

ORIENTACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

Víctor Álvarez Rojo
Eduardo García Jiménez
Javier Gil Flores
Soledad Romero Rodríguez
Universidad de Sevilla

Realizar propuestas sobre orientación en la universidad en estos momentos implica casi necesariamente asociarlas al tema de la calidad de las universidades al menos por dos motivos. Primero porque es difícil concebir una universidad mejor (meta declarada de la política actual de evaluación de la calidad de las universidades) sin una oferta de servicios de apoyo a los estudiantes en los diferentes ámbitos de su vida universitaria. Y además, porque la asociación de la orientación / apoyo a profesores y alumnos y calidad de las universidades es la única forma de que se tome en serio políticamente a esta oferta educacional.

Así pues, habrá que aprovechar esta coyuntura temporal (lo de 'histórica' suena demasiado rimbombante) e intentar colar entre las recomendaciones de los diferentes informes resultantes de la evaluación de titulaciones, centros y universidades la necesidad de un incremento de la oferta de acciones orientadoras y la dotación sería de recursos para el desarrollo de los servicios de apoyo a estudiantes y profesores.

Paralelamente los orientadores deberán ir poniendo a punto los modelos y las estrategias de intervención orientadora idóneas para el mundo universitario, de las que no andamos precisamente sobrados. En ese paquete metodológico, según nuestra opinión, habrán de destacar los métodos para la orientación del inseparable fenómeno de la docencia-aprendizaje. En una universidad como la nuestra en que los estudiantes no viven en los campus, el tema del aprendizaje y del éxito académico se convierte en el 'meollo' de los servicios - de apoyo, de orientación - destinados a profesores y a alumnos.

Y es en ese contexto en el que situamos las aportaciones que a continuación iremos desgranando.

1. La calidad de las Universidades y el aprendizaje de los estudiantes y ¿dos realidades independientes?

La expansión que ha registrado la Universidad española desde mediados de los

años sesenta ha llevado a que en la actualidad contemos con más de un millón y medio de alumnos matriculados en los centros de educación superior. Esta cifra de universitarios contribuye de manera importante al incremento observado en la tasa de escolarización para la población comprendida entre 0 y 29 años, que *se ha triplicado en los últimos veinticinco años*, situando a nuestro país en el tercer lugar de la Unión Europea, detrás de Bélgica y Francia. Como consecuencia de este avance, el número de titulados universitarios en nuestro país rebasa los tres millones, cifra que representa el doble de la registrada hace una década. En el plano académico, el desarrollo experimentado en la educación superior ha configurado un momento actual caracterizado por una gran variedad de titulaciones ofertadas y por una reciente renovación de los planes de estudios, presidida por el aumento de la diversidad y, aunque no siempre, de la flexibilidad curricular.

Conseguido en buena medida el objetivo cuantitativo básico de dar respuesta a la demanda de educación superior de la población juvenil, *el centro de atención se ha trasladado hacia la calidad de los servicios ofrecidos por la universidad* y de los resultados conseguidos. No obstante, esta preocupación por la calidad no es privativa de los responsables de la educación universitaria.

En los últimos años el concepto de calidad se ha hecho omnipresente en diversos ámbitos. Expresiones como gestión de la calidad, desarrollo de la calidad o mejora de la calidad resultan ya familiares para muchos de los que trabajan en la evaluación de servicios públicos, instituciones, programas, políticas de bienestar social, etc. Sin embargo, a pesar de la frecuencia con que es utilizado el término calidad, no resulta tan frecuente encontrar definiciones del mismo. Como se ha afirmado reiteradamente, **el concepto de calidad es relativo y multidimensional**, concretándose de distinto modo en cada proceso evaluativo. Asumiendo este planteamiento, podemos intentar acercarnos al concepto de calidad destacando algunos de los rasgos que señala Kellaghan (1999). Para este autor, la calidad se atribuye a una variedad de objetos o procesos teniendo en cuenta el grado en que se ajustan a los propósitos para los que fueron concebidos; implica una actividad evaluadora, consistente en emitir un juicio para valorar en qué medida se alcanza un estándar; y se asocia a la idea de control y supervisión. A estos elementos podríamos añadir que la evaluación de la calidad se vincula a la introducción de cambios o mejoras. Estos rasgos inherentes al concepto de calidad están también presentes cuando hablamos de calidad de las universidades, como destacaremos en los siguientes párrafos.

a) En el ámbito universitario, la calidad tendría que ver con la *adecuación de la institución para alcanzar los objetivos que le son propios*, es decir, potenciar el desarrollo científico, formar a los profesionales que la sociedad demanda y que serán capaces de contribuir a la mejora de la realidad social, económica y cultural en la que habrán de desenvolverse, y satisfacer las aspiraciones de quienes desean acceder a la cultura. Todo ello se vehicula a través de la consecución de adecuados niveles de aprendizaje por parte de los alumnos que cursan las diferentes titulaciones ofertadas por la Universidad.

b) El concepto de calidad de las universidades *implica efectivamente un proceso de evaluación* en el que una amplia mayoría de nuestras instituciones se encuentran comprometidas. El marco institucional para los procesos de evaluación y mejora de la calidad lo constituye el Plan Nacional para la Evaluación de la Calidad de las Universidades, aprobado por Real Decreto de 1 de diciembre de 1995.

c) Además, la idea de valorar la calidad de las universidades *responde a una intención de controlar los servicios* ofrecidos a los ciudadanos. La introducción de una evaluación de la calidad responde, entre otros aspectos, a la necesidad de conocer la realidad de las universidades españolas y dar cuenta de su funcionamiento y sus logros ante la sociedad. Esto cobra aún más sentido si tenemos en cuenta que en los últimos veinte años el gasto en educación superior se ha multiplicado por cuatro, situándose en el 1% del producto interior bruto. Junto al argumento económico, se maneja también la necesidad de que la autonomía concedida a las universidades vaya unida a un rendimiento de cuentas sobre la calidad del servicio ofrecido

d) La evaluación de la calidad universitaria no es simplemente un rendimiento de cuentas, sino *una necesidad de cara al desarrollo institucional* que permita modelos cada vez más eficaces en la consecución de los objetivos que le son propios. En este sentido, la Guía de Evaluación (Consejo de Universidades, 1999) en la que se recogen las orientaciones metodológicas para aplicar la evaluación incluye directrices para la elaboración de los informes correspondientes en los que se han de señalar puntos fuertes, puntos débiles y también propuestas de mejora.

Aunque hemos subrayado el rendimiento de cuentas como una de las razones que justifican la evaluación de la calidad, y tanto más si se considera el incremento de costes experimentado, existen *otras razones* en las que se sustenta la apertura de procesos de evaluación institucional en nuestras universidades. Tomando las argumentaciones expuestas en la ya aludida Guía de Evaluación, destacaremos algunos factores más que justifican la necesidad de afrontar la evaluación:

— La exigencia al sistema universitario, por parte de la sociedad, de mayores aportaciones al desarrollo nacional, proporcionando los graduados necesarios.

— La obtención de niveles de calidad contrastados ante la internacionalización de la producción y de la formación superior, lo cual permitiría la movilidad y competitividad internacional.

— El derecho de los usuarios a conocer datos sobre la calidad ofrecida por la institución en la que ingresa y desarrolla su formación.

— Las debilidades puestas de manifiesto en la educación superior durante la fase de expansión registrada en las últimas décadas.

— La evaluación es además la contrapartida lógica en un proceso de descentralización que ha dotado a las universidades de una amplia autonomía.

El concepto de calidad de las universidades ha supuesto desplazar planteamientos anteriores que limitaban la evaluación de la enseñanza universitaria al aspecto docente. Los procesos de evaluación del rendimiento docente individual, basados en

encuestas de opinión a los alumnos, han dado paso a *enfoques globales* en los que se considera que la enseñanza que recibe el alumno no es consecuencia de una actuación individual sino de la actuación conjunta desde unidades docentes tales como departamentos o centros, desde los cuales se adoptan decisiones relativas a la configuración de los planes de estudio, la selección, promoción y formación del profesorado, las directrices que han de orientar la evaluación de los aprendizajes, la organización de la actividad docente, incluyendo horarios, asignación de materias a profesores, gestión de recursos, etc. Además, la globalidad del enfoque evaluativo se traduce también en la consideración de otros aspectos no estrictamente docentes; el Plan Nacional para la Evaluación de la Calidad de las Universidades incluye entre sus objetivos la mejora de la calidad de la institución universitaria en sus vertientes de enseñanza, investigación y gestión.

Desde una óptica pragmática, cabría cuestionarse si los esfuerzos de la administración por calibrar y mejorar la calidad universitaria tienen en cuenta **el objetivo último de lograr un mejor nivel de aprendizaje en los alumnos**. No podemos perder de vista que cualquier intento de mejora ha de pasar necesariamente por un incremento de los resultados conseguidos en cuanto a rendimiento de los alumnos. Cualquiera que sea el modo en que operativicemos una definición del rendimiento (como calificaciones académicas, desarrollo personal, consecución de un puesto laboral al término de los estudios, etc.), resulta evidente que la obtención de resultados de aprendizaje más satisfactorios es una de las líneas fundamentales en torno a las que se configura cualquier intento por mejorar la universidad.

Esta cuestión debe ser contemplada desde la realidad actual de la universidad, en la que el *fracaso académico*, entendido en su sentido más convencional de no superación de las materias cursadas, alcanza cotas preocupantes. Hemos podido calibrar la magnitud de este fenómeno en el conjunto de las universidades españolas a través de datos estadísticos recogidos de diversas fuentes, que nos han llevado a estimar en sólo algo más del 50% el porcentaje de alumnos que finalizaron estudios universitarios en el curso 1992/93 sin haber empleado más años académicos que el número de cursos de que consta la titulación (Álvarez, 2000). Datos citados por Rey (1998:8) apuntan en el mismo sentido, señalando que sólo un 40% de los alumnos universitarios terminan sus estudios en los plazos previstos, y que el abandono de los estudios afecta al 28% de los alumnos que los inician. En el caso particular de la Universidad de Sevilla, los datos proporcionados por el Servicio de Ordenación Académica relativos al curso 1998/99, nos han permitido elaborar estadísticas sobre los alumnos repetidores. De acuerdo con las mismas, casi el 30% de los alumnos matriculados en materias obligatorias no cursaban estas materias por primera vez.

