

LA ORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA VENEZOLANA: ACERCAMIENTO Y ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DE LA REALIDAD

Julia Boronat Mundina
Universidad de Valladolid, España
Denyz Luz Molina Contreras
UNELLEZ, Venezuela

FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Determinar las políticas institucionales en orientación y el clima de los centros escolares y el aula.
2. Constatar la formación y capacitación del docente en orientación.
3. Analizar el significado de currículo y docencia en los centros escolares.
4. Determinar el concepto de formación y capacitación de los docentes en orientación educativa.
5. Analizar el significado de la orientación que tienen los docentes, alumnos, padres y representantes.
6. Analizar la práctica de la orientación en los centros escolares y el aula.
7. Delinear un programa de orientación educativa que responda a las necesidades detectadas.

LÍNEAS TEÓRICAS QUE ORIENTAN LA INVESTIGACIÓN

Desde el surgimiento de la orientación, diversos autores se han encontrado con la dificultad para definirla, en función de sus objetivos y campos de acción. Son muchas las definiciones surgidas sobre la misma a lo largo del siglo XX que abarcan una amplia gama de perspectivas a las cuales no ha estado ligada siempre la educación y, por ende la función docente.

De acuerdo con Martínez de Codès (1998:3), el concepto de orientación, sus funciones y el modo de planificarla fueron, desde el comienzo, imprecisos, problemáticos y, con frecuencia, contradictorios. Según este, autor, la orientación ha sido tratada desde diversos enfoques: como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar.

Dada la complejidad de este término, la comprensión del mismo exige recurrir a una diversidad de fuentes y perspectivas que nos ayuden a aproximarnos a su definición. Por ello, realizamos una exhaustiva revisión y análisis del significado, funciones, principios, áreas o dimensiones de la orientación.

Con el fin de comprender la conceptualización de la orientación educativa, Bisquerra & Álvarez (1998:20) sugieren que el discurso sea analizado desde los siguientes niveles: histórico, teórico, conceptual, prescriptivo, descriptivo, normativo y crítico.

El análisis, desde el punto de vista *histórico*, nos permite asumir su evolución, comprender el presente y entender el futuro desde una perspectiva más amplia, retomando las fortalezas y disminuyendo las debilidades en relación con los nuevos enfoques y posturas acerca de la orientación.

Lo *conceptual* plantea la necesidad de establecer acuerdos acerca del uso del lenguaje. En el campo de la orientación existen diversos enfoques, teorías, modelos y tendencias, de las cuales se han derivado conceptos y términos que no siempre son utilizados con el mismo sentido. Esto nos obliga a definir con precisión los términos utilizados.

El *nivel prescriptivo* implica formular propuestas y recomendaciones para el diseño de programas, basados en resultados de investigaciones psicopedagógicas, en teorías y modelos de intervención de probada eficacia, y la opinión de los expertos.

El *nivel descriptivo* tiene como objetivo describir lo que se está haciendo. Contempla las experiencias de orientación en los centros educativos o en una comunidad, estudios de casos, entre otros, es decir los hechos y fenómenos, tal como suceden.

El *análisis normativo* se fundamenta en instrumentos legales y en elementos que prescriben los especialistas, que sirven de patrón y/o referencia para el proceso orientador.

Por último, la *reflexión crítica* de la práctica de la orientación en este caso, es un factor decisivo para la mejora de la propia praxis. Las discrepancias entre lo normativo (deber ser) y la práctica (ser) puede llevarnos a un discurso crítico, orientado a una postura constructiva que, en última instancia, contribuya a la mejora de la orientación.

Sobre el postulado de que no existe una definición única acerca de la orientación educativa, tomando como premisa estos niveles, hemos procedido a realizar la organización de los conceptos de acuerdo a su ubicación histórica, los objetivos que se persiguen, las áreas que se indagan y las funciones que se comparten.

Los antecedentes históricos sobre la orientación constituyen una de las principales razones para quienes se interesaban por ella y ponen de manifiesto la significación parcializada, sesgada y limitada a una área de atención del sujeto que le atribuyeron al principio.

Para La orientación educativa en la Escuela Básica se considera un proceso continuo que comienza en el nivel inicial y se ofrece durante toda la vida. Se concibe como parte integrante del proceso educativo y por tanto responsabilidad de todos los agentes educadores; padres, docentes, directores, comunidad y los propios alumnos.

Según Velaz de Medrano (1998), a partir de los años setenta pierde su marcado carácter correctivo estando guiada por los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad, en torno a los cuales surge un cuerpo teórico importante de conocimientos derivados de las investigaciones llevadas a cabo en los centros escolares.

El constructo de prevención, desarrollo e intervención social en los centros escolares empieza a cobrar importancia a raíz de los *enfoques fenomenológicos*, fundamentados en la teoría de Rogers (1957) y Carkhuff (1967); en los *enfoques evolutivos y de ciclo vital* que explican los cambios que se producen a lo largo de toda la vida del ser humano, y en los enfoques psicosociales que propugnan Vygostky (1984), Coll & Marchesi (1990), etc., los cuales tienen vigencia y pertinencia actual. Así es como recobra especial significación en los planteamientos de la orientación, la *educación emocional*, la cual, a juicio de Bisquerra (2002: 17), en las últimas décadas se ha manifestado como una de las áreas esenciales de la orientación, cuyo objetivo es el desarrollo humano. La educación emocional pretende responder a una de las

necesidades de la sociedad actual. Muchos problemas (violencia, vandalismo, consumo de drogas, comportamientos sociales de riesgo, estrés, depresión, suicidios, anorexia, etc.) tienen un fondo de descontrol emocional.

