

LA LABOR ORIENTADORA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO

Feli Arbizu Bakaikoa
I.C.E. de la Universidad del País Vasco

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento y la actitud del profesorado y del alumnado hacia las tareas que constituyen la docencia universitaria, representa uno de los puntos clave de todo proceso de mejora docente (Kyriacou, 1991). Nosotros pretendemos, a través de esta comunicación, acercarnos a una parte muy importante de la docencia universitaria: la Función Orientadora de la misma.

La investigación sobre el tema de la orientación universitaria es un campo, que en ámbito de la universidad española no ha cubierto demasiadas etapas, si bien el interés por el mismo ha ido creciendo a lo largo de estos últimos años.

A través de esta comunicación pretendemos incitar al debate acerca de una serie de aspectos que nos lleven a considerar que acciones orientadoras deberían ser desarrolladas desde la docencia universitaria. Así pues vamos a presentar los objetivos marcados para esta comunicación:

- Analizar la importancia otorgada por el alumnado y la responsabilidad asumida por el profesorado con respecto a las tareas y subfunciones que constituyen la Función Orientadora universitaria.
- Analizar el nivel de percepción de profesores y alumnos sobre la realización por el profesorado de cada una de las tareas y subfunciones de la Función Orientadora.
- Analizar el nivel de necesidad manifestado por profesores y alumnos en torno a las tareas y subfunciones de la Función Orientadora.

2. LA FUNCIÓN ORIENTADORA EN EL ÁMBITO DE LA UNIVERSIDAD

La docencia universitaria constituye el desarrollo de acciones que tienen como objetivo la formación del alumno universitario. En este sentido es preciso subrayar el carácter heterogéneo pero interactivo del quehacer docente. La docencia no se limita a la enseñanza que realiza un profesor concreto en el aula, sino que supone la realización de tareas de alta complejidad que, a veces, corresponde desarrollar no sólo a un profesor sino a un conjunto de ellos (De Miguel, 1991). La identificación de esas acciones, supone en sí el sustrato de la definición del modelo de perfil profesional docente.

Entre toda la serie de acciones a desarrollar desde la docencia universitaria están aquellas diferen-

ciadas y que constituyen la vertiente orientadora de la docencia, que nosotros denominamos Función Orientadora. Cualquier análisis de los elementos constituyentes de una Función y en este caso de la Función Orientadora supone la determinación del conjunto de elementos que la componen y las relaciones recíprocas entre ellas en orden a la finalidad para la que se organiza dicha función. Este análisis de funciones supone analizar lo que debe hacerse y establecer el orden de las mismas en una estructura.

Las acciones orientadoras a desarrollar desde la vertiente docente universitaria pueden ser objeto de largos debates. El contenido de las tareas que deben configurar la Función Orientadora, creemos que es una puerta abierta, no solamente en relación a lo que señalan los especialistas, sino sobre todo en razón de un análisis de necesidades contextualizado.

La realidad de cada centro nos informa sobre las necesidades que sobre orientación tienen los alumnos de cada centro (Díaz Allué, 1989). Del mismo modo el perfil profesional de cada especialidad nos obliga a considerar aquellas acciones orientadoras necesarias para la adecuada formación de los alumnos que acceden a dicha especialidad. Finalmente será necesario considerar las condiciones en la que se desarrolla dicha acción orientadora; la preparación del profesorado para desarrollar dichas acciones, los recursos disponibles, la distribución de tiempos de dedicación del profesorado, etc.

En razón de ello, con nuestra propuesta no pretendemos señalar cuales deben de ser los elementos de acción que configuran la Función Orientadora universitaria. Sin embargo dado que pretendemos conocer el punto de vista del alumnado y del profesorado acerca de dicha función, hemos presentado a la comunidad universitaria un modelo para que pueda posicionarse sobre él. El modelo ofrecido como referencia tiene en cuenta acciones o tareas que supuestamente un profesor universitario debe realizar en el ámbito de la orientación y que se identifican con las tres áreas, tradicionalmente consideradas, de la orientación educativa: la orientación personal, la académica y la profesional. La formulación de dichas tareas responde a las aportaciones de diversos autores acerca de acciones que un profesor debe realizar en el ámbito de la orientación (Villa, 1985, Centra, 1980, Forero, 1984, Mateo, 1990). De este modo las tareas orientadoras a realizar dentro de la acción docente universitaria y que han sido objeto de encuesta son doce. Las cuatro primeras forman parte de la subfunción denominada: Orientación Personal, las tareas 5, 6, 7, 8 y 9 forman parte de la Orientación Académica y, finalmente las tres últimas forman parte de la subfunción denominada Orientación Profesional.