Junto a estas cifras, podríamos aportar aquí las conclusiones presentadas en el informe sobre el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, correspondiente a la convocatoria de 1996 (Consejo de Universidades, 1997). Tras revisar los informes elaborados por las distintas universidades, *se destaca el bajo nivel de rendimiento del sistema universitario, teniendo en cuenta las bajas tasas*

de éxito académico, el índice de abandonos y el retraso académico, cifrado en una media de dos cursos. Además, se señala en ese informe la variabilidad existente en función de titulaciones, ciclos o materias. Los peores resultados académicos corresponderían a los primeros cursos de las titulaciones, y en particular a ciertas materias que actúan como verdaderos filtros, y las mayores tasas de éxito se registrarían en las materias de segundo ciclo, especialmente las de carácter optativo.

Si bien el fenómeno del éxito o fracaso académico es enormemente complejo y son múltiples los factores que podrían explicarlo, una de las posibles vías para contribuir a su reducción se encuentra sin duda en la orientación del aprendizaje en la universidad. Autores como De Miguel (1997) han destacado la insuficiencia de los apoyos ofrecidos al alumno a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Centrándonos en esta cuestión, revisaremos a continuación el tratamiento que desde la evaluación de la calidad de las universidades se hace del aprendizaje de los alumnos, y las consecuencias prácticas que se hayan podido derivar de ello.

1.1. El aprendizaje en los planes de evaluación de las universidades

Uno de los modelos propuestos para la evaluación de las universidades se apoya directamente en los enfoques de la Gestión de la Calidad Total (TQM), desarrollado en el ámbito de la empresa. Por su procedencia, el enfoque de la calidad total se presta especialmente a la gestión económica de recursos y servicios, aunque se han realizado experiencias de aplicación del mismo también a las actividades docentes e investigadoras universitarias. Para revisar el modo en que está presente el aprendizaje en este enfoque de evaluación, nos basaremos en la traducción que hace Rey (1998) del Modelo Europeo de Gestión de la Calidad de la EFQM (European Foundation for Quality Management) a la realidad específica de la universidad española.

Según este enfoque, la universidad ofrece dos tipos de productos: los servicios de conocimiento y los servicios complementarios. Los primeros engloban productos variados dentro de las áreas de docencia, investigación o servicios profesionales. El segundo tipo de servicios incluiría actividades de apoyo a las primeras (alojamiento, restauración, servicios deportivos y culturales, bibliotecas, etc.). En función de los diferentes tipos de servicios se definen los clientes de la institución universitaria, caracterizando a los alumnos como clientes consumidores de los servicios docentes y clientes usuarios de los servicios complementarios ofrecidos por la universidad. Al establecer una analogía entre la actividad universitaria y los procesos de producción, los principales problemas de la aplicación de modelos de TQM a la universidad estarían precisamente en la consideración del alumno como cliente, y en consecuencia en proponer la satisfacción del cliente externo como objetivo último de los procesos. Por citar algún argumento, considérese la posible incompatibilidad de la satisfacción del alumno-cliente con el esfuerzo y sacrificio que exige el trabajo universitario. Como matiza Rey (1998), el alumno es a la vez cliente y

coproductor, que no sólo recibe la enseñanza de los profesores sino que también debe esforzarse personalmente en la consecución del aprendizaje.

De acuerdo con la autoevaluación de la calidad desde el enfoque propuesto por el modelo europeo EFQM (Rey, 1998), en el apartado de gestión de procesos se alude a la *evaluación de procesos docentes* incluyendo, además de datos cuantitativos sobre el rendimiento de los procesos, aspectos como:

A Modo en que la universidad comunica las características y requisitos de admisión y funcionamiento de la institución a los posibles interesados (ferias, exposiciones, publicidad, actuación en centros de secundaria, etc.).

A Indicadores de la *actividad desarrollada por los servicios de orientación* para apoyar la salida profesional de los estudiantes (prácticas en empresas, cursos de formación, etc.).

La orientación de cara a las salidas profesionales, y concretamente el uso de este servicio, vuelve a aparecer como uno de los indicadores para la evaluación cuando se trata de valorar el criterio de satisfacción del cliente. Sin embargo, en la guía de autoevaluación propuesta desde este modelo no encontramos referencias directas a aspectos que pudiéramos englobar bajo la idea de una orientación del aprendizaje de los alumnos.

Más explícitas son las alusiones a la orientación en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, que adopta sobre todo en parte de gestión las ideas del modelo europeo para la calidad de la EFQM. En este plan, los **aspectos relativos al aprendizaje del alumno** entrarían a formar parte de la dimensión enseñanza, una de las tres que se contemplan como objeto de evaluación. De acuerdo con las orientaciones ofrecidas en la Guía de Evaluación (Consejo de Universidades, 1999), el proceso de evaluación se centra en el análisis de una serie de aspectos que permitirían valorar el modo en que se desarrolla el aprendizaje de los alumnos.

Una parte de estas valoraciones se dirige hacia los *resultados de la enseñanza*, traduciéndose en el cálculo de índices cuantitativos que dan cuenta del aprendizaje logrado por los alumnos. La información de base la constituyen las *calificaciones académicas* obtenidas (resultados inmediatos) y las *posibilidades de empleo* de los titulados (resultados diferidos). El primero de los tipos de información utilizada da lugar al cálculo de una serie de indicadores de rendimiento tanto por asignaturas como por titulaciones (tasa de abandono en el primer año, en los dos primeros años, tasa de presentados a convocatorias oficiales, tasa de aprobados en relación a los presentados, tasa de aprobados en relación a los matriculados), e indicadores de graduación (tasa de graduados frente a los que iniciaron estudios, tasa de alumnos que emplean más años que cursos tiene la titulación, tasa de abandonos en relación a los que comenzaron en un mismo año académico, duración media de los estudios). Respecto a las posibilidades de empleo de los titulados, la información que habría de recogerse se refiere al nivel de empleo y la demanda de titulados existente, la proporción de titulados que se emplean en trabajos relacionados con los estudios

cursados, las opiniones de los propios titulados respecto a las posibilidades que su formación ofrece para encontrar empleo, o las opiniones de los empresarios sobre la formación de los titulados que acceden al mundo laboral.

El valor de este tipo de informaciones estaría en constatar la eficacia del sistema de formación y las dimensiones del posible fracaso dentro de la propia institución o una vez que los alumnos han egresado de la misma, y el facilitar un punto de partida para emprender actuaciones que contribuyan a la mejora de los resultados de la enseñanza. Desde nuestro punto de vista, este tipo de actuaciones habría de enmarcarse, en buena medida, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados. Por ese motivo, y aún reconociendo el valor de la cuantificación del producto para tomar conciencia de la magnitud de los problemas, consideramos más interesante desde el punto de vista de la orientación del aprendizaje las valoraciones que en el curso de los procesos de evaluación institucional se realizan acerca de otros aspectos relativos al desarrollo de la enseñanza, tales como **la metodología docente, el trabajo de los alumnos, la atención tutorial o los sistemas de evaluación.**

De cara a la orientación del aprendizaje de los alumnos, es preciso tener en cuenta la metodología docente desarrollada, incluyendo los sistemas de evaluación. De algún modo, el aprendizaje es consecuencia de la enseñanza, y el modo en que se concreta ésta supone para el alumno la necesidad de desarrollar un cierto estilo de trabajo, apoyado en capacidades, habilidades, hábitos y actitudes que permitan afrontar las exigencias planteadas desde las materias de estudio y lograr niveles elevados de dominio de los contenidos de enseñanza. Una de las vías para orientar el trabajo del alumno para adecuarlo a las exigencias del estudio universitario es la atención tutorial. Si bien todos estos elementos que hemos mencionado están presentes en los procesos de evaluación propiciados desde el Plan Nacional, nos centraremos en la revisión de los más directamente relacionados con la orientación del aprendizaje de los alumnos.

Examinando los apartados de la Guía de Evaluación que tienen que ver con la orientación del aprendizaje, encontramos el referido a *la atención tutorial*, dentro del capítulo dedicado al desarrollo de la enseñanza. En relación a este tema, la valoración que se propone se centra en el cumplimiento de los horarios de tutorías, la publicidad de los mismos, y en aspectos como la existencia de una atención individualizada al alumno o de experiencias singulares en la organización y desarrollo de la función tutorial. Atendiendo a los restantes aspectos de la enseñanza, hemos extraído una serie de elementos objeto de valoración que ponen de manifiesto la presencia de la orientación del aprendizaje en los procesos de evaluación de las universidades:

- Información y orientación que se facilita a los alumnos de nuevo ingreso.
- Actividades complementarias dirigidas a la formación del alumno en técnicas de estudio o al desarrollo de actitudes.
- Métodos utilizados para fomentar el aprendizaje independiente de los alumnos y su responsabilidad en el trabajo.

- A Actividades que se le ofrecen para compensar dificultades académicas o lagunas formativas.

- Orientación facilitada en relación a su entrada en el mercado de trabajo, incluyendo la formación en estrategias de búsqueda de empleo.

Los resultados obtenidos en los procesos de evaluación destacan algunos de los logros y de los *déficits más relevantes* en el campo del aprendizaje y la orientación del aprendizaje. Por ejemplo, en el informe elaborado por el Consejo de Universidades (1997), se destacaba como problema los bajos resultados académicos conseguidos, aspecto al que ya hemos hecho referencia. Junto a ello, se señala una baja participación del alumno en las clases y un escaso fomento del trabajo personal del alumno, consecuencia del uso mayoritario de la clase magistral como método docente. Además, se constata la denominada cultura de la ineficacia de la docencia, al no ser necesario asistir a clases para superar la mayoría de las asignaturas. En cuanto a las tutorías, los informes de evaluación revelan la limitación de éstas a la revisión de exámenes.