En la investigación que planteamos, el significado de la orientación educativa la hemos analizado desde un doble enfoque: *como un modelo de intervención presidido por los principios de prevención y de desarrollo, y como proceso integrado en la práctica pedagógica ordinaria con plena participación de los agentes educativos.*

En ambos constructos, la línea rectora que orienta filosófica, psicológica, sociológica y educativamente la investigación se apoya en una concepción de la orientación como un proceso integral dirigido a las áreas de desarrollo del sujeto, a lo largo de toda su vida, desarrollo condicionado por la influencia de los agentes educativos y ambientales. Como consecuencia, la motivación, autoestima, adaptación, socialización, y desarrollo personal, social y escolar del alumno recibe una notoria influencia de su medio, desde el que se promueven los hábitos, conductas, actitudes, valores; identidad personal.

Configuración de algunas líneas de investigación

En el campo de la orientación se han realizado diversas investigaciones que debaten ampliamente los aspectos relacionados con la *formación y capacitación del profesor en orientación escolar y vocacional, desarrollo personal-social, así como la participación de la familia y agentes educativos en el proceso formativo del alumno.*

En el vasto campo de la orientación, y en el específico de la *formación del docente como tutor*, se han realizado diversas investigaciones tanto en Europa como en Latinoamérica, algunas en Venezuela, entre las que destacamos.

? A nivel de los profesores

Desde la perspectiva del perfeccionamiento, Torres (1999), realiza un estudio sobre la formación del profesor- tutor como orientador donde aborda el análisis de las necesidades de formación en el marco de la atención a la diversidad para el desempeño de tareas específicas y llega a la conclusión que los profesores no han recibido la suficiente formación para promover el conocimiento de sí mismo y su autoconcepto, así como, el de sus alumnos.

En la línea de la *formación y perfeccionamiento docente en orientación*, Marcano (1999) expresa que: "más de la mitad de los docentes no han recibido formación y capacitación para ofrecer atención, asesoría y ayuda individual y grupal al alumno. Manifiesta que el plan de estudios de los programas de formación docente contempla solo un curso sobre los contenidos en orientación, resultando obviamente deficiente la formación en esta área" (p.50).

Según Güidoni (1999), más de la tercera parte de los docentes de Educación Primaria exhibe las siguientes conductas que delinear una actitud negativa frente al acto formativo: *Baja autoestima, Temor al cambio y a resolver problemas nuevos, Poco compromiso con la tarea formativa, Apego a la tarea administrativa y poco interés por el progreso del aprendizaje de los alumnos, Poca integración en equipos de trabajo que promuevan la reflexión y la crítica constructiva*

En cuanto a la fase de seguimiento y control que requiere toda propuesta de cambio, Guanipa (2001) señala: *“pareciera que el entrenamiento dado a los docentes se queda en aspectos superficiales y no logra generar el nivel de compromiso deseado para la consecución de las finalidades propuestas”*. Los docentes no llegan a comprender en toda su extensión la significación de los cambios e internalizarlos, siguen apegados a sus propios esquemas de trabajo. Cada docente enfatiza en la instrucción, porque, a su juicio, cree que es lo más importante. De hecho, los cambios introducidos no son realmente ejecutados, quedándose en meros documentos y en planteamientos teóricos.

Tratando de indagar las causas de la actitud de los docentes frente a su profesión, Bogan (2001) realizó un estudio titulado *“¿Cuál es el rol del docente?”,* señalando que sobre los docentes recae el peso de los más viejos mitos: *“la docencia es un apostolado”, “la docencia es la segunda madre de nuestros hijos”*. Pero como dice Bogan, el maestro es también una persona y padece estos mitos. La escuela transmite conocimientos pero fracasa en el plano afectivo y social. Al indagar los problemas inherentes al docente extrae los siguientes: *Falta de incentivos y reconocimiento sobre su trabajo, limitada valoración por la tarea realizada, limitado tiempo para compartir,, sobreexigencias administrativas y escasa importancia al desarrollo personal-social y profesional del docente.*

Por el momento, podríamos seguir indagando sobre los posibles factores que influyen en la actitud del docente ante la enseñanza, indudablemente, muy variados y complejos. En este sentido, Belloso (2002) plantea que el proceso de selección vocacional de los estudiantes para ingresar en la carrera de formación docente es multifactorial, ya que son muchos los elementos que intervienen en el mismo. Hasta ahora la mayoría de los especialistas reconocen la influencia de por lo menos tres factores: el azar, lo económico y lo social.

