

LA ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DE UNA DOCENCIA DE CALIDAD

VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO
EDUARDO GARCÍA JIMÉNEZ
JAVIER GIL FLORES
SOLEDAD ROMERO RODRÍGUEZ
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Las revisiones sobre las estrategias metodológicas ensayadas en la orientación universitaria y sobre la oferta de servicios de orientación de las universidades españolas se vienen realizando desde hace tiempo en nuestro país. Los datos aportados por las mismas son de enorme valor para seguir la evolución del interés social por este tipo de oferta educativa en la enseñanza universitaria. Una de las últimas realizadas es el interesante trabajo de Sánchez (1998) en el que se analizan con bastante detalle un gran volumen de publicaciones sobre el tema aparecidas en España en los últimos 25 años. Las conclusiones que la autora considera más destacables respecto a la orientación ofertada en ese periodo en nuestras universidades son las siguientes:

- Carencia de una praxis orientadora consolidada
 - ausencia de modelos teóricos como base para la prestación de servicios
 - amplia variabilidad de las ofertas de unas universidades a otras
 - ofertas polarizadas en el suministro de información laboral/profesional
 - escasa integración de la orientación en el proceso educativo

- Escaso interés de las autoridades académicas, que se traduce en
 - escasez de recursos y de personal destinado a los servicios de orientación
 - coyunturalidad de las ofertas, no basadas en análisis sistemáticos de necesidades
 - ausencia de evaluación del impacto de los servicios

Como se desprende de ésta y de otras revisiones la orientación universitaria se ha dirigido tradicionalmente a los alumnos, aceptando tácitamente la imposibilidad fáctica de incidir en otros elementos igualmente importantes para el proceso de la enseñanza en la universidad: profesores, organización de la docencia, diferentes servicios de la universidad, desarrollo de la investigación..., etc. Y además, en lo que a los alumnos se refiere, las limitaciones institucionales a la acción orientadora han originado asimismo una intervención de objetivos restringidos: ofertas de información sobre exigencias administrativas del estudio en la universidad (información sobre estudios y requisitos); un volumen bastante reducido de acciones dirigidas a algunas de las dificultades relacionadas con el estudio universitario (métodos de estudio en la universidad); y mayoritariamente información sobre las salidas profesionales de las diferentes carreras.

Una oferta de orientación para la universidad debe ser, obviamente, mucho más que esto. Es decir, si de alumnos hablamos la orientación deberá ofertar ayuda sistemática para que los jóvenes y adultos de la universidad puedan hacer frente a todos los requerimientos de su desarrollo personal y social, y no solamente a los relacionados con sus resultados académicos. Por otra parte, otros actores están implicados en la vida universitaria cuyas necesidades habrán de ser tenidas en cuenta para darles algún tipo de respuesta; así los profesores y la propia organización se convierten en destinatarios reales de la acción orientadora.

Sin embargo, el alcance de esta ponencia va a estar limitado. No pretendemos realizar una nueva revisión de las estrategias de orientación en la universidad; creemos que en este momento los resultados serían en gran medida redundantes respecto a los datos de que disponemos proporcionados por diversos trabajos como el aludido (Echeverría, 1997). Lo que nos proponemos es analizar únicamente las posibilidades de orientación que se generen en torno a una sola de las dimensiones de la intervención orientadora en la universidad: la del aprendizaje universitario. Dicho aprendizaje concita en torno a sí algunas de las necesidades más importantes a las que ha de hacer frente la orientación, como son las referidas a los procesos de adquisición de los saberes (conocimientos, procesos y destrezas) y actitudes por los alumnos, y las relacionadas con los procesos de enseñanza (organización, ejecución, evaluación y tutoría) ejecutados por los profesores.

Así pues, en las páginas que siguen presentaremos inicialmente una breve descripción de la *situación actual de la orientación del aprendizaje* en la universidad. Seguidamente

abordaremos el análisis de algunas de las *características del aprendizaje de los alumnos universitarios*, centrándonos en tres aspectos:

- los resultados de la enseñanza universitaria (cuantificados en porcentajes de abandonos y finalización de estudios)
- las teorías más sobresalientes sobre la permanencia y el abandono en la universidad
- algunos de los factores principales implicados en el aprendizaje en la enseñanza superior.

A continuación abordaremos el tema de las características y circunstancias que rodean el *proceso de enseñanza de los profesores* analizando dos bloques de información:

- el valor hipotético de los datos procedentes de la evaluación de la universidad
- el valor de las investigaciones específicas sobre las prácticas docentes de los profesores; aportaremos al respecto algunos datos de una investigación realizada en la universidad de Sevilla

Todo ello con vistas a su posible utilización como punto de partida para conformar una oferta de orientación académica/del aprendizaje en la universidad que nos ha tocado vivir.

1.- LA ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1.- La orientación en la Universidad: una visión holística como elemento de calidad

Nos parece necesario antes de entrar de lleno en el análisis de la situación de la orientación del aprendizaje en la Universidad realizar una reflexión en torno al sentido y significado de la orientación en el contexto universitario. Entendemos que podemos partir de la definición de orientación universitaria que realiza FEDORA (Forum Européen d'Orientation Académique) y que recoge Echeverría (1997):

«La orientación es un proceso educativo, tendente a que los jóvenes adquieran una consciencia hermenéutica interpretativa, capaz de afrontar una gran cantidad de 'inputs' informativos, para elaborar sus propios proyectos de vida personal, específicos con respecto a sus propias vivencias y contrastadas con las demandas sociales».

De esta definición se deriva, por tanto, una visión holística de la orientación en la que se integran, tomando como eje el proyecto de vida, los determinantes sociales y personales y los procesos de toma de decisiones y autorrealización personal (Isus, 1995). Por otra

parte, y siguiendo a Rodríguez (1997) la calidad de la institución universitaria tiene como punto de partida y de mira su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de todos sus miembros. Este mismo autor recoge las características que según la ACPA (American College Personnel Association, 1994) deben definir el producto universitario: complejas habilidades cognitivas como la reflexión y el pensamiento crítico; habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos en el campo profesional, familiar, personal y social; comprensión y aprecio de las diferencias humanas; competencias prácticas como resolución de conflictos, problemas, etc.; coherente e integrado sentido de la identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad como ciudadano; desarrollo de actitudes, valores, perspectivas y capacidad para continuar el aprendizaje; convertirse en una persona cultivada; desarrollo de la madurez emocional, tolerancia, empatía y habilidad de liderazgo; saber evaluar críticamente lo que se ha aprendido... Este mismo tipo de capacidades son propuestas por Brown (1980) o Valdivia (1997).

El desarrollo del tipo de competencias personales que se derivan de estas propuestas pueden facilitar, por otra parte, la consecución de objetivos de formación profesional (una de las finalidades de la Universidad) que van más allá de la mera preparación intelectual y técnica y que son necesarios en la actual estructura del mercado de trabajo (más aún si consideramos el Mercado Único) donde se hacen necesarias lo que Echeverría (1990, 1993) denomina 'destrezas de empleabilidad'. Estas concepciones de la orientación y del 'producto de calidad' universitario nos lleva directamente a la perspectiva del desarrollo de la carrera, cuyos rasgos más característicos son sintetizados por Echeverría (1993): intervención dirigida a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual las personas logren obtener y procesar la información correcta sobre ellas mismas y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas; integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro del proyecto de vida global.

1.2.- La orientación desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje

No obstante, es necesario tener muy en cuenta que ese desarrollo integral de los estudiantes universitarios se realiza en un contexto institucional, la universidad, con unas funciones socialmente asignadas que hay que integrar en la delimitación de la praxis orientadora. Desde esa perspectiva los procesos de enseñanza-aprendizaje se configuran como la razón de ser de la universidad y su optimización como el "punto de encuentro" de todas las estrategias en pro de la calidad, incluida la orientación. El aprendizaje es algo más que la adquisición de unos saberes, (Lázaro, 1997):

«Aprendizaje es el proceso de adquisición que todo sujeto realiza para lograr en sí mismo los componentes del currículum y, en consecuencia, todas las estrategias didácticas y organizativas que se supeditan a la consecución de tales aprendizajes en todos los sujetos. Por ello, entendemos aprendizaje en todos los ámbitos deseables, tanto si son de índole intelectual, como de índole actitudinal o de valores, comportamientos, normas sociales establecidas de comunicación y convivencia».

De esta concepción se deriva la necesidad de afrontar la orientación del aprendizaje desde una perspectiva superadora de la tradicional actuación tendente a desarrollar el método y hábito de estudio; se trata de incidir sobre todo el proceso de desarrollo del estudiante como persona. Y por lo que refiere al otro polo del binomio que constituye este proceso, la enseñanza, De Miguel la caracteriza muy acertadamente cuando señala que:

«La enseñanza constituye... una estrategia que debe estar orientada primordialmente a suministrar los apoyos que faciliten la motivación para aprender, la estructuración de la información, las habilidades relativas al procesamiento mental innovador y las actitudes necesarias que potencian el trabajo independiente y las relaciones interpersonales que conducen al aprendizaje» (De Miguel, 1997; basándose en Dunkin, 1995).

De una forma sintética podríamos decir que si el principal objetivo de la orientación es ayudar al alumnado a desarrollar un proceso autónomo de creación de su propio proyecto de vida (en el que se integra su proyecto de aprendizaje) es preciso incluir elementos orientadores en el proceso de enseñanza cuya forma de proceder debe ser similar al tipo de proceso que se pretende desarrollar; es decir, que debe adoptar (Guskin, 1994) estrategias activas que consigan la implicación y el estudio personal y que motiven al alumnado para realizar actividades con significación educativa, dentro y fuera del aula (ACPA). De Miguel establece dos estrategias para ayudar al alumnado, las dirigidas a potenciar el aprendizaje (curriculares) y las que facilitan medios y recursos complementarios a dicho proceso (extracurriculares); este autor subraya la necesidad de facilitar las primeras, «es decir, aquellos (recursos) cuya finalidad es la consolidación de las habilidades que intervienen en los procesos de aprendizaje, especialmente en los cursos iniciales. Esto supone enfatizar todos aquellos apoyos que incidan sobre lo que el sujeto que aprende 'debe saber' y no sobre lo que el sujeto que enseña 'sabe'».

Sin embargo, el énfasis en el proceso de aprendizaje del alumno conlleva ineludiblemente una reflexión sobre la propuesta de enseñanza del profesor. Las implicaciones para la oferta orientadora en la universidad son entonces obvias: la investigación en y sobre la docencia y la puesta a punto de sistemas de asesoramiento asequibles a los profesores (tipo consulta) son algunas de las propuestas que se están perfilando (Rodríguez, 1997) como más viables.

1.3.- Situación de la orientación del aprendizaje

Un análisis de las experiencias presentadas en las Jornadas sobre orientación académica y profesional en la Universidad celebradas en Barcelona en 1996, con la participación de 37 universidades y del Congreso 'Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad' celebrado en Bilbao en 1997 dan una idea clara de la situación de la orientación universitaria, la cual se topa, según Echeverría (1997) con los mismos problemas a los que se deben enfrentar las diferentes universidades europeas: a) dificultad en la gestión debido principalmente a la escasa tradición de la orientación en la universidad, unida a la confusión existente entre los conceptos de información, publicidad y orientación y a la tendencia a centralizar los servicios por cuestiones económicas; b) escasa coordinación en el desarrollo de los programas de orientación. Este tipo de dificultades no son diferentes a las que relaciona Saulnier-Cazals (1997) al analizar la situación de la orientación en la universidad francesa.

La situación de la orientación universitaria en España se caracteriza en estos momentos, como señala Sánchez (1998), por una oferta en casi todas las universidades de algún tipo de servicio de información / orientación. Respecto al tipo de actividades llevadas a cabo por las universidades en relación al alumnado de los primeros cursos de carrera, presentamos el cuadro-resumen elaborado por Echeverría en base a las experiencias presentadas en las Jornadas celebradas en 1996 en Barcelona:

TABLA I

Oferta de orientación para los alumnos universitarios de los primeros cursos, según Echeverría.

