

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41
Vol. 14(3) Septiembre - Diciembre 2007: 494 - 510

Necesidades de orientación académica de los estudiantes de Educación Superior

Moraima Torres Morillo y Ma. Margarita Villegas
UPEL-Maracay. Línea de Investigación en Ciencias Cognitivas
(LINCICOG). Centro de Investigaciones Educativas Paradigma
(CIEP). E-mail: moraimatorres@yahoo.es -
margaritavillega@hotmail.com

Resumen

El aumento del número de alumnos que resultan reprobados semestralmente en las aulas universitarias, motivó el desarrollo de esta investigación en la cual se exploran las necesidades de orientación académica de estudiantes de educación superior. Se trató de un trabajo de campo, de tipo exploratorio. Los sujetos del estudio fueron 52 estudiantes de tercer semestre de la UPEL Maracay. La recolección de la información se hizo a través de un diario de clase y de entrevistas a informantes claves. Del análisis de la información obtenida se encontró que las necesidades de orientación son tanto de naturaleza cognitiva y afectiva como sociales e institucionales, cuya atención requiere el rescate del papel del docente como orientador estratégico desde el aula de clase.

Palabras clave: Necesidades de orientación, cognitivas y afectivas, docente-orientador.

Academic Counseling Needs in Superior Education Students

Abstract

An increase in the number of students who fail in university classrooms each semester motivated development of this study in which the academic counseling needs of superior education students are explored. It was based on a field study of the exploratory type. Subjects of the study were 52 students from the third semester at the UPEL Maracay. Information was collected using a class diary and interviews with key informants. From an analysis of the data, it was found that the counseling needs are of a cognitive and affective as well as a social and institutional nature; attending to them requires bringing back the strategic counseling role of teachers in the classroom.

Key words: Counseling needs, cognitive and affective, teacher-counselor.

Introducción

Como profesoras universitarias no hemos podido ser indiferentes frente a los múltiples factores que limitan día a día el aprendizaje de nuestros estudiantes en las aulas, tales como: deficiencias en el manejo de procesos cognitivos, carencias socioculturales y bajo desempeño académico (Ríos, 1999; Reimers, 2003). Esta problemática, nos ha motivado a realizar una revisión de la realidad que atraviesan nuestros estudiantes, a fin de comprender cuáles son las necesidades o carencias que pueden estar obstaculizando un desempeño académico óptimo. Consideramos que esta caracterización nos permitirá comprender

mejor la dinámica académica que vivencian los estudiantes universitarios en su contexto cotidiano.

A partir de los anteriores planteamientos, iniciamos esta investigación que tuvo como objetivo explorar las necesidades de orientación académica de estudiantes de Educación Superior (Caso UPEL-Maracay). Para alcanzar este objetivo, expondremos, primeramente, el contexto que enmarca el problema abordado en el marco de exigencias de la sociedad del conocimiento y el papel de la orientación en los escenarios educativos; en segundo lugar, se refieren algunas incongruencias que han revelado investigaciones previas sobre la formación de los futuros educadores; en tercer lu-

gar, se explicita la metodología que se utilizó en este estudio de campo, en el cual participaron 52 estudiantes de educación quienes reportaron sus necesidades académicas durante un semestre en un diario de clase y en entrevistas realizadas a informante claves. Una vez obtenida la información esta fue transcrita, analizada y triangulizada; a fin de extraer los indicadores emergentes mediante las cuales se categorizaron los hallazgos. Por último, se presentan los hallazgos, organizados en función de las siguientes áreas: a) Necesidades de naturaleza cognitiva destacando las limitaciones que los alumnos tienen en su equipamiento cognitivo, principalmente en las áreas de lectura y escritura. b) Necesidades de naturaleza afectiva, en las cuales predominan la indefensión aprendida (Sligman, 1975 citado por Pozo, 1996), lo que conlleva a que el estudiante sienta que no tiene control sobre su desempeño académico y c) Necesidades asociadas a factores sociales e institucionales en las cuales se destacan las repercusiones de la precariedad económica, cultural e institucional en el rendimiento estudiantil.

Contexto de la problemática

Actualmente es reconocido, el papel que tiene la educación en la formación del ciudadano que demanda la sociedad del conocimien-

to. Esto debido a que se necesitan individuos capaces de subjetivar y contextualizar las diversas informaciones y crear conocimientos pertinentes y flexibles al cambio. Frente a esto, la educación se considera como un proceso sociocultural mediante el cual se forma a las nuevas generaciones en los conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarias para el desarrollo de las potencialidades individuales y sociales. No obstante, este proceso es complejo y no puede concebirse como hecho mecánico, pues como lo apunta Savater (1998: 50): "La capacidad de aprender está hecha de muchas preguntas y de algunas respuestas, de búsquedas personales y no de hallazgos institucionalmente decretados; de crítica y puesta en cuestión en lugar de obediencia satisfecha con lo comúnmente establecido"

En consecuencia, los estudiantes universitarios no solo necesitan recibir información académica sobre la carrera en la cual se están formando, también es importante que sean formados en la subjetivación de estrategias metacognitivas que beneficien su aprendizaje vitalicio (Drucker, 1998), a fin que puedan ser individuos capaces de fomentar su desarrollo profesional de forma autónoma.