En el caso venezolano, estos mismos factores pudieran explicar las inclinaciones vocacionales de los estudiantes por la Carrera de Educación. Según estudios parciales en vías de finalización, se puede avanzar que la influencia de estos factores se debe al azar, en un 70 %, a lo económico en un 20 % y a lo social en un 10 %. El hecho de que la elección vocacional del estudiante venezolano que opta por la carrera docente se deba al azar en mayor porcentaje se explica porque en Venezuela no existe hasta el momento una política definida de orientación vocacional.

? **A nivel del alumno**

Investigaciones realizadas por Mora (1999), Aponte (2000), Artahona (2002), Terán (2002), entre otros, sobre los problemas más frecuentes que se dan en los escolares, señalan que: los alumnos necesitan atención en la formación de hábitos de estudio, relaciones humanas, comunicación, cuidado personal, manifestaciones de afecto, tolerancia y comprensión. Algunos niños se muestran tímidos, retraídos, y con escaso interés y motivación hacia las actividades escolares.

En las instituciones educativas se práctica, a juicio de Casado (1987), una orientación de carácter asistencial y remedial, centrada en el alumno que presenta problemas de tipo personal y escolar, tales como bajo rendimiento, inasistencias injustificadas e indisciplina en el aula.

La relación inteligencia rendimiento ha sido una preocupación constante de investigadores tales como Gimeno (1976), Rodríguez (1982), Ball (1988), Sánchez (1993), quienes llegan a la conclusión que la inteligencia y las aptitudes mentales, especialmente la comprensión verbal y el razonamiento abstracto, pueden considerarse variables que predicen el rendimiento.

En el campo del rendimiento escolar, los aspectos de la personalidad más estudiados han sido: la motivación, el autoconcepto, rasgos de estabilidad emocional, la ansiedad. El autoconcepto y la motivación aparecen en la mayoría de las investigaciones como predictores del rendimiento.

Para Álvarez & Bisquerra (1996:11) la diversidad de necesidades que presentan los alumnos demandan el apoyo de la orientación y tutoría en los siguientes aspectos: *La necesidad de todo individuo de tomar decisiones vocacionales y de cualquier otro tipo a lo largo de toda la vida, la creciente complejidad de la sociedad y de la estructura laboral, lo cual hace difícil para el individuo asimilar y organizar los datos necesarios para tomar decisiones, la necesidad del autoconocimiento y la autoestima, como factores condicionantes del desarrollo personal, una necesidad de búsqueda de valores que le den sentido a la vida frente a la deshumanización.*

? **A nivel de la Familia**

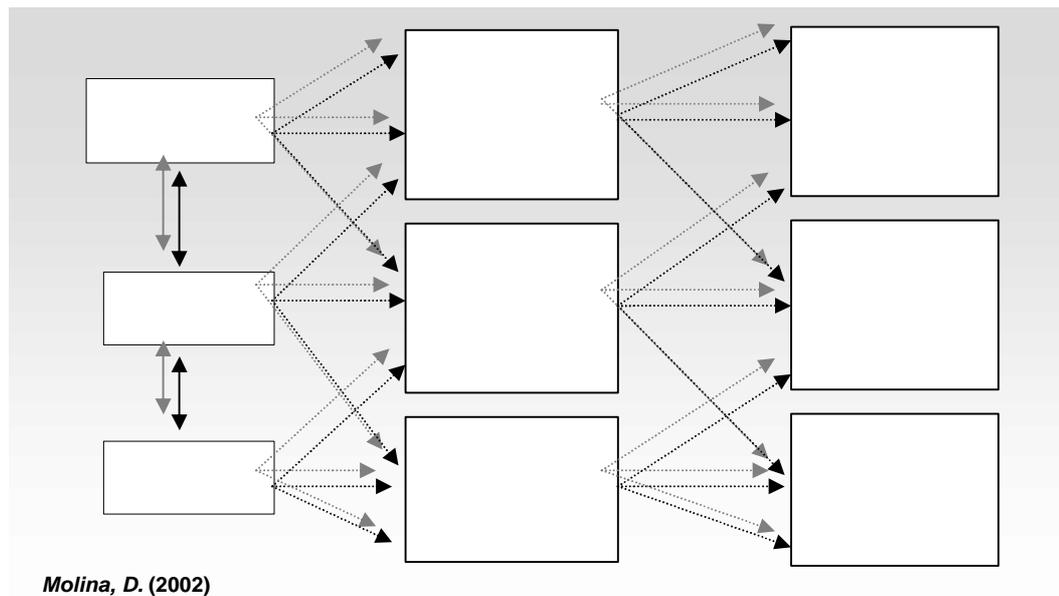
En el plano de la relación padres e hijos y familia-escuela se han llevado a cabo numerosas investigaciones, destacamos las de Maccoby & Martín (1983), Palacios (1987), y Triana (1993). Los trabajos realizados teniendo en cuenta el *nivel sociocultural de las familias* (alto, medio y bajo) llegan a las siguientes conclusiones:

- *Las familias de nivel sociocultural bajo acentúan la obediencia y el respeto a la autoridad, mientras que las de nivel sociocultural alto enfatizan la curiosidad, la ambición, la independencia y la creatividad y Las familias de nivel sociocultural bajo son más restrictivas y autoritarias que las familias de nivel sociocultural medio/alto, los cuales hablan más con sus hijos, les ofrecen un lenguaje más complejo y razonan más con ellos.*
- *Las familias de nivel sociocultural medio/alto se muestran más cariñosas con sus hijos que las de nivel sociocultural bajo.*

En el ámbito de la *integración familia-escuela*, Hereu (1989) llevó a cabo una experiencia de integración de los padres al centro escolar con la finalidad de dar respuesta a las necesidades e insatisfacciones de las familias por el marcado énfasis dado el aprendizaje de conceptos y dominio de conocimientos más que al desarrollo personal-social. Como resultado de la experiencia, se obtuvo un mayor compromiso de los padres hacia los niños y una buena disposición para integrarse y participar en las actividades programadas por el centro.

