



Electronic Journal of Research in
Educational Psychology
E-ISSN: 1696-2095
jfuente@ual.es
Universidad de Almería
España

Villena Martínez, Mª Dolores; Muñoz-García, Antonio; Polo Sánchez, Tamara; Jiménez Rodríguez, Jorge
Organización de la Orientación Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: la Unidad de Orientación de Centro
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 8, núm. 3, diciembre, 2010, pp. 1387-1404
Universidad de Almería
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29312200020>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Organización de la Orientación Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: la Unidad de Orientación de Centro

M^a Dolores Villena Martínez, Antonio Muñoz-García, Tamara
Polo Sánchez, Jorge Jiménez Rodríguez

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad de Granada. Granada.

España

Correspondencia: M^a Dolores Villena Martínez. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja s/n. 18071. Granada. España. E-mail: dvillena@ugr.es

© Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain)

Resumen

Con los nuevos requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior la orientación y la tutoría adquieren un papel relevante en la formación del alumnado, nunca antes considerado. Para abordarlas, las universidades cuentan con servicios de orientación externos a los centros y con los conocidos *proyectos de innovación en tutorías* que, en su mayoría, se convierten en *planes de acción tutorial*. Dado que éstos no dejan de ser acciones concretas que recibe sólo una parte del alumnado, en estas líneas proponemos una manera de abordar el proceso de orientación del estudiante de forma planificada e inserta en la estructura organizativa del centro, y dirigida a todo su alumnado. Ésta se describe desde la experiencia de creación de la *Unidad de Orientación de Centro*, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Se trata de un modelo flexible que puede permitir a cualquier centro abordar la orientación de sus alumnos desde las exigencias del nuevo paradigma universitario.

Palabras clave: Orientación. Tutoría. Espacio Europeo de Educación Superior. Estudiantes universitarios. Profesores universitarios.

Recibido: 09/06/10 Aceptación Inicial: 14/06/10 Aceptación Definitiva: 30/07/10

Organization of University Level Guidance in the European Higher Education Area: the School Counseling Centre

Abstract

Due to the new European Higher Education Area (EHEA) requirements, guidance and tutorship play a significant part, never considered before, in learner's education. To deal with these aspects, Universities have guidance departments outside the institutions as well as Tutorial Innovation Plans that, most of them, turn into Tutorial Action Plan. Because of these plans are isolated actions aimed just at part of the students, these lines are meant to tackle a learner's guidance procedure which is planned and joined in the University organization structure and which is aimed at all the students. This action is carried out from the experience of the Guidance Unit set up in the Facultad de Ciencias de la Educación to the University of Granada. It is a flexible model that allows every institution to deal with students' guidance according to the requirements of the new university paradigm.

Key words: Tutorship. Guidance. European Space for Higher Education. University students. Professors.

Received: 06/09/10 Initial Acceptance: 06/14/10 Definitive Acceptance: 07/30/10

Introducción

A lo largo de las dos últimas décadas en España, al igual que en el resto de Europa, han tenido lugar una serie de acontecimientos que han provocado numerosos e importantes cambios en el sistema educativo universitario. La integración de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el aumento de la movilidad estudiantil, los procesos para hacer frente a los retos e implicaciones ligadas a la convivencia intercultural, la adaptación del sistema de formación superior a nuevos objetivos sociales y laborales y la necesidad de revitalizar el sistema universitario de educación superior europeo para hacerlo más competitivo y homogéneo, han modificado los modos tradicionales de enseñar y aprender. Este cambio en las formas de trabajo es suscrito por los países europeos en un marco común conocido como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con el EEES se produce una transformación que va de la universidad de enseñar a la universidad de aprender, lo que implica una profunda reestructuración de la docencia universitaria y la toma de conciencia de la necesidad de optimizar aspectos diversos que inciden, en mayor o menor grado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en nuestras instituciones de educación superior (Martínez y Crespo, 2009), particularmente en la orientación y la tutoría.