Con este propósito, se han creado los programas de atención al estudiante universitario, los cuales, en el caso de la Universidad Pedagógica

ca Experimental Libertador (UPEL), se ejecutan a través de las Unidades de Desarrollo y Bienestar Estudiantil y tiene como misión y visión (UPEL, 1999): "La atención del estudiante que ingresa a la UPEL para su integración al contexto universitario, promover su desarrollo personal - social, estimular su rendimiento académico y apoyar su prosecución en la institución y su incorporación al mercado laboral, en tres momentos significativos de su vida institucional: al inicio, a lo largo de la carrera y al egresar" (s/p). Para cumplir con estos fines, resulta necesario abordar en el estudiante el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y organizacionales que le faciliten el aprendizaje de los diversos componentes que integran su formación en el ser y hacer de un docente calificado y reflexivo que pueda ser proactivo en la sociedad del conocimiento (Herraiz, 1999); es por ello, que en la actualidad se hace tanto énfasis en la gestión de proyectos educativos para el desarrollo de habilidades de autogestión del aprendizaje (Pérez y Gallego, 2000).

En virtud de este contexto, la sociedad actualmente demanda la formación de un docente con conocimientos científicos en el área del saber que enseña y con actitudes psicológicas que beneficien y hagan efectiva su interacción con los alumnos en los diversos ambientes de aprendizaje (Torres, 2001; Ville-

gas, 2003 y Lozaga Latorre, 2005). Es por ello, que resulta necesario para las instituciones formadoras de docentes, develar las necesidades de crecimiento académico de sus estudiantes a fin de brindar políticas que faciliten la atención a sus necesidades de desarrollo personal y académico. Sin embargo, a pesar de estas demandas sociales, se observa con preocupación que continúa promoviéndose en la universidades formadoras de docentes, una enseñanza que se limita en la mayoría de los casos (Villegas, 1998; 2003) al suministro de conocimientos teóricos-prácticos sobre la educación, quedando al margen el desarrollo de estrategias de aprendizaje en función de las necesidades e intereses de los estudiantes (Moreno, 1997 y Ríos, 1999). Por lo que el desarrollo de capacidades para el aprendizaje estratégico, la resolución de problemas, la promoción de actitudes socio afectivas, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, son acciones generalmente relegadas y subestimadas dentro del currículo, por lo que frecuentemente sólo se ofrecen como alternativas de formación fuera del aula, bajo la figura de actividades extracátedra, lo que conlleva a que tengan poca importancia dentro de los diseños curriculares (Román y Díez, 1999-2000).

La anterior situación, revela incongruencias en la formación de un profesional reflexivo y crítico de la

educación, pues como lo señala Herrera (1999) en el perfil de un formador debe haber conocimientos para: a) saber hacer, b) competencias para saber ser y estar, c) actitudes para querer hacer y d) aptitudes para poder hacer. Al analizar estas áreas se encuentra que la primera está íntimamente relacionada con los conocimientos teóricos-prácticos que se enseñan en la formación docente; sin embargo, los tres últimos (Personalidad, actitudes y aptitudes) son temas que generalmente no se abordan en las aulas de clase, pues la enseñanza se centra en conocimientos conceptuales (enfoque academicista disciplinar) más que en el desarrollo de competencias transversales, lo cual impide la formación integral de los estudiantes (Bisquerra, 2002).

En consecuencia, cada día las demandas sobre la Orientación Educativa crecen (Afonso, 2003), no sólo como una área de apoyo a los alumnos con deficiencias académicas, sino también como una disciplina estratégica en la orientación del hacer pedagógico (Vital, 1998) que promueve el desarrollo integral (Vera, 2004) y (Loizaga Latorre, 2005). Por eso, en la actualidad no se concibe la orientación como acto puntual o remedial, en el cual el orientador se limita a asistir los estudiantes en la búsqueda de soluciones frente a sus conflictos escolares; por el contrario, la orientación se define como un proceso conti-

nua a lo largo del quehacer escolar, mediante el cual los profesionales de ayuda buscan que todos los actores de las instituciones educativas desarrollen competencias personales y profesionales, que redunde en la mejora del sistema educativo (Vital, 1998; Bisquerra, 2002 y Vera 2004). También, se reconoce que orientar es un proceso complejo que demanda de competencias diversas para atender las necesidades de la población multicultural que cada día la requiere (Castellano Pérez, 2005).

