

LA ORIENTACION EN LA UNIVERSIDAD

por M.^a VICTORIA GORDILLO ALVAREZ-VALDÉS
Universidad Complutense de Madrid

Aunque la legislación sobre orientación educativa ha ido apareciendo en España con cierta insistencia, pero escasa eficacia práctica, desde 1959, es únicamente en la Ley General de Educación de 1970 donde se menciona la orientación en la Universidad. Así, en el artículo 37 se dice expresamente que en la Universidad «se establecerá el *régimen de tutorías* para que cada profesor-tutor atienda a un grupo limitado de alumnos». Y más adelante, al tratar de lo que el derecho a la orientación implica, señala «la prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de E.G.B., Formación Profesional y *Educación universitaria*, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo» (art. 127, 2). Por esta misma Ley se crea el Curso de Orientación Universitaria como vía normal de acceso a la enseñanza superior y medio de orientación de los alumnos «en la elección de carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones» (art. 32). Para lograr este objetivo, una Orden Ministerial (31 de julio de 1972) establece Servicios de Orientación en todos los centros que impartan el Curso de Orientación Universitaria. La coordinación estaría a cargo de una Junta de Orientación presidida por el Director del Instituto de Ciencias de la Educación del respectivo distrito universitario. Pero al final se dice también que estas normas tienen validez sólo para el curso 1972-73, con lo cual estos servicios se han ido limitando a una mera función burocrática.

A pesar de todo, la idea de que el proceso de orientación debía, por su misma naturaleza, tener una continuidad a lo largo de todo el sistema educativo —que incluye también la enseñanza superior—, y que esta orientación es un derecho de los alumnos y un deber de la institución educativa, había quedado lanzada.

Han transcurrido desde entonces casi 15 años y en la Universidad

española esta necesidad sigue estando presente. Incluso, parece haberse agudizado. La Universidad se ha visto desbordada por el enorme número de estudiantes que cada año acceden a ella, con el consiguiente problema de falta de medios materiales y profesores. La masificación es un peligro real que comporta un rápido descenso de la calidad de la enseñanza. La frustración se produce entonces en los estudiantes por un doble frente: por la deficiente preparación que en estas circunstancias se recibe, y por la dificultad de encontrar un trabajo, ya que el título académico no garantiza nada. Parece, por tanto, aconsejable que junto a una planificación mínima haya una *orientación selectiva* que planteará también difíciles problemas, pero que tampoco se podrá eludir, so pena de formar profesionales en paro forzoso o desocupados» [1].

En una universidad masificada, donde la relación profesor-alumno dista mucho de cumplir las condiciones necesarias para que se realice un trabajo intelectual serio, la pérdida del estímulo al estudio y a la investigación es una consecuencia inevitable. En el fondo, lo que está en juego es la misma identidad de la Universidad. La polémica sobre sus fines parece haber sido ya definitivamente zanjada; de este modo, «por una parte, se reconoce la necesidad de la formación profesional especializada, pero por otro lado se advierte que la Universidad no debe ser un simple lugar para la preparación de profesionales, pues sin su vocación hacia el cumplimiento de otros cometidos ineludibles, aquélla perdería su sentido, rango y categoría» [2]. Si la permanencia en la Universidad no produce en el universitario —profesor o estudiante— un afán mayor de conocimientos, una actitud crítica y reflexiva ante las cosas, un empeño por trascender las puras apariencias, la institución universitaria ha fracasado en su misión de «educadora del espíritu» [3]. Como también fracasará en su tarea de formar profesionales, ya que éstos serán necesariamente mediocres, si no tienen el aguijón de la permanente necesidad de estar al día y profundizar en los problemas de su profesión. Se precisa, por tanto, una «orientación» de la Universidad para que ésta no sucumba ante la tentación de esa falta de esfuerzo científico. *Orientación del sistema* que ya se contempla en la estructuración de la Orientación realizada en ciertos países europeos [4], y que se corresponde con la moderna concepción de la Orientación como un proceso que se refiere al amplio espectro vital del sujeto y que acoge funciones de asesoramiento y formación no tenidas en cuenta en las anteriores concepciones de una orientación individual y centrada en el alumno [5].

La Universidad es un «sistema» compuesto esencialmente por profesores y estudiantes. Generalmente, se considera la orientación a los profesores dentro de esta orientación del sistema, mientras que la orien-

tación a los alumnos tiene unas características propias por lo que se estudia independientemente. La función de la orientación en la Universidad cara a los profesores consistiría en una ayuda para realizar mejor su labor educativa, pues, ciertamente, cada asignatura contiene oportunidades de proporcionar una educación integral en cuanto esto significa enseñar a vivir unos valores y ser responsables, es decir, tener una disciplina de mente y corazón [6]. Para esto se necesita no sólo un conocimiento de la materia, sino un saber hacer educativo, un compromiso —que trasciende la responsabilidad meramente social— con la propia tarea y con los valores que se quieren transmitir.

Esta actitud del profesor universitario es diferente de la que conviene al profesor de enseñanza media, no se refiere a su saber, competencia o dedicación, sino al mismo tipo humano, «aportando a los alumnos una enseñanza de calidad a través de la cual se palpe la completa y silenciosa presencia del hombre que se esconde detrás del maestro» [7]. Señal de ello es también esa eterna inquietud que le impide contentarse con un saber rígido e inmóvil. Para Fichte sólo podía ser profesor de Universidad, el que sabía algo que no estuviera en los libros y concibiese el trabajo universitario como algo vivo, en común entre profesores y alumnos, a modo de diálogo creador y fecundo. Esto supone lógicamente que el profesor crea en su misión, en el valor de la enseñanza, en su utilidad para sí mismo, para los estudiantes y para la sociedad. Pero, es precisamente esta fe lo que más falta a algunos profesores [8]. Esta Pedagogía universitaria necesita ser aprendida, de la misma manera que muchos profesores requieren ayuda para sacar todo el fruto posible de su actividad, para aprender a ser maestros sin miedo a ser considerados como tales. «El maestro es aquel que permite al discípulo situarse en el espacio humano (...). El que no ha tenido maestro sufre una desorientación ontológica: no sabe dónde está; ha perdido su lugar o, más bien, no lo encontró nunca» [9]. El «maestro» es el que da a los valores vida humana.