A pesar de estas debilidades, los alumnos valoran de forma positiva la calidad de las enseñanzas que reciben. Otro aspecto positivo estriba en la práctica cada vez más extendida en los centros de elaborar *guías didácticas* para la orientación al alumnado sobre los objetivos y contenidos de las materias que integran una titulación.

1.2. Consecuencias prácticas de la política de evaluación de las universidades en nuestro país

Cualquier intento de evaluación de la calidad de las universidades no cobra sentido sino a la luz de las posibles consecuencias que puedan derivarse del mismo. De acuerdo con el análisis que realiza Vorbeck (1999), cabría considerar **consecuencias de la valoración de la calidad en los niveles gubernamental, institucional e individual**. Un resultado práctico de las políticas de evaluación es proporcionar información a las autoridades políticas gubernamentales o ministeriales sobre la situación actual de cara a la adopción de medidas como reconocimiento de títulos, concesión de fondos, y en algún caso extremo la supresión o fusión de algunas instituciones o unidades. En el nivel institucional, la evaluación podría conducir al establecimiento de una comparación o ranking de universidades. Y por último, individualmente los miembros de la institución universitaria podrían verse afectados en temas relativos a las posibilidades de promoción, el salario, los presupuestos destinados a investigación o actividades docentes, etc. En el contexto nacional parece evidente que nos encontramos aún alejados de una situación del sistema universitario en el que todos los aspectos mencionados por Vorbeck tengan verdadero sentido.

En el caso de nuestras universidades, la relativamente corta experiencia de evaluación institucional limita las posibilidades para que podamos apreciar con

claridad consecuencias prácticas derivadas del desarrollo de una política de evaluación. Las consecuencias de los planes de evaluación habría que buscarlas sobre todo en las *acciones generadas desde las propias instituciones* para la mejora de la calidad. La propia participación en los procesos de evaluación supone una toma de conciencia sobre los problemas que afectan a la institución, y éste puede considerarse un primer paso para la elaboración de planes que inicien los procesos de mejora de la calidad. Tratando de ampliar el abanico de posibles consecuencias, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades contribuiría a que se produzcan o emprendan los siguientes cambios y actuaciones:

a) Actuaciones concretas dirigidas al aumento de la calidad por parte de las propias universidades y al aumento de la eficiencia. Cuando estas actuaciones de mejora alcanzan a toda la institución universitaria y afectan a la totalidad de los sectores de actividad presente en la misma hablamos de *planificación estratégica*.

b) Consecuencia del previsible aumento de la calidad es la aproximación al cumplimiento de unos *estándares internacionales de calidad*. La participación española en el proyecto piloto europeo de evaluación de la calidad docente, desarrollado en 1995, permitió homologar internacionalmente la experiencia española, homogeneizar las guías de evaluación en cuanto a criterios, procedimientos, etc. (Michavila y Calvo, 1998). De este modo se avanza hacia la competitividad de la formación que ofrecen nuestras universidades y la movilidad de nuestros titulados en el ámbito europeo.

c) *Incremento de la transparencia*, permitiendo que los alumnos, sus familiares, las empresas conozcan la calidad de las universidades y puedan elegir libremente. Esta es una consecuencia que previsiblemente acarreará la evaluación de las universidades y que podría suponer el establecimiento de un ranking de instituciones. En contra de esta posibilidad se manifiestan autores como Michavila (1999), para quien es necesario huir de planteamientos simplistas que suponen establecer una clasificación lineal entre universidades, puesto que el concepto de calidad es multidimensional y llevaría a un tratamiento desagregado en muchos de sus aspectos. De alguna manera, los resultados de la evaluación en distintas titulaciones o departamentos no son comparables debido a las diferencias contextuales.

d) *Toma de decisiones* por parte de la Administración, basada en un *conocimiento real de la institución universitaria*. Nos referimos a aspectos como la ordenación normativa del funcionamiento de las universidades o la asignación de fondos y recursos públicos, entre otros.

Como consecuencia de los procesos de evaluación institucional, el Informe de Evaluación correspondiente a la convocatoria del Plan Nacional para el año 1996 avanzaba propuestas de mejora, entre las que ocupaban un lugar relevante las propuestas dirigidas a mejorar los procesos de enseñanza. Se establecía una distinción entre medidas internas de la universidad y medidas de carácter general.

Las *medidas de carácter general* incluían acciones que competen a la administración educativa o al Consejo de Universidades, tales como el incremento de los

recursos, formación del profesorado para la docencia, políticas de promoción de los recursos humanos, seguimiento de los graduados en su inserción profesional para obtener información sobre las expectativas del mercado y retroalimentación de los perfiles académicos y profesionales de las titulaciones, etc.

En cuanto a las *medidas internas*, se hablaba de identificar los objetivos de cada titulación, de manera que se concreten las metas y objetivos pretendidos con la enseñanza, establecer un plan estratégico contemplando los objetivos a corto y medio plazo, y en tercer lugar, racionalizar los planes de estudio evitando la fragmentación de asignaturas, la escasa optatividad real, el reducido contenido práctico del currículum, etc.

En la actualidad, la inexistencia de planes estratégicos señalada por el Informe de Evaluación de 1996 ha comenzado a ser superada con experiencias desarrolladas desde diversas universidades, en las que la vinculación de procesos de evaluación y planificación estratégica es un hecho. *Planificación estratégica* es un concepto extraído de los enfoques empresariales, y supone el disponer todas las fuerzas de la institución en pos de un objetivo común. La planificación estratégica dirigida a la consecución de una misión o finalidad última en función de la cual se proyectan las actuaciones necesarias para lograr la mejora de la calidad, se estructura en una serie de ejes estratégicos o líneas básicas de desarrollo de la Universidad, que a su vez se componen de actuaciones y acciones concretas en los diferentes ámbitos de la institución (docencia, investigación, servicios, gestión del personal, etc.). En la línea del desarrollo de planificaciones estratégicas podrían citarse los casos de la Universidad Politécnica de Cataluña (Solà, 1999), Universidad de Deusto (Echeverría, 1999) o la Universidad de Sevilla (Díez de Castro, 1999).

Centrándonos en la *medidas de mejora* emprendidas desde los centros y las universidades, podríamos revisar los objetivos generales que se pretenden lograr en el caso del Plan de Calidad de la Universidad de Sevilla (Díez de Castro, 1999). Se trata de una serie de metas en cuya consecución los centros, departamentos y unidades administrativas habrían de ser apoyados por una tarea de dirección y gestión a nivel de toda la universidad. Además, estas metas son coincidentes con las cuestiones importantes señaladas por el Informe Final de la Evaluación de la Calidad de las Universidades, elaborado por el Consejo de Universidades. De esta serie de objetivos, que se toman como referentes para las acciones y actuaciones de la universidad, enumeramos los que aparecen vinculados al ámbito del *aprendizaje y la orientación del aprendizaje*:

- Análisis del progreso académico del alumno a lo largo de los cursos y la valoración de las causas del éxito o fracaso académico
- Orientación a los estudiantes de nuevo ingreso. En el Informe de Evaluación se proponía establecer normas para la elaboración de guías didácticas para cada titulación.
- Orientación sobre demandas del mundo laboral.

En definitiva, los procesos de evaluación y mejora de la calidad de las univer-

sidades habrían de conducir hacia **un modelo de universidad caracterizado por mayores niveles de rendimiento académico y mejores sistemas de gestión**. Circunscribiéndonos al tema objeto de nuestra ponencia, es de esperar que como recoge el Informe Universidad 2000 (Bricall y otros, 2000), en el futuro se avance entre otras en las siguientes líneas:

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje habrán de verse mejorados con el recurso a las *nuevas tecnologías*, que situarán al profesor en el papel de un facilitador del aprendizaje y conferirán al alumno un mayor papel en la autoformación
- *La información y el asesoramiento a los estudiantes* debe ocupar a una parte de los profesores (o de su tiempo), quienes colaborarán con técnicos y profesionales especializados. Se entiende el asesoramiento desde una perspectiva general, desbordando la mera información sobre salidas profesionales, becas o estudios en el extranjero, e implicando la asignación a cada profesor tutor de un número de alumnos. El contenido de este asesoramiento incluye la capacitación y el desarrollo de habilidades para que los estudiantes sean autónomos e independientes, y el apoyo ante dificultades surgidas en el proceso formativo.

2. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad

Analizada desde la cotidianidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación de la calidad de las universidades nos ofrece una aproximación más o menos certera del tipo de factores que inciden en la actividad que realizan docentes y discentes, en la metodología de enseñanza utilizada, en el uso de los recursos didácticos o en la delimitación del curriculum.

La vida en las aulas (entendida como reflejo de la interacción continuada entre las exigencias académicas y aquello que se enseña / aprende) y la vida fuera de las aulas requieren de un análisis más cercano a las vivencias de profesores y alumnos: el éxito y el fracaso de los estudiantes, las exigencias académicas, las mediaciones que profesores e instituciones hacen para acercar y compartir experiencias y conocimientos con los alumnos son elementos claves para entender la vida en las aulas, es decir, eso que eufemísticamente llamamos proceso de enseñanza-aprendizaje.

La orientación del aprendizaje de los estudiantes universitarios ha de basarse en lo que realmente ocurre en las aulas, en los laboratorios o en otros contextos donde pueda desarrollarse la docencia, pues el aprendizaje está **mediatizado por diferentes factores** de entre los cuales destacamos por su importancia tres:

- a) *la mediación del profesor*: estilo de enseñanza, exigencia de rendimiento, apoyos ofertados a los estudiantes, etc.
- b) *la percepción del estudiante* respecto a las exigencias de rendimiento académico
- c) *la cultura de los centros*, 'culturas de éxito' o 'de fracaso' en las que se entiende que aprobar o suspender es el resultado normal de la mayoría de los alumnos

La acción orientadora dirigida tanto a los profesores como a los alumnos deberá tener en cuenta además que oferta de enseñanza del profesor y aprendizaje de los estudiantes son dos realidades frecuentemente en oposición dialéctica motivada por los intereses divergentes de ambos colectivos y por los problemas de comunicación entre ambos.