Por ello, la crisis educativa que se evidencia en América Latina en torno a los bajos índices de desempeño académico y logros en calidad educativa, es una problemática que demanda la atención y reflexión de todos los actores que participan en el proceso educativo, pues tal como argumenta Reimers (2003) "Los bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes en las escuelas de América Latina, y los deficientes porcentajes de alumnos que completan la educación primaria y acceden a la secundaria, se debe, en parte, a que la calidad de la enseñanza es pobre" (p.32). Ante este hechos, Vital (1998) señala que se necesita que la orientación sea una ciencia transdisciplinaria que promueva el desarrollo y la calidad de los sistemas educativos en América Latina, en consecuencia se hace necesaria una Orientación Educativa que se fundamente en la inferencia y en la sus-

picacia investigativa, en una Orientación Educativa Estratégica de carácter *preventivo*, desde la cual se prevean soluciones a los problemas comunes de los actores que componen las instituciones educativas, esto permitiría hacer énfasis en el *desarrollo endógeno*, siendo una de las meta maximizar las potencialidades de los beneficiarios de la acción orientadora.

Tomando en cuenta estas premisas, esta investigación buscó responder las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las necesidades de orientación académica de los estudiantes de la UPEL Maracay? ¿Cuáles son las principales categorías en las que se ubican las demandas de de orientación?

Objetivo del estudio

Por todo lo anteriormente planteado, las autoras de esta investigación, atentas antes las necesidades de orientación académica-personal que generalmente se exhiben cotidianamente en el aula de clase como escenario microsocioal (Villegas, 2003), consideraron la conveniente de realizar una investigación que se tuvo como objetivo:

Explorar las necesidades de orientación académica de estudiantes de Educación Superior. Caso UPEL Maracay

Distinguir la naturaleza de las necesidades de orientación de los estudiantes objeto de estudio

Investigaciones Previas

Al revisar los antecedentes, tanto teóricos como de investigaciones previas, se encontró una diversidad de los mismos. Al analizar la más pertinentes para el presente trabajo se consideraron las que se refieren a continuación.

Torres (2001), en una investigación con los estudiantes de la UPEL Barquisimeto, encontró que estos tienen necesidades de recibir entrenamiento en el manejo funcional de las emociones displacenteras, pues el 46% de la muestra indicó tener dificultades en la autorregulación de sus emociones lo cual ha incidido negativamente en su aprendizaje.

Por otro lado, en el trabajo realizado por Aponte y Torrealba (2001) en la UPEL Maracay, señalan que de los estudiantes de nuevo ingreso 14% de la población se encuentra en situación de riesgo con relación a la angustia y ansiedad. Al respecto, uno de cada diez alumnos revela necesidades asociadas con autoestima y motivación de vida, por lo que las autoras plantean como recomendable ofrecer espacios institucionales que potencien su desarrollo personal y académico.

En relación con los hábitos de estudios de los estudiantes de la UPEL Maracay, Campos (2001) encontró resultados no satisfactorios, pues 23.9% de los alumnos de nuevo ingreso manifestó usar estrate-

gias superficiales para su aprendizaje, igualmente en los hábitos de lectura esta autora observó deficiencias, asociadas con comprensión lectora, tiempo dedicado a la lectura y poca disponibilidad de materiales de lectura.

En este sentido, es conveniente apuntar que la problemática develada en las anteriores investigaciones, no es exclusiva de la UPEL Maracay. Por el contrario, investigaciones de carácter nacional, ponen en evidencia que este tipo de problemática envuelve a todo el Sistema Educativo Nacional. Al respecto, el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2003) evalúa la educación venezolana como "de baja calidad donde los aprendizajes fundamentales y las destrezas básicas instrumentales como la lectura comprensiva y las lógicas como el manejo numérico no son alcanzadas por la mayoría de los niños" (p.97). En consecuencia, no es sorprendente que un porcentaje considerable de alumnos en la Educación Básica adquieran informaciones y conocimientos disciplinarios inconexos y superficiales, que estimulan posteriormente altos índices de repetencia y bajas tasa de egreso en las universidades.

Al respecto Llanos de la Hoz (2000) apunta que entre 1984-1993 la tasa de egreso promedio de las Universidades Públicas fue de 5.95, dicho índice revela que en el sistema de Educación Superior hay

un represamiento masivo de estudiantes. Por esto Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (P.N.U.D., 2003) indica que le preocupa que los estudiantes que terminan Educación Media, Diversificada y Profesional, no estén preparados ni para incorporarse al mercado laboral, ni para continuar sus estudios superiores.

A la luz de los planteamientos anteriormente señalados, resulta importante que en las instituciones de Educación Superior que forman a los profesionales de la educación, ofrezcan oportunidades de formación en el área de desarrollo académico y personal-social. Al respecto O Connor y Seymour (1994) señala que dar oportunidades para la formación es un proceso que amplifica el aprendizaje, pues propicia un contexto compuesto por los conocimientos y como aplicarlos, las habilidades, los valores y las actitudes. En consecuencia, los anteriores autores destacan que a través de la formación se busca que los alumnos desarrollen todo su potencial en torno a un aprendizaje preciso.