La Declaración de La Sorbona (1998), la Declaración de Bolonia (1999) y el Informe Universidad 2000 (Bricall, 2000), entre otros, han supuesto un importante respaldo político e institucional a la consolidación del derecho del alumnado a recibir orientación y la obligación de la Universidad de proporcionársela. Ésta se integra en la actividad del profesorado y deja de ser un servicio de la institución para convertirse en un factor de mejora de la calidad universitaria (Coriat y Sanz, 2005). Michavila y Calvo (1998) llevan esta idea a su extremo, al considerar que *“su misión más importante [de la Universidad], su función principal, no es crear y transmitir la ciencia y la cultura, ni formar para la vida profesional... su función principal es, desde nuestro punto de vista, como toda institución educativa, enseñar al ser humano a ser él mismo y a convivir con los demás”* (p. 49).

Lo que parece evidente es que, tal y como manifiestan Echevarría, Figuera y Gallego (1996, p. 227): *“cada vez más se acepta que en la actividad universitaria se debe implicar a la persona en su conjunto, de modo que el paso de las personas por las instituciones de Educación Superior suponga una experiencia de crecimiento, no sólo intelectual, sino también social, personal, moral...”*.

Éste carácter formativo de la orientación coincide, pues, con la finalidad última de la educación, al ser su objetivo la contribución a la madurez de los estudiantes como personas (Delgado, 2009).

En esta misma línea Bricall (2000) propone un proyecto de Universidad donde la orientación ocupe un lugar destacado y donde tome fuerza la figura del profesor en su dimensión tutorial más amplia. Así, en los apartados 4.54 y 4.55 se recoge:

“En este contexto una parte del profesorado (o una parte del tiempo que se destina actividades docentes) deberá asignarse a tareas de asesoramiento de los estudiantes, en necesaria cooperación con técnicos y profesionales especializados en estas cuestiones. Las instituciones de enseñanza superior deberán establecer esta clase de servicios como una parte central de sus prestaciones. Este asesoramiento ha de abarcar las diferentes fases de la vida académica del estudiante, es decir: asesoramiento previo al ingreso en la Universidad, preparación y desarrollo de las habilidades educativas, planificación de los estudios, apoyos especiales, asesoramiento en el desenvolvimiento formativo de los estudiantes, participación en la evaluación y orientación profesional. Por lo tanto, la tutoría debe considerarse como un servicio esencial que la Universidad presta a sus estudiantes integrado en un programa y adecuadamente contextualizado” (p. 111).

De un modo más específico y en el contexto legal de nuestro país, en el artículo 46 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades (LOU) se expone que los estudiantes tienen derecho a la orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten (apartado c) y al asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo que se determine (apartado e). En la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), previa a la LOU no se hizo mención implícita o explícita a la orientación y tutoría (Benavent, 2002), y en el régimen de dedicación del profesorado universitario se hace referencia únicamente a la obligatoriedad de dedicar 6 horas semanales a tutoría o asistencia al alumnado (RD 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario).

Es en el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, donde se proponen algunas consideraciones sobre la

orientación de un mayor calado para el conjunto del sistema universitario español (art.14.2, 17.3 y 20.2), ya que recoge la obligatoriedad de las universidades de crear servicios y procedimientos de orientación que faciliten la adaptación del estudiante al nuevo período educativo. Aunque sólo se refiera al de nuevo ingreso, ésto supone un importante avance en aras de su formación integral. Igualmente positiva es la atención al alumnado adaptada a las necesidades educativas específicas derivadas de discapacidad que pueda presentar en los distintos niveles de la enseñanza superior.

Las universidades, en el ejercicio de la autonomía conferida por la ley y en aras de adaptarse a estas disposiciones legales, han emprendido acciones diversas. La mayor parte de estas instituciones, incluso como indicador de calidad, vienen promoviendo, desde sus órganos de gobierno, cursos de formación para el profesorado sobre orientación y tutoría, al tiempo que ofertan servicios para la promoción del empleo, la orientación y asistencia al estudiante.