2.1. Situando el problema: exigencias académicas y éxito / fracaso en la universidad

Los datos sobre el fracaso académico en la universidad son poco conocidos y menos debatidos. Tomando como referencia los datos ya comentados de la Universidad de Sevilla, hay un primer dato que merece nuestra consideración: cerca de uno de cada tres alumnos repiten curso (29,5%). Aunque el promedio a menudo es engañoso, mientras hay centros que no alcanzan el 10% existen otros que rebasan la cota del 40% e incluso los hay que se aproximan al 50%, nos sitúa ante una realidad incuestionable: en ese porcentaje cercano al treinta por ciento, hay un grupo significativo de estudiantes que habiendo superado holgadamente la nota de corte para acceder a determinada titulación terminan repitiendo curso o abandonando los estudios universitarios.

Existe poca evidencia de que aquellos que abandonan tengan una personalidad básicamente diferente a la de aquellos que se quedan y, desde luego, *no puede hablarse de algo así como la personalidad del que se retira*. En contra de lo que suponen ciertas perspectivas sociales sobre el éxito y el fracaso en la universidad, el status social no es definitorio; en el mejor de los casos, la clase social de origen proporciona un repertorio de recursos individuales y organizativos que pueden influir en mayor o menor grado sobre la habilidad que desarrollan los estudiantes para competir en la arena universitaria (Tinto, 1992).

Cuando el estudiante abandona voluntariamente la universidad es porque lo que le ofrece ésta pesa menos que el esfuerzo personal y económico exigido. *El éxito y el fracaso en la universidad deben entenderse entonces como un asunto que debe explicarse a partir de la relación entre individuo e institución*.

Desde el binomio individuo-institución, el problema del fracaso y el éxito en la universidad se desplaza a ámbitos como el de las oportunidades que ofrecen y las exigencias académicas que plantean las universidades, y precisa del análisis de los factores docentes y discentes que en dicho problema intervienen.

2.2. Las exigencias académicas

Por exigencias del estudio universitario entendemos aquellas demandas que la institución universitaria, por medio de sus docentes, realiza a los estudiantes como condición para otorgarles un título universitario. En esencia esas demandas se concretan en que *el alumno debe aprobar las asignaturas* que corresponden a un plan de estudios determinado.

Presentaremos a continuación las exigencias encontradas en una investigación realizada por nosotros (Álvarez y otros, 2000) durante el curso 98/99 con profesores y alumnos bien valorados de la Universidad de Sevilla y con una muestra extraída del conjunto de los docentes y discentes de esa universidad. En este trabajo se prestó especial atención a las opiniones que profesores y estudiantes tienen sobre los factores que afectan al rendimiento discente. En el cuadro que sigue aparecen las opiniones de los profesores en letra normal y las de los alumnos con letra cursiva, habiéndose resaltado las coincidencias entre ambos grupos con letra negra.

OPINIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS RESPECTO A LAS EXIGENCIAS DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

<p>1.</p> <p>CONOCIMIENTO DE LOS CONTENIDOS DE LAS ASIGNATURAS</p>	<p>1.1. Conocimiento básico / global de los contenidos del temario</p> <p>1.2. Profundización sobre los contenidos del temario:</p> <p>1.2.1. Relacionarlos con otros contenidos, situaciones, etc.</p> <p>1.2.2. Ampliar autónomamente los contenidos explicados en clase</p> <p>1.2.3. Aplicarlos a la resolución de problemas o casos</p> <p>1.3. Reproducir procesos de investigación científica:</p> <p>1.3.1. Formular preguntas</p> <p>1.3.2. Recoger y analizar datos</p> <p>1.3.3. Formular conclusiones</p> <p>1.4. Utilización correcta de la terminología básica de cada asignatura</p> <p>1.5. Planificar y realizar trabajos (monográficos, sobre temas de clase, etc.)</p>
<p>2.</p> <p>ADQUISICIÓN DE HABILIDADES Y DESTREZAS</p>	<p>2.1. Capacidad de memorizar información, datos o procesos</p> <p>2.2. Adquisición de técnicas básicas para el manejo de información:</p> <p>2.2.1. Comprender lo que se lee</p> <p>2.2.2. Analizar e identificar aspectos fundamentales</p> <p>2.2.3. Sintetizar y resumir</p> <p>2.2.4. Capacidad de abstracción</p> <p>2.3. Capacidad de expresión verbal, escrita o gráfica (según clase de estudios)</p> <p>2.4. Capacidad de razonar:</p> <p>2.4.1. Para explicar realidades</p> <p>2.4.2. Para solucionar problemas</p> <p>2.5. Capacidad crítica:</p> <p>2.5.1. Espíritu crítico</p> <p>2.5.2. Capacidad de someter a análisis ideas o procedimientos</p> <p>2.5.3. Utilización de diferentes perspectivas en la explicación de los problemas o situaciones</p> <p>2.6. Dominar los procedimientos y técnicas específicas utilizadas en las clases prácticas, en el trabajo de campo o en el laboratorio</p> <p>2.7. Saber buscar documentación / Utilización de las bibliotecas</p> <p>2.8. <i>Capacidad para relacionarse con los profesores:</i></p> <p>2.8.1. Para obtener información / aclarar dudas</p> <p>2.8.2. <i>Para adaptarse a sus exigencias docentes</i></p>

<p>3.</p> <p>DESARROLLO DE ACTITUDES</p>	<p>3.1. Seguimiento de la asignaturas:</p> <p>3.1.1. Asistencia a clase</p> <p>3.1.2. <i>Atención</i></p> <p>3.1.2. Participación en clase</p> <p>3.2. Compromiso con el estudio:</p> <p>3.2.1. Organización / Planificación del tiempo de estudio personal</p> <p>3.2.2. Dedicación / Trabajo autónomo y continuado</p> <p>3.2.3. Desarrollo de opiniones e ideas propias</p> <p>3.2.4. Toma de decisiones</p> <p>3.3. Capacidad de trabajo:</p> <p>3.3.1. Personal</p> <p>3.3.2. En equipo</p> <p>3.4. Profesionalidad en le trabajo:</p> <p>3.4.1. Responsabilidad y trabajo bien hecho</p> <p>3.4.2. Asunción de roles y del lenguaje de la profesión</p> <p>3.5. Actitudes personales:</p> <p>3.5.1. Vocación / Interés por la materia y por los estudios elegidos</p> <p>3.5.2. Curiosidad / Interés por aprender</p> <p>3.5.3. <i>Desarrollo de perspectivas de futuro</i></p> <p>3.5.4. <i>Confianza en sí mismo</i></p> <p>3.5.5. <i>Espíritu de superación</i></p> <p>3.5.6. <i>Optimismo</i></p> <p>3.5.7. <i>Apertura y capacidad de diálogo / comunicación</i></p>
--	---

Profesores y alumnos vienen a coincidir en el tipo de exigencias académicas que se establecen en las diferentes titulaciones universitarias: el estudiante debe dominar y aplicar conocimientos, demostrar habilidades y destrezas y desarrollar determinadas actitudes. No obstante, profesores y alumnos matizan de forma diferente esas exigencias.

Los profesores sobre todo están interesados en que los alumnos dominen y apliquen los **conocimientos** que ellos enseñan; los estudiantes hacen una interpretación más sutil: el profesor nos exigen que nos intereseamos por “su asignatura”. El discurso de los profesores es más abstracto, los alumnos humanizan más esas exigencias y las traducen en términos del tipo de comportamiento que se espera que ellos exhiban en la clase.

Antes hemos mencionado la expresión “vida en las aulas” para reflejar el marco físico en que tienen lugar las interacciones fundamentales entre profesores y alumnos. Pues bien, los alumnos leen lo que pasa en las aulas de un modo más vital que sus profesores.

Según los profesores, ellos pretenden que los alumnos dominen y conozcan globalmente los contenidos de la asignatura, utilicen una terminología específica,

relacionen esos contenidos, profundicen en ellos y los apliquen en la resolución de diferentes tipos de problemas. La lectura que los alumnos hacen de esa exigencia básica (dominar y aplicar conocimientos) sería “lo que el profesor desea es...” que mostremos interés por la asignatura que imparte, es decir, que prestemos atención durante las clases, hagamos preguntas, asistamos a clase, nos dediquemos preferentemente a estudiar su materia o a realizar las tareas que nos propone, etc. De hecho cuando los profesores hablan del tipo de actitudes que exigen a sus estudiantes se refieren al trabajo autónomo y continuado, capacidad de trabajo, asistencia y participación en clase etc. Dicho de otro modo, lo que los profesores plantean como exigencias cognoscitivas los alumnos lo traducen en actitudes y comportamientos que deben desarrollar.

En lo que al desarrollo de las **habilidades y destrezas** se refiere, aunque suele haber diferencias derivadas de la propia naturaleza de las titulaciones, alumnos y profesores destacan una misma exigencia: saber expresarse oralmente y por escrito. Los profesores añaden, además, otras habilidades relacionadas con la comprensión lectora y el manejo de información (analizar, sintetizar, identificar ideas principales), la investigación y el trabajo de campo o de laboratorio.

El procedimiento habitual que los profesores utilizan para comprobar el grado en que los estudiantes responden a sus exigencias académicas (**evaluación**) es la prueba escrita o examen. Para los profesores bien valorados de la Universidad de Sevilla, el examen es el procedimiento que tiene mayor peso en la calificación, si bien se complementa con los trabajos de clase, exámenes orales, informes individuales o de grupo sobre un tema, investigaciones, experimentos, trabajos monográficos, recensiones de lecturas, etc. Además, en algunos casos, el alumno debe realizar actividades vinculadas al desarrollo de aspectos teóricos y en otros actividades que implican trabajo de campo, en el laboratorio o en bibliotecas, hemerotecas, etc.