Las citadas investigaciones reflejan un conjunto de necesidades de formación y perfeccionamiento del docente en orientación educativa, de atención al alumno en las áreas personal, social y escolar, así como la necesidad de asesoría y ayuda a los padres para participar activamente en el proceso de cambio y desarrollo de sus hijos y /o representados. De esta perspectiva, se configuran posibles líneas de intervención factibles de ser abordadas mediante un programa de orientación dirigido a los centros escolares donde se involucren todos los sujetos.

Figura 1
Niveles y líneas de investigación



En la figura 1 contemplamos la interrelación de todos los elementos contemplados en los trabajos mencionados que van a servir de guía para la configuración definitiva de nuestro diseño de investigación, que abordamos seguidamente.

SUPUESTOS IMPLÍCITOS

El núcleo central de esta indagación reside en *conocer el enfoque que la política institucional venezolana atribuye a la orientación educativa y determinar el significado de la orientación en los alumnos y agentes educativos de los centros escolares y aulas*. De ello se delinean tres supuestos de partida que se convierten en el principio rector de los objetivos y ayudan a la operacionalización de las unidades de análisis de la realidad:

- ? Las políticas institucionales que maneja el Ministerio de Educación no están vinculadas con las políticas que definen los centros escolares en materia de orientación.
- ? La formación y capacitación de los docentes y agentes educativos influye en el concepto de orientación que asumen en su práctica pedagógica.
- ? El concepto de orientación que manejan los docentes y agentes educativos se apoya en los principios de prevención, desarrollo y atención a la diversidad del alumno.

POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

Una vez planteado el problema y delimitados los objetivos, es necesario seleccionar la población, integrada por cinco Escuelas Básicas. El estrato de la muestra está conformada por 5 directores, 40 docentes, 120 alumnos, 20 padres y representantes, y 20 pasantes de prácticas pedagógicas del curso orientación educativa.

Sin embargo, debemos expresar que en el marco de la presente investigación, debido a la naturaleza de la misma, como sugieren Pérez Serrano (1990) y Martínez (1996), se fijaron algunos criterios de inclusión para la selección de unidades de análisis de la muestra, utilizando el muestreo "intencional", con mayores ventajas para los fines que persiguen, puesto que en la misma no se busca la generalización de los resultados sino más bien el logro de un mayor conocimiento del grupo concreto en el que se va a llevar a cabo una actividad determinada.

Bajo estas premisas, los criterios de inclusión utilizados para cada estrato de la población, han sido los siguientes:

- ? Criterios de inclusión de los docentes a) tener, como mínimo, un año de experiencia docente; b) ser egresado de programas de formación docentes; c) tener una disposición positiva ante la investigación; d) ser profesores de la escuela básica; e) haber recibido entrenamiento en el currículo básico nacional.
- ? Criterios de inclusión de alumnos y padres y/o representantes. Los alumnos son los verdaderos artífices del aprendizaje, los cuales aportan un conjunto de vivencias, experiencias y conocimientos sobre la práctica orientadora en las aulas.

En cuanto a los *padres*, nos facilitan el intercambio de experiencias y significados sobre el sistema educativo, la escuela y la práctica pedagógica, y nos ayudan a entender el concepto que manejan sobre la orientación. El conocimiento de la estructura familiar, los problemas económicos, los conflictos afectivos y valores nos permiten comprender el significado que le atribuyen a la orientación en el proceso formativo de sus hijos. Debido a que los padres "escasas veces" asisten a la escuela, la información, en ocasiones, se ha obtenido realizando visitas a sus hogares, mediante entrevistas y aprovechando las reuniones puntuales convocadas por el profesor de aula.

- ? Directores de las Instituciones Los directores constituyen una valiosa ayuda al recomendar y sugerir los docentes más receptivos, motivados por la problemática educativa y sensibles ante la orientación que se promueve en el centro escolar. Se mostraron en todo momento muy preocupados por la diversidad de problemas y necesidades de orientación que presentan los alumnos.
- ? Pasantas de prácticas pedagógicas en el rol de orientador educativo. Consideramos, también, a estudiantes del programa de formación docente que realizan las prácticas pedagógicas y asumen el rol orientador en los centros escolares y el aula. Constituyen sujetos claves para recoger significaciones, experiencias y vivencias sobre la orientación educativa, así como las principales debilidades y fortalezas que presenta la práctica.

En definitiva, la muestra quedó estructurada, tal como se refleja en el siguiente cuadro, en el que también se contemplan las técnicas utilizadas.