Actividades	Universidades
Programa de acogida al alumnado de nuevo ingreso	Barcelona Autónoma, Politécnica, Pompeu y Central; Castellón Jaime I; La Laguna; León; Lleida; Madrid Pontificia; Murcia; Navarra; UNED; Valencia.
Cursos de técnicas de estudio y trabajo en la Universidad	Barcelona Autónoma; Castellón Jaime I; Islas Baleares; Gran Canaria; Lleida; País Vasco; UNED; Zaragoza.
Tutoría /Asesoramiento individual	Barcelona Politécnica y Ramón Llul; Deusto; Girona; La Laguna; Madrid Pontificia; Navarra Pública; País Vasco; Salamanca; UNED.
Cursos-asesoramiento sobre itinerarios formativos	Deusto; Granada; Navarra; Valencia
Asesoramiento psicológico, Jurídico, etc.	Islas Baleares; La Laguna; Madrid Pontificia; País Vasco; Zaragoza.

La modalidad de intervención en lo que se refiere a la orientación del aprendizaje suele ser la de cursos o seminarios (Barcelona, Castellón, Lleida, País Vasco). En los casos de la UNED, Islas Baleares y Zaragoza la atención es de carácter individualizado. A esas iniciativas hay que añadir las aparecidas recientemente, como la oferta de estrategias de estudio en la universidad de las universidades de Sevilla y Granada... etc. Como ejemplos recogemos a continuación las características de los cursos desarrollados en las universidades de Barcelona y País Vasco.

El objetivo del curso 'Cómo estudiar en la Universidad' desarrollado por el SOU de Barcelona es el de 'introducir al alumnado de primer curso en la metodología de estudio y trabajo propia de un estudiante universitario y concretamente, dentro de la dinámica de las características de su propia carrera. El curso es desarrollado por los orientadores del SOU durante el primer mes del curso académico. Al alumnado se le ofrece un dossier con la información complementaria al curso.

El programa 'Estilos de aprendizaje y trabajo en la Universidad' desarrollado en la universidad en el País Vasco pretende mejorar los estilos de aprendizaje universitarios a través de diversas acciones y con el apoyo de estrategias didácticas y la acción tutorial del profesorado universitario. Se está desarrollando a título experimental en el primer curso de la Escuela de Ingeniería Técnica Industrial. Se ha elaborado un "Cuaderno de Metodología" de trabajo universitario cuya finalidad es ofrecer ayuda en metodología de estudio y trabajo intelectual y maduración de los estilos de aprendizaje.

Otra experiencia que debemos destacar y que no aparece reseñada en el cuadro anterior es la desarrollada en la Universidad de Granada por Castellano y Delgado (1996). Estos autores han diseñado y evaluado un programa integral de orientación universitaria titulado 'Participa'. El programa está basado en las teorías psicosociales de la orientación, las del desarrollo cognitivo, los modelos madurativos y los de interacción persona-entorno. Los objetivos del programa son los siguientes: 1) comprender la influencia de un autoconcepto positivo, 2) adquirir destrezas en la toma de decisiones, 3) aprender técnicas para superar dificultades de tipo académico, 4) adquirir destrezas para localizar, evaluar e interpretar información y 5) comprender la relación entre las elecciones académicas y la planificación de la carrera profesional. Cada uno de estos objetivos se desarrolla a través de una unidad didáctica que se ejecuta en dos sesiones de tres horas. El programa está siendo validado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

En lo que se refiere a la orientación del profesorado respecto a la optimización de su oferta de enseñanza las diferentes propuestas (formación, innovación...) están siendo vehiculadas mayoritariamente a través de los ICEs. Su consideración requiere un trabajo específico de análisis que no es posible abordar en esta ocasión.

Para finalizar podemos señalar que las experiencias que se están realizando, tienen aún un carácter muy parcial y puntual, quizás debido a las dificultades que entraña el desarrollar un tipo de intervención más procesual e integral, si bien se comienzan a realizar intentos de mejora de esta situación lo cual puede ayudar a cambiar el status de la orientación en el marco universitario. Valgan las palabras de S. Rodríguez (1997) para cerrar este apartado:

«El segundo curriculum tiene que estar, como el buen yogur, enriquecido intelectualmente. La falta de nivel universitario del contenido de bastantes de las actividades de orientación ha sido y es la causa de la ácida crítica que desde la tribuna académica se hace a los que hacen orientación universitaria».

2.- EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS: CARACTERÍSTICAS Y CONSECUENCIAS PARA LA ORIENTACIÓN

La aportación más valiosa de los planteamientos ecológicos en ciencias sociales es sin duda la de haber ligado indisolublemente la explicación de cualquier hecho social al contexto en que se produce, proponiendo además que se tengan en cuenta diferentes niveles en la consideración analítica de cualquier contexto. En el caso del aprendizaje de los alumnos universitarios el contexto de cada universidad y de cada unidad docente podrían ser considerados como el *contexto próximo* y el *contexto inmediato* de la enseñanza y del aprendizaje, con una influencia determinante en el proceso y en los resultados del propio aprendizaje. La evaluación de dichos ambientes docentes es el cometido de la evaluación institucional que se desarrolla actualmente en las universidades, y en cuya consideración no vamos a entrar ahora.

El *contexto amplio* del aprendizaje universitario podría ser definido por los resultados globales que obtienen los alumnos en el conjunto de las universidades, así como por las estrategias que utilizan para producir dicho aprendizaje; y la fuente de datos para su caracterización se localiza en las investigaciones que se realizan en diversos campos pero en especial en el de la pedagogía y en el de la psicología sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos universitarios. Es sobre este nivel contextual sobre el que vamos a detenernos.

2.1.- Evolución de la demanda de los estudios universitarios

Durante la última década, el incremento de alumnos matriculados en las universidades españolas ha sido constante; como ejemplo de ello hemos recogido en la Tabla 2 algunas cifras referidas al período comprendido entre los cursos académicos 1987-88 y 1992-93 (Consejo de Universidades, 1992), para el conjunto de las universidades españolas y para

un caso particular, el de la Universidad de Sevilla (que hemos seleccionado por razones obvias). En este período de tiempo, el número de alumnos matriculados se ha elevado en un 33.6% para el total nacional, y en un 44.9% para la Universidad de Sevilla. Aunque no ha sido posible obtener datos totales relativos a la población universitaria desde el curso 1993-94, dado que incluso las obras más recientes sobre estadística de la Enseñanza Superior en nuestro país (Instituto Nacional de Estadística, 1997) no aportan datos posteriores, podemos añadir la estadística correspondiente al curso 1995-96 para la Universidad de Sevilla (Instituto de Estadística de Andalucía, 1997). En este curso académico, el total de alumnos matriculados se elevó hasta 73.189, confirmando la tendencia alcista que venía observándose en los años anteriores.

El crecimiento del alumnado universitario trae como consecuencia cambios importantes en las características del contexto de enseñanza-aprendizaje en la universidad. El incremento de alumnos no ha ido acompañado de un crecimiento paralelo en profesorado, dotación de medios, infraestructuras, etc. Una consecuencia inevitable de la evolución apuntada ha sido la masificación de la enseñanza en algunos centros, concretada en un aumento del número de alumnos por aula, que ha condicionado el tipo de estrategias docentes puestas en práctica. Este problema se ve agravado como consecuencia de la implantación de los nuevos planes de estudio, los cuales implican un incremento de la cuota del trabajo personal, mientras que no se ofrecen al alumnado los apoyos que necesita a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (De Miguel, 1997). Este autor insiste en la escasa preocupación del profesorado por la docencia, como también lo hace Saulnier-Cazals (1997) al analizar la situación de la universidad francesa.

TABLA 2

Número de alumnos matriculados en el total de las universidades españolas y de alumnos matriculados en la Universidad de Sevilla, según áreas de enseñanza.

Áreas	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
Humanidades	6.429	6.134	6.138	6.418	7.970	7.019
CC. Jurídicas y Sociales	20.541	21.615	25.628	27.590	30.324	33.265
Ciencias Experimentales	3.209	3.480	4.320	4.308	4.088	4.547
Ciencias de la Salud	4.977	4.811	6.391	5.331	5.525	5.551
Técnicas	9.475	10.446	14.333	13.245	11.142	16.498
Universidad de Sevilla	44.631	46.486	56.810	56.812	59.049	66.880
Universidades españolas	969.412	1.027.028	1.093.086	1.140.572	1.194.189	1.295.585

En este marco de referencia, el éxito del alumno universitario dependerá aun en mayor medida de su capacidad para adaptarse a las exigencias académicas universitarias, y de los métodos de trabajo con los que aborda el estudio de las materias incluidas en los respectivos planes de estudios.

2.2.- El fracaso académico en la enseñanza universitaria

Una primera referencia que consideraremos acerca del fracaso académico en la enseñanza universitaria es la hallada en el estudio de Muñoz-Repiso y otros (1992), referida al curso 1987-88. En este año, el porcentaje de alumnos que finalizaron su carrera en las universidades españolas sin haber repetido ningún curso se situaba en torno al 50% en el caso de Facultades y Escuelas Universitarias no técnicas, y descendía por debajo del 20% para Escuelas Universitarias Técnicas y Escuelas Técnicas Superiores (Tabla 3), centros caracterizados tradicionalmente por la dificultad intrínseca a las materias estudiadas.

TABLA 3

Porcentaje de alumnos que finalizan estudios en las universidades españolas (curso 1987-88) sin haber repetido curso

Tipo de Centros	% Alumnos
Escuelas Técnicas Superiores	19.51
Facultades	43.25
Escuelas Universitarias Técnicas	19.58
Escuelas Universitarias no Técnicas	53.70

Consultando la obra del Instituto Nacional de Estadística (1997) sobre la Enseñanza Superior en España, hemos obtenido el número de alumnos que terminan sus estudios en el curso 1992-93, tanto para el conjunto de las universidades españolas como para el caso particular de la Universidad de Sevilla (Tabla 4).

TABLA 4

Número de alumnos que finalizan estudios universitarios en el curso 1992-93

Tipo de Centros	Todas las Universidades	Universidad de Sevilla
Escuelas Técnicas Superiores	6.869	73.788
Facultades	302	3.065
Escuelas Universitarias Técnicas	10.351	2.104
Escuelas Universitarias no Técnicas	39.512	

Con idea de calcular porcentajes de alumnos que no repiten curso a lo largo de su carrera; hemos extraído del Anuario de Estadística Universitaria (Consejo de Universidades, 1992), datos relativos al número de alumnos que iniciaron estudios en los cursos anteriores a 1992-93. Para las Escuelas Técnicas Superiores hemos considerado el curso de inicio 1987-88, en el que comenzaron estudios todos aquellos alumnos que finalizaron, sin repetir ninguno de ellos, en el año académico 1992-93. Lo mismo hemos hecho en el caso de las Facultades, tomando en consideración datos relativos al curso 1988-89, en el caso de las Escuelas Universitarias Técnicas (curso 1989-90) y las Escuelas Universitarias no Técnicas (curso 1990-91). A partir de estos datos, hemos calculado el porcentaje que representan los alumnos que iniciaron estudios frente a los que varios cursos académicos después lograron terminarlos. Los porcentajes calculados aparecen en la Tabla 5.