En la Universidad de Granada, el Centro de Promoción de Empleo y Prácticas tiene como objetivo promover el conocimiento mutuo Universidad-Sociedad en materia de empleo, de sus requerimientos, necesidades y posibilidades de relación entre ambos contextos. De este modo se contribuye al ajuste entre la oferta formativa de la Universidad y las necesidades del mercado laboral. Asimismo el Centro facilita la primera inmersión de los estudiantes en éste, completando así su formación.

El Gabinete Psicopedagógico ha supuesto también un importante respaldo a la orientación. Su configuración, en forma de servicio central, permite ofrecer información, asesoramiento y formación en los ámbitos personal, académico y vocacional-profesional a los estudiantes de todos los ciclos de enseñanza superior. En la mayoría de las universidades estos servicios coexisten junto a otros de asistencia al estudiante, de carácter más general y con una función sobre todo informativa.

También se viene promoviendo la orientación de modo intencional a través de la creación de servicios específicos que, integrados en los órganos de gobierno en forma de unidades o secretariados, ofertan al profesorado actividades de formación, dirigidas a todas las ramas de conocimiento, sobre tutoría y orientación; al mismo tiempo que ofrecen apoyo económico

para desarrollar acciones en forma de programas o “planes de acción tutorial” (PATs) (Coriat y Sanz, 2005).

Estos últimos son los que de un modo más específico y directo repercuten en la actividad docente y tutorial del profesorado, y por extensión en el alumnado. Un análisis de los PATs de algunas de las principales universidades españolas, públicas y privadas, nos lleva a concluir que se trata de acciones puntuales, destinadas principalmente al alumnado de primer y último curso que quedan a la voluntad del profesorado que desee llevarlas a cabo como proyecto de innovación; lo que hace que haya un importante número de estudiantes que no se beneficie y que su ejecución se constituya en una tarea que, lejos de ser reconocida, llegue incluso a infravalorarse.

En síntesis, esta manera de abordar la orientación del alumnado unida a la nueva forma de entenderla, sitúa, no ya a las universidades, a las facultades y a las escuelas universitarias en una situación acuciante de dar respuesta inmediata a las necesidades de sus miembros, al tiempo que ellas mismas se adaptan al nuevo sistema.

Teniendo en cuenta esta situación, en el contexto político de la Universidad de Granada se crea la Unidad de Orientación de Centro en la Facultad de Ciencias de la Educación. Sobre la base de los planteamientos teóricos de la orientación y las propuestas derivadas de las diferentes reuniones científicas promovidas en torno al nuevo sistema educativo universitario, la Unidad se configura con un doble carácter: poca intrusividad y mucha flexibilidad. Esto permite, por un lado, que su creación no requiera de una gran reestructuración organizativa sino más bien de una planificación y optimización de los recursos materiales y personales de los que ya se disponen; y por otro, que se adapte a las peculiaridades del centro en que se ubica.

En las páginas siguientes describiremos el proceso, filosofía y funciones que entendemos han de tener estas unidades para abordar la orientación de los estudiantes en los centros formativos, y más concretamente, como se ha desarrollado este proceso en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

La necesidad de la tutoría en el marco educativo del EEES

La orientación y la tutoría en la Educación Superior se justifican, por un lado, por la existencia de situaciones nuevas a las que el alumnado ha de hacer frente, circunstancias que, en ocasiones, pueden llegar a situarlo en una posición de desamparo e indefensión que, lejos de conducirle al éxito académico, lo empujen al abandono de la carrera. Por otra parte, es deber e intención de la Universidad ofrecer una formación integral de calidad que responda no sólo a las demandas de la sociedad sino también a las necesidades de sus estudiantes. Éstas las podemos agrupar en tres grandes bloques:

Por un lado, las derivadas de situaciones de transición. El paso de la Educación Secundaria a la Educación Superior conlleva un proceso de toma de decisiones, en la mayoría de las ocasiones difícil, que culmina con la elección de una determinada carrera. Este es un proceso complejo que acarrea importantes cambios para el estudiante (Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; Villena, Defior, Romero, Vives y Fernández, 2006), que puede estar mediado por variables como las notas de corte y acceso a la misma, la intención de continuar la tradición familiar, no querer defraudar a los padres o a otras personas significativas, o la influencia de compañeros y amigos, entre otras. Cuando estos aspectos tienen un mayor peso que los intereses, gustos personales y aptitudes del joven, puede aumentar el riesgo de tomar una decisión equivocada.