Pero ¿y los alumnos? ¿es necesaria la orientación después de haber superado la barrera del COU? Recientes investigaciones muestran cómo los alumnos al llegar a la Universidad, y durante su estancia en ella, presentan una problemática que reclama el auxilio de la orientación. Deficiencias de tipo personal: nivel de maduración, grado de formación intelectual, aspectos de la relación personal, etc., y de tipo académico: deficiencias técnicas —habilidades y destrezas necesarias—, culturales y de conocimientos, etc., que refuerzan la importancia de conocer a los alumnos para así poder orientarles y ayudarles a superar los obstáculos que en su vida académica se les presenten [10].

Si actualmente la orientación se concibe de un modo más amplio, no limitada a la escuela sino abarcando la ayuda a la persona a lo largo

de toda su vida, es lógico que esta etapa vital tan importante para su desarrollo posterior, sea objeto de la máxima atención por parte de los educadores. Según el parecer de muchos especialistas, la adolescencia se prolonga en la actualidad hasta los 21 años como mínimo, con lo cual sería utópico pensar que en las aulas universitarias nos encontramos con sujetos ya maduros o adultos.

Por otra parte, ocurre que al ser necesaria la ayuda de la orientación ésta se da de un modo u otro. Así cuando no está institucionalizada se recurre a profesores, compañeros o personas ajenas a la Universidad. La orientación se realizará; quién, cómo y con qué eficacia es la cuestión.

Esta necesidad aparece principalmente en tres áreas: la toma de decisiones educativas y profesionales, la auto-comprensión de uno mismo y la resolución de problemas. No se descarta tampoco la necesidad de una orientación correctiva cuando el estudiante tiene problemas personales —en el ámbito académico o en el de las relaciones interpersonales— para lo cual suele ser necesaria la colaboración de otros especialistas (médico, psicólogo, psiquiatra). Muchas veces la causa de los problemas es la misma situación en que el estudiante se encuentra, por lo que la orientación tendrá que tener en cuenta en casos de fracaso escolar no sólo la falta de capacidad o los deficientes hábitos de estudio, sino las deficiencias del curriculum o la enseñanza. Pero puede suceder también que el fracaso —académico cuando no personal— se deba a que el estudiante no esté en el lugar que le corresponde. Es decir, que se haya matriculado en la Universidad sin pensar demasiado si es esto lo que realmente le conviene por sus intereses y capacidades. Ciertamente, la selección es una exigencia reconocida en la mayoría de los países del mundo (excepto en aquellos, como Francia, donde se hace a lo largo del primer ciclo, llegando a darse en éste un índice de abandonos del 50 %), pero, generalmente, se realiza más sobre la base de las «capacidades» del centro (medios materiales y profesorado) que a las del alumno; no es, por tanto, algo que ayude a situar a cada uno en el lugar más adecuado para él. Sólo es una criba, y, frecuentemente, mínima como es el caso de España. Tampoco el COU ha logrado cumplir esta función, por lo que no es raro que el estudiante que llega a la Universidad presente las deficiencias antes señaladas, junto a una gran desorientación sobre los fines de la Universidad, el porqué de la carrera elegida, los requisitos necesarios, las posibilidades profesionales, y, en general, el modo de sacar el mayor rendimiento de esta nueva situación. No perder, sino ganar y, a ser posible, sin que la experiencia resulte demasiado cara o dolorosa.

La necesidad de un servicio de orientación en esta etapa de la enseñanza es una consecuencia de la complejidad de la sociedad actual en la que los estudiantes tienen que tomar decisiones, y, a la vez, superar

su interna vulnerabilidad ante la creciente competitividad y exigencia que de ella procede.

En 1970 presentó la UNESCO un informe titulado «In the Place and Role of Counseling and Guidance in Life-Long Integrated Education», lo habían realizado expertos de varios países, todos ellos de acuerdo en la necesidad de la orientación en la educación superior. Definiendo este servicio en términos que trascienden las fronteras culturales, es concebido como una ayuda a cada sujeto para comprenderse mejor a sí mismo, hacer elecciones más eficaces y contribuir así al desarrollo social y personal [11].

También aquí se manifiesta el cambio en el concepto de orientación que antes señalábamos: de un enfoque correctivo a uno preventivo o de desarrollo; el orientador como «agente de cambio» dentro de las instituciones educativas debe prestar una especial atención al campo de las relaciones humanas.

Partiendo de esta nueva perspectiva se entiende la importancia dada en los últimos años a la orientación realizada por paraprofesionales o *peer counseling*. Esta modalidad de orientación en la que un estudiante presta ayuda a otro, surgió en los Estados Unidos en la década de los 60 y rápidamente se extendió debido a su eficacia. Carkhuff demostró que, tras un breve entrenamiento, es fácil que algunos sujetos logren ser tan eficaces en la orientación como los orientadores profesionales [12]. Se trata, por tanto, de aprovechar el caudal terapéutico que muchas personas poseen, o bien por sí mismas o por su posición dentro de un grupo. La explicación de su eficacia se puede encontrar en una mayor capacidad de comprensión empática en sujetos procedentes de un mismo ambiente, con problemas similares y próximos en edad [13]. También el hecho de no estar integrados en una profesión parece proporcionar un mayor grado de flexibilidad, a la vez que una actitud eminentemente práctica. Mientras que el orientador profesional quizá sea visto como muy diferente a uno mismo, el no profesional es frecuentemente alguien que puede servir de modelo al que busca ayuda [14]. La mayor parte de las investigaciones realizadas con estudiantes universitarios (Upcraft; Goldschmid y Burkhardt; Leventhal; Lasseigne; Rusel y Ford) sugieren también que es el principio de ayuda formulado por Riessmann el que juega un papel central en esta relación. Si el beneficio —según Riessmann— es incierto para el que busca ayuda, no ocurre así con el que la proporciona que siempre recibe un provecho del ejercicio de su rol [15]. Las predicciones hechas apuntan hacia un aumento de la orientación realizada por para-profesionales bajo la supervisión de orientadores profesionales [16].