De esta forma, a medida que el ser humano aprende aumenta su desarrollo personal, por que no sólo se produce un crecimiento intelectual en el sujeto, sino que también el aprendizaje impulsa el crecimiento psicológico, el cual es definido por Romero García (1991: 13) "como un proceso a través del cual la persona genera construcciones

integradoras cada vez más complejas sobre su realidad interior (individual) y exterior (social) que significa cambios positivos como ser humano*.

Estos cambios implican que el sujeto descubra cuáles son sus fortalezas personales y sus áreas de desarrollo a fin de poder generar cambios en su comportamiento habitual que le permitan mejorar su calidad de vida; produciéndose de esta forma una mayor satisfacción personal y social.

En consecuencia, se necesita que la educación del siglo XXI haga énfasis en la formación de la personalidad, la cual según Tedesco (1995) se fundamenta en el desempeño productivo y ciudadano, por lo que se requiere que los estudiantes desarrollen una serie de macrocapacidades como pensamiento sistemático, solidaridad, creatividad, resolución proactiva de problemas, competencias para el trabajo en equipo. Capacidades que no se forman espontáneamente, sino mediante el trabajo sistemático que puedan realizar los docentes.

Metódica

Esta investigación se enmarcó dentro de la modalidad de estudio de campo, descriptivo exploratorio, ya que a través de la misma se buscó revelar la realidad existente que sirva de insumo para futuras investigaciones. Los sujetos de la investiga-

ción fueron 52 estudiantes de tercer semestre de Educación, de las especialidades de Literatura e Informática cursantes de la asignatura Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos, del componente de formación general. El grupo estuvo integrado por 45 hembras y 7 varones, de un promedio de edad de 21 años, con un mínimo de 18 años y un máximo de 34 años. Estos sujetos eran estudiantes regulares de las asignaturas que administraban las autoras en su carga regular docente, durante el lapso Enero-Mayo 2004.

Los instrumentos utilizados fueron un auto reporte no estructurados denominado "Diario de Clase del Estudiante" en los cuales de forma libre los sujetos indicaron sus principales necesidades académicas: Para realizar este reporte se consideraron los indicadores de de autodiagnóstico propuestos por Ríos (1999). Adicionalmente, se realizaron entrevistas abiertas a seis estudiantes seleccionados como informantes claves. Posteriormente, esta información fue transcrita en el formato de nota crudas de forma textual y a partir de ellas se extrajeron los identificadores y palabras claves. Posteriormente mediante técnicas de análisis y de interpretación hermenéutica se clasificó la información en categorías emergentes.

A continuación se muestran los principales hallazgos de la investigación, de acuerdo a las categorías que emergieron, en cada una se pre-

sentarán algunos relatos significativos, aportados por los estudiantes, dichos relatos serán transcritos de forma textual, en letra cursiva y se la adicionará subrayado en las partes que las autoras consideran ilustrativas de la temática indagada.

Hallazgos de la investigación

Las necesidades de orientación académica son diversas y están condicionadas por factores internos asociadas con el estudiante, externas vinculadas con la institución, el entorno social y la actuación del docente. En función de ello se derivaron las siguientes categorías:

Necesidades de naturaleza cognitiva. Dentro de éstas se consideran las necesidades asociadas al deficiente conocimiento previo disciplinar. (Equipamiento cognitivo disciplinar), lo cual le impide contar con la fundamentación conceptual básica para abordar las exigencias de la nueva etapa de estudio. Este tipo de necesidades fueron manifestadas por 38 de los 52 sujetos del estudio quienes expresaron:

Hasta ahora, donde tengo más problemas es en matemática, pues hay cosas que el profesor dice que las debí haber aprendido en bachillerato, por lo que muchas veces no entiendo las explicaciones (Rebeca)

Tengo dificultades en los cursos que me piden que interprete información, pues estaba acostumbrado a sólo memorizar (Aracelis)

Como puede apreciarse en los relatos anteriores, esta carencia de competencias fundamentales (razonamientos verbal y lógico matemático) inciden en que se presenten en buena parte de los estudiantes (7 de cada 10) insuficiencias en las competencias necesarias para leer y escribir funcionalmente a nivel universitario. Este grupo de carencias revela que existe un desconocimiento de los procesos cognitivos cuando se aborda la lectura y la escritura, pues muy pocos estudiantes (3 de 10 estudiantes) reconocen hacer uso de procesos cognitivos para construir su conocimiento tal como lo señala Alberto: "Capte más o menos lo tratado del tema, creo que lo que me pasó fue que no pude emplear la estrategia adecuada para aprender significativamente". Más grave aún, es el desconocimiento relacionado con estrategias de pensamiento autorregulado y de reflexión metacognitiva sobre su proceso de estudio como lo expone María y Rebeca, respectivamente:

Cuando intento redactar el Informe antes clase de las lecturas, no se por donde empezar, me cuesta sintetizar lo leído. Al final sale algo, pero no estoy conforme, se que lo pude haber hecho mejor. (María)
Leí, pero no entendía mucho... bueno como la guía era muy larga nos la dividimos en partes y cada una leyó y analizó su parte. Al final no salimos muy bien, creo que hubiese sido mejor leerla todo (Rebeca).