Una vez tomada la decisión, la incorporación del estudiante a un nuevo sistema, el universitario, puede suponer una nueva fuente de tensión (Chow, 2010; Olani, 2009). De acuerdo con Delgado (2005), en el momento del ingreso de los estudiantes en el centro sería conveniente establecer un plan de acogida para una adecuada integración en la Universidad. Ésta como institución y la Facultad o Escuela como centro formativo específico, tienen unas normas de funcionamiento, unos procedimientos administrativos, unas estructuras organizativas y, en definitiva, unas exigencias que ellos deben conocer y aceptar para integrarse plena y activamente en la dinámica universitaria.

Otro cambio importante en la vida del alumno tiene lugar cuando termina la carrera y quiere incorporarse al mercado laboral. Esta situación puede conllevar, inicialmente, sentimientos de desestructuración provocados por una falta de control y de información sobre el

modo de acceder a él, sensación de inseguridad y hasta de baja capacitación. Estos pueden agravarse al producirse en el marco social actual, político y mediático, de escasez de empleo.

En cualquier caso, las transiciones conllevan cambios que afectan al individuo y hay ocasiones en las que no se está suficientemente preparado para afrontarlas con éxito. Para Rodríguez-Moreno (2002):

“Si se planifican y dirigen de una forma apropiada, las ‘transiciones’ se producen suavemente y en una dirección positiva. Si simplemente se permite que ocurran sin disponer de ningún tipo de oportunidad de ayuda especial, las ‘transiciones’ pueden representar en realidad experiencias muy traumáticas” (p. 38).

Un segundo gran bloque de necesidades está relacionado con los planes de estudios y las exigencias y oportunidades que ofrece el EEES. Cuando el estudiante se incorpora al sistema universitario suele estar escasamente informado y carece de preparación suficiente para abordar de forma adecuada y autónoma las nuevas formas de aprender que allí se le plantean, y que distan sustancialmente de las que ha estado empleando. En la Universidad se encuentra con un paradigma educativo que organiza sus enseñanzas bajo un sistema común a los países europeos, que quiere con ello promover la movilidad y la transferencia a través de una estructura de las enseñanzas universitarias organizada en forma de créditos (European Credits Transfer System, ECTS), que centra su atención en el estudiante, en el volumen de trabajo y en los aprendizajes que debe realizar, haciendo una apuesta por su formación en términos de competencias instrumentales, interpersonales y/o sistémicas. En el *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2006):

“Las competencias se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)” (p. 15).

Al mismo tiempo, al estudiante se le abren las puertas de la “libertad formativa” al poder decidir, entre otras cuestiones, cómo configurar su currículum en función de las salidas profesionales o si realiza parte de éstos e incluso prácticas profesionales en otro país.

Es inevitable pensar que los planteamientos del Espacio Europeo requieren, a su vez, un cambio de actitud en el alumnado. Actualmente, ésta es mayoritariamente “conservadora” en el sentido de que su objetivo no es tanto aprender una profesión aprovechando el máximo de recursos del sistema y capacitarse para insertarse en el mercado de trabajo en cualquier lugar de Europa, en el menor tiempo posible, cuanto poseer un título universitario para posteriormente *poder* plantearse en qué trabajar.

Por último, un tercer bloque hace referencia a la necesidad de abordar el desarrollo integral del alumnado desde un plano más humano y con la diversidad que lo caracteriza. Como se ha mencionado anteriormente, las instituciones deben apostar no sólo por el crecimiento intelectual sino también por el social, emocional y psicológico de sus estudiantes, teniendo en cuenta que las necesidades educativas son diferentes y que pueden estar derivadas de problemas personales, psicológicos, sociales o físicos.