En los exámenes también encontramos una gran variedad de formatos. Desde aquellos que implican un solo tipo de preguntas, sean éstas pruebas objetivas o preguntas de ensayo o que suponen la resolución de problemas, hasta los que combinan varios tipos de preguntas en un mismo ejercicio.

La forma en que califican los profesores es igualmente diversa. Depende de las asignaturas, el tipo de examen o trabajo realizado por el alumno o la tradición más o menos asentada en un centro dado. Podría apuntarse que el modelo más seguido es uno en el que las distintas formas de evaluación utilizadas (y dentro de cada una ellas sus distintas partes) tienen un peso determinado en la calificación final. No obstante, el profesorado suele ser flexible a la hora de incorporar otros elementos de juicio en la nota final, sobre todo en el caso de los alumnos que se sitúan en la zona que separa 0,5 puntos el valor de corte para el aprobado. En esos casos, los trabajos de clase, las lecturas realizadas y elementos relacionados con la actitud del alumno ante el aprendizaje (asistencia y participación en clase, compromiso con el trabajo) son elementos claves para determinar un aprobado frente a un suspenso.

Un consideración general de esta información nos llevaría a concluir que **estudiar en la universidad** implica un *conjunto de requerimientos básicos*:

a) *Manejar conocimientos:*

Adquirir / manipular a niveles básicos los contenidos del temario impartidos por el profesor: recuerdo y relación con otros conocimientos

Realizar trabajos monográficos

b) *Desarrollar habilidades generales*

Capacidad de razonar y de expresarse de palabra y por escrito

Ser capaz de analizar críticamente la realidad

Ser capaz de obtener información de forma autónoma: en centros de documentación o de los propios profesores

c) *Poner en juego un conjunto de actitudes*

Actitudes personales de interés hacia lo que se ha elegido estudiar

Capacidad, dedicación y responsabilidad respecto a lo que es el trabajo diario de un estudiante

Organización del estudio

La primera conclusión que podría extraerse de estos datos es la necesidad de *desmitificar las características de una adecuada acción orientadora en la universidad*. Como puede apreciarse, el aprendizaje en los estudios universitarios plantea unas exigencias muy similares a las del nivel educativo anterior (secundaria) aunque referidas a un contexto mucho más complejo al que el estudiante tiene que adaptarse.

Y en segundo lugar, se desprende de estos mismos datos que *la orientación universitaria no puede plantearse sin tener en cuenta a los profesores*. En este sentido la información contenida en la tabla analizada es bastante ilustrativa: a juzgar por la exigencias declaradas por los profesores éstos creen ofertar a los estudiantes en las aulas algo más que unos conocimientos que deben ser reproducidos; piensan que lo que allí se enseña requiere destrezas de pensamiento divergente, crítico y autónomo; estiman que su enseñanza estimula el desarrollo de opiniones propias... Sin embargo, la percepción de los alumnos es que el punto de encuentro con los profesores son las exigencias básicas ya mencionadas, mucho más limitadas y 'prosaicas'.

No será posible orientar a los estudiantes para un aprendizaje 'diferente', para 'acudir a la universidad con otras expectativas'... si no se orienta simultáneamente al profesorado para que enseñe y exija cosas diferentes a las tradicionales.

3. La orientación y el apoyo a los estudiantes como criterio de calidad de las universidades

3.1. *Características de la oferta actual de servicios de apoyo en las universidades españolas*

Parece existir consenso sobre la idea de que la orientación al estudiante es un elemento de calidad de enseñanza, tal y como se pone de manifiesto en el artículo

60 de la LOGSE y como apuntan numerosos trabajos realizados en el ámbito de la pedagogía y la psicopedagogía (Álvarez Rojo et al., 2000; Apodaca y Lobato, 1997; De Miguel, 1997; Pérez Boullosa, 1998; Rodríguez Espinar, 1989; Sánchez García, 1998, 1999). Esta aportación que la orientación realiza a la calidad de la enseñanza universitaria ha sido reconocida también en el contexto europeo, como lo pone de manifiesto la propia creación de FEDORA (Forum Européen d'Orientation Académique) y sus esfuerzos por desarrollar la orientación universitaria, tanto desde la perspectiva teórica, como en su vertiente práctica e investigadora. Desde este organismo se entiende que la orientación universitaria es

“Un proceso educativo tendente a que los jóvenes adquieran una conciencia hermenéutica, interpretativa, capaz de afrontar gran cantidad de ‘inputs’ informativos, para elaborar sus propios proyectos de vida personales, específicos con respecto a sus propias vivencias y contrastados con las demandas sociales” (recogida por Echeverría, 1997:125).

Pero la práctica actual de la orientación universitaria, tanto en nuestro contexto más inmediato como en el europeo, parece que está aún bastante lejos de conseguir los objetivos planteados en la definición anterior, a pesar de se haya comenzado a dar pasos en esa dirección. La situación, pues, de la orientación universitaria en el contexto del estado español se caracteriza por:

- Una realidad muy *heterogénea* en relación al tipo de servicios y actividades de orientación prestados por las Universidades (Pérez Boullosa, 1998). Las universidades realizan su función orientadora a través de diferentes servicios que, aun dependiendo de la misma Universidad, actúan generalmente desconectados entre sí y sin una base teórica común.
- *Dificultad en la gestión* de estos servicios debido especialmente a la escasa tradición orientadora en la Universidad, a lo que se debe añadir, siguiendo a Echeverría (1997), la confusión existente entre los conceptos de información, publicidad y orientación así como la tendencia a que los servicios se centralicen por motivos meramente económicos.
- Predominio de un *modelo de intervención a través de servicios* desde los que se ofrecen generalmente *intervenciones puntuales e informativas*, siendo aún bastante reducido el número de acciones de carácter formativo y, por tanto, propiamente orientadoras (Sánchez García, 1998, 1999).
- *Insuficiencia de recursos* tanto materiales como humanos para el desarrollo de la acción orientadora. En este aspecto hay que realizar una mención especial a la precariedad laboral con la que desarrollan su actividad los/as profesionales que se dedican a la orientación universitaria (importante número de becarios/as y de personas contratadas a tiempo parcial y/o con contratos de duración limitada). Asimismo, cabría destacar la falta de definición y reconocimiento de sus roles profesionales, a lo que se une la disparidad en la denominación de los

puestos de trabajo relacionados con esta actividad (Malik, Sánchez y Ballesteros, 1997; Sánchez García, 1998, 1999).

Esta situación no parece ser muy diferente **en el ámbito europeo**, según el informe elaborado recientemente por Watts y Van Esbroeck (1998), en el que se analiza la situación de los servicios de orientación universitaria en la Unión Europea. En este informe se destacan, entre otros aspectos, los siguientes:

- *Escasa tradición* de orientación universitaria en la mayoría de los países europeos –con la excepción de Irlanda y Gran Bretaña-. Se destaca especialmente la situación embrionaria de España.
- Se presta una mayor atención a la *orientación académica*, especialmente antes del acceso a la universidad, y en los primeros años de estancia en ésta.
- Los servicios de orientación están *mejor establecidos en los países del norte que en los del sur*, aunque se reconoce el rápido crecimiento que están sufriendo en Italia y España.
- Los *sistemas tutoriales* están muy *escasamente desarrollados*, salvo en Gran Bretaña.
- Existe una gran *diversidad y heterogeneidad de servicios* de orientación prestados por las universidades europeas, lo que dificulta su comparación y el desarrollo de un sistema común. Asimismo, no existe homogeneidad en la denominación de los puestos de trabajo ni en el tipo de profesionales –o paraprofesionales- que los ocupan.
- Los roles y tareas que se desarrollan con mayor frecuencia son los relativos al ofrecimiento de *información y consejo*, predominando, por otra parte, la *atención individualizada* sobre la acción grupal.
- Las estructuras de *formación y cualificación* de los/as profesionales que se dedican a la orientación universitaria son también muy *diversificadas*. En el informe se llega a la conclusión de que existen diferentes niveles de profesionalización en función de los roles atribuidos a los agentes de la orientación. Estos niveles oscilan entre un grado de profesionalidad alto, como es el caso de los psiquiatras –profesión con una estructura organizada y cerrada de acceso y cualificación-, hasta un nivel muy bajo de profesionalización en aquellos casos en los que la actividad orientadora se desarrolla como un rol subsidiario del profesorado, del personal administrativo o del alumnado. En medio de ellos se encuentra otro tipo de profesionales –entre los que se incluyen psicólogos generalmente y pedagogos en algunos casos-, que desarrollan roles de diverso tipo –orientadores profesionales, consejeros, psicoterapeutas-, cuyas fronteras no están claramente establecidas.

El panorama de la orientación universitaria, por tanto, ya sea en el contexto nacional o en el europeo, se muestra disperso, poco estructurado y escasamente sistematizado.

3.2. Orientación y apoyo a los estudiantes: carencias y propuestas

La orientación de los estudiantes universitarios ha recibido en España poca atención por parte de los estudiosos en el pasado. No obstante, en la última década

ha comenzado a aparecer un número considerable de trabajos cuyo objetivo ha sido analizar las necesidades de orientación del alumnado universitario. Entre este tipo de investigaciones habría que destacar por su carácter pionero los realizados por Díaz Allué (1973, 1989, 1990), los cuales han sido seguidos de trabajos que han tratado con mayor o menor amplitud el tema (Ausín et al, 1997; Castellano, 1994, 1995; Campoy y Pantoja, 1999; Corominas, 1992; Donoso y Marín, 1989; Echeverría y Rodríguez Espinar, 1989; Lobato y Muñoz, 1994; Pérez Boullosa, 1995, 1998; Sebastián, Ballesteros, Sánchez, 1996; Sebastián et al, 1999; Zamorano y Oliveros, 1994).