Estos relatos muestran, la necesidad de buscar estrategias y el desarrollo de políticas que permitan nivelar la formación previa en función de los retos del contexto universitario. Las anteriores debilidades generan patrones de comportamientos no proactivos para el estudio, lo cual consideramos se debe, en parte por el desconocimiento del significado y del propósito de la actividad. Así, regularmente, se evidenció que en el grupo estudiado predominan patrones como postergar para última hora, desorganización, superficialidad e impulsividad, tal como se evidencia en los siguientes relatos:

Mis deficiencias son el memorismo y que muchísimas veces tiendo a postergar para última hora y eso me hace realizar asignaciones con una baja calidad. Además, soy desorganizado, entre otras cosas (Cleiber)

Estoy un poco preocupado, primero, por que me revisen mi asignación, me parece que está un poco superficial; y, segundo, que hoy traje un trabajo que la profesora había mandado hace quince días y no se si me lo recibirá ahora (Gabriel).

Tales citas revelan que las deficiencias se concentran en dos macro habilidades cognitivas esenciales para el aprendizaje escolar, la comprensión lectora y la composición escrita. En el caso de la comprensión lectora se apreció que 7 de cada 10 estudiantes no son capaces al leer de comprender, valorar y criticar la información contenida en los

textos, debido, parece ser, de que están inhabilitados para construir significados a partir de lo que leen, por lo que optan por aplicar estrategias académicas de sobrevivencia como el copismo y el memorismo (Ríos, 1999); igualmente se observó que esta situación genera una actitud de desgano académico que no favorecen la lectura y la escritura, por ello gran parte de los estudiantes manifestaron como Carmen y Yare que no les gustaba leer y redactar:

Lei, pero no entendía mucho,... bueno como el material era largo, lo fui dejando y cuando llego el día no lo había leído (Carmen).

Me da fastidio leer nuevamente la referencia, hice una especie de mapa conceptual, debe ayudarme para algo mañana en la clase (Yare)

Desde esta óptica, estos estudiantes abordaron la lectura como un proceso mecánico sin tomar en cuenta que leer es un proceso complejo tal como la afirma Escoriza (1990:68) quien indica que está es: "...un proceso dinámico durante el cual el lector activa un conjunto organizado de conocimientos, con el fin de construir una interpretación personal del discurso escrito". Por su parte, González, Núñez, Álvarez y Soler (2002) enfatizan que la lectura es un proceso de pensamiento constructivo y complejo, en la que el lector tiene una participación crucial al activar una serie de habilidades como predecir, inferir, imaginar, juzgar y evaluar; gracias a es-

tas habilidades se es capaz de construir significados a medida que va leyendo.

Al respecto, en la presente investigación se evidenció que los alumnos confrontaron los siguientes problemas al leer: a) desconocimiento del significado de algunos de los términos que aparecían en los textos, b) incapacidad para apreciar la secuencia lineal de los párrafos, lo que dificultó que identificaran la microestructura del texto, c) dificultades para extraer la idea central de los textos y así poder comprender la macroestructura, d) deficiencias para reconocer el propósito del texto (superestructura), e) insuficiencias de los esquemas de conocimientos previos para comprender la lectura, f) desconocimiento de estrategias de autorregulación que permitan subsanar la dificultades encontradas al leer.

Las dificultades relacionadas con la comprensión lectora, inciden en que este tipo de estudiantes al no entender lo que leen traten de memorizarlo al pie de la letra, sin construir significados de lo memorizado mecánicamente; esta problemática a su vez promueve el copismo de la información, sin la necesaria interpretación.

En el caso de la composición escrita, se evidenció que los alumnos tienen deficiencias marcadas en las habilidades necesarias para producir un texto, tales como grafismo, ortografía y sintaxis; éstas deficien-

cias hacen que el estudiante se perciba como un escritor deficiente y disminuya sus niveles de motivación hacia la producción escrita, lo cual lo obliga a posponer las actividades de escritura, por lo que termina realizándola sin la planificación requerida y sin el tiempo necesario para la revisión previa del producto escrito, tal como se muestra los siguientes relatos:

El copismo es algo inevitable, no se redactar muy bien, así que puedo decir que más o menos el 50% de mis trabajos es copiado y el resto va saliendo al pasar los días (Rubén). No me gusta mucho escribir antes y después de las clases, me gustaría que la profesora tomara en cuenta sólo las intervenciones (María).