TABLA 5

Porcentaje de alumnos que finalizan estudios universitarios en el curso 1992-93 respecto al número de alumnos que los iniciaron

Tipo de Centros	Todas las Universidades	Universidad de Sevilla
Escuelas Técnicas Superiores	48.32	42.36
Facultades	56.21	54.95
Escuelas Universitarias Técnicas	30.09	33.05
Escuelas Universitarias no Técnicas	59.21	

En cualquier caso, el procedimiento seguido nos lleva a estimaciones optimistas de la tasa de alumnos que no repiten curso, dado que en la cifra de alumnos que se graduaron en 1992-93 se incluyen no sólo los que lo hicieron sin repetir curso, sino también los que habiendo iniciado estudios antes que éstos, los culminaron en el citado año 1992-93. A

pesar de ello, los porcentajes obtenidos no van mucho más allá de cifras que representarían a la mitad de los alumnos, por lo que puede hacerse una valoración del nivel de fracaso y abandono sufrido en los distintos tipos de centros universitarios. Al igual que ocurría en los datos correspondientes al curso 1987-88 (ver Tabla 3), las Escuelas Técnicas, tanto de ciclo largo como de ciclo corto, siguen siendo las que en mayor medida registran niveles severos de fracaso y abandono.

La magnitud de este problema en los diferentes tipos de centros remite claramente a la adopción de medidas preventivas con todos los alumnos que acceden al primer curso de estudios universitarios. Dichas medida deberían corregir en primer lugar el desinterés institucional que revela el hecho de que la casi totalidad de las ofertas de orientación puestas en práctica hasta ahora (ver Tabla 1) carecen de una evaluación sobre su impacto en el problema analizado. Junto a esa información sería necesario recoger otra de indudable valor para la conformación de una oferta de orientación como es la relativa a las *exigencias de los profesores en los primeros cursos*: ¿qué se les exige a los alumnos como trabajo académico?. Además deberían tener en cuenta las *percepciones de los alumnos respecto a las exigencias del trabajo en la universidad*: ¿qué tipo de trabajo nos exigen los profesores? La conversión de estas dos informaciones cruzadas en habilidades, destrezas y actitudes suministraría el contenido y el enfoque de las ofertas de orientación para el aprendizaje en la universidad.

2.3.-Teorías sobre el abandono/permanencia en la universidad

Tratar de explicar porqué los estudiantes abandonan la universidad antes de acabar sus estudios o permanecen en ella sorteando dificultades y superando las exigencias que se les impone, es una tarea compleja que ha alentado no pocas explicaciones más o menos fundamentadas. Una manera de diferenciar entre sí las teorías sobre la permanencia/abandono del estudiante es examinar el diferente énfasis que tales teorías dan a los factores individuales y contextuales que intervienen en la propia conducta del estudiante. Desde esta orientación, es posible identificar hasta cinco perspectivas dentro de las que podrían incluirse las diferentes teorías formuladas, si bien cada una de ellas tiene su propio enfoque y nivel de análisis. Estamos hablando de perspectivas que se describen a partir de términos como «psicológica», «social», «económica», «organizativa» e «interaccionista».

2.3.1.- Las teorías psicológicas

Las propuestas que se han venido desarrollado desde esta perspectiva psicológica ahondan bien en los componentes intelectuales o bien en los relativos a la personalidad, motivación, etc. En el primer caso, modelos como los de Summerskill (1962) y Marks (1967)

destacan sobre todo el papel de las habilidades intelectuales para hacer frente a las exigencias y cambios que tienen lugar en la universidad; mientras modelos como los de Heilbrun (1965), Rose y Elton (1966), Hanson y Taylor (1970), Hannah (1971), Rossmann y Kirk (1970), Waterman y Waterman (1972) o Pozo y Hernández (1997) se centran en el papel que la personalidad, la motivación y otras características disposicionales juegan al influenciar la habilidad y/o voluntariedad del alumno para hacer frente a los problemas de la vida universitaria.

No todas las teorías coinciden en el tipo de atributos del estudiante que condicionan su conducta. Heilbrun dibuja un perfil conductual del estudiante que abandona la universidad, en comparación con el que permanecen en ella, en términos de falta de madurez, rebeldía contra la autoridad, falta de seriedad al enfrentarse con las dificultades y escasa confianza. Rose y Elton, por su parte, enfatizan el problema de los que abandonan la universidad en su falta de ajuste a la universidad y a su hostilidad. Sin embargo, todas las teorías agrupadas bajo este enfoque coinciden en que, aun existiendo fuerzas externas influyentes, es sobre el alumno como sujeto individual sobre el que recae la principal responsabilidad de su decisión de seguir o abandonar la universidad.

Para autores como Tinto (1992) existe poca evidencia de que «aquellos que abandonan tengan una personalidad básicamente diferente de la de aquellos que se quedan o de que pueda hablarse de algo así como la personalidad del que se retira». A lo sumo, señala Tinto, podría decirse que se han observado diferencias en los atributos de personalidad entre los que abandonan o permanecen en la universidad, pero esas diferencias están situacionalmente determinadas de modo que en unos casos aparecen tales diferencias y en otros no.

2.3.2.- Las teorías sociales

Sus planteamientos coinciden al señalar que el problema del éxito o fracaso en la universidad está vinculado a las diferencias que afectan a los grupos humanos, a las instituciones y a la sociedad (status social, raza, prestigio institucional, estructura de oportunidades). En esencia las perspectivas sociales del abandono de la universidad son parte de otras teorías sociales de carácter más general y sus diferencias reflejan las que pueden encontrarse en esas mismas teorías. Karabel (1972) y Pincus (1980) defienden, por ejemplo, que la universidad es una institución destinada a servir a los intereses de las élites social y educativamente privilegiadas. En sus planteamientos, el fracaso en la universidad sería parte de un proceso de estratificación social que hace posible que subsista la desigualdad social; de igual modo, los mejores predictores de ese fracaso serían el status social del alumno, su raza y sexo. Otras teorías, como las que formulan Duncan y otros (1972), Sewell y Hauser (1975) o Featherman y Hauser (1978) vienen a señalar que la importancia de

variables tales como el status social y la raza no son definitorias del éxito o el fracaso en la universidad. Son más bien un conjunto de atributos individuales y organizativos -que pueden ser aprendidos por el alumno en el seno de una raza o una clase social- los que influyen directamente en su habilidad para competir en la arena universitaria. Desde este enfoque social se concede, por tanto, un escaso valor «propedéutico» a las propias instituciones universitarias que quedarían a merced de las fuerzas sociales que las gobiernan.

2.3.3.- Teorías económicas

Hunden sus raíces en las teorías económicas sobre las capacidades educativas. Investigadores como Jensen (1981), Iwai y Churchill (1982), Manski y Wise (1983), Voorhees (1984), Stampen y Cabrera (1988) o Manski (1989) vienen a sostener que las decisiones individuales relativas al abandono o permanencia en la universidad no difieren, en esencia, de otras decisiones económicas que tienen que ver con la ponderación de los costes y beneficios en situaciones de escasez de recursos económicos. Cuando un alumno toma la decisión de dejar la universidad lo hace porque piensa que no le compensa invertir su tiempo, esfuerzo y recursos para el beneficio que obtiene. Lógicamente esta decisión está mediatizada por el tipo de institución universitaria en la que se ha matriculado el estudiante.

Tinto sostiene que en la explicación ofrecida por las teorías económicas sobre el abandono de la universidad se oculta otro razonamiento más importante: el alumno no sigue sus estudios porque lo que le ofrece una universidad concreta pesa menos que el esfuerzo personal y económico exigido; por contra, cuando el alumno decide seguir sus estudios es porque, a pesar del esfuerzo económico y personal que debe hacer, está satisfecho con la universidad en cuestión. Por tanto, en estas teorías, la relación entre individuo e institución está presente al tratar de explicar el éxito o el fracaso del alumno.

2.3.4.- Las teorías organizativas

A diferencia de los modelos sociales y económicos las teorías organizativas subrayan que el abandono es una consecuencia del impacto que las organizaciones universitarias tienen sobre la socialización y satisfacción de los alumnos. Teorías como las de Kamens (1971) y Bean (1983) tienen como principio fundamental que el abandono universitario es tanto, si no más, un reflejo del hacer institucional que de la propia conducta del alumno. Respondiendo a ese principio, desde se han analizado el efecto de dimensiones organizativas tales como la estructura burocrática, el tamaño de la facultad/escuela o de la propia universidad, las ratios estudiante/facultad o las metas y recursos institucionales.

La fortaleza de estas teorías descansa en el hecho de que nos recuerdan que la organización de las instituciones educativas, sus estructuras formales y los modelos de asociación

que preconizan impactan sobre la permanencia o el abandono de la universidad por parte del alumno. No obstante, estas teorías no terminan de mostrar el modo en que las dimensiones organizativas ocasionalmente impactan sobre las decisiones de quedarse o marcharse de la universidad; no explican porque diferentes tipos de estudiantes adoptan diferentes decisiones cuando están estudiando en los mismos centros.

2.3.5.- Teorías interaccionistas

Las teorías interaccionistas sostienen que la decisión del estudiante ante su permanencia o abandono de la universidad refleja de un modo conjunto la influencia de dimensiones organizativas y de atributos individuales. Para estas teorías la decisión que adopta el estudiante es una muestra de cómo los individuos experimentan la cultura total de la institución universitaria, tanto en lo que se refiere a las organizaciones formales como informales de esa institución. En definitiva, estas teorías argumentan que el abandono universitario necesariamente refleja el modo en que el estudiante entiende sus propias experiencias dentro de una facultad o escuela universitaria.

Como en otras perspectivas anteriores, también dentro de las teorías interaccionistas se encuentran variantes al explicar el abandono en la universidad. Desde propuestas que explican esa interacción entre individuo y ambiente en términos de la socialización del estudiante y su ajuste personal (Pervin y Rubin, 1967; Rootman, 1972) hasta teorías más complejas como las que propone Tinto (1975, 1987) y que revisaremos con algo más de detalle en un apartado siguiente. En nuestro contexto, los estudios analizados por Díaz Allué (1987) caracterizan, en primer lugar, un grupo de investigaciones predictivas en las que se toman como variables independientes factores centrados en el alumnado o en el profesorado; que atienden a factores personales (sexo, edad, capacidades, personalidad, estilo de aprendizaje, hábitos de estudio), sociales (profesión paterna, origen geográfico) y académicos (calificaciones previas, currículum académico) como predictores del rendimiento; entre ellos podemos los estudios realizados por Infestas (1986), González Tirados (1986) o Tourón (1984). Y los que se centran en la relación entre el estilo docente y el rendimiento académico del alumnado (De la Orden, García Ramos y Gaviria, 1985). Y por otro lado, esta autora nos presenta otro conjunto de investigaciones en las que se analiza la problemática de la deserción estudiantil atendiendo a un conjunto más amplio de variables entre las que se cuenta realizada por Latiesa (1986).

2.4.- Algunos modelos explicativos del fenómeno permanencia-abandono de los estudios universitarios

De las teorías que hemos revisado, puede decirse que el *Modelo de Integración del Alumno* de Tinto y el *Modelo de Abandono del Estudiante* de Bean representan las dos

propuestas más comprensivas que se han formulado en relación con el fenómeno del abandono en la universidad. Lo que sigue es una revisión de tales modelos.

2.4.1.- Modelo de integración del estudiante

La propuesta que realiza Tinto (1975, 1982, 1987), apoyándose en la teoría sobre el suicidio de Durkheim (1951) y en el trabajo de Spady (1970, 1971), intenta explicar «el proceso que motiva a los individuos a abandonar la universidad antes de graduarse». De acuerdo con Tinto, «el abandono es resultado de las interacciones entre un estudiante y su ambiente educativo durante su estancia en una institución de enseñanza superior». Básicamente, el modelo postula que la permanencia en la universidad «es una función del emparejamiento entre la motivación del individuo y la habilidad académica, de una parte, y las características académicas y sociales de la institución, de otra». El modelo vendría a afirmar que de la confluencia entre las características del individuo y las propias de la institución se generan en el estudiante dos tipos de compromisos: un compromiso para completar los estudios universitarios (compromiso relativo a una meta) y un compromiso con la universidad correspondiente (compromiso institucional). Según esta última formulación, la probabilidad de que un estudiante permanezca en la universidad aumenta en función de la fuerza con la que en se haya arraigado el propósito de acabar sus estudios o el compromiso con su institución.