En España no resulta tampoco desconocido este tipo de orientación,

de un modo formal la Ley General de Educación, en el artículo antes comentado, lo citaba: «... En esta tarea se estimulará la participación activa de alumnos de cursos superiores, como tutores auxiliares» (a. 37, 3). Queda, eso sí, llevarlo a la práctica de un modo sistemático, posibilitando la formación, coordinación y supervisión de estos estudiantes.

Expondremos a continuación algunas de las realizaciones emprendidas en el ámbito de la orientación universitaria en distintos países europeos, así como el proceso seguido en los Estados Unidos que es donde ha nacido y se ha desarrollado en plenitud un sistema de orientación en la Universidad.

Inglaterra

Inglaterra es célebre por haber sido la cuna del sistema tutorial que se origina en las universidades residenciales de Oxford y Cambridge. El «tutorial» en su sentido más puro es un sistema de enseñanza-aprendizaje que trae como consecuencia la formación de la personalidad del estudiante en todas sus facetas. Se trata de una enseñanza personalizada, donde —como afirma Pujol— la calidad del sistema depende en gran medida de las personalidades que toman parte en él, siendo esta exigencia, a la vez, su principal desventaja [17]. Por ello, entre otros motivos, este sistema no es fácilmente transvasable a otro tipo de universidades —supone, en primer lugar, aceptar una concreta concepción de la enseñanza—; por lo que hoy hablar de orientación en Inglaterra es referirse al modelo norteamericano de un servicio profesional especializado e independiente de la labor docente.

Así, en la universidad de Keele funciona un servicio de orientación compuesto por cuatro orientadores de dedicación plena, un ayudante administrativo y tres secretarías. Atienden a un 50 % de la población universitaria, siendo los problemas más frecuentes las demandas de información profesional, los problemas de ajuste personal, falta de información académica, dificultades de aprendizaje, indecisión en la elección de asignaturas, etc. Parten de la concepción del orientador como un educador, por lo que opinan que «el proceso educativo debería de ocuparse tanto de la búsqueda de la verdad subjetiva como de la objetiva» [18]. Tratan de evitar el riesgo de que al aumentar el número de alumnos los individuos se reduzcan a un número. Su objetivo es servir tanto a los profesores como a los alumnos, integrándose plenamente en la comunidad universitaria y desarrollando un positivo papel educativo. Es claro que este servicio no puede funcionar sin la colaboración del personal académico, pues prestar una ayuda al estudiante requiere frecuentemente la cooperación del profesor ya que éste puede

ser el motivo de la dificultad presentada o resultar un elemento imprescindible en la puesta en práctica de un plan de acción. Algunos de los objetivos que la orientación pretende se refieren al logro de una capacidad para el auto-conocimiento en el alumno, de una creciente competencia en las relaciones humanas, tomas de decisión y establecimiento de fines y valores auténticos. La utilidad de la orientación se mostrará en un mejor aprovechamiento de las oportunidades educativas, «pero al hacer esto —dice Newsone— debe estar seguro de no invadir la a menudo preciosa relación entre un profesor y su alumno» [19]. El peligro de inmiscuirse en un campo ajeno puede ocurrir tanto en este nivel como en el de ejercer funciones de psiquiatra que tampoco le competen.

Una cuestión fundamental en la orientación es el mantenimiento de buenas relaciones interpersonales con el resto del personal académico, y el prestigio de los orientadores como profesionales que trabajan en un campo propio y bien definido. Concretamente en el ámbito universitario «a menos que esta competencia intelectual sea un criterio básico, no se le verá preparado para los aspectos de la orientación relacionados con el éxito académico, elección de asignaturas, técnicas de estudio, y tratamiento de las dificultades de aprendizaje» [20]. Parte de esta competencia profesional es el desarrollo de una personalidad apta para la comunicación y comprensión de los demás.

Es posible también que gran parte del descontento de los estudiantes pueda canalizarse a través de este cauce, siendo así una alternativa —para los estudiantes de «buena voluntad»— a las huelgas y manifestaciones más destructivas que constructivas. «El orientador como educador, tiene una responsabilidad ante toda la comunidad, y no sólo hacia el estamento estudiantil. No creemos que servirá mejor los intereses de los estudiantes si está separado del personal académico y administrativo, y es visto, simplemente como un abogado de los estudiantes» [21], su papel es el de un profesional independiente que colabora en la buena marcha de la Universidad.

Suecia

En las universidades suecas la orientación comenzó a mediados de los años 60, cuando algunos profesores ayudantes empezaron a ejercer el rol de orientadores académicos de los estudiantes. Las circunstancias económicas de 1969 produjeron un cambio en la educación superior: las facultades tuvieron que adaptar sus programas a las necesidades del mundo laboral. La mayor complejidad del sistema educativo aumentó la demanda de orientadores en la Universidad de Uppsala y en los departamentos donde había gran número de alumnos. La función del orienta-

dor se fue concibiendo como distinta y separada de otras responsabilidades como la enseñanza. También otras universidades experimentaron necesidades semejantes y crearon puestos de orientadores. Años más tarde se formó la Junta de Orientadores (*Board of Counselors*) dependiendo de la administración central [22].

Por las necesidades laborales los programas llegaron a ser tan específicos que las oportunidades para la elección personal de las asignaturas se hicieron muy escasas. El motivo principal al elegir una especialidad es el mayor o menor número de posibilidades de trabajo que ofrece, el interés real por la carrera se sitúa en un segundo plano. De aquí se deduce la necesidad de un asesoramiento personal en la elección de especialidades.

El primer contacto del estudiante con el orientador universitario suele ocurrir en el último año de enseñanza secundaria. Una vez al año la Universidad abre sus puertas a las escuelas de su distrito; los alumnos pueden, entonces, hablar con los orientadores de cada especialidad y los de la universidad en general (cuando ya están decididos por una especialidad es el primer tipo de orientadores el más consultado). Se da gran importancia a la relación con el mercado de trabajo y al conocimiento de sus fluctuaciones.

Si en los comienzos los orientadores actuaron como fuentes de información únicamente, y, posteriormente, basaron su actividad en la teoría del análisis factorial a través del uso de los tests, en la década de los 70 fueron las actitudes rogerianas las que prevalecieron. Hoy, sin embargo, se comprende que este enfoque no conviene por igual a todos los estudiantes y se busca una mayor actividad por parte del orientador en el ejercicio de diferentes funciones: escuchar, sintetizar, guiar, sugerir y diagnosticar. La problemática que se le presenta puede ser muy diversa: descubrir un excesivo influjo paterno en la elección de la carrera, buscar el motivo del fracaso en los exámenes, formular un posible plan de acción (junto con el profesor), etc. Si es necesario, se le aconseja visitar a un psicólogo o a un psiquiatra.