El EEES implica también volver a definir el sentido, significado y función de la labor tutorial del profesorado de manera que verdaderamente dé respuesta a todas estas necesidades. Es un cambio hacia un cometido que va más allá de la tutoría académica, la más frecuente, que se realiza en las horas establecidas normativamente para ello y de la que sólo hace uso una parte del alumnado.

Este giro toma su sentido desde la consideración de que, en el ámbito universitario, la orientación y la tutoría son elementos constituyentes de la función docente y que han de llegar a todos los estudiantes. Para ello deben estar integradas en la práctica educativa. La acción tutorial es, pues, contemplada “*como una parte de la actividad orientadora que es todo el proceso educativo*” (Campoy, 2009, p.89). Compartiendo esta misma concepción y en consonancia con las tareas que debe realizar un tutor universitario (Álvarez, 2002; Campoy, 2009; Rodríguez-Espinar, 2008), nos encontramos con una amplísima gama de actividades y funciones que requieren de una coordinación entre el profesorado que imparte clase a un mismo grupo de alumnos. En este momento es importante destacar que, de acuerdo con Rodríguez-Espinar (2008):

“No se trata de convertir a los docentes en orientadores. Se trata, simplemente, de hacer más explícita y con un mayor protagonismo la función que cada profesor desa-

rrolla de forma espontánea como guía y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado” (p. 57).

Para que esto tenga lugar, es decir, para que la tutoría ocupe el lugar que le corresponde en la práctica docente, se ha de incluir en la estructura académico-organizativa del centro; bien como una función de organización y coordinación a desarrollar por los tutores de grupo-curso que forman parte de las Comisiones Académicas de Titulación o bien creando sus propias Comisiones de Tutores, reglamentadas al igual que las anteriores. En esta línea encontramos la experiencia llevada a cabo en el Centro Superior de Educación de la Universidad de la Laguna (Álvarez, 2002). Defendemos, por lo tanto, la idea de que para asumir de forma plena la función tutorial como parte del proceso formativo del alumnado es necesaria una estructura que promueva la reflexión del profesorado y la actuación conjunta y coordinada en sus actividades. Este planteamiento abunda en la idea de Zabalza (2003) de que “un buen funcionamiento del sistema de tutorías requiere de una cierta ‘cultura’ institucional en la que las tutorías jueguen un papel relevante tanto para profesores como para alumnos”.

A lo largo de este proceso podemos encontrarnos con que haya aspectos que “*no se puedan afrontar en la propia tutoría y entonces se deberá acudir a los especialistas en orientación, a través de los servicios de orientación que ofrece la propia universidad*” (Rodríguez-Espinar, 2008, p. 57). Es ahora cuando surge la pregunta sobre el modo de abordarlos y se plantea como respuesta, además de los servicios externos, la creación de Unidades de Orientación ubicadas en los centros formativos.

Modelo de trabajo de la Unidad de Orientación de Centro

Una de las primeras cuestiones que emanan al tratar de abordar de un modo sistemático e integral la acción tutorial y orientadora en la Universidad es la del modelo de referencia en el que situarse. Para trasladar al terreno de la práctica la orientación universitaria, Álvarez (2002) y Pantoja y Campoy (2009) sostienen que se pueden aplicar los mismos modelos que en los niveles no universitarios. Para Álvarez (2002):

“Los modelos de intervención conforman marcos de referencia que ayudan a estructurar la práctica orientadora...La selección de uno u otro modelo dependerá básicamente

mente del planteamiento teórico desde el que se sitúe el agente de la intervención y de las características del contexto de actuación” (p. 38).

En este caso, la falta de hábito para trabajar la orientación con el alumnado universitario, la formación del profesorado para ello, la escasa tradición para realizar actividades de forma colaborativa, y las particularidades del entorno, son los elementos que nos han llevado a no decantarnos por un sólo modelo sino a tomar lo más útil de cada uno.