Las variables claves en este modelo aluden, por tanto, a factores internos del estudiante o de la institución tales como la integración académica, la integración social, el compromiso institucional, el compromiso con una meta y la intención de permanecer en la universidad. La limitación fundamental que se atribuye al Modelo de Integración del Estudiante tiene que ver con el escaso papel que en este modelo juegan los factores externos a la hora de explicar el desarrollo de las percepciones, compromisos y preferencias del estudiante hacia la permanencia o el abandono de la universidad.

2.4.2.- Modelo de abandono del estudiante

Desarrollado por Bean (1980, 1982a, 1982b, 1983, 1985) y por Bean y colaboradores (1987, 1990), esta propuesta se fundamenta en los modelos organizativos de movilidad del personal (March y Simons, 1958) y en los modelos de interacción aptitud-comportamiento (Bentler y Speckart, 1979). Bean argumenta que el abandono del estudiante universitario puede entenderse de forma análoga al fenómeno de la movilidad del personal en el mundo del trabajo, al tiempo que subraya la importancia de las intenciones (irse o quedarse) como predictores de la permanencia en la universidad. En este contexto, el Modelo de Abandono del Estudiante postula que las intenciones se desarrollan a través de un proceso por el que

determinadas creencias hacia una institución darían lugar a ciertas actitudes hacia la misma y esas actitudes, a su vez, serían las que conforman las intenciones de permanecer o abandonar la universidad. Las creencias, a las que se refiere este modelo, surgirían de las propias experiencias de los estudiantes con los diferentes componentes de una institución (calidad institucional, programas, amigos). A diferencia del modelo de Tinto, esta teoría concede un papel fundamental a los factores externos a la institución, incluso por encima de los factores intelectuales. La aprobación de la familia, las actitudes hacia las finanzas y la posibilidad de cambiar de universidad que suponen los estudios son factores que directa o indirectamente influyen en las actitudes y decisiones que adoptan los estudiantes de cara a su permanencia en la universidad. Las variables claves en este modelo aluden tanto a factores internos al individuo o a la institución (programas, calidad y ajuste de la institución, apoyo de los amigos) como a factores externos (aprobación de la familia, actitudes hacia las finanzas, posibilidad de cambiar de universidad).

Los modelos descritos presentan bastantes puntos en común y algunas diferencias apreciables. Ambos modelos destacan que la permanencia en la universidad resulta de un conjunto complejo de interacciones que se van conformando a lo largo de la estancia del estudiante en la universidad. De igual modo, los dos modelos subrayan la importancia de la interacción entre individuo e institución como elemento básico para explicar la permanencia en la universidad. Sin embargo, también pueden observarse puntos de desencuentro. Así, mientras el Modelo de Integración del Estudiante destaca el rendimiento académico como un indicador de la integración académica, el Modelo de Abandono del Estudiante contempla el progreso del estudiante en el plan de estudios como resultado de un proceso psicosocial.

Un estudio realizado por Cabrera y otros (1992), utilizando modelos de estructurales analizados a partir de LISREL 7, y en el que se comparan ambos modelos de permanencia/abandono sobre una muestra compuesta por 2.453 estudiantes de una universidad urbana concluye que si bien el Modelo de Integración del Estudiante resulta más robusto en términos del número de hipótesis validadas, el Modelo de Abandono del Estudiante explica un mayor porcentaje de varianza en relación tanto con el intento por permanecer (60.3% frente a un 36%) como con el constructo de permanencia del estudiante en la universidad (44% frente a un 33%). En lo que respecta a la cuestión de convergencia, los resultados indican que las dos teorías no resultarían mutuamente excluyentes; más bien, serían complementarias en la medida en que se asuma la posibilidad de incorporar el rol de los compromisos organizativos y del propio estudiante.

2.5.- Otros factores implicados en el éxito académico

Las teorías sobre el abandono de la universidad no ofrecen, a nuestro entender, una explicación suficientemente comprensiva del problema del fracaso en los estudios uni-

versitarios. Pensamos que tales teorías, incluso las que están bien fundadas como el Modelo de Integración del Estudiante y el Modelo de Abandono del Estudiante, tienden a subestimar la influencia de dos dimensiones del problema que consideramos básicas: (a) los procesos instruccionales que se desarrollan en el aula y su conexión con los resultados del aprendizaje; y (b) los cambios cualitativos en los procesos a través de los que los estudiantes perciben y razonan sobre su propia experiencia, y que tienen lugar en esa etapa del desarrollo que para muchos de ellos está comprendida entre los 18 y los 22 años.

2.5.1.- *La evolución del pensamiento del estudiante*

En una de las teorías más utilizadas por orientadores y consultores en el contexto universitario estadounidense, Perry (1970) establece tres niveles para describir la evolución del pensamiento del estudiante en relación con la naturaleza del conocimiento, la idea de verdad, los valores y las responsabilidades individuales y colectivas. Los niveles de desarrollo intelectual a los que Perry se refieren son el dualismo, el relativismo y el compromiso.

En un pensamiento *dualista*, el nivel más bajo de elaboración del pensamiento que está presente en no pocos alumnos de los primeros cursos universitarios, los estudiantes entienden las interpretaciones sobre la realidad física, individual y social en términos absolutos. Desde esta perspectiva dualística los estudiantes creen que las respuestas a los interrogantes científicos solo pueden presentarse bajo formas correctas o incorrectas. De hecho miran a la autoridad, y por ende a la figura del profesor, como la respuesta correcta ante los problemas que se plantean en una disciplina científica dada o incluso ante los dilemas morales que se presentan en su devenir cotidiano; lo incierto y lo equivoco se ven como errores. Los estudiantes que se encuentran en esta etapa evolutiva consideran que sus profesores deberían proporcionarles materiales bien estructurados y, en el desarrollo de las clases, ofrecerles informaciones claras e inequívocas.

En un pensamiento *relativista* los estudiantes interpretan la realidad física, individual y social en términos contextuales. Cuando su pensamiento se sitúa en una etapa relativista, los estudiantes reconocen como legítimas no una sino muchas posibles perspectivas, por lo tanto les gusta estudiar una gran diversidad de respuestas ante el mismo problemas. En relación con el desarrollo de las clases, los estudiantes que exhiben un pensamiento relativista, se sienten cómodos en una atmósfera de clase menos estructurada y piensan que el papel del profesor no es otro que el de ayudar a los estudiantes a identificar y evaluar perspectivas alternativas.

En el último escalón evolutivo del pensamiento de los estudiantes, la etapa de *compromiso*, el alumno llega a ser hábil para evaluar las cuestiones y para explicar sus creencias desde una perspectiva analítica y bien fundada. Los estudiantes que han alcanzado este nivel de desarrollo intelectual comienzan a tener claros sus valores y a construir y asumir

sus propios compromisos. En las primeras manifestaciones de esta etapa de los estudiantes comienzan a ver el rol del profesor como el de una persona que orienta la evaluación y la elección entre las diferentes perspectivas existentes frente a un problema físico, individual o social.

La teoría de Perry ha contado con la inestimable aportación ofrecida desde diferentes instrumentos de evaluación que han hecho posible conocer el nivel de evolución del pensamiento del estudiante universitario, favoreciendo así el propio desarrollo y aplicación de sus postulados. Así, podemos aludir a instrumentos como "The Measures of Epistemological Reflection" de Baxter Mangolda y Porterfield (1985) y "Measurement of Intellectual Development" de Knefelkamp (1974). De igual modo, se han desarrollado diferentes experimentos siguiendo las aportaciones de Perry (Clinchy y Zimmerman, 1982; Rodgers y Widick, 1980).

2.5.2.- Aprendizaje del estudiante y estrategias de estudio

En una revisión comprensiva de diferentes alternativas destinadas a ayudar al alumno en sus estudios universitarios Entwistle (1992) identifica hasta cuatro enfoques diferentes dentro de un campo que se esboza desde términos tales como técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje, etc.

El fomento de habilidades de estudio puede considerarse como uno de los enfoques tradicionales y, desde luego, de los más extendidos en ese campo. No es raro encontrar materiales o documentos, incluso en algunas facultades españolas, que bajo el epígrafe genérico de ¿Cómo estudiar? agrupan diferentes habilidades de estudio. Los manuales al uso abordan tópicos tales como: encontrar un lugar para estudiar cuyo emplazamiento físico facilite el estudio; mantener la motivación y la concentración; reforzar la memoria; mejorar la velocidad lectora; tomar notas; escritura-fácil; preparar informes de laboratorio; organizar calendarios de trabajo; revisar; y preparar exámenes. Por tanto, estos manuales del tipo ¿Cómo estudiar? continúan utilizando selectivamente la evidencia psicológica existente para justificar determinadas prácticas que, en realidad, se derivan de la experiencia personal o que descansan en la lógica o en el sentido común.

Aunque, efectivamente, aconsejar a los estudiantes que se apoyen en tales o cuales habilidades de estudio no puede suponer sino un beneficio potencial para éstos, es posible identificar al menos dos "contraindicaciones" asociadas a su utilización. La primera, está relacionada con el hecho de que el consejo que tales habilidades de estudio ofrecen resulta en sí mismo absolutamente irrealista, exigiendo un esfuerzo suplementario que supone un sobre-aprendizaje que el estudiante no siempre puede mantener (Gibbs, 1981). La segunda, se deriva de la propia esencia bajo la que se formulan tales consejos a los estudiantes y es que el dominio de las habilidades de estudio rara vez implica que una actividad como el

estudiar se conciba como una forma útil de adquirir conocimiento, de llegar a comprender los hechos, teorías o aplicaciones o de desarrollar al alumno como persona.

Las estrategias de entrenamiento, que pueden considerarse como alternativa al fomento de las habilidades de estudio, implican ofrecer a los estudiantes un conjunto de procedimientos lógicos a seguir que les proporcionan apoyos iniciales al enfrentarse con las tareas académicas más usuales. Este planteamiento se cimienta en la idea de que el aprendizaje académico requiere el uso de estrategias y habilidades generales adecuadas que, rara vez y de forma explícita, son enseñadas a los estudiantes durante las clases.

Dansereau ha desarrollado un conjunto bastante elaborado de procedimientos relativos a las estrategias de entrenamiento. Este autor distingue, en primer término, entre estrategias primarias y estrategias de ayuda. De una parte, las “estrategias primarias” describen los procesos cognitivos implicados en el propio aprendizaje. De otra parte, las “estrategias de apoyo” aluden a aquellas actividades de concentración y organización que permiten aprender para seguir adelante de forma eficiente.

Existe alguna evidencia, aparte de los estudios realizados por Dansereau (1985, 1988), de que los efectos de las estrategias de entrenamiento pueden verse favorecidos cuando éstas se desarrollan enmarcadas en procesos de aprendizaje cooperativo en los que la lectura se realiza por grupos formados con dos estudiantes.

El desarrollo de los *enfoques para aprender* parte del supuesto de que los estudiantes tienen intenciones diferentes cuando se enfrentan a una tarea de aprendizaje dada. Así, a partir de los trabajos pioneros de Marton y Saljo (1984) o Marton y otros (1984) y de las aportaciones posteriores de Ramsden (1981), Biggs (1978) y Erekson (1992), es posible afirmar que los estudiantes universitarios difieren entre sí en función de los enfoques que utilizan para leer un texto, escribir un ensayo o resolver un problema. Marton y sus colaboradores hablan de dos enfoques distintos: uno profundo y otro superficial. El primero, el *enfoque profundo*, se apoya en la intención del estudiante por alcanzar una comprensión personal del material presentado; el estudiante que adopta este enfoque tiene que interactuar críticamente con el contenido, relacionarlo con sus conocimientos y experiencias previas así como valorar las evidencias y juzgar los pasos lógicos en que se apoyan determinadas conclusiones. El segundo, el *enfoque superficial*, implica tan sólo la intención de cumplir con las exigencias de determinada asignatura, vistas como imposiciones externas que se alejan mucho de lo que al alumno le interesa de verdad; el alumno que adopta ese enfoque asume una concepción del aprendizaje como memorización.