Subfunción: Orientación Personal

- 1— Orientar al alumno en cuestiones de orden personal.
- 2— Fomentar en el alumno valores, actitudes positivas.
- 3— Buscar soluciones para algunas de las situaciones personales del alumno.
- 4— Orientar al alumno en valores morales y éticos.

Subfunción: Orientación Académica

- 5— Comunicar al alumno sus facultades y dificultades y orientarle para que supere las dificultades y potencie sus facultades
- 6— Orientar al alumno en las materias, métodos de estudio, técnicas...
- 7— Aplicar métodos de recuperación al alumno con dificultades
- 8— Desarrollar en el alumno las habilidades necesarias de la profesión para la que se prepara.

Subfunción: Orientación Profesional

- 9— Informar al alumno de cómo funciona la universidad: estructura, biblioteca...
- 10— Informar al alumno sobre salidas profesionales de su carrera.

11— Mostrar las habilidades, técnicas, etc. que necesita desarrollar el alumno para ejercer la profesión para la que se prepara.

12— Cotactar al alumno con el mundo laboral, haciéndole participar en proyectos con empresas...

3. PRECISIONES METODOLÓGICAS

Debemos comenzar señalando que los resultados presentados en esta comunicación forman parte de una investigación cuyo objetivo era analizar y definir la Función Docente universitaria en el contexto de la Universidad del País Vasco (Arbizu, 1992). Para ello se construyó un cuestionario constituido por 130 ítems que hacían referencia a otras tantas tareas que supuestamente debe desarrollar el profesor universitario. En esta comunicación sólo presentamos el análisis específico de una parte del cuestionario, en concreto la referida a la Función Orientadora, que consta de 12 ítems.

La muestra utilizada está constituida por un colectivo de 45 profesores y 727 alumnos de 5 centros de la Universidad del País Vasco (tres Facultades y dos Escuelas Universitarias).

A los alumnos se les preguntaba en primera instancia, sobre el grado de importancia que concedía a cada una de las tareas que se señalaban en el cuestionario. El encuestado debía responder en torno a una escala de 1 a 10, donde el 1 indicaba que no consideraba importante dicha tarea y el 10 indicaba que la consideraba de total importancia. Después de ello se les preguntaba sobre el grado en que consideraban que sus profesores realizaban dichas tareas. En este caso, también, la escala de respuestas iba de 1 a 10, siendo el 10 el máximo grado de realización y el 1 el grado nulo de realización.

A los profesores se les preguntaba, en primer lugar sobre el grado en que consideraban que cada una de las tareas presentadas formaban parte de su responsabilidad docente. La escala de respuesta iba, igualmente de 1 a 10, siendo 10 el grado máximo de responsabilidad y el 1 indicaba que no había responsabilidad alguna. En segundo lugar, se les preguntaba por el grado en que realizaban cada una de las tareas. En la escala de respuestas el 1 indicaba que no realizaban dicha tarea y el 10 que la realizaban en máximo grado.

4. OPERATIVIZACIÓN DEL CONCEPTO DE NECESIDAD

Para analizar los grados de percepción de la importancia otorgada por el alumnado y la responsabilidad asumida por el profesorado respecto a las tareas presentadas, así como los niveles de realización con respecto a las mismas, se hizo uso de las puntuaciones directas otorgadas por los encuestados. Sin embargo para lograr el tercer objetivo, analizar los niveles de necesidad fue necesario operativizar el concepto de necesidad.

Para ello definimos el concepto de necesidad como la discrepancia existente entre la situación dada y la deseada del desarrollo educacional (Tejedor, 1990). Una necesidad viene constituida por la diferencia o discrepancia entre la forma en cómo son las cosas realmente y la forma en que deberían ser (exigencia), podrían ser (posibilidades reales) o nos gustaría que fueran (necesidades individualizadas) (Zabalza, 1991).