ESTRATOS	Nº DE SUJETOS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
- Escuelas Básicas	05	- Observación - Situaciones informales
- Profesorado de Primera y Segunda Etapa de la Escuela Básica	40	- Cuestionario - Interacciones - Entrevista - Cuaderno de campo
- Alumnado	40	- Entrevista - Cuaderno de campo

		- Anécdotas - Vivencias
- Padres y/o representantes de alumnos	20	- Entrevista
- Directores	05	- Entrevista - Encuentros - Reuniones
- Normativa y documentos del Centro - Proyectos Pedagógicos de Aula y de Plantel	07	- Análisis de contenido
- Currículo de la Carrera de Educación - Programa de Formación Docente e(Unellez)	2	- Análisis de contenido
- Pasantes	20	- Diario de campo - Informes - Entrevistas

La delimitación de las dimensiones se aborda, a partir de la operacionalización de las variables definidas: políticas institucionales, organización escolar, formación y capacitación en orientación, concepto de currículo y docencia, etc., así como del significado de la orientación.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS. PROCEDIMIENTOS DE APLICACIÓN

El trabajo de campo se inició aplicando la *observación* en tres escenarios básicos: la comunidad, el centro escolar y el aula. Esta técnica nos ha permitido recoger vivencias de primera mano.

La *observación participante*, utilizada en cada uno de los escenarios, resulta de gran utilidad, así como la rica información proporcionada por los docentes, directores, alumnos y representantes comunitarios, la cual evidencia la singularidad de los diversos protagonistas. En el escenario viviente del aula, encontramos momentos para intercambiar ideas y experiencias con los padres y con el profesorado en torno a las relaciones personales, autoestima, autonomía y problemas de aprendizaje de los escolares. Tales encuentros nos ayudaron a conocer y descubrir el significado de la orientación y su auténtica práctica.

Para el registro de los datos y de los incidentes significativos utilizamos con frecuencia y casi a diario un *cuaderno de campo*, tratando de registrar los hechos tal y como ocurrían. Se tuvo en cuenta la organización del aula, la relación niño-niña, niño-profesor y viceversa, al igual que el trato y relación que establecen los padres y otros agentes educativos con los niños.

La *entrevista* constituyó otra herramienta fundamental para entablar un contacto directo e intercambio con los alumnos, padres y/o representantes, miembros de la asociación civil y directores de planteles. La modalidad más utilizada fue la *entrevista semiestructurada*, aunque, en ocasiones, se aplicó la *entrevista en profundidad*. Durante el trabajo de campo se nos brindaron muchas oportunidades para mantener relaciones directas e intercambiar opiniones con todos los miembros de la comunidad educativa.

Nuestro objetivo estuvo siempre centrado en aquellos significados y experiencias más arraigadas que hayan determinado la actitud ante la dinámica formativa de los centros y el rol de la orientación en los centros escolares y en el aula. Todo ello, con el fin de explorar el concepto subyacente en cada discurso y aproximarnos a lo que representa la orientación para cada grupo de los sujetos que integran la muestra, así

como delinear las necesidades, que se constituyen en el soporte fundamental para el diseño de un programa de intervención.

Asimismo, elaboramos y aplicamos un *cuestionario* con preguntas abiertas y cerradas que recogen datos útiles y pertinentes, vinculados a los objetivos de la investigación. Especialmente, las preguntas estuvieron dirigidas a conocer las características socioculturales de los centros escolares y del aula, así como los conceptos y significados que maneja el profesorado acerca de su formación en el campo de la orientación educativa y su percepción respecto a la dinámica de la orientación en los centros escolares y el aula.

Otras *fuentes documentales de información* utilizadas, además de las *fotografías*, *grabaciones de video*, han sido: a) El Diseño curricular del Programa de Formación Docente de la Unellez; b) Las fichas acumulativas de los alumnos; c) El Proyecto pedagógico de aula d) El Proyecto Pedagógico de Plantel; e) Documentos sobre la política institucional.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN. RESULTADOS OBTENIDOS

A partir del material recopilado, comenzamos el análisis del mismo, reflexionando y confrontando las categorías iniciales surgidas de las diversas lecturas, lo que condujo a integrar aspectos, comentarios e ideas significativas y a desestimar otros. El siguiente paso se centró en su sistematización mediante una matriz de categorías, indicando con un código convencional el párrafo que contenían las categorías establecidas. De esta manera, obtuvimos una serie de indicadores descriptivos como: escuela básica, maestros, problemas escolares, reunión de representantes, orientación, necesidades educativas, interacción, clima escolar, etc., muy significativas para nuestro estudio.

En la investigación hacemos uso de la técnica de triangulación, que ha permitido disminuir los sesgos personales respecto a los datos e informaciones recolectadas. Con esta técnica se pretende asegurar el rigor y la credibilidad de la investigación, cotejando la validez y la evidencia empírica de los datos, mediante el cruce de la información obtenida por diversos medios y fuentes

Objetivo 1. *Determinar las políticas institucionales en orientación y el clima de los centros escolares y el aula:* Un detenido análisis de los significados que las Políticas Institucionales confieren a la orientación y al clima escolar, pone de manifiesto que, si bien la orientación se menciona en el texto de la Ley Orgánica de Educación (1980) y en la Constitución de la República Bolivariana (1999) como un derecho irrenunciable, su finalidad no ha sido determinada por los Organismos Centrales de Educación. En efecto, no existe una Política definida en materia de orientación educativa y una presencia de servicios de atención integral a los alumnos.