Un tema importante es el del trabajo. Hasta hace unos años, trabajar en vacaciones en algo relacionado con la especialidad elegida no suponía un especial problema para los estudiantes. Actualmente, no ocurre así. El orientador facilita este tipo de empleo manteniendo relaciones con los empresarios y mostrándoles, en ocasiones, lo que el estudiante sabe y puede hacer.

La integración de estudiantes mayores de edad o extranjeros en la vida universitaria es también uno de los objetivos del orientador.

El hecho de que muchos orientadores sean a la vez profesores tiene más consecuencias positivas que negativas: conoce al estudiante desde

otra perspectiva y le resulta fácil conectar con él cuando ve que necesita ayuda. Las dificultades pueden surgir en la relación con estudiantes que suspenden los exámenes y ven en la persona del profesor-orientador una figura de autoridad exclusivamente.

La participación de los orientadores en cursos dirigidos a mejorar su formación, permite además un mayor contacto entre los que realizan esta tarea y un intercambio de opiniones. La formación se adquiere, por tanto, profundizando en la teoría y a través del contacto con los estudiantes y los demás orientadores.

Alemania

1973 es una fecha clave para la orientación universitaria en Alemania. Ya en 1970 el Consejo de Educación (*Deutsche Bildungsrat*) había dado indicaciones sobre la puesta en marcha de la orientación escolar en el Plan estructural del sistema educativo. Pero es en la resolución de la Conferencia de Ministros de Educación de 14-9-1973 donde se menciona expresamente la orientación en la Universidad y se da un plazo de 15 años para su implantación definitiva. La figura del *Studienberater* u orientador para el tercer ciclo, se promueve por motivos socio-económicos, dificultades generales en el estudio y problemas psicológicos. De aquí que sus tareas consistan en informar acerca de las profesiones y sus requisitos, comprender la estructura intelectual y los intereses del sujeto, orientar en dificultades de aprendizaje y problemas personales, e informar sobre las posibilidades de becas y ayudas económicas [23].

El punto de partida en todos los trabajos que se emprenden con la finalidad de sentar las bases de este sistema de orientación es el siguiente: existe un gran número de estudiantes que tienen dificultades en sus estudios, necesitan más tiempo del previsto para terminar la carrera o la abandonan, y sufren las consecuencias de no haber realizado decisiones acertadas en las opciones que se les han presentado. Los daños pueden ser irreparables desde un punto de vista individual y social. Si esto desaparece, junto con la satisfacción personal, se producirá un descenso en los costes que el Estado paga por cada universitario y una mejor utilización económica de las capacidades individuales.

Las causas de esta situación parecen encontrarse en:

- a) Aumento del número de estudiantes matriculados en las universidades.
- b) Aumento del número de estudiantes cuyas familias no tienen experiencia de ningún tipo de educación superior.
- c) Cambios en la estructura de los estudios superiores.

d) Aumento del número de estudiantes que, por diversos motivos, requieren tratamiento psicológico.

e) Creciente inseguridad debida a la inestabilidad del mercado de trabajo.

f) Creciente diferenciación de las vías de escolarización secundaria.

g) Falta de servicios de orientación, especialmente en el ámbito de la enseñanza superior.

h) Falta, o insuficiencia, de cooperación entre los servicios de orientación de la escuela, la Universidad y la Oficina de Empleo [24].

El tipo de organización difiere según la región, pero hay una tendencia bastante generalizada a seguir el modelo que se está experimentando en la Universidad de Ulm y que consiste en una cooperación —y continuidad— entre las distintas instancias orientadoras, tanto entre los diferentes niveles de enseñanza (Bachillerato-Universidad), como respecto a la problemática (orientación escolar, profesional, problemas psicológicos, información, etc.).

Los objetivos que se persiguen en esta cooperación necesaria para resolver los problemas, van en la línea de:

- Mayor contacto entre los organismos centrales (*Schulberatung, Studienberatung y Berufsberatung*).
- Elaboración de material informativo para alumnos de enseñanza secundaria y estudiantes universitarios de primer curso.
- Elaboración de una concepción de la orientación para facilitar el paso de la enseñanza secundaria a la superior (reparto de competencias, lugares, intercambio de materiales informativos, cooperación con otros servicios, ayuda financiera, apoyo institucional, etc. [25]).

En cada universidad hay un servicio de orientación para toda la universidad (*Zentrale Studienberatung*) y numerosos orientadores que asesoran dentro del ámbito de una especialidad (*Fachstudienberater*), éstos suelen ser profesores del Departamento implicado. Al servicio central acuden para consultas personales, pero también lo pueden hacer por escrito o por teléfono. Si bien la demanda es cada vez mayor, más de la mitad de los que piden asesoramiento son alumnos que esperan ser admitidos en la universidad o estudiantes de primer curso. Las cuestiones que más se tratan son las referentes a la elección de estudios y orientación académica. Una vez dentro de la carrera se preocupan más de temas relacionados con la estructuración y desarrollo de ésta, o un posible cambio de estudios. En algunas ciudades se ha logrado una estrecha colaboración entre la universidad y la Oficina de Empleo (*Ar-*

beitsamt) que orienta profesionalmente a los que terminan sus estudios. En el folleto informativo de la Ludwig-Maximilians-Universität o Universidad Central de Munich, el orientador se define a sí mismo «como una mezcla de servicio de información, cura de almas, compañero y científico» (26), viendo su tarea más como una prestación de ayuda que una función burocrática.

Francia

En el estudio que Drapela hace de la orientación en Francia, señala como un rasgo característico de la misma, en la actualidad, la expansión de los servicios de orientación escolar a la universidad. Se reconoce su necesidad y se calcula —a la vista del desarrollo habido en este campo en los últimos 50 años— que puede ser conseguida en una década aproximadamente. La formación de los orientadores escolares pretende capacitarles para trabajar en todos los niveles y no únicamente en la enseñanza media. Las universidades fundadas después de la «revolución de mayo del 68» exigen también orientación académica y profesional [27].