Necesidades de naturaleza afectiva: Los estudiantes expresaron no regular y controlar su emocionalidad. Esto se puede objetivar en la ausencia de estrategias que le facilitan manejar asertivamente sus emociones ante la ejecución de proyectos para su formación en el nivel superior. Al respecto se evidenció, que no hacen planes personales para atender los requerimientos que le exige el estudio en el este nivel. Sus acciones dependen de los programas que le facilita la institución y de las pautas referidas por el docente; por lo que en situaciones de estrés académico y de incertidumbre se presentan bloqueos de razonamiento, ansiedad e inconstancia que limitan sus capacidades cognitivas. Esta problemática se constató

en 30 de los 52 estudiantes que participaron en la investigación, al respecto manifiestan:

... esta clase no la internalice, porque cómo no pude resolver el ejercicio por mi misma, perdí el interés (María)

Me siento un poco nervioso porque no me parece que estoy lo suficientemente preparado. Espero que en clase me expliquen esa lección (Juan)

"Una prueba me iba dando ¡Un ataque! YO NO ESTUDIE PARA UNA PRUEBA... por supuesto que saldré mal. REALMENTE ESTOY MOLESTA" (Raquel)

Quando estoy hablando en público, me da miedo, me pongo nerviosa y se me enreda la lengua, comienzo a usar muletillas (Esté, esté, esté) y puede tener las ideas claras en mi mente, pero no se como expresarlas" (Rita)

Mi falla más presente es la ansiedad, muchas veces mi estrés es tan negativo que bloquea el razonamiento y me hace perder tiempo (Angel).

El análisis de los textos anteriores indica que está presente en los alumnos el fenómeno de indefensión aprendida (Sligman, 1975 citado por Pozo, 1996) el cual consiste en poseer una expectativa generalizada de pérdida de control sobre el devenir del entorno, lo cual genera que los estudiantes: (a) reduzcan la tasa de comportamiento proactivo, lo que conlleva a que los estudiantes inicien o intenten menos conductas de aprendizaje leer, escribir, participar en clase,

etc. (b) pérdida en el autoconcepto académico, por lo que se generalizan creencias negativa sobre el propio desempeño académico. (c) pérdida de eficiencia cognitiva, el predominio de emociones displacenteras tales como miedo, rabia, tristeza, lo cual promueve déficit cognitivos en situaciones que exigen del razonamiento, por lo que el alumno rinde menos al estudiar; y, (d) aumenta la sensibilidad emocional expresadas en sensaciones de abatimiento; así mismo, la apatía y el desinterés se activan constantemente, sin que el aprendiz sea capaz de regular su comportamiento. Asuntos estos, observados en los alumnos sujetos de estudio.

Necesidades asociadas a factores sociales e institucionales. Las variables sociales e institucionales se entremezclan dialécticamente por lo que es difícil separarlas; al respecto se encontró que 40 de los 52 estudiantes que participaron en la investigación vive en situaciones de precariedad material, lo que conlleva a que en el núcleo familiar del estudiante no cuente ni con estructura material adecuada (hacinamiento, escasez de recursos monetarios para adquirir materiales de estudios y cubrir las necesidades básicas de manutención), ni con la estructura cultural óptima (violencia doméstica, abandono, analfabetismo funcional, etc.), siendo, características que destacan en los estudiantes que llegan al aula a través de expresiones, tales como:

Entre los factores actuales, que han limitado mi aprendizaje, están el cambio de vivienda, dificultades económicas y la muerte de mi papi (Nataly)

Hoy viernes hice de todo para conseguir el dinero para comprar las guías del lunes, gracias a Dios mi novio estaba (Yasmin)

Tengo algunas deficiencias en el hogar, por que en mi casa faltan lugares adecuados para estudiar, esto ha limitado mi capacidad de aprendizaje. Por otra parte la situación económica me ha limitado en la compra de los materiales educativos necesarios (Rita).

Por otra parte, se observaron resistencia al uso de estrategias que promuevan la cognición situada tales como: talleres, proyectos, análisis de casos, diarios, autorreportes, lecturas interpretativas, pues el estudiante argumenta que éstos son más difíciles y le exigen más tiempo del que dispone:

Los talleres son buenos, porque discutimos lo que hemos leído, pero quitan mucho tiempo pues tengo que leer y hacer un informe antes de cada clase (Leandro)

Necesito dedicarle más tiempo y para esto debo reorganizarme puesto que las actividades de orden económico absorben mucho de mi tiempo, necesito cambiar mi horario laboral y esforzarme más (Emilio)

A veces el desanimo y algunos problemas personales que se me presentan, unido a obligaciones de trabajo que me impiden dedicar más tiempo al estudio (María).