Objetivo 2. *Constatar la formación y capacitación del docente en orientación:* Se evidencia que existe un alto grado de correspondencia entre las respuestas obtenidas con los diversos instrumentos de investigación, poniendo de manifiesto la discrepancia existente entre la formación inicial del profesor y las exigencias de la práctica pedagógica en los centros escolares y el aula. Asimismo, se constata una relación significativa entre el perfil de formación y las políticas de las instituciones de formación docente, que evidencia lagunas muy significativas en los diseños curriculares y en el proceso formativo del futuro docente.

Objetivo 3. *Analizar el concepto de currículo y de docencia en los centros escolares:* Los diversos instrumentos reflejan que existe acuerdo entre los sujetos al concebir la docencia como una profesión que brinda estabilidad, aun cuando produce mucho desgaste psicológico. Asimismo, se concibe el currículo como un instrumento enfocado al dominio de contenidos. Si bien la Reforma educativa venezolana establece un nuevo perfil de docente, las opiniones del profesorado reflejan la ausencia de una permanente retroalimentación de las reformas, al igual que una limitación en las políticas de formación ante las exigencias de la práctica diaria. Los docentes consideran que el diseño curricular facilita la ejecución de proyectos pedagógicos, promueve procesos de reflexión sobre la práctica educativa y ofrece una orientación al sujeto durante el acto formativo.

Objetivo 4. *Determinar el concepto de formación y capacitación de los docentes en orientación educativa:* En sus discursos, los profesores, pasantes, alumnos y agentes educativos coinciden en conceptualizar la formación y capacitación del docente como un proceso dirigido al dominio de contenidos con escasa importancia en el desarrollo personal-social del sujeto. En sus respuestas, se constata la discrepancia entre la formación teórica y generalista que promueven las universidades que imparten las carreras de formación docente, centrada en el aspecto cognoscitivo, y la realidad de la práctica escolar. La formación en las aulas universitarias va marcando y determinando la actitud del futuro docente, quien posteriormente va a transferir aspectos de su formación inicial a la práctica pedagógica diaria. Se demuestra, una vez más, las opiniones coincidentes de los entrevistados y se confirman los supuestos planteados en la investigación.

Objetivo 5. *Analizar las percepciones que tienen los docentes, alumnos, padres y representantes sobre la orientación:* Gran parte del profesorado confiere a la orientación un carácter remedial y asistencial. También los padres perciben la orientación como una actividad enfocada a atender a los alumnos que presentan "problemas". Algunos progenitores expresan su insatisfacción por la escasa atención que reciben los alumnos en el área normalizada personal-social, en aspectos como motivación, autoestima, relaciones humanas, etc. Por otra parte, los alumnos perciben la orientación como un proceso de proximidad y atención donde se establece una relación personal con el profesor, y valoran el interés y ayuda que les brinda en cualquier situación problemática. En general, el concepto de orientación que manejan los diferentes estamentos está sesgado hacia una determinada área de desarrollo del sujeto: "dominio cognoscitivo".

Objetivo nº 6. *Constatar la práctica de la orientación en los centros escolares y el aula:* Con relación a la práctica orientadora, constatamos que existe una correspondencia entre las opiniones expresadas por el personal directivo, alumnos, docentes, padres y representantes sobre la importancia que le confieren a la orientación, como práctica pedagógica, pero existen discrepancias respecto al enfoque. La mayor parte la conciben como una acción remedial, dirigida a los alumnos con bajo rendimiento, inasistencias no justificadas, conductas indisciplinadas o conflictivas; otros consideran la orientación como un proceso más dirigido a la atención escolar o académica del alumno. Los menos estiman que es una acción dirigida al desarrollo personal-social del alumno, poniendo de manifiesto la importancia de los valores sociales.

CONCLUSIONES

Mediante esta investigación, hemos analizado, desde el punto de vista teórico y práctico, el significado de la orientación educativa en los centros escolares y el aula en el Estado Venezolano. Con este recorrido analítico y crítico, hemos intentado responder a todos los interrogantes planteados en relación con el clima de los centros escolares y el aula, la formación y capacitación del docente en orientación educativa y el significado de la orientación que manejan los alumnos y agentes educativos.

En general, la orientación es tratada de manera muy superficial en los documentos, ordenes ministeriales y reformas educativas del Estado Venezolano. Sería conveniente promover políticas de formación inicial y permanente del profesorado, incorporando en las mismas las áreas prioritarias del campo de la orientación.

De hecho, el profesorado opina que recibe una formación, a todas luces insuficiente, para ejercer su rol de orientador-tutor y plantea la marcada divergencia entre la formación teórica generalista, escorada hacia el ámbito cognoscitivo, que promueven las universidades involucradas en la carrera docente, y la realidad de la práctica pedagógica en las aulas. Esto lleva a algunos docentes a la búsqueda de nuevas formas de abordar la enseñanza, modalidad que denomina "aprendizaje por socialización". Un grupo de profesores estiman que es necesario conseguir la incorporación de líneas de orientación y tutoría en los nuevos campos abordados en la Reforma Curricular Venezolana.