El problema del abandono durante el primer ciclo, y del bajo número de estudiantes matriculados en carreras que ofrecían mayores posibilidades profesionales, hacía necesario un cambio en la universidad. La «ley Savary» de 24 de enero de 1984 se propone el objetivo de democratizar la universidad y desarrollar la formación profesional. Eliminar cualquier tipo de selección era el paso primero. Después, la reorganización del primer ciclo: los dos primeros años se subdividen en cuatro semestres, el primero de ellos se dedica a la orientación del estudiante. La finalidad que se persigue es que ellos mismos evalúen su capacidad e interés por los estudios elegidos. Este nuevo ciclo parece ser muy positivo para los estudiantes: por una parte, son tomados en cuenta y seguidos, desde su llegada, por los profesores; por otra, no tienen ya la impresión de estar encasillados en una especialidad que han elegido sin gran conocimiento de causa. La profesionalización les parece, además, una garantía frente lo desconocido; pero entendida ésta como una ayuda para «orientarse y reorientarse en la vida activa» más que como una formación especializada en una sola disciplina.

Tres cuartas partes de las universidades francesas han aceptado esta reforma. Su éxito estriba en dos aspectos: la actitud de los profesores y la coherencia de la acción gubernamental. Se pide a los profesores de Universidad que observen a los estudiantes durante el primer ciclo, que se responsabilicen de ellos (15 a 20 estudiantes por profesor) y les aconsejen sobre su futuro. ¿Sabrán asumir estos nuevos roles? Muchos se sienten inquietos ante una misión para la cual no se creen preparados,

a pesar de la ayuda que prestan los centros de información y orientación (CIO) de las universidades [28].

Y respecto a lo segundo: en un período de restricción económica ¿se dará prioridad a la puesta en marcha de la reforma del primer ciclo en la universidad? De estos dos interrogantes depende la práctica de la orientación en la Universidad francesa.

Estados Unidos

En el desarrollo de la orientación universitaria en los Estados Unidos se pueden señalar cuatro etapas [29]:

1.^a Antes de 1945: los comienzos

El impulso fue debido a varios factores: el movimiento en pro de la ayuda al estudiante, la orientación profesional, y la psicología en tres direcciones especialmente: la psicometría, el psicoanálisis y la psicología clínica.

En 1932 se establece en la Universidad de Minnesota el University Testing Bureau, organizándose a partir de entonces las funciones de orientación independientemente de los demás servicios universitarios. Antes de terminar la década de los 30 había servicios semejantes en otras universidades como Chicago, Illinois, Ohio, Missouri y Pennsylvania. La obra de Williamson: *How to counsel students* (1939) es una de las más conocidas dentro de una serie de publicaciones sobre la orientación de los estudiantes universitarios, y es, a la vez, el punto de arranque para diferenciar distintos tipos de orientación: en ella se reclama una formación profesional específica para estos orientadores.

La orientación se concibe como la ayuda que se presta a los estudiantes para remover obstáculos o solucionar problemas, de modo que puedan beneficiarse al máximo de la enseñanza.

La existencia de problemas en los estudiantes —de personalidad, escolares, profesionales, económicos, morales o relativos a la salud— es objeto de muchas investigaciones. En los centros de orientación son los problemas profesionales los que con más frecuencia se encuentran, seguidos por los académicos y los personales [30].

2.^a 1945-55: transición y profesionalización

La Segunda Guerra Mundial tuvo un gran impacto en el desarrollo de la orientación en Norteamérica, no sólo como medio de colaborar a la victoria en la lucha, sino para solucionar el problema de los «veteranos» o personas que se reincorporaban a los estudios universitarios después de la contienda.

En un primer momento el concepto de orientación sigue utilizándose de un modo intercambiable con otros servicios ofrecidos a los estudiantes (por ejemplo, los referentes a la salud mental que eran realizados por médicos, psicólogos, psiquiatras y asistentes sociales). Pero el movimiento iniciado en la etapa anterior en busca de una mayor profesionalización prosigue su marcha. Por contraste con otros roles se va configurando el propio del orientador. Una manifestación de este avance es la adopción de un código ético por la American Psychological Association y la aparición en 1954 del *Journal of Counseling Psychology*.

En una investigación realizada en 1953 [31] se indica que un 60 % de la población estudiantil ha utilizado el servicio de orientación.

3.^a 1955-70: *expansión y consolidación*

El final de los años 50 y la década de los 60 fue un período de auge en la educación. En 1958 el National Defense Education Act pide que aumente el número de orientadores profesionalmente formados.

Super publica en 1958 un importante artículo sobre la transición de la orientación profesional a la orientación psicológica [32]. Dentro de esta misma tendencia aparece abundante bibliografía sobre la necesidad de una mejor adaptación personal de los estudiantes a través de la orientación.

Debido al aumento en el número de alumnos matriculados y a la consiguiente despersonalización de las relaciones entre el estudiante y la facultad, los centros de orientación crecen en número y extensión. Es entonces cuando surgen los orientadores paraprofesionales como medio de facilitar la prestación de estos servicios.

La orientación se integra cada vez más en la vida de la universidad, e incluye actividades como orientación personal, enseñanza, asesoramiento, prevención de la salud mental y el desarrollo integral del estudiante. Al final de los 50, los orientadores perciben su rol tan adecuado para orientar profesional y escolarmente, como para lo que se refiere a la orientación personal. La principal actividad de los centros sigue siendo, sin embargo, la orientación profesional, aunque se proporciona también una orientación personal con mayor frecuencia que antes. De un modo congruente con este hecho, los estudiantes califican los problemas de orientación profesional y escolar como los más apropiados para los orientadores, lo cual no significa que no tengan otro tipo de problemas.

4.^a 1970-83: *amplitud y restricción económica*

Los disturbios estudiantiles de los años 60 hicieron que los centros de orientación adquiriesen un papel más relevante en la consecución de

las metas de la educación superior. Se trataba no sólo de llegar a más estudiantes sino también de influir en una esfera más amplia de su vida. Las funciones de la orientación se definen en tres campos: a) remedial o rehabilitadora, b) preventiva, y c) educativo-evolutiva [33]. La formación de orientadores se integra dentro de estos servicios (en 1970, 51 centros de orientación universitarios ofrecían programas específicos de formación).