A los enfoques descritos por Marton y sus colaboradores, habría que sumarle un nuevo enfoque para el aprendizaje que identificaron de forma independiente y que denominaron “*estratégico*” (Ramsden) y “*de logro*” (Biggs). Este enfoque implica utilizar métodos de estudio bien organizados y gestionar el tiempo de forma adecuada, pero también estar

alerta ante las recomendaciones dadas por los profesores (y orientadores) sobre aspectos tales como la selección de asignaturas o la forma y contenido de los exámenes. Es como si el estudiante fuera consciente de dos focos de atención por separado: el contenido académico y el sistema de recompensas del profesor (Entwistle y Entwistle, 1991).

Finalmente los *estilos de aprendizaje* van encaminados a describir los esquemas de comprensión utilizados por los estudiantes, Pask (1976) consiguió identificar las diferentes estrategias de aprendizaje que presentan los estudiantes cuando tratan de comprender determinada realidad; ellos parecían manifestar ciertas preferencias en los estilos de aprendizaje que adoptaban. Así, algunos estudiantes adoptaron un *estilo holístico* en el que, desde el principio, se enfrentaban a una tarea desde una perspectiva lo más amplia posible, estableciendo un enfoque que iba más allá incluso de la propia tarea. Su proceso de aprendizaje buscaba construir una forma particular de comprender las cosas profundamente enraizada en sus propias creencias y experiencias e implicaba el uso de ilustraciones, ejemplos, analogías, anécdotas. Los holistas más extremos resultaban impulsivos, incluso desdeñosos, en su uso de la evidencia, tendiendo a generalizar demasiado rápidamente y a llegar muy pronto a conclusiones poco fundadas.

Otros estudiantes, en cambio, preferían un *estilo serialista* en el que afrontaban la tarea comenzando por fijarse en un aspecto concreto, para con cautela concentrarse en los detalles y en las conexiones lógicas y, sólo al final del proceso, adoptar un contexto más amplio de análisis. Los serialistas más extremos eran demasiado cautos, no siendo capaces de identificar relaciones fundamentales o analogías útiles, de forma que su comprensión de las situaciones a menudo resultaba empobrecida.

En el trabajo de Pask se descubrió, además, una relación básica entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los materiales con los que aprendían. Según esa relación aquellos estudiantes que lograban armonizar su estilo de aprendizaje con los materiales de estudio aprendían mejor y más rápidamente. En este sentido Pask destacó el hecho de que los estudiantes deberían ser hábiles para adoptar lo que este autor describió como *estilo versátil*. En un estudio posterior (Pask, 1988) trabajó desde la posibilidad de ayudar a los estudiantes a ser más versátiles acomodando su estilo de aprendizaje en las tareas que así lo requieran, aunque sus preferencias estilísticas se mantuvieran con toda su fuerza, como de hecho así parece que ocurre. En este sentido, Entwistle (1988) viene a subrayar que los estilos de aprendizaje presentan un grado de modificabilidad limitada, por lo que los estudiantes necesitan opciones desde las que elegir los métodos y materiales que les acerquen a sus propios estilos de aprendizaje.

2.6.- Perspectivas de acción orientadora

Las *propuestas de explicación del abandono de los estudios universitarios* por los estudiantes proporcionan un marco de referencia útil para la estructuración de la acción

orientadora en la universidad. No obstante, será necesario que los planificadores de esta acción se decanten por aquella de esas propuestas que les ofrezca un mayor confianza en su capacidad explicativa del fenómeno del abandono. Y las teorías interaccionistas parecen, desde nuestro punto de vista, reunir esa cualidad en grado eminente. Desde esa perspectiva la oferta de orientación en la universidad iría dirigida fundamentalmente a:

Facilitar la integración del estudiante en la vida universitaria

- Configurar una oferta de servicios asistenciales de calidad
- Ofertar programas específicos de integración en la vida de la universidad
- Apoyar el ajuste a las exigencias académicas de la unidad de docencia
- Asesorar el ajuste oferta (unidades de docencia)-demanda de formación (alumnos)

Los datos que proporcionan las investigaciones sobre los otros dos factores analizados, *la evolución del pensamiento del estudiante y las estrategias de estudio*, posibilitan igualmente la operativización de propuestas de orientación dirigidas a la optimización del proceso de aprendizaje de los alumnos. Su contenido sería el siguiente:

Facilitar la adquisición de estrategias de aprendizaje por los estudiantes

- Ofertas de diagnóstico del tipo de pensamiento aplicado
- Asesoramiento a los profesores sobre las características del pensamiento de sus alumnos
- Ofertas de orientación sobre estilos y estrategias de aprendizaje individual y cooperativo
- Asesoramiento para la adquisición de habilidades de estudio
- Orientación al profesorado sobre estrategias de prevención del fracaso académico

3.- EL PROCESO DE ENSEÑANZA: RELACIONES ENTRE DOCENCIA DE CALIDAD Y ORIENTACIÓN

El concepto de “docencia de calidad” constituye desde hace tiempo el motor de la evaluación de las universidades en España. Este empeño colectivo por justificar el coste económico y las funciones desempeñadas por las instituciones universitarias no tiene pa-

rangón en ningún otro ámbito de la administración del estado (no parece que haya mucha gente interesada en hacer una evaluación similar, por ejemplo, en el ejército, en las administraciones central o autonómicas..., etc.); y se espera de él que aporte una información lo suficientemente valiosa como para basar en ella las decisiones de cambio y mejora institucional que aseguren un razonable nivel de satisfacción de los usuarios de la universidad: los estudiantes, los empleadores y la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, el concepto mismo de docencia de calidad está por construirse en nuestras universidades y su definición es una de las metas del movimiento de evaluación de la universidades españolas iniciado en esta década. Dicho concepto tiene diferentes niveles de definición (de expectativa social, normativo-institucional, comparado... etc.) y requiere para su concreción la integración de las percepciones de diferentes actores, de entre los cuales consideraremos en este trabajo solamente la de los profesores. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la docencia de calidad tiene, desde la perspectiva de los profesores, una dimensión colectiva (constituida por la cultura de cada universidad y de cada centro de enseñanza universitaria) y una dimensión individual (proceso de enseñanza aprendizaje que el profesor oferta a sus alumnos). La evaluación institucional puede proporcionar bastantes datos sobre cómo se resuelve la tarea docente de los profesores en cada centro, incluso cuáles son algunas de las peculiaridades de la oferta de cada profesor; pero, es posible que no sea capaz de captar las peculiaridades de la "cultura" de cada departamento o las exigencias/dificultades de los procesos de enseñanza aprendizaje en diferentes momentos de la vida del estudiantes (alumnos de primero, alumnos con proyecto fin de carrera...) o bien las exigencias/dificultades de la transmisión de conocimientos en asignaturas concretas.

3.1.- Aportaciones para la orientación de la evaluación institucional de las universidades

Las experiencias de evaluación generalizada de la enseñanza universitaria se inician en España en 1981 (Tejedor, 1991). Durante más de una década se realizada en prácticamente todas la universidades una evaluación centrada exclusivamente en el profesor, "evaluación del profesorado", a partir de la opinión de los alumnos expresada en un cuestionario; las dimensiones generalmente evaluadas han sido las de calidad del programa, dominio de los contenidos de las materias, forma de relacionarse con los alumnos, cumplimiento de sus obligaciones, recursos didácticos utilizados, formas de evaluar y valoración global del profesor. La repercusión de estas prácticas evaluadoras en la oferta formativo-orientadora para el profesorado puede resumirse, con palabras de Rodríguez (1991), en una "escasa o nula vinculación de la evaluación... con acciones institucionales de carácter formativo".

Con un afán de superación de las grandes limitaciones de esa perspectiva, los planteamientos en pro de la evaluación de la calidad de todo el sistema de docencia universitaria (y

no solo del profesorado) cristalizan definitivamente en nuestro país a comienzos de la presente década con la elaboración del *Programa Experimental de la Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario*, al que siguió el actual *Plan Nacional de evaluación de la calidad de las Universidades*. Refiriéndonos a éste último, se han contemplado dos estrategias básicas para la evaluación: la autoevaluación realizada por la propia unidad docente (área de conocimientos, departamento) y la evaluación externa por pares que es llevada a cabo por evaluadores pertenecientes a las mismas unidades de docencia pero procedentes de otras universidades. Para unificar criterios y procedimientos de evaluación el Consejo de Universidades ha elaborado dos instrumentos, el "Protocolo de evaluación" y la "Guía de los evaluadores externos".

La finalidad del actual plan de evaluación es, como también se declaraba en el programa anterior, la de determinar la calidad de cada universidad; para ello se evalúa cada unidad de docencia (departamento, área de conocimientos...) con objeto de "formular juicios de valor sobre el diseño, la organización y el desarrollo de los procesos y los resultados de la enseñanza, la investigación y la gestión, en relación con los objetivos propios de la unidades evaluadas, con el fin de estimar su calidad y proponer acciones de mejora".. Están previstos 10 ámbitos de evaluación en relación con la docencia (dimensión enseñanza):

- 1- El contexto institucional
- 2- Metas, objetivos y planificación
- 3- El programa de formación
- 4- Desarrollo de la enseñanza
- 5- Alumnado
- 6- Profesorado y personal investigador
- 7- Instalaciones
- 8- Gestión de calidad
- 9- Relaciones externas
- 10- Puntos débiles y fuertes

De entre ellos, la información generada en los ámbitos 2, 3, 4 y 5 será de especial relevancia para la elaboración de ofertas de formación y orientación para el profesorado.

La aplicación de este plan está generando mayores expectativas en cuanto a la calidad y significación de la información que se recoge y su presumible valor para la elaboración de propuesta de mejora. Todavía es muy pronto para responder a la pregunta de en qué medida esa información está sirviendo para la configuración de propuestas de formación y

orientación destinadas a los diferentes agentes de la enseñanza universitaria (profesores, gestores, alumnos...). La información aparecida en las revistas de educación sobre la evaluación realizada en algunas universidades hace referencia a aspectos como (Vidal y Otros, 1998; Apodaca, 1998) la constatación de deficiencias estructurales y organizativas (escasa colaboración entre los distintos departamentos, excesiva fragmentación de los grupos de investigación); recomendaciones sobre estrategias para mejorar el propio proceso de evaluación institucional de la universidades (peso insuficiente de la perspectiva de los alumnos); resultados del propio proceso de evaluación (creciente aceptación en la universidades de la cultura evaluadora).

La proclamada validez de la información para elaborar estrategias de mejora necesita concretarse en planes o programas de calidad en los que las ofertas de orientación (didáctica, metodológica, tutorial, de inserción profesional...) han de tener un papel importante.

3.2.- Aportaciones de investigaciones específicas sobre el proceso de docencia

La configuración de esta oferta de orientación requiere además aprovechar la propia experiencia acumulada en cada universidad y en cada centro mediante la formalización de lo que entienden por docencia de calidad sus profesores (y, naturalmente, también sus alumnos). Para ello será necesario, a partir de los datos generados en la evaluación institucional, poner en marcha procesos de debate colectivo o programas de investigación que recojan las percepciones e interpretaciones de los profesores sobre el conjunto de funciones que les son demandadas, las necesidades de formación y orientación subsecuentes... respecto a una docencia de calidad tal como es percibida por sus actores (profesores y alumnos).