Una necesidad implica un juicio de valor que es emitido por un grupo social. Por ello somos conscientes de que las circunstancias y condiciones del grupo que se toma como elemento de referencia de la detección de necesidades influyen en el concepto de necesidad manifestado por el grupo. En nuestro caso los grupos de referencia elegidos eran los profesores y alumnos. Sabemos que la realidad de cada uno de los colectivos era diferente, pero comparten una misma acción, la docente. Los profesores, como ejecutores de la misma y el grupo de alumnos como elementos a los que se destina la acción docente.

Teniendo en cuenta la definición de necesidad adoptada, la operativización del concepto de

necesidad, en el caso del alumnado, se hizo restando al grado de importancia otorgado a cada tarea docente, el grado en que consideran que sus profesores realizan cada una de ellas.

IMPORTANCIA — REALIZACIÓN = NECESIDAD

En el caso del profesorado, la operativización del concepto de necesidad, se hizo restando al grado de responsabilidad asumida, el grado de realización considerado.

RESPONSABILIDAD — REALIZACIÓN = NECESIDAD

Hechas las apreciaciones metodológicas, así como la explicación de la operativización del concepto de necesidad, procederemos a presentar el análisis de resultados en razón de los objetivos que nos hemos marcado.

5. GRADOS DE IMPORTANCIA OTORGADOS POR EL ALUMNADO Y GRADOS DE RESPONSABILIDAD ASUMIDOS POR EL PROFESORADO CON RESPECTO A LAS SUBFUNCIONES Y TAREAS DE LA FUNCIÓN ORIENTADORA

Como se puede apreciar en el Gráfico 1, los perfiles de alumnado y profesorado son paralelos en cuanto a las tres subfunciones que constituyen la Función Orientadora del profesor universitario.

Se puede apreciar que la importancia otorgada por el alumnado, tanto a las subfunciones como a las tareas, es mayor que la responsabilidad asumida por el profesorado respecto a ellas.

Hay coincidencia, casi total, respecto a las tareas de la subfunción de Orientación Personal. Como se puede apreciar las tareas de esta subfunción son las que obtienen puntuaciones más bajas, excepto la tarea nº 2: «Fomentar en los alumnos valores e ideas positivas», que obtiene puntuaciones apreciables tanto en cuanto a la importancia otorgada por el alumnado como por la responsabilidad asumida por el profesorado. Sin embargo el resto de tareas obtienen puntuaciones por debajo del 5,5, límite, establecido por nosotros, por debajo del cual podríamos considerar que los grados de importancia o de responsabilidad no son aceptables.

En cuanto a las Subfunción de Orientación Académica, podemos observar que el alumnado otorga niveles de importancia altos, siendo la tarea nº 8. «Desarrollar en el alumnado las habilidades necesarias para la profesión para la que se preparan» la que tiene una puntuación más alta (8,8). En cuanto al profesorado, observamos que si bien asume niveles de responsabilidad, sin embargo éstos están por debajo de los niveles de importancia otorgados por alumnos.