La orientación profesional es percibida por los orientadores como menos apropiada e interesante que la orientación personal. Hay una mayor especialización de los centros al aparecer junto a ellos agencias especializadas en la prestación de determinados servicios (por ejemplo, información profesional). Los estudiantes encuentran también ahora la orientación personal más adecuada aunque aún no la función más propia de estos centros, ésta sigue siendo la orientación profesional. Por las investigaciones realizadas se deduce que la actividad de los orientadores es más preventiva que en el pasado, aunque la mayor parte de las intervenciones siguen siendo aún directas, individuales y remediales.

Los años 80 parecen presentar dificultades económicas para las universidades y especialmente para los centros de orientación, con lo cual se hace más necesaria una evaluación de su eficacia.

En suma, los roles y funciones de los servicios de orientación en las universidades norteamericanas han aumentado en complejidad desde sus comienzos en la década de 1920, por lo tanto, la investigación actualmente debe realizarse teniendo en cuenta las interrelaciones entre los distintos elementos que en ella influyen (factores económicos y sociales, tamaño del centro, política institucional, etc.). Hay un acuerdo general en el cambio de rol de estos servicios, aunque posiblemente aún no se haya afrontado el verdadero cambio que supone pasar de un modelo remedial, individual y directo a uno preventivo de más amplio alcance.

Conclusión: Convergencia de orientación y docencia

En España, tenemos aún pendiente el reto lanzado por la Ley General de Educación de 1970 donde se preveía la función tutorial en la Universidad. Bien entendido que aquí hablar de labor «tutorial» se identifica más con la orientación de cuño norteamericano, que con el sistema tutorial original de las universidades inglesas. La necesidad de la orientación en el ámbito universitario no es preciso demostrarlo, la situación de la Universidad española esbozada al comienzo es una señal de alarma que obliga a utilizar todos los medios disponibles para que la Universidad no pierda su verdadero ser.

La Universidad debe proporcionar al estudiante una formación intelectual, pero «como el hombre es muchas cosas además de su intelecto, cada vez que conoce, muchas otras facultades cooperan en la producción de su conocimiento. Entre ellas la más importante es la voluntad» [34]. Por este motivo, hay que superar la tradicional dicotomía entre una orientación, cuya actividad se realiza en el ámbito afectivo, en la esfera de los valores y de la educación de la voluntad, y una formación intelectual o instrucción que se preocupa exclusivamente del dominio de conocimientos y de su correcta utilización. Hoy no resulta ya sorprendente la afirmación de que «docencia y orientación, los dos cauces naturales de la acción propia del profesor, son las dos caras de una misma moneda: la educación. No pueden ni deben separarse, si el objetivo del profesor es la formación completa de sus alumnos y no solamente su información» [35].

La imposibilidad de una enseñanza neutra ha sido frecuentemente subrayada, se quiera o no hay una inevitable presencia de valores morales en la enseñanza [36], lo cual coadyuva también a la no identificación de los valores con el dominio afectivo. La formación moral o ética, en cuanto se refiere a la conducta personal del estudiante, está así inseparablemente unida a la formación intelectual (sin que esto suponga que el alumno no necesite conocer los principios de una ética profesional concreta para actuar bien). Como García Hoz señala, «una buena formación científica es a su vez una buena condición para la formación ética (...) es justamente la que lleva a colmo el desarrollo de la capacidad de criterio en su doble sentido de posesión de ideas fundamentales y de hábito de aplicarlas a la valoración de la realidad» [37]. Al aprender a trabajar bien, con rigor intelectual y esfuerzo, al tomar decisiones y hacer elecciones prudentes, el estudiante está desarrollando su inteligencia y su voluntad, es decir, las dos capacidades humanas por excelencia.

Pero hay, además, otra necesidad que cubrir para llegar a esta educación completa: la adquisición de destrezas, útiles tanto para la relación interpersonal como para la dirección de uno mismo. Es por esto, por lo que Altarejos añade a la anterior afirmación de que «docencia y orientación son las dos caras de una misma moneda: falta el canto de la misma, que es el adiestramiento» [38], en cuanto éste se refiere al ejercicio de la verdad productiva o eficacia, pues no hay que olvidar que la educación —no sólo la enseñanza— tiene una parte de «técnica» aunque no lo sea en exclusividad.

La crisis económica mundial y el enorme problema del paro juvenil hacen también urgente tomar nuevas medidas —como las que hemos visto se han tomado en otras universidades europeas y norteamerica-

nas— para que el «producto» que salga de nuestras universidades sea mejor, es decir, para que el estudiante esté más capacitado para afrontar la situación y realizar un cambio positivo. Se requiere para lograrlo una cooperación de profesores y orientadores, ambos son necesarios y tienen su tarea a cumplir en una labor de orientación que cada vez más se entiende como responsabilidad de un equipo. Abogar por la orientación en la Universidad no contradice, por tanto, sino reafirma, la premisa de que gran parte de esta tarea debe recaer en los profesores —oportunamente asesorados y formados—, pues son esa «fuente natural de ayuda», a la que los alumnos acuden, ya que, indudablemente, «el maestro de la universidad es el último tutor, la última seguridad antes de la soledad de la vida donde cada cual ha de asumir sus propias responsabilidades» [39].

Dirección de la autora: M.^a Victoria Gordillo Álvarez-Valdés, Departamento de Pedagogía Experimental, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense, 28040 Madrid.