En estos trabajos se han considerado enfoques, variables y población destinataria muy diversos. A pesar de esta diversidad, se pueden abstraer bastantes aspectos comunes en las conclusiones alcanzadas. De esta forma, se puede afirmar que el alumnado universitario presenta importantes carencias en materia de orientación, las cuales se concretan en los siguientes aspectos:

- *Escasa o inexistente orientación previa al acceso a la universidad.* Por ello, el alumnado ingresa en la universidad con un importante desconocimiento respecto a las características de los estudios a realizar, la organización universitaria, la estructuración de los planes de estudio, los canales de participación, los rasgos de la vida universitaria... Asimismo, acceden a una titulación que con frecuencia no ha sido elegida a través de un proceso consciente y autónomo de toma de decisiones vocacionales.
- *La necesidad de orientación se manifiesta en relación a todos sus ámbitos* –académico, personal, profesional-, si bien es en este último aspecto en el que demanda una mayor ayuda. La orientación personal, aun considerándose necesaria, es la que recibe menor demanda.
- *Todo el alumnado* universitario requiere de orientación, si bien sus necesidades se diferencian en función del sexo –mayor necesidad expresada por las mujeres-, la edad, la situación sociolaboral o el momento en el que se encuentren en relación a sus estudios universitarios –antes, durante o después-.

A estas necesidades derivadas del propio proceso de toma de decisiones profesionales y de integración en la vida y en los estudios universitarios, se debe añadir otro tipo de situaciones problemáticas (por la propia estructuración y desarrollo de los planes de estudio y por la política de acceso a la universidad) que generan la demanda de orientación y apoyo a los estudiantes:

- *Diversificación, optatividad y flexibilidad* del curriculum universitario, unido a una excesiva carga lectiva.
- *Dificultad para acceder a la titulación elegida en primera opción* tras superar las pruebas de Selectividad.
- *Creciente heterogeneidad* (más mujeres y personas trabajadoras) y *masificación* del estudiantado universitario.
- *Alto índice de fracaso académico.*
- *Dificultades de inserción laboral* de los titulados universitarios.

- *Demanda social* de profesionales que estén formados no sólo científica y técnicamente, sino también en competencias sociales y participativas. Asimismo, la entrada en el Mercado Único requiere de personas tituladas que estén preparadas tanto para la movilidad geográfica como para la movilidad mental.
- *Desconexión* del tipo de la enseñanza y de los contenidos de la misma respecto a la *realidad laboral*.

Ante esta situación nos atrevemos a plantear algunas **propuestas** para el desarrollo de la orientación en la universidad (algunas de ellas están basadas en las aportaciones realizadas por el profesorado y el alumnado en investigaciones recientes) que se centran tanto en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje como en el contexto del mismo.

En cuanto a la propia **concepción de la orientación universitaria**, siguiendo las corrientes más actuales de la orientación en general, se debe considerar su carácter eminentemente **educativo**, como proceso que se desarrolla a lo largo de **todo el ciclo vital** y, por tanto, está dirigido a **todas las personas**. Desde esta concepción, la orientación en la universidad debe dejar de ser una actividad puntual, eminentemente de carácter informativo y dirigida casi exclusivamente a aquellos estudiantes que la demandan.

Como consecuencia y en relación a su **organización**, debe estructurarse como un **sistema integrado de orientación**, en el que se combinen de forma coordinada las actuaciones de los servicios específicos de orientación con el desarrollo de un currículum universitario en el que se incluyan contenidos orientadores, junto a una oferta efectiva de acción tutorial.

Este sistema debería estar planificado atendiendo a los **diferentes momentos** de la vida del estudiante, como se ha señalado en trabajos como los de Echeverría, Figuera y Gallego (1997), López y Oliveros (1999) o Pérez Boullosa (1998).

La estructuración del sistema de orientación universitaria debería responder a las **finalidades** que se recogen a continuación, finalidades deben ser atendidas desde el propio currículum de las materias universitarias, como se irá explicando:

a) Facilitar y activar **el desarrollo profesional de los estudiantes:**

- Ayudándoles antes de iniciar los estudios a **tomar decisiones** y construir un **itinerario formativo** que responda a sus intereses, sus valores, sus aspiraciones, en definitiva, coherente con su propio proyecto profesional. Este proceso pasaría por ayudarles a elaborar unas representaciones lo más realistas posibles sobre la profesión para la que desean formarse y sobre los estudios que llevan a ella. Con ello evitarían frustraciones y quizás se podría aligerar el número de preinscripciones.
- Favoreciendo la elaboración de **proyectos profesionales** una vez que se están realizando los estudios universitarios, que faciliten la construcción de **itinerarios formativos** (elección de optativas y de materias de libre configuración) y **de inserción profesional** (formación de postgrado, prácticas en empresas, formación ocupacional complementaria, estrategias de búsqueda

de empleo y autoempleo, asociacionismo...) durante y después de haber finalizado la carrera. Asimismo, la elaboración de proyectos profesionales puede ayudar al alumnado a **organizar su tiempo**, combinando de forma coherente el ejercicio de sus diferentes roles vitales.

- Facilitar el desarrollo de **competencias profesionales de acción** (técnicas, metodológicas, participativas y sociales) a través de la propia organización y desarrollo del curriculum de las materias: con contenidos que tengan en cuenta las necesidades y demandas de la sociedad en general y el mundo laboral en particular; estructurando convenios de prácticas en los que se pueda percibir la conexión teoría-práctica y que permitan la actuación autónoma del alumnado; utilizando una metodología activa a través de la cual el alumnado aprenda a responsabilizarse de su propio aprendizaje, a resolver problemas por sí mismo; fomentando el trabajo en equipo y la reflexión crítica; facilitando la investigación por parte del alumnado y su comunicación ante la comunidad científica; buscando la coordinación y la coherencia entre las diferentes materias curriculares...

b) Orientación del aprendizaje: desarrollo de habilidades, actitudes, estrategias y hábitos que faciliten la construcción del aprendizaje y su transferencia a situaciones diversas. Asimismo, se incluiría en esta finalidad la ayuda al alumnado para que se pueda adaptar académicamente hablando a las exigencias de la vida universitaria. El proceso de **aprender a aprender** implica la facilitación, desde el curriculum de aprendizajes significativos, por lo que volvemos de nuevo a la recomendación de la utilización de metodologías que fomenten la **indagación** y el **descubrimiento** por parte del alumnado. Este tipo de metodología, además de facilitar aprendizajes profundos y transferibles a diversas situaciones, favorece la **motivación** del alumnado y su implicación, por tanto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La implicación del alumnado requiere, por otra parte, de una **información** previa respecto a los objetivos perseguidos en las asignaturas, sus contenidos, actividades, proceso de evaluación y su relación, tanto con otras materias, como con el ejercicio profesional y el desarrollo científico.

c) Orientación personal: ayudar al alumnado en su proceso de adaptación a la vida universitaria, con todo lo que ella implica.

Dentro de este aspecto, se destacaría, por un lado, el papel de **acompañamiento** personal que se puede ejercer tanto desde los servicios específicos de orientación, como por parte del propio profesorado. De esta forma, se considera muy importante el desarrollo y refuerzo de la **función tutorial** del profesorado, no sólo como espacio de resolución de dudas, sino como elemento de **personalización** del proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que ello implica de humanización del proceso –desarrollo de valores de libertad, creatividad, sentido crítico-, el desarrollo de la autoestima y la seguridad en sí mismo o disminución de la ansiedad, por poner algún ejemplo.

Otro elemento que se podría incluir dentro de la orientación personal del alumnado

es el desarrollo de la **participación** de éste en la vida universitaria, entendiendo tal actitud en su más amplio sentido. Se considera que, si bien a nivel teórico y estructural existen los mecanismos de participación del alumnado, éste no los utiliza ni en la cantidad ni en la forma adecuadas. La potenciación de la participación se debe desarrollar especialmente en y desde los departamentos, que es donde se gestionan y diseñan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que respecta al modo de intervención abogamos por un **modelo comprensivo** en el que se combinen dialécticamente la actuación de los servicios de orientación, el funcionamiento de un sistema tutorial y la integración de contenidos orientadores en las materias de los planes de estudio. Dentro de este modelo los **servicios de orientación** responderían a las siguientes **funciones**:

- a. Planificación y coordinación del sistema integrado de orientación.
- b. Orientación, formación y apoyo al profesorado en el ejercicio de su función tutorial.
- c. Diseño, desarrollo y evaluación de programas de orientación sobre aspectos que requieran de una actuación especial y dirigidos a poblaciones con necesidades específicas.
- d. Diseño de materiales de orientación (escritos, audiovisuales, multimedia) autoaplicables o de uso en el aula.
- e. Información académica y profesional al alumnado que la requiera puntualmente.
- f. Atención personalizada a estudiantes.
- g. Diseño, planificación y coordinación del sistema tutorial.
- h. Observatorio de necesidades de orientación en el interior de la Universidad y de condiciones y situación del mercado de trabajo, en relación al exterior.
- i. Contacto con otros profesionales que puedan ofrecer apoyo en problemas puntuales.
- j. Evaluación del sistema integrado de orientación.
- k. Investigación básica y aplicada sobre orientación universitaria.

Los servicios deberían estar integrados por profesionales procedentes de diferentes disciplinas y con una formación orientadora específica para:

1. Integrarse en el **Sistema Tutorial** en el que se desarrollen seminarios dirigidos a grupos reducidos de estudiantes que deseen participar en ellos, animados por un tutor o tutora perteneciente al equipo de profesorado que imparta materias al alumnado implicado. A través de estos seminarios se podrían desarrollar programas específicos de orientación que atendieran a necesidades concretas del alumnado, respondiendo, así, a los principios de prevención y desarrollo de la orientación. El profesorado encargado de esta tarea debería recibir una formación específica para ello —inicial y continua—, coordinada desde el servicio de orientación. Asimismo, su función debería estar reconocida institucionalmente (como parte de su carga lectiva, como mérito...)