Nuestro entorno se caracteriza por tener un gran potencial docente, alrededor de 350 profesores conocedores del carácter institucional de la educación (Horton y Hunt, 1986), las particularidades de sus diferentes niveles y las dificultades que conlleva la labor de educar o formar en cualquiera de ellos. En particular, es sensible a la importancia que pueden tener la orientación y la tutoría para el alumnado universitario. Este colectivo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada está formado en la actualidad por cerca de 6000 estudiantes distribuidos en siete especialidades de Magisterio, la Diplomatura de Educación Social, y las Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía; volumen de alumnos que no disminuirá previsiblemente de forma significativa con el inicio de los nuevos estudios de Grado en el curso académico 2010-2011.

Como estrategia de actuación, la UOC pretende ser un servicio que dinamice la orientación en el Centro mediante “*un intercambio de información entre el consultor y otros agentes educativos (profesores, tutores) que se produce en un plano de igualdad, con el fin de planificar las acciones más adecuadas para ayudar al alumnado a alcanzar ciertos objetivos*” (Álvarez, 2002, p. 41), apoyando así al profesorado en su acción tutorial. Para ello, desde el modelo de programas propone intervenciones, contextualizadas en el centro, que respondan a las necesidades y demandas de sus miembros. Además, dada la complejidad de las relaciones interpersonales y del ser humano en sí, no excluye la intervención directa-individualizada con el estudiante, más aún cuando no existe todavía una cultura de orientación. Esta relación de ayuda está orientada a informar, asesorar y, en su caso, derivar al estudiante a otros servicios donde se puedan atender mejor sus necesidades. En ningún caso se desarrollan funciones de diagnóstico.

La Unidad de Orientación de Centro se configura, pues, como una unidad de trabajo ubicada dentro del propio centro formativo derivada del Gabinete Psicopedagógico de la Uni-

versidad. Esta estructura puede responder a la modalidad mixta de organización de los servicios de orientación que propone Rodríguez-Moreno (2002).

Como Unidad, mantiene una autonomía organizativa, de gestión y económica que se concilia con la de la Facultad. Sin el apoyo del equipo de gobierno del Centro sería impensable su implantación, ya que la orientación del alumnado requiere, no sólo de la aceptación y colaboración del profesorado sino de su integración en la vida institucional del mismo. Al ser de Centro, su ubicación le lleva no sólo a tener un conocimiento más completo y contextualizado de la realidad y necesidades de sus miembros sino también a ser un espacio cercano donde el estudiante manifieste sus dudas y necesidades personales, académicas y profesionales, y se dé pronta respuesta a ellas desde la información, la formación y el asesoramiento.

La UOC es un espacio abierto, bidireccional y permeable a la vida del centro, que canaliza las aportaciones de todos sus miembros con la finalidad de dinamizar y coordinar las acciones y recursos de orientación existentes, para que de un modo sistemático y coherente, se optimice el proceso de orientación del alumnado.

El proceso de implantación de la UOC

Siguiendo las directrices de Rodríguez-Moreno (2002) para la puesta en marcha de programas y servicios de orientación, la UOC se ha implantado de forma progresiva y gradual, aunque es conveniente aclarar que, debido al trabajo previo realizado, su creación no ha tenido el carácter procesual que propone la autora.

En una primera fase se identificó el grupo de personas que la compondrían, dotándola de profesionales formados en orientación. Se organizó estructuralmente con un responsable en la dirección y tres coordinadores, profesores del centro. La incorporación además de dos estudiantes becarios, alumnos de último curso y tercer ciclo, permite estar a disposición de los miembros de la Facultad durante toda la jornada académica.

Se determinaron y adquirieron los recursos materiales necesarios, el espacio en el que se ubicaría, así como las condiciones administrativo-organizativas necesarias para llegar a ser una realidad. Con ello nos referimos, entre otras, a la aprobación y aceptación de esta nueva

unidad por parte del equipo de gobierno del Centro, incluida su Junta de Facultad y su difusión a toda la comunidad universitaria.