Unido a esta problemática, en la UPEL (Armas, 2001) se presenta en la institución una precariedad en el número y la calidad de las bibliotecas y centros de documentación existentes, en el número casi inexistente de orientadores (2 para una población de 7000 estudiantes) esto limita el acceso del estudiante a una información variada, actualizada y pertinente en su área de formación. Hay una biblioteca central y un centro de Información y documentación, los cuales son los únicos que presta información regular, pues, en la de los departamentos escasea el material. Por otra parte, son insuficientes los espacios alternativos fuera del aula (salas de estudio, centros de ciencias, clubes, etc.), que promuevan y propicien un escenario para el fortalecimiento académico y personal social del estudiante (Arana; Figueroa; Villegas y Hernández, 2003).

Como se puede derivar de los aspectos expuestos previamente, las necesidades de orientación académica son de naturaleza diversa y están demandando ser atendidas, tanto por las Unidades de Desarrollo y Bienestar Estudiantil como por los docentes en sus actividades diarias de aula.

Consideraciones Finales

En función de la pluralidad de necesidades académicas halladas en el presente estudio, estas fueron categorizadas en:

(a) Necesidades de naturaleza cognitiva en las cuales destacaron las carencias en conocimientos disciplinares previos, relacionadas específicamente con las áreas de comprensión lectora y razonamiento verbal y lógico matemático. Estas carencias incide negativamente en los procesos de autorregulación cognitiva que activan los estudiantes al leer, escribir, por lo que los alumnos presentan dificultades para construir significados y conocimientos.

(b) Necesidades de naturaleza afectiva, pues los estudiantes indicaron no regular satisfactoriamente su emocionalidad en situaciones de estrés. Así, el nerviosismo, el desganado y el miedo inciden en que se presenten bloqueos de razonamiento e inconstancia que limitan sus capacidades cognitivas.

(c) Necesidades sociales e institucionales referidos a la vulnerabilidad económica del contexto familiar que no le facilita los recursos necesarios para promover una cultura de interés en aprender para la vida, dificultando que el estudiante cuente con las condiciones culturales y materiales ideales para satisfacer las demandas de los estudios universitarios; ante esta coyuntura, gran parte de los estudiantes decide trabajar y estudiar (36/52), convirtiéndose la universidad en una actividad más dentro de la rutina diaria. Esta situación limita el tiempo que el estudiante está dispuesto a invertir en sus estudios. Unido a esto se

encontró que los estudiantes demandan de la UPEL Maracay más y mejores espacios en torno a centros de documentación y bibliotecas en los cuales puedan investigar y estudiar cuando se encuentran en el recinto universitario.

A partir de estos hallazgos nos permitimos destacar la importancia de continuar realizando investigaciones de este tipo, a fin de generar un banco de información suficientemente amplio que permita a las Unidades de Desarrollo y Bienestar Estudiantil, obtener información que facilite planificar y ejecutar programas de orientación académica de acuerdo al perfil del estudiante que tiene la UPEL. Igualmente esta información demanda enriquecer el programa de Asesoría Académica (UPEL, 1995), el cual generalmente, en la práctica restringe su acción en brindar sólo asesoría académica asociada con la inscripción de las asignaturas a cursar en cada semestre.

En consecuencia, la pluralidad de necesidades académicas manifestadas por los estudiantes en la presente investigación, nos permiten afirmar que se precisa de políticas de orientación educativa que no sólo atiendan a los aspectos remediales develados por los estudiantes; por el contrario, demandan la necesidad de desarrollar una orientación estratégica que permita a cada estudiante y profesor reflexionar sobre la formación integral que

requiere la persona para manejarse adecuadamente en el contexto sociolaboral de hoy que implique reconocer las fortalezas, identificar los intereses, examinar los desaciertos y distinguir las debilidades de su práctica educativa. Esto compromete no sólo a los orientadores de las Unidades de Bienestar y Desarrollo Estudiantil de la Universidad, sino que exige del personal académico en general, el correspondiente diagnóstico, planificación y desarrollo de acciones orientadas que promuevan desde todos los escenarios universitarios; y, específicamente desde el aula de clase, la atención a las necesidades cognitivas y emocionales que fomente tanto un aprendizaje autónomo y reflexivo como la formación de un ser comprometido con su entorno, crítico de lo existente y que cultive una ética que valore lo trascendental de sus acciones y las de sus semejantes.

En virtud de lo anterior, coincidimos con Loizaga Latorre (2005) en señalar que en un futuro inmediato los profesores no podrán estar ajenos a las demandas de asesoramiento de los estudiantes, pues éstos, los forzarán a buscar nuevas y más eficaces estrategias de actuación. Por ello, se considera que son los docentes y los estudiantes los que en cada institución educativa deben, previa discusión sistemática y rigurosa, decidir que necesidades académicas atender desde sus actuaciones didácticas y pedagógicas.