2. Hacer efectivo **desarrollo del curriculum** desde una perspectiva orientadora y, por tanto, de calidad, tal y como se ha ido explicando anteriormente, conforme se han ido describiendo las finalidades del proceso orientador. Para ello el profesorado también debería recibir una formación específica y un reconocimiento institucional.

3.3. Acciones dirigidas a los docentes

Dejando a un lado el resto de las dimensiones de la orientación hasta aquí consideradas y centrándonos en proceso de enseñanza-aprendizaje, la acción orientadora ha de dirigirse *simultáneamente a profesores y a estudiantes* al objeto de establecer de forma conjunta el tipo de enseñanza que se ofertará, los resultados del aprendizaje que serán exigibles, las carencias de los estudiantes para hacer frente a las demandas del profesor y los apoyos que tanto el profesor como los alumnos necesitarán.

La orientación de los profesores debería reunir, desde nuestro punto de vista, al menos estas **características**:

a) *Actuaciones dirigidas a los grupos naturales de estudiantes: al profesor con sus alumnos* (unidades primarias de enseñanza-aprendizaje), con preferencia a las dirigidas a los profesores individuales.

b) *Actuaciones centradas en el contenido y el proceso de enseñanza*, así como en los resultados del aprendizaje obtenidos por los alumnos: detección de estilos de aprendizaje de los estudiantes, personalización de la enseñanza detección de dificultades de aprendizaje, transferencia de conocimientos, iniciación a la práctica profesional, evaluación de lo aprendido... Desde esta perspectiva orientación y actualización-formación didáctica del profesor se van superponer.

Las percepciones de los alumnos respecto a los factores de éxito académico son bastante claras y contundentes; el conjunto de habilidades y destrezas que señalan (en la investigación a que venimos aludiendo) como importantes y que aparecen en la tabla siguiente deben ser desarrolladas por el alumno; podríamos decir que su adquisición cae dentro del campo de la responsabilidad de los estudiantes.

FACTORES DE ÉXITO ACADÉMICO DEPENDIENTES DEL ALUMNO	<i>Desarrollo de habilidades y destrezas:</i> Instrumentales básicas: sintetizar, esquematizar, identificar aspectos fundamentales . Habilidad para captar y retener la información ofrecida por los profesores . Habilidad para ampliar información . Habilidad para la resolución de dudas . Habilidad para la búsqueda de experiencias prácticas complementarias dentro y fuera de la universidad
--	---

No obstante, es evidente que el profesor puede favorecer decisivamente el desarrollo de esas habilidades ejerciendo su función orientadora del aprendizaje de forma directa (planteando estrategias concretas para la adquisición de esas habilidades) o indirecta (exigiendo resultados de aprendizaje que requieran la puesta en práctica de esas mismas destrezas).

Por otra parte, los estudiantes consideran que el profesor es responsable del éxito académico de sus alumnos en la misma medida en que manipule adecuadamente los factores siguientes:

FACTORES DE ÉXITO ACADÉMICO DEPENDIENTES DEL PROFESOR	<p>.....</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Presentación de los contenidos destacando los aspectos fundamentales</i> . <i>Realización de ejercicios prácticos de aplicación de conocimientos</i> . <i>Recapitulación de contenidos ya expuestos</i> . <i>Comprobación de los contenidos adquiridos por los alumnos</i> . <i>Presentación global inicial del contenidos de los temas</i> . <i>Aprender a razonar como meta de aprendizaje</i> <p>.....</p> <ul style="list-style-type: none"> . <i>Orientación sobre formas de estudiar las asignaturas</i> <p>.....</p>
--	---

Por su parte los profesores consideran que determinadas iniciativas o *modos de actuación docentes* están *vinculados*, según los propios profesores, *al éxito académico de sus alumnos*. Estos factores docentes pueden agruparse en tres dimensiones: (a) factores metodológicos tales como la adaptación de la enseñanza a los niveles de partida de los estudiantes, la puesta en práctica de una metodología activa o la realización de una evaluación continua y formativa; (b) factores relativos al apoyo y tutorización del estudiante vinculados al desarrollo de sistemas eficaces de información al estudiante, la oferta de un sistema de tutorías, el apoyo y la motivación al estudiante; y (c) factores organizativos como la coordinación de los contenidos y estrategias metodológicas o la explicitación de los niveles de formación a impartir en las asignaturas.

Dentro del grupo de los *factores metodológicos*, uno de los que más contribuyen al éxito de los estudiantes es la *ADAPTACIÓN DE LA ENSEÑANZA A LOS NIVELES DE PARTIDA DE LOS ESTUDIANTES*. Tal como lo describe uno de los profesores participantes, se trata de que el profesor conozca cuál es el nivel de aprendizaje en que se encuentra cada estudiante o cada grupo y enseñar en consecuencia.

También a nivel metodológico, otras de las claves del éxito académico del alumno está en la puesta en práctica por parte del profesor de una *METODOLOGÍA ACTIVA* que favorezca la implicación del estudiante en diferentes tareas. Esa metodología, según los profesores, debe ir acompañada de una revisión o *EVALUACIÓN*

CONTINUA Y FORMATIVA de las actividades realizadas por el alumno. Se entiende que la implicación del alumno en diferentes tareas unida a la revisión de esas tareas en una forma que corrija y oriente el aprendizaje en la dirección adecuada es, desde luego, una base fundamental para el éxito del estudiante.

En relación con los *factores de apoyo y tutorización al estudiante*, la MOTIVACIÓN y el APOYO es un factor que se menciona en todos los grupos de discusión como una de las claves que favorecen el éxito académico de los estudiantes. La motivación no se entiende aquí como una cuestión exclusivamente metodológica ligada a despertar interés por ciertos temas entre sus alumnos sino también cercana a la idea de prestar ayuda y apoyo al estudiante cuando este tiene dificultad. La idea es que el alumno sienta que el profesor está ahí, que puede ayudarlo cuando tiene problemas o, al menos, que entienda que su función no es suspenderlo y obligarle a abandonar sus estudios.

Relacionado con el apoyo al estudiante está otro factor que supone la OFERTA DE UN SISTEMA DE TUTORÍAS. En los diferentes grupos de discusión se alude a la necesidad de que el estudiante cuente con un buen sistema de tutorías en el que el profesorado tenga un horario más flexible y adaptado a las necesidades del estudiante. En unos casos se alude al sistema anglosajón que supone unas tutorías personalizadas mientras que en otros se aboga por un sistema de tutorías de grupo, dirigidas al colectivo de la clase o algún subgrupo de la misma. Respecto al contenido de las tutorías, algunos profesores sostienen que además de resolver dudas u orientar trabajos deben ofrecer al estudiante una guía u orientación en su aprendizaje y en su curriculum.

El DESARROLLO DE SISTEMAS EFICACES DE INFORMACIÓN AL ESTUDIANTE es también aludido como uno de los factores del éxito en los estudios. Tomando como punto de partida la opinión de uno de los profesores, el alumno no sólo necesita información en términos de conocimientos o habilidades sino también en temas relacionados con lo que es la universidad, lo que se exige al estudiante, cuál es la cultura de cada centro, etc.

Y dentro de los *factores organizativos*, uno de los elementos fundamentales del éxito académico de los estudiantes es la COORDINACIÓN DE CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS. Uno de los profesores plantea que esa coordinación se aborde por los docentes que comparten un mismo curso, comenzando por los contenidos y a partir de ellos con las estrategias de enseñanza.

Otro de los elementos organizativos está relacionado con la necesidad de que se haga una EXPLICITACIÓN DE LOS NIVELES DE FORMACIÓN A LOS QUE SE DIRIGE LA ENSEÑANZA. Tanto a nivel de planes de estudio como en el desarrollo mismo de las clases en cualquier asignatura de una titulación, los participantes señalaron que los profesores deberían ponerse de acuerdo sobre el nivel de formación que debe darse a sus alumnos. Es decir, qué contenidos representan una formación académica, cuáles una formación científica y cuáles preparan a sus alumnos para el ejercicio profesional.

La orientación a los docentes entonces debería ser una acción que le ayudase a operativizar este conjunto de elementos de su oferta de enseñanza. Y un capítulo especial de esta acción debería dedicarse a la orientación de los profesores sobre la importancia (para el éxito académico) de la coherencia de sus estilos de docencia y del ajuste de éstos con los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

El *estilo de aprendizaje* es una manera característica de pensar que refleja, no tanto una capacidad o a una aptitud sino, precisamente, el modo en que se utilizan las aptitudes

Por extensión hablamos de *estilo de enseñanza* para referirnos a un modo particular de estructurar la transmisión de conocimientos o su aplicación a situaciones problemáticas.

En realidad alumnos y profesores rara vez tienen una única forma de aprender o enseñar sino que más bien muestran ciertas preferencias o tendencias a la hora de organizar lo que aprenden o lo que enseñan. Así, un alumno o un profesor pueden preferir un estilo evaluativo antes que creativo o ejecutivo, pero eso no implica que en ellos no estén presentes los dos otros dos estilos.

Si atendemos a las consideraciones de Sternberg (1999), los estilos que desarrollan los docentes están asociados de forma preferente a determinados métodos de enseñanza y formas de evaluar el aprendizaje. En este sentido, por ejemplo, los profesores que desarrollan un estilo creativo o legislativo prefieren enseñar utilizando el método de proyectos o el método inductivo basado en las preguntas a los alumnos, mientras que evalúan apoyándose en preguntas abiertas y la propuesta de trabajos y proyectos. Otros profesores, en cambio, desarrollan preferentemente un estilo ejecutivo que tiende a utilizar la lección o la resolución de problemas ya dados como métodos de enseñanza y las pruebas de respuesta breve y los tests de opción múltiple para evaluar a sus alumnos.