NOTAS

- [1] KOURGANOFF, V. (1973) *La cara oculta de la Universidad*, p. 31 (Buenos Aires, Ed. Siglo Veinte).
- [2] MEDINA, R. (1980) «Expectativas socioprofesionales de las cualificaciones pedagógicas universitarias» en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, pp. 350-351 (Madrid, C.S.I.C.).
- [3] GARCÍA MORENTE, M. (1975) *Escritos pedagógicos*, p. 41 (Madrid, Espasa-Calpe).
- [4] Cfr. REICHENBECHER, H. (1978) *Ausbildung zum Beratungslehrer* (Tübingen, DIFF).
- [5] Cfr. OSIPOW, S. H. (1982) *Counseling*, en *Encyclopedia of Educational Research* (New York, McMillan).
- [6] WICKS, R. (1982) Moral Education: The Responsibility that Teachers Can't Avoid, *Curriculum Review*, 21:1, p. 24.
- [7] RASSAM, J. (1979) Le professeur et les élèves, *Revue Thomiste*, 76, p. 64.
- [8] KOURGANOFF, o.c., p. 84.
- [9] GUSDORF, G. (1969) *¿Para qué los profesores?*, p. 229 (Madrid, Edicusa).
- [10] Cfr. TOURON, J. (1984) *Factores del rendimiento académico en la Universidad*, p. 28 (Pamplona, EUNSA). También: GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. (1973) *Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad* (Pamplona, EUNSA).
- [11] Cfr. GORDILLO, M. V. (1984) Nuevas tendencias de la orientación educativa, p. 242, en *Cincuentenario de los Estudios Universarios de Pedagogía* (Madrid, Universidad Complutense).
- [12] CARKUFF, R. R. (1966) Requiem or reveille. *Journal of Counseling Psychology*, pp. 360-367. También: BROWN, W. F. (1974) Effectiveness of paraprofessionals: The evidence, *Personnel and Guidance Journal*, 53:4, pp. 257-263.
- [13] SAWATZKY, D. (1982) The use of paraprofessionals in the helping profession: a look at trends in North America, *International Journal for the Advancement of Counseling*, 5:1, pp. 27-34.

- [14] PEAVY, V. (1979) Mutual aid counselling: the helper principle at work, *International Journal for the Advancement of Counseling*, 2:2, pp. 97-108.
- [15] BAR-ELI, N. (1983) Underachievers as Tutors, *The Journal of Educational Research*, 75:3, pp. 139-143.
- [16] DANIEL, R. W. (1983) Trends in Counseling: A Delphi Study, *Personnel and Guidance Journal*, 61:6, pp. 327-331.
- [17] PUJOL, J. (1978) *Los métodos en la enseñanza universitaria* (Pamplona, EUNSA).
- [18] NEWSOME, A. y OTROS (1979) *La práctica de la orientación escolar*, p. 20 (Barcelona, Oikos-Tau).
- [19] Idem, p. 42.
- [20] Idem, p. 120.
- [21] Idem, p. 45.
- [22] BJORKLUND, G. (1983) Counseling at Universities in Sweden, *International Journal for the Advancement of Counseling*, 6:1, pp. 23-30.
- [23] HELLER, K. (1978) Beratungsdienste, en KLAUER, K. (Ed.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, IV* (Düsseldorf, Schwann), pp. 1.073-1.085.
- [24] KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (1980) *Schulberatung*, pp. 182-183 (Colonia, Greven Verlag).
- [25] Idem, pp. 185-186.
- [26] LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN (1982) *Anatomie einer modernen Alma Mater*, p. 19 (Munich, UNI-Druck).
- [27] DRAPOLA, V. (1979) *Guidance and Counseling around the world*, p. 108 (Washington, University Press of America).
- [28] CROISSANDEAU, J. M. (1984) Université: les atouts d'une bonne réforme, *Le Monde de l'éducation*, pp. 8-9, novembre. Para más información sobre los CIO: Cfr. MONCHAMBERT, S. (1983) *La liberté de l'enseignement* (Paris, P.U.F.).
- [30] WILLIAMSON, E. G. y BORDIN, E. S. (1941) An analytical description of student counseling, *Educational and Psychological Measurement*, 1, pp. 341-354.
- [31] FORM, A. L. (1953) Measurement of student attitudes toward counseling services, *Personnel and Guidance Journal*, 32, pp. 84-87.
- [32] SUPER, D. E. (1955) Transition: from vocational guidance to counseling psychology, *Journal of Counseling Psychology*, 2, pp. 3-9.
- [33] JORDAAN, J. P. (Ed.) (1968) *The Counseling Psychologist* (New York, Teachers College Press).
- [34] GILSON, E. (1974) *El amor a la sabiduría*, p. 49 (Caracas, Asesoramiento y Servicios Educativos, A. C.).
- [35] GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. (1980) La dimensión orientadora del profesor, p. 454, en *La investigación pedagógica y la formación de profesores* (Actas del VIII Congreso Nacional de Pedagogía) (Madrid, C.S.I.C.). También: GORDILLO, M. V. (1984) *La orientación en el proceso educativo*, p. 277 (Pamplona, EUNSA).
- [36] Cfr. CHURCHILL, L. R. (1982) The Teaching of Ethics and Moral Values in Teaching, p. 298, *Journal of Higher Education*, 53:3.
- [37] GARCÍA HOZ, V. (1984) Reflexiones sobre la formación científica y ética de los universitarios, p. 23, *Revista Española de Pedagogía*, XIII:163, enero-marzo, pp. 7-32.
- [38] ALTAREJOS, F. (1983) *Educación y felicidad*, p. 114 (Pamplona, EUNSA).
- [39] GUSDORF, o.c., p. 61.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, W. P. (1970) Services offered by college counseling centers, *Journal of Counseling Psychology*, 17, pp. 380-382.
- BARGAR, R. y MAYO-CHAMBERLAIN, J. (1983) Advisor and Advisee Issues in Doctoral Education, *Journal of Higher Education*, 54:4, pp. 407-432.
- BECHER, T. y KOGAN, M. (1980) *Process and Structure in Higher Education* (London, Heineman).
- BENNETT, W. J. (1980) The Teacher, the Curriculum, and Values Education Development, *New Directions for Higher Education*, 31, pp. 27-34.
- BERDIE, R. (Ed.) (1954) *Counseling and the College Program* (Univ. Minnesota Press).
- BERDIE, R. y STEIN, J. A. (1966) A comparison of new university students who do and do not seek counseling, *Journal of Counseling Psychology*, 13, pp. 310-317.
- (1942) An aid to student counselors, *Educational and Psychological Measurement*, 2, pp. 281-290.
- BRAGDON, H. D. (1929) *Counseling the college student* (Cambridge, Harvard University Press).
- BROWN, R. D. (1972) *Student development in tomorrow's higher education: A return to the academy* (Washington, Student Personnel Series, American College Personnel Assoc.).
- CARKHUFF, R. R. (1968) Lay mental health counseling: Prospects and problems, *Journal of Individual Psychology*, 24, pp. 88-93.
- CARNEY, G. C. y BARAK, A. (1976) A survey of student needs and student personnel services, *Journal of College Student Personnel*, 17, pp. 280-284.
- CLARK, D. D. (1966) Characteristics of counseling centers in large universities, *Personnel and Guidance Journal*, 44, pp. 817-822.
- CREGO, C. A. y WENDLAND, M. (1974) Counseling centers as the sole agency for student mental health, *Journal of College Student Personnel*, 15, pp. 109-113.
- FOREMAN, M. E. (1977) The changing scene in higher education and the identity of counseling psychology, *The Counseling Psychologist*, 7, 2, pp. 45-47.
- GELSO, C. J. y OTROS (1977) A multigroup evaluation of the moderns and functions of university counseling centers, *Journal of Counseling Psychology*, 24, pp. 338-348.
- GOLDSCHMID, B. y BURCKHARDT, C. (1974) Experience de Parrainage dans une Ecole Polytechnique, Comunicación en la 6.^a Conferencia Internacional de Ingenieros, 6-10 octubre 1974, Barcelona.
- GRAFF, R. y Mc LEAN, D. (1970) Evaluating educational-vocational counseling: A model for change, *Personnel and Guidance Journal*, 48, pp. 568-574.
- GRAFF, R.; RAQUE, D. y DANISH, S. (1974) Vocational-educational counseling practices: A survey of university counseling centers, *Journal of Counseling Psychology*, 21, pp. 579-580.
- HODGKINSON, H. L. (1971) *Institutions in transition: A profile of change in higher education* (New York, Mc Graw Hill).
- HOXTER, H.; PATERSON, J. y THORNE, B. (1978) Counseling of students in institutions of higher education, *International Journal for the advancement of Counseling*, 1:2, pp. 189-194.
- KRAMER, H. C.; BERGER, F. y MILLER, G. (1974) Student concerns and sources of assistance, *Journal of College Student Personnel*, 15, pp. 389-393.
- LASSEIGNE, M. W. y MARTINS, J. R. (1979) Peer Counseling in Undergraduate Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 5, p. 25.
- LEAVIS, F. R. (1979) *Education and the University* (Cambridge, University Press).
- LEVENTHALL, A.; BERMAN, A.; MC CARTHY, B. y WASSERMAN, C. (1976) Peer counseling on the university campus, *Journal of College Student Personnel*, 17, pp. 504-509.
- MAGOOM, T. (1973) Outlook in higher education: Changing functions, *Personnel and Guidance Journal*, 52, pp. 175-179.