Y esto ha de ser así porque el concepto de calidad de la enseñanza es siempre relativo; no es posible definir la calidad si ésta no está ligada a un contexto; es el contexto y sus actores quienes establecen los estándares de calidad. De ello se desprende que para contextualizar las ofertas de orientación será necesario llevar a cabo investigaciones específicas para intentar comprender las formas que tienen los profesores de entender la docencia, de describir las demandas y de responder a las demás funciones docentes.

Desde esta perspectiva presentaremos a continuación una síntesis de la información recogida recientemente entre los profesores de la universidad de Sevilla y de su posible utilización a efectos de configuración de una oferta orientadora. La investigación se llevó a cabo durante el curso 1997-98 (Álvarez y otros, 1998) patrocinada por el ICE de esta universidad; la meta que persiguió fue la de recoger las aportaciones que sobre la docencia universitaria podían realizar los profesores que había sido mejor evaluados por los alumnos en la última evaluación institucional; participaron 25 profesores: el mejor evaluado en cada una de las facultades o escuelas universitarias. Con objeto de poder delimitar con

precisión esas aportaciones sobre las prácticas docentes de calidad de estos profesores se realizó inicialmente una entrevista en profundidad con cada uno de ellos; además se efectuó una aproximación al concepto colectivo de docencia de calidad, es decir, al producido en situación de interacción con otros colegas, para lo cual se organizaron tres foros de debate mediante la técnica de “grupo de discusión” en los que participaron todos los profesores integrantes de la investigación.

Los que ahora nos interesan son los datos aportados por los profesores en esa situación de interacción social, que hacen hincapié en que una docencia de calidad es el resultado de la interacción de un conjunto de variables que aparece en el la Tabla 6:

TABLA 6
Variables implicadas en la docencia de calidad, según los profesores

	<p><i>Profesionalidad</i></p> <p><i>Conocimiento de las características y necesidades del alumnado</i></p> <p><i>Destreza docente</i></p> <p><i>Formas de concebir la enseñanza</i></p>	<p>Domínio de los conocimientos</p> <p>Dedicación</p> <p>Preparación de las clases</p> <p>Necesidad de ayuda</p> <p>Necesidad de motivación</p> <p>Claridad expositiva</p> <p>Claridad en los criterios de evaluación</p> <p>Aplicabilidad del contenido de la enseñanza</p> <p>Domínio de procesos de argumentación y demostración</p> <p>Funciones del profesor frente a los conocimientos</p> <p>Funciones del profesor frente al aprendizaje</p>	<p>Asunción de roles</p> <p>Innovación docente</p> <p>Canencias Formativas</p> <p>Necesidad de estructuración del estudio</p> <p>Adquisición y utilización de recursos didácticos personales</p> <p>Habilidad para la comunicación con los alumnos</p> <p>Adaptación de la enseñanza</p> <p>Posicionamiento frente al binomio docencia-investigación</p>
<p>OFICIO</p>	<p><i>Don o vocación</i></p> <p><i>Entusiasmo personal</i></p> <p><i>Puesta en escena</i></p>		
<p>ARTE</p>	<p><i>Número de alumnos</i></p> <p><i>Nuevos planes de estudios</i></p> <p><i>Elementos sociales</i></p> <p><i>Condiciones materiales</i></p> <p><i>Estructuras administrativas</i></p>		
<p>CONDICIONES ESTRUCTURALES Y SOCIALES</p>	<p><i>Condiciones de acceso (de los alumnos) a la carrera</i></p> <p><i>Condiciones de salida (de los alumnos) hacia el mercado de trabajo</i></p> <p><i>Exigencias de la evaluación</i></p>	<p>Bagaje cultural y de conocimientos</p> <p>Perspectiva laboral</p> <p>Conocimiento de la nueva cultura laboral</p> <p>Prescripciones institucionales</p> <p>Dificultades técnico-pedagógicas</p>	<p>Motivación por la carrera</p> <p>Exigencias de los ámbitos profesionales</p> <p>Recursos/Estrategias prácticas</p>
<p>DILEMAS / PARADOJAS DEL EJERCICIO DOCENTE</p>	<p><i>Docencia vs. Investigación</i></p> <p><i>Cultura vs. Ciencia vs. Tecnología</i></p> <p><i>Innovación vs. Inercia</i></p> <p><i>Subir vs. Bajar el nivel</i></p> <p><i>Buen profesor vs. Buen alumno</i></p>		

Veamos a continuación cuáles pueden ser las implicaciones de este conjunto de variables para la orientación del profesorado.

a) El oficio docente

Se entiende por tal conjunto de saberes y de concepciones sobre las funciones a desarrollar por el profesor que dan como consecuencia una forma eficaz de enseñar. El oficio docente es la resultante de cuatro variables:

Profesionalidad: conjunto de responsabilidades que un profesional debe asumir de cara al desempeño de su profesión y a la prestación final de un servicio de calidad.

Conocimiento de las Características y Necesidades del Alumnado (respecto al aprendizaje): cómo y qué han aprendido en las etapas educativas anteriores, cuáles suelen ser los problemas que les plantea la enseñanza universitaria y cuáles son sus actitudes hacia el proceso de enseñanza aprendizaje.

Destrezas Docentes: conjunto de habilidades básicas que un profesor ha de exhibir en el aula, al menos a niveles elementales de dominio, para que su oferta docente pueda ser entendida y aceptada por los alumnos.

Formas de Concebir la Enseñanza : ideas o presupuestos filosófico- ideológicos (fines de la enseñanza) y pedagógicos (funciones y procesos) que el profesor asume para el desarrollo de su actividad profesional de docente universitario.

Un análisis de las mismas y de las subvariables componentes de cada una de ellas permite delimitar las características de las acciones susceptibles de ser ensayadas para su modificación. Existe un primer bloque de acciones de carácter institucional, ajenas en principio a cualquier finalidad orientadora, cuya meta es el control; factores como el “*Dominio de los conocimientos*”, la “*Dedicación*” o la “*Claridad en los criterios de evaluación*” son susceptibles de ser controlados por la institución, ya sea en el proceso de contratación o admisión de los profesores (caso de los conocimientos) o a durante su ejercicio profesional (caso de la dedicación y de los criterios de evaluación).

La acción institucional puede dirigirse igualmente a promover entre el profesorado determinados cambios en la oferta docente considerados deseables; sería por ejemplo el caso del factor “*Innovación docente*”; y en ese plano se sitúan los planes que generalmente ofertan los ICEs y/o los vicerrectorados da calidad mediante financiación específica o algún sistema de premios a la innovación.

Las subvariables que integran los factores “*Conocimiento de las características y necesidades del alumnado*” y “*Destreza docente*”, así como también las del factor “*Profesionalidad*”, pueden ser modificadas a través de la acción formativo-orientadora mediante ofertas institucionales de programas o servicios para los profesores; que en su vertiente formativa han sido vehiculados tradicionalmente a través de los ICEs, pero no así en lo que se refiere a la oferta de orientación.

Finalmente resta el conjunto de subvariables que aglutina el factor “*Formas de concebir la enseñanza*”; son tres y fueron descritas así:

- “*Funciones del Profesor respecto a los Conocimientos*”: a) trasmisor de conocimientos; b) iniciador / motivador para la adquisición autónoma de conocimientos por parte del alumno; c) tutor del proceso de adquisición; y d) innovador y cuestionador del conocimiento comúnmente aceptado.
- “*Funciones del Profesor frente al Aprendizaje*”: a) la que hace hincapié en el desarrollo del sentido crítico frente a esos contenidos; b) la que promueve la implicación del alumno (participación) en la configuración del proceso y de los contenidos de su aprendizaje; c) la que aboga por desarrollar la curiosidad científica e investigadora; d) la de servir como modelo a los alumnos en el ejercicio de las funciones anteriores; y e) la mediación cognitiva que realizan los profesores para tender puentes conceptuales y procedimentales entre los conocimientos y habilidades previas de los alumnos y la estructura de las materias.
- “*Posicionamiento frente al Binomio Docencia-Investigación*” hace referencia a la integración o separación de ambas actividades a efectos docentes.

La opción personal respecto a las diferentes alternativas es justificable desde diversos puntos de vista y la acción orientadora, en consecuencia, iría dirigida, en su caso, al análisis de las ventajas / inconvenientes de cada una de esas funciones.

b) El arte de enseñar

El arte en la enseñanza y en la profesión docente es una macrovariable mencionada por muchos profesores. No obstante, su definición y operativización ha sido escasa por las propias dificultades que entraña el concepto. Tal como ha sido descrita se trata en cualquier caso de una macrovariable no evaluable en el plano administrativo y escasamente transmisible en procesos de formación. De las tres variables implicadas en su descripción solamente la “*Puesta en Escena@*”, una forma de actuar dirigida a conseguir determinados efectos (captar el interés, sorprender, deleitar...) es susceptible de ser orientada.

c) Condiciones estructurales y sociales

La tercera macrovariable conforma lo que es el contexto o la ecología de la labor docente. Las variables más frecuentemente manejadas por los profesores son las que describimos a continuación.

Número de Alumnos (por grupos de clase): condiciona la oferta docente y el estilo de enseñanza del profesor.

Nuevos Planes de Estudios: mayor dificultad de coordinación de la docencia, mayores posibilidades de repetición de contenidos y mayor volumen de prácticas profesionales, carencia de experiencia del profesorado.

Condiciones Materiales: contexto físico en el que se desarrolla la docencia y dotación de recursos para llevarla a cabo.

Estructuras Administrativas: prescripciones organizacionales (departamentos, áreas de conocimientos, responsabilidades de gestión, etc.) que condicionan la docencia.

Elementos Sociales: reflejo en los alumnos de las actitudes y comportamientos sociales del momento.

Condiciones de acceso a la carrera: bagaje cultural y motivación con que los estudiantes inician sus estudios universitarios.

Condiciones de salida hacia el mercado de trabajo: posibilidades percibidas de inserción laboral y grado de conocimiento de la situación y de las exigencias del ámbito profesional deseado.

Exigencias de la evaluación: manejo de problemas éticos, solución de dificultades técnicas y adopción de recursos y estrategias propias.

Esta macrovariable aglutina las condiciones en que se desarrolla la docencia y es, en su mayor parte, dependiente de decisiones políticas o de situaciones sociales inasequibles a la influencia del profesor ("*Número de alumnos*", "*Nuevos planes de estudios*", "*Condiciones materiales*", "*Estructuras administrativas*" y "*Condiciones de acceso a la carrera*"). La modificación de la mayoría de estas variables es esencialmente una cuestión de acción política y sindical o bien de la ocurrencia de cambios en la sociedad difícilmente manejables ("*Elementos sociales*").

Las dos variables restantes son en una cierta medida modificables por el colectivo de profesores o por los profesores individualmente considerados; la acción formativa en un caso ("*Exigencias de la evaluación*") y orientadora en el otro ("*Condiciones de salida*").

hacia el mercado de trabajo”) puede capacitar al profesor para abordar con mayor destreza los aspectos técnico-pedagógicos de la evaluación y para orientar profesionalmente a sus alumnos e introducirles durante la carrera en la cultura laboral de las profesiones a las que aspiran.

d) Dilemas y paradojas del ejercicio docente

Es la cuarta de las macrovariables definidas en la investigación que estamos analizando. Hace referencia a los conflictos de valores que debe afrontar el profesor derivados de la confrontación entre dos lógicas distintas: la lógica de la institución universitaria y de la sociedad que la sustenta, por una parte; y la lógica del profesor (individualmente o como grupo) respecto a la docencia. Supone la coexistencia ilógica de dos realidades, de modo que la solución de un problema enfrenta entre sí dos fenómenos que en la mente del profesor deberían ser complementarios..

Docencia vs. Investigación

“... hasta ahora la carrera docente no existe; está la carrera investigadora; quiero decir, las dos cosas tienen que definir un buen profesor, pero hay una pata que está coja”

“La gente dice: ¡Ah, éste publica, pues éste es un hombre que suenal, mientras que si no publicas pues no eres nadie. Quiero decir, si tú eres un buen profesor ¿quién lo asegura?, nadie”.