De igual modo, los alumnos que prefieren un estilo legislativo o creativo desean hacer tareas que comporten escribir composiciones creativas, inventar problemas de matemáticas, diseñar proyectos científicos, escribir sobre posibles sucesos futuros, ponerse en el lugar de un personaje histórico famoso o dibujar una obra de arte original de elección propia. Mientras que aquellos estudiantes que muestran un estilo ejecutivo prefieren resumir relatos breves escritos por otros, resolver problemas de matemáticas, narrar sucesos del pasado o dibujar una casa, un automóvil o lo que se le pida que dibuje antes que enfrentarse a un trabajo original.

Pues bien, en diferentes cursos sobre metodología didáctica, desarrollados este mismo año, y en los que participaron profesores de diferentes titulaciones de la Universidad de Sevilla se ha hecho un análisis comparativo entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje. Aunque hablando con propiedad habremos de referirnos a los resultados como el producto de una experiencia sin más interés que la de recoger unos datos introductorios sobre el tema, el análisis efectuado con unos cincuenta docentes reveló la disparidad de criterios existente entre los estilos docentes y discentes.

La mayoría de los profesores encuestados mostró preferencias por un estilo docente creativo o legislativo mientras que reconoció que sus alumnos desarrollaban un estilo de aprendizaje preferentemente ejecutivo. Más aún, aunque los profesores de la muestra se inclinaban por un estilo creativo sus prácticas docentes y evaluativas eran sobre todo ejecutivas. Para ellos, institución y estudiantes impedían el desarrollo de su estilo docente preferido: la mayoría de los alumnos preferían una enseñanza muy estructurada, con tareas bien delimitadas y un tipo de examen que les permitiera reproducir lo que habían aprendido en las clases.

c) *Actuaciones dirigidas al colectivo de profesores* que integran una unidad docente (departamento, área de conocimientos, asignatura) con objeto racionalizar la oferta de formación y preparación profesional: consensuar el tipo de destrezas profesionales a desarrollar, evitar repeticiones de contenido, unificar criterios y estrategias de evaluación..., etc. La exigencia de esas actuaciones (ya comentada desde la perspectiva de los profesores) ha quedado también nítidamente delimitada por la opinión / demanda de los estudiantes:

«*Coordinación de contenidos y estrategias metodológicas entre los profesores*»

4. Y al final...

Orientación universitaria y calidad de las universidades, como realidades indisolubles, comienzan a tener sentido y contenido en la medida en que las podamos operativizar en ofertas tangibles para profesores y estudiantes. El apoyo a ambos respecto a los problemas que unos experimentan para hacer efectiva su enseñanza y los otros para convertir su aprendizaje en algo significativo y rentable va a ser en un futuro inmediato el criterio más determinante para hacer creíble la política de calidad respecto a la universidades. El establecimiento de clasificaciones de las universidades según su excelencia docente, la homologación internacional de nuestras titulaciones y otros logros políticos no justificarán por si solos el costo que se está pagando por la evaluación... si no se ayuda a que cambie lo que se hace en las aulas, en los laboratorios y en otros entornos de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, V., GARCÍA JIMÉNEZ, E., GIL FLORES, J., & ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2000). *Propuestas del Profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla.
- APODACA, P., & LOBATO, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- AUSÍN, T. E. A. (1997). Análisis de necesidades de orientación en alumnos uni-

- versitarios. P. Apodaca, & C. Lobato *Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (pp. 37-52). Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- BRICALL, J. Y OTROS (2000). *Informe Universidad 2000*. Documento elaborado por encargo de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- CAMPOY ARANDA, T. J., & PANTOJA VALLEJO, A. (1999). Necesidades de orientación para la mejora de la calidad de la enseñanza: un estudio descriptivo en la Universidad de Jaén. *Nuevas realidades educativas. Nuevas necesidades metodológicas. IX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 300-304). Málaga : AIDIPE.
- CASTELLANO MORENO, F. (1994). Evolución de las necesidades de orientación educativa en universitarios de la Facultad de CC.EE. de Granada. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, V(8), 57-74.
- CASTELLANO, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- CASTELLANO, F., & SANZ ORO, R. (1990). Un análisis de necesidades entre los estudiantes de la Universidad de Granada para la elaboración de un programa de orientación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 149-155.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1997). *Informe sobre la Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Secretaría General.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1999). *Guía de Evaluación para el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Secretaría General.
- COROMINAS, E. (1992). *Necessitats d'orientació educativa de la població estudiantil universitària de Girona*. Girona: Universitat de Girona.
- DE MIGUEL, M. (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.) *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona, Laertes, 53-69.
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1973). *Problemática académica del universitario madrileño*. Madrid: ICE Universidad Complutense.
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional*. Madrid: Narcea.
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1990). Problemática de la inserción profesional del universitario. AEOEP *La Reforma educativa: un reto para la orientación*. *Actas de las V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa* (pp. 123-139). Madrid: AEOEP.
- DÍEZ DE CASTRO, E. (1999). Planificación estratégica en la Universidad de Sevilla. En Secretaría Técnica del Consejo Social de la UPV, *Planificación estratégica en la universidad, mejora de la calidad y evaluación institucional*. Zarauts, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 51-68.
- DONOSO, T., & MARÍN, M. A. (1989). Las necesidades y problemática del estudiante universitario español desde la perspectiva de la orientación académica y profesional. *I Simposio sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad*. Barcelona.

- ECHEVERRÍA SAMANES, B. (1997). Los servicios de orientación universitarios. P. Apodaca, & C. Lobato (Ed.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Laertes.
- ECHEVERRÍA SAMANES, B., & RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1989). Las necesidades y problemática del estudiante universitario español desde la perspectiva de la orientación académica y profesional. *I Simposio sobre orientación académica y profesional en la Universidad* (Universidad de Barcelona ed.,). Barcelona.
- ECHEVERRÍA, B., FIGUERA, P., & GALLEGO, S. (1997). «Orientación» in Spanish Universities. *International Journal for the Advancement of Counselling*, (19), 3-13.
- ECHEVERRÍA, J.M. (1999). La imbricación del plan de calidad y del plan estratégico en la Universidad de Deusto. En *Seminario Internacional sobre Dirección Estratégica y Calidad de las Universidades*. Barcelona, Publicaciones de la UPC, 133-148.
- KELLAGHAN, T. (1999). Igualdad y calidad en la educación irlandesa. En *Revista de Educación*, 319, 61-78.
- LOBATO, C., & MUÑOZ, M. (1994). Diagnóstico de necesidades de orientación universitaria. E. Repetto, & C. Vélaz (Comp.), *Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral. XV Congreso de la AIOEP* (pp. 457-468). Madrid: UNED.
- LÓPEZ FRANCO, E., & OLIVEROS, L. (1999). La tutoría y la orientación en la Universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 83-98.
- MALIK LIÉVANO, B., SÁNCHEZ GARCÍA, M. F., & BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. (1997). Los centros de orientación en las universidades españolas. AIDIPE *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 669-672). Sevilla: AIDIPE.
- MICHAVILA, F. (1999). Evaluación institucional para la mejora de la actividad académica. En *Seminario Internacional sobre Dirección Estratégica y Calidad de las Universidades*. Barcelona, Publicaciones de la UPC, 157-168.
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998). *La universidad española hoy*. Madrid, Síntesis.
- PÉREZ BOULLOSA, A. (1995). El acceso de los estudiantes a la Universidad: incidencia de las elecciones en el proceso de preinscripción. AIDIPE *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp. 388-393). Valencia: AIDIPE.
- PÉREZ BOULLOSA, A. (1998). La orientación en la Universidad: un análisis para la reflexión. X. De Salvador, & M. L. Rodicio (Coord.), *¿Para onde camiña a orientación?* (pp. 65-102). A Coruña: Universidade da Coruña.
- REY, A.A. (1998). *Cómo gestionar la calidad en las universidades. El modelo europeo de excelencia universitaria*. Madrid, Club Gestión de Calidad.

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1989). Problemática y tendencias de la orientación universitaria. *La Reforma educativa: un reto para la orientación. Actas de las V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa*. Valencia: AEOEP.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9(15), 87-107.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (1999). La orientación universitaria, veinticinco años después. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 193-206.
- SEBASTIÁN, A., BALLESTEROS, B., & SÁNCHEZ, M. F. (1996). El Centro de Información, Orientación y empleo de la UNED: una respuesta ineludible al servicio de los alumnos de educación superior a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, II(3), 7-23.
- SEBASTIÁN, A., SÁNCHEZ, M. F., DE CODES MARTÍNEZ, M., DE LARA, E., MALIK, B., & BALLESTEROS, B. (1999). Necesidades de orientación en la enseñanza universitaria. *Nuevas realidades educativas. Nuevas necesidades metodológicas. IX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 295-299). Málaga: AIDIPE.
- SOLÀ, F. (1999). Calidad al servicio de la sociedad. Planificación estratégica y calidad en la Universidad Politécnica de Cataluña. En *Evaluación institucional para la mejora de la actividad académica. En Seminario Internacional sobre Dirección Estratégica y Calidad de las Universidades*. Barcelona, Publicaciones de la UPC, 57-82.
- STENBERG, R.J. (1999) *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Piados.
- 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.
- VORBECK, M. (1999). Quality assessment in Higher Education: a european perspective. En *Evaluación institucional para la mejora de la actividad académica. En Seminario Internacional sobre Dirección Estratégica y Calidad de las Universidades*. Barcelona, Publicaciones de la UPC, 283-296.
- WATTS, A. G., & Van Esbroeck, R. (1998). *New skills for new futures*. Bruselas: VUBPRESS-FEDORA.
- ZAMORANO, P., & OLIVEROS, L. (1994). Análisis de necesidades orientadoras en los alumnos de primer curso de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado. En E. Repetto, & C. Vélaz (Comp.), *Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral. XV Congreso de la AIOEP*. Madrid: UNED.