La segunda fase consistió en conocer las acciones de orientación que se estaban llevando a cabo en el Centro, principalmente aquellas que afectaban a la globalidad del alumnado; como es el caso de las emprendidas por los Vicedecanatos de Prácticum e Inserción Laboral, Estudiantes y Acción Tutorial, Planes de Estudio y Garantía de la Calidad, Relaciones Internacionales e Investigación e incluso desde la Biblioteca. Asimismo se obtuvo información de los recursos, externos al centro, de que dispone la Universidad y que de alguna manera pudieran contribuir a la orientación del estudiante en cualquiera de sus ámbitos.

La tercera fase tuvo como finalidad el análisis de las necesidades del alumnado y del profesorado, que junto con el estudio de las acciones de orientación ya previstas para el curso nos proporcionó una visión general y contextualizada de las demandas y de la forma de darles respuesta. Esto nos ha permitido priorizar los objetivos a conseguir desde la UOC.

La fase de evaluación de resultados y de proceso, señalada también por Rodríguez-Moreno (2002), ha sido tenida en cuenta en todas las actividades organizadas desde la Unidad y constituye un referente para su mejora. No obstante estos resultados son analizados con cautela pues puede ser precipitado pedir a los usuarios que evalúen un servicio en su primer semestre de funcionamiento. A pesar de ello las acciones llevadas a cabo han sido pertinentes y eficaces: se ha elaborado una página web, diseñado instrumentos para la recogida de datos, editado una guía para el estudiante de Bachillerato, y otra para el que accede por primera vez a la Facultad de Ciencias de la Educación.

También se han organizado las jornadas para alumnos de nuevo ingreso, se han coordinado las jornadas informativas de acceso a la universidad para los alumnos de Bachillerato, las jornadas de salidas profesionales, y se han elaborado documentos de apoyo a la labor tutorial del profesorado.

Con relación a este último, se ha potenciado y coordinado la labor de los profesores tutores de alumnos con necesidades específicas y su relación con los servicios externos relacionados, se han canalizado iniciativas del profesorado en torno a la creación de talleres, y se ha abierto un área de formación con la consiguiente programación de actividades.

La acción directa con el alumnado ha girado en torno a la información, formación y el asesoramiento en los ámbitos personal, académico y profesional. Con la información y el asesoramiento se han atendido las demandas del alumnado haciéndolo consciente de las posibilidades que tiene ante sí de manera que le sirvan para planificar y tomar sus decisiones de una manera realista, conociendo las consecuencias que de ellas pudieran derivarse. Por otro lado, la formación ha estado dirigida hacia dos áreas bien diferenciadas, la que se deriva de las exigencias del EEES, en términos de competencias, como son las destrezas de gestión de la información (González y Wagenaar, 2006); y las que más le acercan al mundo laboral como las relacionadas con las herramientas de búsqueda activa de empleo, pues en consonancia con Trinidad y Figuera (2007), la orientación para la inserción debe realizarse en su contexto de aprendizaje.

Con esta doble vertiente se ha querido contribuir a sentar las bases de las exigencias de los nuevos planes de estudios para favorecer su desempeño académico, y por otro lado darle a conocer instrumentos que le sean útiles para incorporarse al mercado de trabajo en el menor tiempo posible y de la forma más ajustada a sus intereses y capacidades, facilitando la adaptación a los cambios en los períodos de transición.

Por último, dado que la Unidad de Orientación de Centro de la Facultad de Ciencias de la Educación es la primera que se crea en la Universidad de Granada, ha servido de referente y consulta a centros de ésta y otras universidades andaluzas.

Conclusiones

En consonancia con esto, apostamos por un modelo de orientación universitaria que cuente en cada centro con una estructura estable, con dotación económica y gestionada por personal formado en la orientación. Una Unidad que, con una visión preventiva y educativa, dinamice y coordine el proceso de orientación del alumnado a nivel institucional, al tiempo que, en su dimensión más cercana, ayude al estudiante a orientarse a sí mismo de una manera personalizada y fácilmente accesible. Una Unidad que facilite las transiciones haciendo que el alumno se integre en los nuevos contextos y procesos para optimizar su bienestar y que, teniendo en cuenta el carácter evolutivo de la orientación, dirija a todos sus acciones de forma planificada.