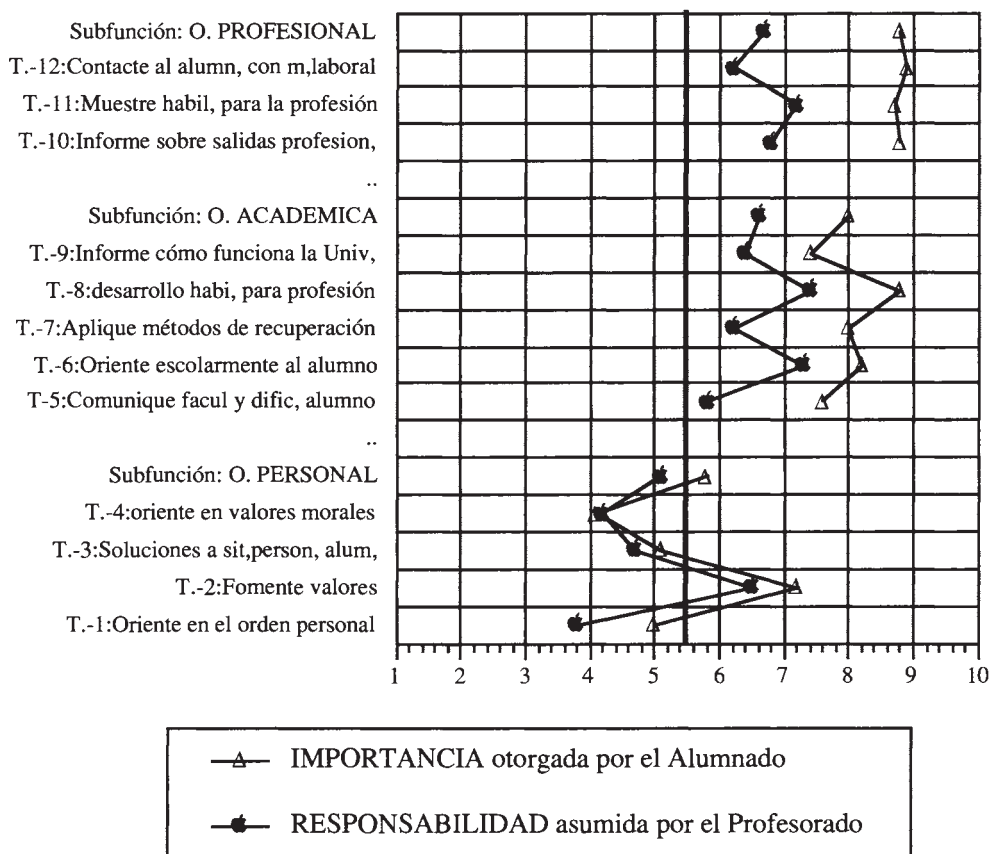
Respecto a las Subfunción de Orientación Profesional, observamos que para los alumnos es la que obtiene niveles de importancia más altos dentro de la Función Orientadora. Las tres tareas que la componen obtienen puntuaciones muy altas y similares.

6. PERCEPCIÓN DE LOS GRADOS DE REALIZACIÓN DE LAS SUBFUNCIONES Y TAREAS DE LA FUNCIÓN ORIENTADORA

Si observamos el gráfico 2, podemos comprobar que las percepciones del profesorado y del alumnado marcan perfiles bastante paralelos. En todos los casos el alumnado considera que el nivel de realización por parte del profesorado es apreciablemente más bajo que el considerado por los propios profesores.

Según el alumnado el nivel de realización de las diferentes tareas y subfunciones por parte de sus profesores es muy baja, pues las puntuaciones se encuentran entre el 2 y el 3, lo que indica que para el

GRÁFICO 1
 GRADOS DE IMPORTANCIA OTORGADOS POR EL ALUMNADO Y GRADOS DE RESPONSABILIDAD ASUMIDOS POR EL PROFESORADO CON RESPECTO A LAS SUBFUNCIONES Y TAREAS DE LA FUNCIÓN ORIENTADORA