Cultura vs. Ciencia vs. Tecnología

“Qué es lo que tenemos que formar, ,técnicos con un cierto nivel de cultura o gente culta que sepa hacer las cosas bien?”

Innovación vs. Inercia

“...incluso en mi propio proyecto docente cuando aprobé la oposición (...) todos son situaciones de enseñanza magníficas pero en la práctica eso no lo mueve nadie... Y ya llega la situación de profesor estable y te dura el primer año la innovación y luego se te va apagando como una llama porque, sobre todo, te ves aislado”.

Subir vs. Bajar el nivel

“... yo no puedo condenar a los alumnos que la escogen [la materia optativa] a tener que sufrir como sufren con las demás, pero creo que aparte no puedo rebajar la materia y no enseñar bioquímica, porque en sus programas, en sus planes de estudio y en su expediente sale que sabe bioquímica”.

Buen profesor vs. Buen alumno

“... aquí se habla de lo que es un buen profesor, yo no sé si tiene respuesta sin hablar de lo que es un buen alumno (...). [A un profesor le ocurre esto] bueno, pues mañana a ver si estos problemas los tenemos pensados, por lo menos para poder hablar de ellos. Al día siguiente: ¿Habéis pensado los problemas?, bueno, no lo habéis pensado, vale, bueno, vamos a empezar a hacer un problema, os propongo que intentéis hacer esto y se pone a pasear entre sus alumnos y resulta que tres lo están intentando, cinco están hablando del partido de fútbol de ayer, siete están hablando de las compras que han hecho para la fiesta de la primavera y el resto, hasta treinta que tiene en clase, están mirando al techo esperando que se canse de dar paseos por la clase para escribir en la pizarra el problema”.

Como puede inferirse, se trata de situaciones problematizadoras que están en la esencia de lo que es y supone la práctica docente. Podemos decir que los dilemas surgen y cristalizan como fruto de la interacción entre un modo de entender/proceder -el de un profesor o un grupo- y el modo en que entiende/opera la institución universitaria en su conjunto y la sociedad que la alimenta. Los dilemas que hemos podido identificar abordan temas como la motivación y las expectativas del profesorado; el curriculum y el modo de ver que está detrás de cualquier titulación universitaria; la autonomía e iniciativa docentes; la definición de roles; el individuo y el grupo; los fines y metas docentes; la interacción profesor-alumno; y el modelo social en que se inserta la enseñanza.

Un dilema no es una situación fácilmente resoluble sino que más bien implica un conflicto cognitivo y operacional que puede resolverse optando por una de las opciones enfrentadas o adoptando una solución heurística que surge de la propia dialéctica de ese enfrentamiento. Las posibilidades de una acción orientadora respecto a los dilemas y paradojas de la función docente se sitúan, desde nuestro punto de vista, en propiciar la discusión y toma de decisiones colectiva respecto a los mismos.

COMO CONCLUSIÓN

... diremos que la orientación en la universidad no puede quedarse al margen de las actuales realizaciones en materia de evaluación de la calidad de las universidades, so pena de mantener su oferta de intervención orientadora en meros cursos de técnicas de trabajo intelectual, de búsqueda de empleo... o similares, muy valiosa pero a todas luces insuficiente para la nueva situación. A nuestro juicio una propuesta institucional de orientación para nuestras universidades al día de hoy deberá basarse primeramente en la información procedente de los estudiantes, una de cuyas fuentes de datos —junto con los aportados por la investigación psicopedagógica— es, sin duda, la evaluación institucional de cada universidad, en la que los alumnos transmiten su percepción actualizada de la docencia y de los servicios que se les ofrecen. Ambas informaciones pueden reportar a la oferta orientadora objetivos y temáticas referidos tanto a los alumnos como a los profesores de las unidades docentes evaluadas, a condición de que sea bastante más completa que la que han proporcionado los cuestionarios utilizados hasta el momento.

... que la acción orientadora en la universidad habrá de dirigirse también a los profesores, co-actores de esta representación social que es la formación universitaria. Y al igual que en el caso de los alumnos, la determinación de los contenidos de la acción orientadora tendrá que basarse en la información que los profesores (y otras fuentes) proporcionen sobre las exigencias de la función docente en relación con las demandas sociales (docencia de calidad) y con las demandas de los alumnos para el éxito académico (demandas para el aprendizaje de contenidos y procedimientos, y demandas de apoyo). Es a partir de esta información desde donde la orientación dirigida al profesorado universitario debería iniciar la articulación de sus ofertas: ámbitos de intervención; posibles contenidos; estrategias viables; programas y servicios a ofertar...

... que la elaboración de una propuesta de acción orientadora en la universidad requerirá, por una parte, el análisis de los datos procedentes de las evaluaciones institucionales actualmente en curso; y, por otra, la obtención de otros datos, mediante procesos de investigación específicos, relativos a los procesos “culturales” particulares en los que se lleva a cabo el aprendizaje de los alumnos y la docencia de los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- ACPA (1994) *The student learning imperative: implications for student affairs*. Washington, DC: Autor.
- ALPE, Y. ET LEGARDEZ, A. (1994). Méthode pour apprendre la méthode. *Cahiers Pédagogiques*, 327, 45-47.
- ÁLVAREZ, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- ÁLVAREZ, V. y otros (1998). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: ICE.
- APODACA, P.M. (1998). Autoevaluación: el caso de la universidad del País Vasco. *Revista de Educación*, 316, 307-319.
- BAHARMAST, B. et MONTAGNE, M. (1994). Les nouveaux étudiants. *Cahiers Pédagogiques*, 327, 13-14.
- BAXTER MAGOLDA, M. and PORTERFIELD, W.D. (1985). A New Approach to Assess Intellectual Development on the Perry Scheme. *Journal of College Student Personality*, 26 (4), 343-350.
- BEAN (1983) The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process. *Review of Higher Education*, 6, 129-148
- BEAN, J.P. (1982a). Student Attrition, Intentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. *Research in Higher Education*, 17, 291-319.

- BEAN, J.P. (1980). Dropouts and Turnover. The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- BEAN, J.P. (1982b). *Conceptual Models of Student Attrition: How Theory Can Help the Institutional Researcher*, en E.T. Pasarella (Ed.). *Studying Student Attrition*. San Francisco: Jossey -Bass, 17-33.
- BEAN, J.P. (1985). Interaction Effects Based on Class Level in an Exploratory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 22, 35-64.
- BEAN, J.P. and VESPER, N. (1990). *Quantitative Approaches to Grounding Theory in Data: Using Lisrel to Develop a Local Model and Theory of Student Attrition*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston.
- BEILLEROT, J. (1994). Les modèles de formation a l'Université. *Cahiers Pédagogiques*, 327, 21-23.
- BENTLER, P.M. and SPECKART, G. (1979). Models of Attitude-Behavior Relations. *Educational Research Journal*, 22, 35-64.
- BIGGS, J.B. (1978). Individual and Group Differences in Study Processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- BIGGS, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- BROWER, A.M. (1992). The 'Second Half' of student integration. The effects of life tasks predominance on student persistence. *Journal of Higher Education*, 63, 4, 441-462.
- BROWN, R.B. (1980). *The student development educator role*. En Delworth, U. and Hanson, G. *Students services. A handbook for the profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- BROWN, W.F. and Holtzman, W.H. (1966). *Manual of the Survey of Study Habits and Attitudes*. New York: Psychological Corporation.
- BUCZYNSKI, P.L. (1991). Longitudinal relations among intellectual development and identity during the first two years of college: a structural equation model analysis. *Research in Higher Education*, 32, 5, 571-583.
- CABRERA, A. F. y otros (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *Journal of Higher Education*. 1992; 63(2): 143-164.
- CASTELLANO, F. (1993). *Análisis de las necesidades de los estudiantes de la Universidad de Granada en orientación educativa*. Granada: Tesis doctoral inédita.
- CASTELLANO, F. y DELGADO, L. (1996). Un programa de orientación universitaria. 'Participa'. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 65-78.

- CLINCHY, B. and ZIMMERMAN, C. (1982). Epistemology and Agency in the Development of Undergraduate women, en P. Perun (Ed.). *The Undergraduate Woman: Issues in Educational Equity*. Lexington, Massachusetts: Heath, 161-181.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1992). *Anuario de Estadística Universitaria 1992*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- (1993) *Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- (1995) *Programa de evaluación institucional de la calidad de las universidades*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- (1996) *Protocolo de evaluación del plan nacional de evaluación de la calidad de la universidades*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades
- (1997) *Guía de los evaluadores externos*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- COOK, D.W. (1989). Systematic needs assessment: a primer. *Journal of counseling and development*, 67, 462-464.
- CRAIK, F.I.M. and Lockhart, R.S. (1972). Levels of Processing: A framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- DANSEREAU, D.F. (1985). Learning Strategy Research, En J.W. Segal, S.F. Chipman and R. Glaser (Eds.). *Thinking and Learning Skills*. Vol. 1. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 209-240.
- DANSEREAU, D.F. (1988). Cooperative Learning Strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz and P.A. Alexander (Eds.). *Learning and Study Strategies*. New York: Academic Press, 103-120.
- DE LA ORDEN y otros (1985). Un acercamiento experimental a la investigación del rendimiento en la Universidad. *III Seminario de Modelos de Investigación Empírica en Educación*. Oviedo.
- DE MIGUEL, M. (1993). Evaluación de necesidades y desarrollo profesional del docente. En *Evaluación y desarrollo profesional del docente*. Oviedo: KRK.
- DE MIGUEL, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En Apodaca, P. y Lobato, C. (eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. (53-69).
- DÍAZ ALLUÉ, M.T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.

DROGE, D. and ROUNDY, J. (1992). *Meeting the Needs of At-Risk College Freshmen through Academic Advising: The AEnriched@ Public Speaking Course*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Chicago, October 29 - November 1. ERIC ED 354554

DUCKWALL, J.M.; ARNOLD, L. and HAYES, J. (1991). Approaches to learning by undergraduate students. A longitudinal study. *Research in Higher Education*, 32, 1, 1-13.

DUNCAN, O. y otros (1972). *Socioeconomic background and achievement*. New York: Seminar Press.

DUNKIN, M. (1995). Concepts of teaching and teaching excellence in Higher Education. *Higher Education Research and Development*, 14, 1, 21-33.

DURKHEIM, E. (1951). *Suicide*. Glencoe: The Free Press.

ECHEVERRÍA, B. (1990) Actitudes de los jóvenes ante el trabajo. *VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*. Puerto de la Cruz: AEOP.

ECHEVERRÍA, B. (1993). *Formación Profesional*. Barcelona: PPU.

ECHEVERRÍA, B. (1997). *Los servicios de orientación universitarios*. En Apodaca, P. y Lobato, C. (eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. (112-136).

ENTWISTLE, N.J. (1988). *Styles of Learning and Teaching*. London: Fulton.

ENTWISTLE, N.J. (1992). *Student Learning and Student Strategies*, En B.R. Clark and G. Neave (Eds.). *The Encyclopedia of Higher Education. Vol 3: Analytical Perspectives*. Oxford: Pergamon Press, 1730-1740.

ENTWISTLE, N.J. and Entwistle, A.C. (1991). Contrasting Forms of Understanding for Degree Examinations: The Student Experience and Its Implications. *Higher Education*, 22, 205-227.

ENTWISTLE, N.J. and Ramsdem, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.

EREKSON, O.H. (1992). Joint determination of college student achievement and effort: implications for college teaching. *Research in Higher Education*, 33, 4, 433-446.

FAUDE, J.P.; DENIZART, M. y VIGIER, Z. (1997). Le SCUIO Toulouse III 1987-1997: evolution des projets et des pratiques. *L'Indecis*, 25, 35-52.