Respecto a la relación profesor-alumno, destacan como rasgo positivo, el intercambio bidireccional de conocimientos y experiencias, donde prevalece la empatía y el trato afectivo. Por el contrario, la relación familia-escuela está marcada por una limitada e intermitente participación de los padres y representantes en las actividades escolares.

La idea de integración familia-escuela-comunidad, implicando todas las dimensiones de la orientación: personal-social, académica y vocacional es demandada reiteradamente por los profesores, padres y alumnos. Resulta evidente que todos esperan que los centros educativos se transformen en verdaderos agentes de prevención, desarrollo e intervención social, principios que presiden cualquier acción orientadora.

En suma, consideramos que esta investigación ha tratado de dar respuesta a muchas de las conjeturas planteadas, si bien otras, que pueden ir surgiendo, nos invitan a continuar indagando sobre la orientación en los centros escolares. Sin temor a equivocarnos, nos hemos adentrado en el conocimiento de la realidad de la formación del docente, el significado, las necesidades, las demandas y la prospectiva de la orientación, perfilada a través de la mirada de diferentes actores y mediante la aplicación del método etnográfico. Esta metodología nos ha permitido explicar la cultura de la práctica orientadora a partir de la descripción de situaciones significativas acaecidas de forma "natural" en el propio escenario educativo.

FUENTES CONSULTADAS

ALONSO TAPIA, J. (1991). Motivación y estrategias de aprendizaje: Determinantes contextuales e influjo recíproco. En C. MONEREO (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Ediciones Doménech.

ALONSO TAPIA, J. (1991). *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Visor.

- ALONSO TAPIA, J. (1994). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI.
- ALONSO TAPIA, J. (1995). *Orientación educativa: teoría evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- ÁLVAREZ ET AL. (1998). *Orientación Vocacional de Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: CCS.
- ÁLVAREZ, G. & BISQUERRA, A. (1998). *Modelos teóricos. Carácter multidisciplinar de la orientación. Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, M. & BISQUERRA, A. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: praxis.
- ÁLVAREZ, M. & RENOM, I P. (2002). *Pensando en el futuro*. EN R. BISQUERRA (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis. pp. 21-30.
- ÁLVAREZ, M. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Barcelona: CEDESC.
- ÁLVAREZ, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, M. ET AL. (1991). *La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: Grao.
- ÁLVAREZ, V. (1991). *Tengo que decidirme*. Sevilla: Alfar.
- ÁLVAREZ, V. (1994). *Orientación educativa*. Madrid: EOS.
- APONTE, L. (2000). *Programa casa de los niños*. Barinas: Fundación del Niño.
- ARTAHONA, F. (2002). *Programa de orientación vocacional dirigido al ciclo diversificado "Elías Cordero Uzcátegui"*. Barinas: Unellez.
- BELLOSO, A. (2002). *Factores que inciden en la elección vocacional en Venezuela*. Sesión de Educación el Nacional. Caracas: Cuerpo B.
- BISQUERRA & ÁLVAREZ, (1998). *Concepto de orientación e intervención psicopedagógica*. Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, A. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- BISQUERRA, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BORONAT, J. (1997). Enfoque interdisciplinar en la formación del profesorado sobre los temas transversales. En asociación Española de Orientación y Psicopedagógica (Comp.) *La orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica Integrada al Currículo*. Valencia: AEOP. pp. 292-295.
- BORONAT, J. (1998). *Modelos de investigación e intervención en el ámbito de la orientación y la tutoría*. Palencia: UNED.
- CASADO, E. (1987). *De la orientación al asesoramiento psicológico*. Caracas: UCV.
- CASADO, E. (1998). *Una visión psicosocial alternativa para la orientación educativa*. Caracas: UCV.

COLL, C. & MARCHESI, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo*. Barcelona: Paidós.

CONGRESO MUNDIAL DE ORIENTACIÓN EN VENEZUELA (2000). *Manifiesto de los Orientadores*. (Documento accesible en <File://A:Manifiesto de los orientadores.htm>).

CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES COMISIÓN NACIONAL DE CURRÍCULO (2002). *Políticas y lineamientos para la educación superior*. Caracas: C.N.U.

GARCÍA, A. (2001). Análisis del sistema democrático venezolano. En Arturo U. PRIETRI, A. *Historia de Venezuela*. Caracas: UCV.

GIMENO, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid. MEC.

GIMENO, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

GIMENO, P. (1995). *Teoría crítica de la educación*. Madrid: UNED.

GOÑI, A. (1996). Autoconcepto y autonomía. En A. Goñi (Ed.), *psicología de la educación socio personal* (pp. 53-71). Madrid: Fundamentos.

GUANIPA, F. (2001). *Evaluación de la implantación. Currículo básico nacional. Revista Pedagógica nº 8. Magisterio*. Madrid: Síntesis.