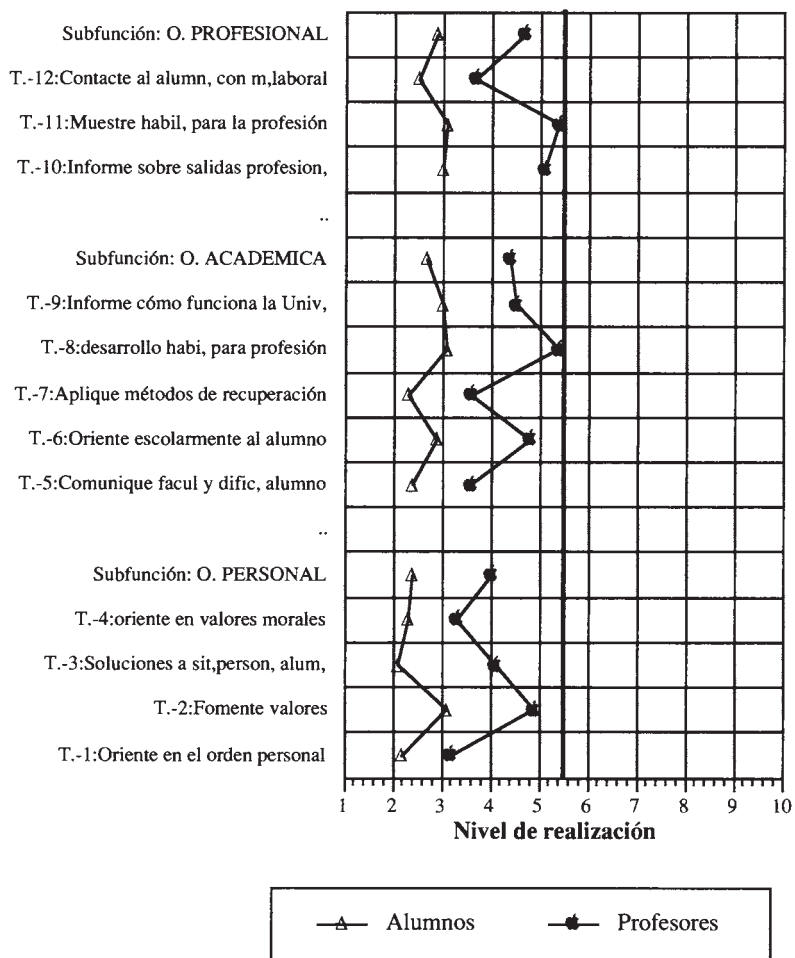


alumnado el nivel de realización de los profesores con respecto a todas las tareas de la Función Orientadora es bajísima, casi nula. (recuérdese que el 1 indica un nivel de realización de 0).

En cuanto al colectivo de profesores puede apreciarse un perfil con puntuaciones entre el 3 y el 4,4. Ello indica que el profesorado reconoce que la realización de estas tareas es muy baja. Podemos observar que todas las puntuaciones se sitúan en la mitad izquierda (Recuérdese que hemos establecido en el 5,5 el punto medio, de modo que aquellas puntuaciones inferiores a ese número son consideradas como niveles de realización no aceptables).

En cuanto a la diferenciación de los niveles de realización con respecto a las diversas subfunciones, vemos que según el alumnado son muy similares.

GRÁFICO 2
 GRADOS DE REALIZACIÓN PERCIBIDOS POR EL ALUMNADO Y PROFESORADO CON
 RESPECTO A LAS SUBFUNCIONES Y TAREAS DE LA FUNCIÓN ORIENTADORA



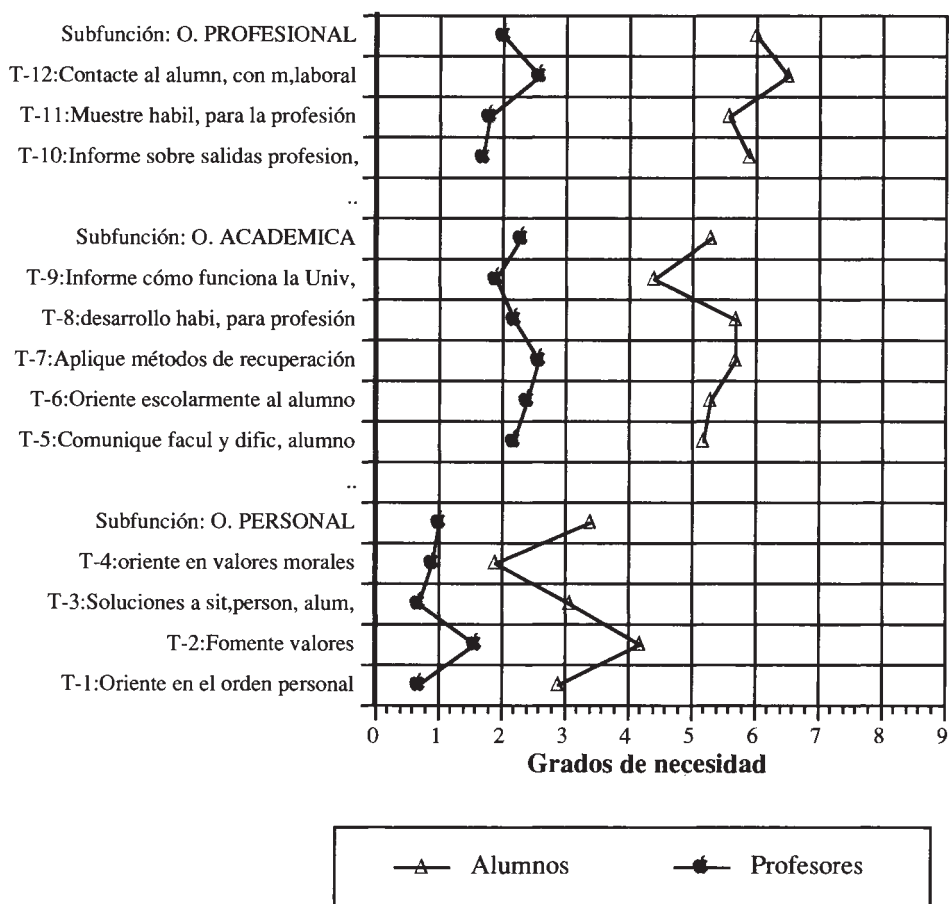
Para el profesorado hay una mayor diferencia entre los niveles de realización de las tareas. Sin embargo esta diferencia casi desaparece cuando observamos las puntuaciones medias de las subfunciones. De este modo se puede observar que dentro de la subfunción de Orientación Profesional, el profesorado reconoce que la tarea que menos realizan es la nº 12: «Contactar al alumno con el mundo laboral, haciéndole participar en proyectos con empresas...». En cuanto a las tareas de la subfunción de Orientación Personal, la tarea nº 1: «Orientar al alumno en cuestiones de orden personal» es la que consideran que realizan en menor medida. En este sentido debe recordarse que es la tarea que obtiene el menor nivel de responsabilidad por parte de los profesores.

7. PERCEPCIÓN DE LOS GRADOS DE NECESIDAD DE LAS SUBFUNCIONES Y TAREAS DE LA FUNCIÓN ORIENTADORA

Pasando al tercer gráfico que presenta los niveles de necesidad de los dos colectivos encuestados, podemos observar que existe una mayor distanciamiento entre las puntuaciones de los dos colectivos y que éstas varían respecto a cada una de las tres subfunciones.

Como primer comentario de este apartado conviene resaltar que los grados de necesidad de los alumnos son apreciablemente mayores que los de los profesores.

GRÁFICO 3
GRADOS DE NECESIDAD PERCIBIDOS POR EL PROFESORADO Y ALUMNADO CON RESPECTO A LAS SUBFUNCIONES Y TAREAS DE LA FUNCIÓN ORIENTADORA



En cuanto al alumnado comprobamos que tanto la subfunción de Orientación Académica, pero sobre todo la de Orientación Profesional obtiene niveles de necesidad bastante altos, destaca entre todas, la tarea nº 12: «Contacte al alumno con el mundo laboral...».

En cuanto a la subfunción de Orientación Personal, comprobamos que para el alumnado los niveles de necesidad son medio bajos, observándose unas puntuaciones muy dispersas en las tareas que componen dicha subfunción. Entre dichas tareas la que parece obtener un grado de necesidad más alto es la nº 2: «Fomentar en los alumnos valores e ideas positivas»

En cuanto al profesorado como ya hemos señalado los niveles de necesidad parecen ser bastante menores, siendo la subfunción de Orientación Personal la que obtiene puntuaciones más bajas.

8. CONCLUSIONES

Las posibilidades de analizar la Función Orientadora universitaria son amplias y diversas. Nosotros no hemos hecho sino abrir una vía para la continuación de una línea de reflexión y profundización. Sin embargo, nos parece oportuno terminar esta comunicación, destacando una serie de consideraciones que hemos deducido de nuestro análisis.

— En general, la diferencia existente en las percepciones con respecto a los componentes de la Función Orientadora, nos indica que existe un desfase que es preciso analizar en profundidad.

— Se constata que los niveles de realización de las tareas que constituyen la Función Orientadora universitaria por parte del profesorado, están muy lejos de alcanzar los niveles óptimos de desarrollo.

— Se confirma, ampliamente, la diferencia de percepción entre profesorado y alumnado en cuanto a las necesidades de orientación (Calkins & Wakeford, 1983).

— El alumno universitario demanda de un modo urgente una serie de acciones orientadoras. Estas acciones, fundamentalmente deben estar centradas en acciones de orientación académica y profesional. El alumno universitario precisa algo más que contenidos a aprender y prácticas a realizar, necesita ayuda para autocomprenderse, para adquirir conciencia de la realidad y penetrar en las perspectivas de futuro, sin que ello se traduzca en una «domesticación»; se hace imprescindible desarrollar procesos de orientación y asesoramiento (Echeverría, 1988)

— Si bien son preocupantes los bajos niveles de realización de las tareas orientadoras, hecho reconocido por el propio profesorado, resulta esperanzador que el profesorado acepte que dichas tareas forman parte de sus competencias docentes, lo que permite augurar que con una adecuada preparación y una asignación de medios el profesorado podrá responder a las necesidades manifestadas por el alumnado en el ámbito de la orientación universitaria.

— En nuestras instituciones la actividad orientadora suele ser muy reducida y asistemática. Normalmente, se reduce a actividades ligadas a la disciplina como son la búsqueda bibliográfica, la orientación de trabajos prácticos, etc. (Pérez Juste, 1985). Pero actividades más propiamente orientadoras como la formación en técnicas de estudio, la elección de asignaturas optativas, la orientación de tipo profesional u otras, no suelen ser muy habituales en nuestros centros. Por ello la acción orientadora del profesorado universitario se hace evidente y debe traducirse en la ayuda al alumnado en cuanto a: elección de asignaturas, ayuda en la toma de decisiones o en la realización de trabajos, en la orientación profesional y en la tarea de contactar al alumno con el mundo del trabajo. En este sentido el sistema orientador universitario inglés, bien nos puede servir de guía, si bien es necesario reconocer que no es fácilmente trasvasable a nuestro contexto (Gordillo, 1985). Sin embargo, no impide que ciertas acciones puedan y deban ser desarrolladas en nuestras universidades.

— Por otra parte, es cierto que el profesor no puede abarcar toda la serie de acciones, algunas de ellas muy especializadas, que requiera una buena orientación. Sin embargo, puede desarrollar algunas tareas orientadoras que, si se ven complementadas con un buen servicio de orientación universitaria,

conseguirán satisfacer la gran demanda de orientación que los alumnos reclaman. No obstante, cualquier servicio de orientación universitaria poco podrá desarrollar si no cuenta con la acción integradora de la orientación de cada profesor (Escotet, 1992).

— Así pues, consideramos la necesidad de que la Universidad establezca un servicio de orientación al alumnado. No obstante, esto no significa que el profesor quede exento de dichas tareas, muy al contrario, debe desarrollarlas e integrarlas dentro de su acción docente. Negar la acción orientadora que el profesor debe desarrollar supone que el profesor se constituye en el elemento que ayuda al alumno a conseguir las metas. Evidentemente, esto implica un mínimo conocimiento del alumno, de su desarrollo y de cómo puede superar sus dificultades (Pérez Juste, 1985).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARBIZU, F. (1992): *La Función Docente del profesor universitario*. Tesis Doctoral. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- CALKINS, E. V. & WAKEFORD, R. (1983): Perception of instructors and student of instructors' roles. *Journal of Medical Education* 58 (Dec), 967-969.
- CENTRA, J. A. (1980): *Determining faculty performance*. San Francisco: Jossey Bass.
- DE MIGUEL, M. (1991): Indicadores de Calidad de la Docencia Universitaria. In *I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación*. Cádiz: ICE.
- DÍAZ ALLUÉ, M^a T. (1989): *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.
- ECHEVERRÍA, B. (1988): Modelos de institucionalización de la orientación educativa y sus implicaciones en la calidad de la educación. In *IX Congreso Nacional de Pedagogía: La Calidad de los centros educativos*, (pp. 393-411). Alicante: Sociedad Española de Pedagogía.
- ESCOTET, M. A. (1992): *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- FORERO, F. (1984): El programa de Magister en docencia universitaria. *Documentación Educativa (Colombia)*, 8 (20), 235-244.
- GORDILLO, M. V. (1985): La orientación en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, XLIII (169-170), 435-451.
- KYRIACOU, C. (1991): Developing your teaching skills. KYRIACOU (Ed.): *Essential Teaching Skills*. Oxford: Basil Blackwell.
- MATEO, J. (1990): Función docente y demanda discente. *Revista española de pedagogía*, 186 (XLVIII), 319-326.
- PÉREZ JUSTE, R. (1985): Programación de actividades universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, (169-170), 391-407.
- TEJEDOR, F. J. (1990): Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. In *RIE*, 8 (pp. 15-37).
- VILLA, A. (1985): *Un modelo de profesor ideal. Multidimensionalidad del modelo del profesor ideal y condiciones estructurales que lo determinan*. Madrid: MEC.
- ZABALZA, M. A. (1991): *Diseño y desarrollo curricular*. 4ª ed. Madrid: Narcea.