FAVE-BONNET, M.F. (1994). Un monde étrange...*Cahiers Pédagogiques*, 327, 24-26.

FETHERMAN, D.L. y HAUSER, R.M. (1978). *Opportunity and change*, New York: Academic Press, Inc.

- GEORGETOWN UNIVERSITY (1990). *Understanding Learning Disabilities: Guide for Faculty*. Washington, D.C. Georgetown University, ERIC ED 340169.
- GIBBS, G. (1981). *Teaching Students to Learn*. Buchingham: Open University Press.
- GONZÁLEZ TIRADOS, R.M. (1986). Un método para el análisis del fracaso escolar universitario. *Jornadas Internacionales sobre Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad*. Policopiado.
- GUSKIN, A.E. (1994). Reducing student costs and enhancing student learning: Part 2: Restructuring the role of faculty. *Change*, 26, 4, 23-29.
- HANNAH, W. (1971). Personality differentials between lower division dropouts and stay-ins. *Journal of College Student Personality*, 12 (1), 16-19.
- HANSON, G. y TAYLOR, R. (1970). Interaction of ability and personality: Another look at the dropout problem in an institute of technology, *Journal of Counseling Psychological*, 17 (6), 640-645.
- HAYES, J. et al. (1993). A Support Program for Freshman Medical Students. *Journal of the Freshman Year Experience*, 5(1), 77-92. ERIC EJ461489.
- HEILBRAUN, A. (1965). Personality factors in college dropout, *Journal of Applied Psychology*, 49 (1), 1 B7.
- HOLLY, P. and SOUTHWORTH, G. (1989). *The developing school*. Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- INFESTAS, A. (1986). El rendimiento académico en la Universidad. La influencia de factores extrauniversitarios. *Jornadas Internacionales sobre Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad*. policopiado.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE ANDALUCÍA (1997). *Anuario Estadístico de Andalucía 1996*. Sevilla: IEA.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (1997). *Estadística de la Enseñanza Superior en España*. Madrid: INE.
- ISUS, S. (1995). *Orientación universitaria. De la enseñanza secundaria a la Universidad*. Barcelona: Universidad de Lleida.
- IWAI, S. y CHURCHILL, W. (1982). College attrition and the financial support system of students, *Research Higher Education*, 17 (2), 105-113.
- JENSEN, E. (1981). Student financial aid and persistence in college, *Student Higher Education*, 15(1), 87-99.

- JOHNSON, S.K. and WHITFIELD, E.A. (1991). *Evaluating guidance programs. A practitioner's guide*. Washington D.C.: American College Testing and the National Consortium of State Guidance Supervisors.
- KAMENS, D. (1971). The college charter and college size: Effects on occupational choice and college attrition. *Sociological Education*, 44(3), 270-296.
- KARABEL, J. (1972). Community colleges and social stratification, *Harvard Educational Review*, 42 (4), 521-562.
- KNEFELKAMP, L. L. (1974). *Developmental Instruction: Fostering Intellectual and Personal Growth of College Students* (PhD dissertation, University of Minnesota). Dissertation Abstract Int. 36: 1271A.
- KUH, G.D. and STAGE, F.K. (1992). Student Development, en B.R. Clark and G. Neave (Eds.). *The Encyclopedia of Higher Education. Vol 3: Analytical Perspectives*. Oxford: Pergamon Press, 1719-1730.
- LATIESA, M. (1986). Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid. Análisis de la deserción universitaria. *Jornadas Internacionales sobre Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad*. policopiado.
- LÁZARO, A. (1997). *La acción tutorial de la función docente universitaria*. En Apodaca, P. y Lobato, C. (eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. (71-101).
- LEGARDEZ, A. (1994). Permanence et changement à l'Université. *Cahiers Pédagogiques*, 327, 27-28.
- LIVENGOOD, J.M. (1992). Students' motivational goals and beliefs about effort and ability as they relate to college academic success. *Research in Higher Education*, 33, 2, 247-261.
- MAGNUSSON, J.L. and PERRY, R.P. (1992). Academic help-seeking in the University setting: the effects of motivational set, attributional style and help source characteristics. *Research in Higher Education*, 33, 2, 227-245.
- MANSKI, C. y WISE, D. (1983). Schooling as experimentation: A reappraisal of the postsecondary dropout phenomenon, *Economic Education Review*, 8 (4), 305-312.
- MARCH, J.C. and SIMON, H. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- MARKS, E. (1967). Student perceptions of college persistence and their intellectual, personality, and performance correlates. *Journal of Educational Psychology*, 58 (4), 210-221.
- MARTON, F. and SALJO, R. (1984). *Approaches to learning*, En F. Marton, D.J. Hounsell and N.J. Entwistle (Eds.). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 36-55.

- MARTON, F. HOUNSELL, D.J. and ENTWISTLE, N.J. (1984). (Eds.). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- MATHEWS, D.B. (1991). The effects of learning style on grades of first-year college students. *Research in Higher Education*, 32, 3, 253-268.
- METZNER, G. and BEAN, J.P. (1987). The Estimation of a Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Research in Higher Education*, 27, 15-38.
- MOULINES, N. (1997). Mise en place d'un module 'formation au projet personnel et professionnel' F3P à l'Université Toulouse III. *L'Indecis*, 25, 53-60.
- MUCCHIELLI, A. (1994). Un atelier de formation au travail universitaire à Nice. *Cahiers Pédagogiques*, 327, 48-50.
- MUÑOZ-REPISO, M. y otros (1992). *Las desigualdades en la Educación en España*. Madrid: CIDE.
- NIN, F. (1994). Elève mal orienté, étudiant désorienté. *Cahiers Pédagogiques*, 327, 10-12.
- PASK, G. (1976). Learning Styles and Strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- PASK, G. (1988). Learning Strategies, Teaching Strategies, and Conceptual or Learning Style, En Schmeck, R.R. (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York, Plenum Press, 83-100.
- PÉREZ SERRANO, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PERVIN, L. y RUBIN, D. (1967). Student dissatisfaction with college and the college dropout: A transactional approach, *Journal of Educational Psychology*, 72(2), 285-295.
- PETERSON, T.-W. and BORDEN, M.-R. (1993). *Student Perspectives on Orientation: The Use of Qualitative Research in Evaluating Freshman Orientation*. Raleigh, North Carolina State University. ERIC ED354794.
- PINCUS, F. (1980). The false promise of community colleges: Class conflict and vocational education, *Harvard Education Review*, 50 (3), 332-361.
- POZO, C. y HERNÁNDEZ, J.M. (1997). *El fracaso académico en la Universidad. Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva*. En P. Apodaca y C. Lobato (eds.). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes (137-152).
- RAMSDEM, P. (1981). *A study of the Relationship Between Student Learning and its Academic Context*. University of Lancaster: Unpublished Doctoral Thesis.

- RAYNAL, C. (1994). Un stage d'entrée à l'Université. *Cahiers Pédagogiques*, 327, 42-44.
- RODGERS, R.F. and Widick, C. (1980). *Theory to Practice. Uniting Concepts, Logic and Creativity*, En F.B. Newton, K. L. Ender (Eds.). *Student Development Practices*. Springfield, Illinois: Thomas, 3-25.
- RODRÍGUEZ, S. (1991) Experiencia española de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. "Otro punto de vista". En : "Evaluación y desarrollo profesional". *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, ICE, 113-136.
- RODRÍGUEZ, S. (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. En Apodaca, P. y Lobato, C.(eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. (23-52).
- RODRÍGUEZ, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. *Revista de Educación*, 315, 1998, 45-65.
- RODRÍGUEZ, S. y Otros (1994). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- ROOTMAN, I. (1972). Voluntary withdrawal from a total adult socializing organization: A model, *Sociological Education*, 45 (3), 258-270.
- ROSE, H. y ELTON, C. (1966). Another look at the college dropout, *Journal of Counseling Psychological*, 13 (2), 242-245.
- ROSSI, P.H. and FREEMAN, H.E. (1989). *Evaluation: a systematic approach*. Beverly Hills, CA: Sage.
- ROSSMANN, J. y KIRK, B. (1970). Factors related to persistence and withdrawal among university students, *Journal of Counseling Psychological*, 17 (1), 56-62.
- SÁNCHEZ, M.F. (1998) *Análisis y valoración de necesidades y servicios de orientación en las universidades de la comunidad de Madrid*. Madrid: UNED, Dpto. MIDE. Inédita.
- SAULNIER-CAZALS, J. (1994). Du métier d'étudiant à l'enseignement du Projet Professionnel à Strasbourg. *L'Indecis*, 15, 22.
- SAULNIER-CAZALS, J. (1994). L'étudiant et son temps. *L'Indecis*, 15, 23-25.
- SAULNIER-CAZALS, J. (1997). Educación en la orientación en la universidad. En Apodaca, P. y Lobato, C. (eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. (102-111).1
- SCHMECK, R.R. (1983). *Learning Styles of College Students*, En R. Dillon and R.R. Schmeck (Eds.). *Individual Differences in Cognition*. New York: Academic Press. 233-279.

SEWELL, W. Y HAUSER, R. (1975). *Education, Occupation, and Earnings: Achievement in the Early Career*, New York: Academic Press.

SPADY, W.G. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.

SPADY, W.G. (1971). Dropouts from Higher Education: Toward an Empirical Model. *Interchange*, 2, 38-62.

STAMPEN, J. y CABRERA, A. (1988). The targeting and packing of student aid and its effect on attrition, *Economical Education Review*, 7 (1), 29-46.

STREMBBA, B. (1989). *Passages: Helping College Students Matriculate through Outdoor Adventure*. National Conference on Outdoor Recreation. Ft. Collins, Colorado, November 10-13. ERIC ED357942.

SUMMERSKILL, J. (1962). *Dropouts from college*, en N. Stanford (Ed.). 1962 The American College. New York: Willey, 627- 655.

TEJEDOR, F.J. (1991) Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. En : "Evaluación y desarrollo profesional". *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, ICE, 87-112.

THOMAS, J.W. and ROHMER, W.D. Jr. (1989). *Hierarchical Models of Studying*. Paper presented at the Annual Meeting of the A.E.R.A. San Francisco: California.

TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

TINTO, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *Journal of Higher Education*, 53, 687-700.

TINTO, V. (1987). *Leaving College: Rethinking The Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, University of Chicago Press.

TINTO, V. (1992). Student Attrition and Retention, En B.R. Clark and G. Neave (Eds.). *The Encyclopedia of Higher Education. Vol 3: Analytical Perspectives*. Oxford: Pergamon Press, 1697-1709.

TOURÓN, J. (1984). *Factores de rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona: EUNSA.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (1996). *Jornades sobre orientació acadèmica i professional a la Universitat*. Barcelona: Universidad.

VALDIVIA, C. (1997) *Orientación y tutoría en la universidad*. En: *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum*. Valencia: AEOP.

VIDAL, J.y Otros (1998). La evaluación de la investigación: la experiencia de la universidad de Salamanca. *Revista de Educación*, 316, 297-307.

VOORHEES, R. (1987). *Financial aid and new freshmen persistence: An exploratory model*. Paper presented at the annual forum of Association for Institutional Research, Fort Worth, Texas.

WATERMAN, S. y WATERMAN, C. (1972). 1972 Relationship between freshmen ego identity status and subsequent academic behavior: A test of the predictive validity of Marcia's categorization system for identity status, *Developmental Psychology*, 6 (1), 179.

WEINSTEIN, C.E., GOETZ, E.T. and ALEXANDER, P.A. (1988). (Eds.). *Learning and Study Strategies*. New York: Academic Press

WILKINSON, W.K. and MAXWELL, S. (1991). The influence of college students epistemological style on selected problem-solving processes. *Research in Higher Education*, 32, 3, 333-350.

WITKIN, B.R. and ATSCHULD, J.W. (1995). *Planning and conducting needs assessment. A practical guide*. Thousand Oaks, CA. Sage Pub.