Consideramos así, impostergable el papel del docente como un orientador educativo estratégico y que su desempeño no se puede reducir a la evaluación de contenidos curriculares; por el contrario, creemos que la misión del docente se centra en la formación de ciudadanos y profesionales competentes, para lo cual hay que atender las diversas necesidades de orientación académica que se objetivas en el accionar del alumno a través de sus quejas, angustias, silencios y ausencias.

Referencias Bibliográficas

- AFONSO, M. (2003). Demandas de Orientação e Profissional: Um Estudo Exploratório em Escolas Públicas. *Orientação Profissional*, 4 (1-2), 141-166.
- APONTE, A. y TORREALBA, M. (2001). Informe sobre el Perfil del Estudiantes de Nuevo Ingreso. UPEL Maracay. Trabajo No publicado, Instituto Pedagógico de Maracay- Unidad de Desarrollo y Bienestar Estudiantil, Maracay.
- ARMAS, B. (2001, Coord). Plan de Desarrollo UPEL 2001-2005. Caracas. Mimeo.
- ARANA, A.; FIGUEROA, N.; VILLEGAS, M. y HERNÁNDEZ, U. (2003). Evaluación de la Función en la UPEL Maracay. Informe Técnico, Maracay. Mimeo.
- BISQUERRA, A. (2002). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. [Documento

- en línea]. Disponible en: www.uhu.es/agora/digital/numeros/02/02-articulos/articulos.htm [Consulta: 2004, Marzo 11].
- CASTELLANO PÉREZ, J.L. (2005). Competencias Interculturales en servicios de orientación para el desarrollo de la carrera. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol 16 (1) 13-29.
- DRUCKER, P. (1998). *La sociedad Postcapitalista*. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- ESCORIZA, J. (1996). Psicopedagogía del lenguaje escrito: la lectura. En Escoriza, J.; González-Pumariega, S. (Eds). *Psicología de la instrucción*. (Vol 4). Barcelona: ELIB.
- GONZÁLEZ T, J.; NÚÑEZ, J.; ÁLVAREZ, L. y SOLER, E. (2002). *Estrategias de Aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. (Coor.) Madrid: Pirámide.
- HERRAIZ, M. (1999). *Formación de formadores. Manual didáctico*. México: Limusa S.A.
- LOIZAGA LATORRE, F. (2005). Departamento de Orientación: un análisis del rol orientador y de las nuevas figuras asesoras. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol 16 (1) 47-61.
- MORENEO, F.C. (Coor.). (1997). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Visor.
- RÍOS, P. (1999). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- O'CONNOR, J. y SEYMOUR, J. (1994). *PNL para Formadores*. Madrid, España: Urano.
- PÉREZ MIRANDA, R. y GALLEGO BADILLO, R. (2000). *Competencias Cognoscitivas y Evaluación. Tecne, Episteme y Didaxis* (8), 128-136.
- POZO, M.I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- REIMERS, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (31), 17-48.
- ROMÁN P., M. y DIEZ, L.E. (1999-2000). El currículo como desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos. *Revista Enfoques Educativos*. [Revista en Línea], 2 (2) Disponible en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/04/edu04.htm> [Consulta: 2002, Noviembre 15]
- ROMERO, O. (1991). *Motivando para el Trabajo*. Ediciones Rogya, C.A. Editorial ALFA. 4ta. Edición. Mérida, 4ta. Edición, 113.
- SAVATER, F. (1998). *El valor de educar*. Caracas: Ariel.
- Tedesco, J C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid, España: Anaya S.A.
- TORRES, M. (2001). *Propuesta de un taller de inteligencia emocional para instaurar conductas asertivas en los estudiantes de pregrado de la UIPEL - IPB*. Trabajo de Maestría no publicado. Centro de Investigaciones Psiquiátricas y Sexológicas de Venezuela, Barquisimeto.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR. Vicerrectorado de Docencia (1995). *Programa de Asesoría Académica*. Caracas: Trabajo Mimeográfico no publicado.

- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR. Dirección de Desarrollo y Bienestar Estudiantil (1999). *Misión y visión de asesoramiento en la UPEL. Documento Tabor*. Caracas. Trabajo Mimeográfico no publicado.
- VERA, J.D. (2004). La orientación como profesión: definiciones, propósitos y alcances. *Encuentro Educativo*, Vol. 11(2) 169-180.
- VILLEGAS, M. (1998). Los contextos actuales en para la construcción del conocimiento en estudiantes de educación superior. *Lumen XXI*, 1 (2), 23-33.
- VILLEGAS, M. (2003). *La Construcción del Conocimiento por parte de los Estudiantes de Educación Superior. Un caso con los alumnos del Instituto Pedagógico de Maracay*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Carabobo, Valencia.
- VITAL, F. (1998). Vigencia de la Orientación en el sistema educativo venezolana; su contribución al cambio en las organizaciones educativas. *Revista de Pedagogía*. XIX (54), 59-71.