- MORRIL, W. H. y HURST, J. C. (1971) A preventive and developmental role for the college counselor, *The Counseling Psychologist*, 2:4, pp. 90-94.
- MUELLER, K. H. (1961) *Student Personnel Work in Higher Education* (Cambridge, Riverside Press).
- OETTING, E. R.; IVEY, A. E. y WEIGEL, R. G. (1970) *The college and university counseling center* (Washington, Student Personnel Series, American Personnel Assoc.).
- RIESSMAN, F. (1965) The helper principle, *Social Work*, 10, pp. 27-32.
- ROBINSON, F. (1950) *Principles and Procedures in Student Counseling* (New York, Harper).
- RUSSELL, T. y FORD, D. F. (1983) Effectiveness of peer tutors vs. resource teachers, *Psychology in the schools*, 20, pp. 436-441.
- SALISBURY, H. (1972) Counseling center name and type of problems referred, *Journal of Counseling Psychology*, 19, pp. 351-352.
- SCHOENBERG, B. M. (Ed.) (1978) *A handbook and guide for the college and university counseling center* (Westport, C. T., Greenwood Press).
- SHARF, R. S. y BISHOP, J. B. (1973) Adjustment differences between counseled and noncounseled students at a university counseling center, *Journal of Counseling Psychology*, 20, pp. 509-512.
- SIMONO, R. B. (1978) Differential importance faculty and Students place on counseling and psychological services, *Professional Psychology*, 9, pp. 161-164.
- SLIMAK, R. y BERKOWITZ, S. (1983) The University and College Counseling Center and Malpractice Suits, *Personnel and Guidance Journal*, 61:5, pp. 291-294.
- SMITH, D. (1974) Preferences of university students for counselors and counseling settings, *Journal of College Student Personnel*, 15, pp. 53-57.
- SNYDER, J. F.; HILL, C. E. y DERKSEN, T. P. (1972) Why some students do not use university counseling facilities, *Journal of Counseling Psychology*, 19, pp. 263-268.
- STADTMAN, V. A. (1980) *Academic Adaptations: Higher Education prepares for the 1980s* (San Francisco, Jossey-Bass).
- UPCRAFT, M. (1971) Undergraduate students as academic advisers, *Personnel and Guidance Journal*, 49, pp. 827-831.
- WAGNER, L. (1982) *Peer teaching: Historical perspectives* (Westport, C. N., Greenwood Press).
- WARMAN, L. (1982) The counseling role of college and university counseling centers, *Journal of Counseling Psychology*, 8, pp. 231-237.
- WARNATH, C. F. (1971) *New myths and old realities: College counseling in transition* (San Francisco, Jossey-Bass).
- WILLIAMSON, E. G. (1939) *How to counsel students* (New York, Mc Graw-Hill).
- (1949) *Trends in student personnel work* (Minneapolis, University of Minnesota Press).
- WRENN, C. G. y BELL, R. (1942) *Student personnel problems* (New York, Farrar & Rinehart).

SUMARIO: Como un instrumento de gran ayuda en la labor educativa de los profesores, la Ley General de Educación de 1970 acentuó la Orientación universitaria en tres áreas fundamentales: toma de decisiones educativas y profesionales, auto-comprensión de uno mismo y resolución de problemas. La necesidad de la conexión entre docencia y orientación es un requisito esencial para una completa formación del alumno y para aliviar la crisis económica y el paro juvenil que aquejan a las sociedades modernas. Por esa razón se hace urgente tomar medidas equivalentes a las tomadas en otras universidades europeas para adaptar las Facultades a las necesidades del mundo laboral y capacitar al alumno para afrontar con realismo su propia situación.

Descriptores: Counseling in Higher Education.