Esta manera de concebirla coincide con Álvarez (2001), quien afirma que “*la Orientación Universitaria debería consistir en una acción institucional y planificada de apoyo a los profesores en sus tareas docentes y a los estudiantes en el proceso de aprendizaje para su formación e inserción profesional. La acción orientadora debería planificarse y desarrollarse prioritariamente a nivel de centro, lo cual permitiría una adaptación más ajustada a la cultura del centro y a las necesidades de sus profesores y de sus alumnos, y a un mejor aprovechamiento de los recursos*” (p. 9), pues no se puede hablar de excelencia universitaria sin la presencia en ella de unos servicios adecuados de atención a las necesidades de los alumnos y de los profesores (Álvarez, 2006).

Referencias

- Álvarez, P. (2002). *La Función Tutorial en la Universidad*. Madrid: EOS.
- Álvarez, P. (2006). Situación de la Orientación Universitaria actual: una historia pendiente que merece una valoración crítica. *Revista Digital Investigación y Educación*, 22, 1-21.
- Álvarez, V. (2001). La orientación en los centros universitarios como indicador de calidad. *Revista Electrónica Ágora Digital*, 2, 1-13.
- Benavent, J. A. (2002). La Orientación Universitaria en España: Evolución histórica y servicios ofertados en la actualidad. En V. Álvarez y A. Lázaro (coord.), *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria* (pp. 401-432). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bricall, J. (Coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- Campoy, T. J. (2009). La Tutoría en la Universidad. En A. Pantoja y T. J. Campoy (coord.), *Planes de Acción Tutorial en la Universidad* (pp. 73-99). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Chow, H. P. H. (2010). Predicción del éxito académico y bienestar psicológico en una muestra de estudiantes universitarios canadienses. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21, 8(2), 473-496.
- Coriat, M. y Sanz, R. (eds.) (2005). *Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Declaración de La Sorbona (1998). París, 25 de mayo de 1998. Recuperado el 2 de marzo de 2010 de http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm

- Declaración de Bolonia (1999). Bolonia, 19 de junio de 1999. Recuperado el 7 de mayo de 2010 de <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- Delgado, J. A. (coord.) (2005). *Líneas Básicas de Intervención en Tutoría Universitaria*. Granada: Método Ediciones.
- Delgado, J. A. (2009). El Plan de Acción Tutorial. En R. Sanz (coord.), *Tutoría y Atención Personal al Estudiante en la Universidad* (pp. 71-96). Madrid: Síntesis.
- Echevarría, B., Figuera, P. y Gallego, S. (1996). La Orientación universitaria: del sueño a la realidad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7 (12), 207-220.
- González, J. y Wagenaar, R. (coord.) (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado el 2 de marzo, 2010, de http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- Horton, P. y Hunt, C. (1986). *Sociología*. México: McGraw-Hill.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades.
- Martínez, M. y Crespo, E. (2009). La tutoría universitaria en el modelo de la Convergencia Europea. En C. Gómez Lucas y S. Grau (coords.), *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEEES* (pp. 451-466). Alicante: Editorial Marfil.
- Michavilla, F. y Calvo, B. (1998). *La Universidad española hoy: propuesta para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Pantoja, A. y Campoy, T. J. (Coords.) (2009). *Planes de acción tutorial en la Universidad*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Olani, A. (2009). Predicción del éxito académico de estudiantes durante el primer curso de Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 7(3), 1053-1072.
- Real Decreto 898/1985, de 30 de Abril, sobre régimen del profesorado universitario.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición Secundaria–Universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.

- Rodríguez-Espinar, S. (2008). *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva Orientación Universitaria*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Trinidad, M. P. F. y Figuera, M. P. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y orientación profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 5 (1), 103-124.
- Villena, M. D., Defior, S. A., Romero, J. F., Vives, M. C. y Fernández, M. (2006). La mejora de la actividad tutorial en la educación. En J. L. Benítez, A. B. Berbén, F. Justicia y J. De la Fuente (coords.), *La Universidad ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior: Investigaciones recientes* (pp. 367-281). Madrid: Editorial EOS.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.