GÜIDONI, F. (1999). *Rol del Maestro de Educación Primaria como Tutor Orientador*. Buenos Aires: Ovejuna.

HEREU, C. (1989). Experiencia de elaboración de un proyecto educativo de centro con la participación activa de los padres. EN VILA, I. (1998). *Familia, Escuela, Comunidad*. Barcelona: Horsori. pp. 80-81.

HERRERA, M. (2002). *La Práctica Pedagógica en la Escuela Básica*. Barinas: Unellez.

MACCOBY, E. & MARTÍN, P. (1983). *Socialización en el contexto de la familia: interacción padres-hijos*. New York: Wiley.

MARCANO, M. (1999). *El profesor en su rol de asesor-consultor*. Barinas: USR.

MARCHESI, A. & MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambios*. Madrid: Alianza.

MARTÍNEZ DE CODÉS. M. (1998). *La orientación escolar*. Madrid: Sáenz & Torres.

MARTÍNEZ, A. (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Mareco.

MARTÍNEZ, B. (1980). *El orientador y su función orientadora*. Madrid: San Pío X.

MARTÍNEZ, M. (1981). *Hacia un paradigma científico humanista en psicología*. Atlántida. pp. 8-14.

MARTÍNEZ, M. (1982). *La psicología humanística fundamentación epistemológica, estructura y método*. México: Trillas.

MARTÍNEZ, M. (1985). *Nuevos métodos para la investigación del comportamiento humano. Departamento de ciencia y tecnología del comportamiento*. Caracas: USB.

- MARTÍNEZ, M. MIGUEL (1990). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- MARTÍNEZ, M. (1991). *La psicología humanística*. México: Trillas.
- MARTÍNEZ, M. (1996). *El método etnográfico. En comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- MARTÍNEZ, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. 3ª edición. México: Trillas.
- MARTÍNEZ, O. (2001). *Orientación educativa en la escuela básica. Una propuesta de cambio*. Caracas. UNA.
- MEDINA, R. (1998). *El clima social del centro y del aula*. Cincel Madrid: Cincel.
- MÉNDEZ, C. (1998). *Metodología. Guía para elaborar diseños de investigación*. Editorial México: Mc Graw Hill.
- MÉNDEZ, R. (2002). *Aprender y vivir mejor en la escuela. Orientaciones y dinámicas para la tutoría en secundaria*. Madrid: CCS.
- MERRIAN, B. (1988). Case Study Research in Education. En RODRÍGUEZ, G. ET AL. (1999). *metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe. pp. 97-98.
- MILLER, F. (1971). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *Ley de ordenación general del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1970). *Reglamento general de educación*. Dirección Sectorial y Presupuesto Caracas: ME.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1980). *Ley orgánica de educación*. Dirección Sectorial y Presupuesto. Caracas: ME.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1985). *Normativo de la educación básica*. Dirección Sectorial y Presupuesto. Caracas: ME.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1985). *Resolución ministerial N° 12*. Caracas: ME.
- MOLINA, D. (1998). *Modelo de orientación personal-social*. Barinas: Unellez.
- MOLINA, D. (2000). *La orientación como práctica pedagógica. Material de apoyo al subproyecto*. Barinas: Unellez.
- MONEREO, C. & SOLÉ, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico*. Madrid: Alianza.
- MORA DE M. Y. (2000). *La orientación en el proceso educativo*. Barinas: Colección Docencia Universitaria.
- MORA DE M. Y. (2002). *El docente en su rol de orientador*. Barinas: Unellez.
- MORA, A. (1998). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.

- PALACIOS, J. (1987). *Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres*. Madrid: Alianza.
- PÉREZ S. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. . Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Muralla.
- PÉREZ, A. (1985). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. Madrid: Akal.
- PÉREZ, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PÉREZ, J. ET AL. (2001:80). *Validez interna del currículo de la carrera de Educación*. Barinas: Unellez.
- PÉREZ, S. ET AL. (1989). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Escuela España.
- REPETTO, E. (1992). *Fundamentos de orientación. La empatía en el proceso orientador*. Madrid: Morata.
- REPETTO, E. (1999). *Tu futuro profesional. Tomo II. Libro del alumno*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid: Pardiñas.
- RODRÍGUEZ R. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- RODRÍGUEZ, E. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- RODRÍGUEZ, G. ET AL. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- ROGERS C. (1980). *Psicoterapia centrada en el cliente. Práctica, implicaciones y teoría, práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGERS, C. (1957). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGERS, C. (1977). *Encuentros grupales*. Buenos Aires: Paidós.
- SÁNCHEZ, A. (1993). *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- TERÁN, I. (2002). *Rol del profesor como orientador en la escuela básica*. Barinas: Unellez.
- TORRES, A. (1996). *Aprender a investigar en comunidad*. Bogotá: UNISUR.
- TORRES, J (1999). *La formación del profesor tutor como orientador*. Madrid: Public@ciones.
- TRIANA, B. (1993). *Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo*. Madrid: Visor.
- VÉLAZ DE MEDRANO. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, Programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.
- VII CONGRESO NACIONAL DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (1999) [File://A: Manifiesto de los Orientadores. htm](#).
- VYGOTSKY, S. (1984). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Granada.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI