

SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EN LA UNED: DEMANDA EXPRESA Y NECESIDADES DETECTADAS

Ramón Pérez Juste

Con la colaboración de:

Araceli Sebastián Ramos

Enriqueta de Lara Guijarro

UNED. España

1. MARCO DE REFERENCIA: LA CALIDAD DEL SISTEMA

El nacimiento de la UNED fue una innovación en el macrosistema educativo en respuesta a demandas y necesidades sociales. Una vez consolidada la existencia de la institución y de acuerdo con esa necesidad básica del ser humano de aumentar el ámbito de sus necesidades (Yela, 1966), surge en sus responsables y usuarios la demanda de *calidad*.

El concepto de calidad

Es frecuente traducir la calidad de un sistema por su *nivel de eficacia*, lo que no debe extrañar si se tiene en cuenta que, en definitiva,

cualquier actividad humana está al servicio de unas determinadas metas; lograrlas es el éxito y no conseguirlas supone el fracaso.

Sin embargo, calidad y éxito, aunque guardan relación, no se pueden considerar conceptos sinónimos. Podría admitirse que no es posible hablar de calidad donde impera el fracaso, pero no siempre el éxito equivale a calidad.

En efecto, nada más fácil que lograr el éxito proponiéndose metas fáciles o, como afirma Stenhouse (1984, p. 164), manteniendo «un bajo nivel de aspiración»; del mismo modo, el éxito puede conseguirse «a expensas del pensamiento reflexivo, de las actitudes sociales o de la creatividad» (Morrish, 1978, p. 193), que es tanto como decir a costa de la calidad del sistema.

A nuestro juicio, la calidad radica, antes que nada, y sobre cualquier otro aspecto, en la *entidad y relevancia de las metas perseguidas* (Marín Ibáñez, 1981). Esto supuesto, la calidad se apoyará en todo un conjunto de variables que conducen a la *eficacia*, que, ahora sí, quedará convertida en criterio de calidad.

La entidad y relevancia de las metas tiene que ver, de entrada, con la adecuación al nivel educativo de los estudiantes; pero, junto a ello, ha de incluir las exigencias, demandas y necesidades sociales, las propias de los diversos aprendizajes y, todavía más, de los diferentes ámbitos de formación humana —saberes, aptitudes, valores...— que configuran una *educación integral*.

Entre ambos extremos —fines y resultados— se encuentran todas aquellas dimensiones que confieren eficacia a la actuación de los responsables y que podríamos considerar como variables procesuales, muy estudiadas en diversas líneas de investigación, entre las que conviene mencionar la de los centros educativos eficaces ¹.

Es preciso destacar entre tales variables aquellas que hacen referencia a un proyecto pedagógico fruto del consenso del profesorado, traducido en un adecuado diseño instructivo; a un sistema de evaluación constante y regular del progreso de los alumnos; a una adecuada organización que facilite la ágil respuesta a las necesidades de aprendizaje, y a un idóneo clima para el estudio. Como diría el profesor De la Orden (1988, pp. 154-155), la calidad es fruto de un sistema de coherencias múltiples: entre fines y resultados —funcionalidad—, entre metas y objetivos, de una parte, y resultados de otra —eficacia o efectividad— y entre procesos y medios —eficiencia.

Cuando los sistemas educativos procuran una auténtica educación en toda su riqueza, sin reduccionismos ni sesgos, sobre todo cuando

¹ Son de destacar, entre otras, las aportaciones de BROOKOVER, W. B. y otros (1979); EDMONS, R. (1982); PURKEY, S. C. y SMITH, M. S. (1983). En español se puede consultar RIVAS NAVARRO, M. (1986).

adquieren grandes dimensiones con el consiguiente aumento de su complejidad, las instituciones deben dotarse de *estructuras técnicas de apoyo*.

Entre tales servicios destacan sobre cualesquiera otros los de *orientación educativa*. En la medida en que los servicios de orientación permiten afrontar metas de mayor entidad a la vez que objetivos que, de no existir, quedarían fuera de las preocupaciones del profesorado, la relación entre orientación y calidad se hace evidente; si a ello se añade que tales servicios potencian las posibilidades mismas del alumnado, hacen más sensible al profesorado hacia las necesidades educativas de sus estudiantes —adecuación, personalización—, a la vez que pueden asesorarle en sistemas para responder con mayor eficacia a sus demandas, y que, por sí mismos, ofrecen determinados recursos para la facilitación del éxito y de la satisfacción de los alumnos, queda clara la incidencia de la orientación en la calidad de los sistemas.

2. LA ORIENTACIÓN COMO SERVICIO TÉCNICO DE APOYO

Los servicios de orientación, pues, vienen a dar respuesta a necesidades concretas traducibles en objetivos, además de ser ellos mismos un *medio* fundamental para conseguir con mayor eficacia otros objetivos no exclusivos de su competencia, bien por favorecer un mayor grado de satisfacción en los usuarios —estudiantes y profesores— bien por poner a su servicio recursos de otro modo no disponibles.

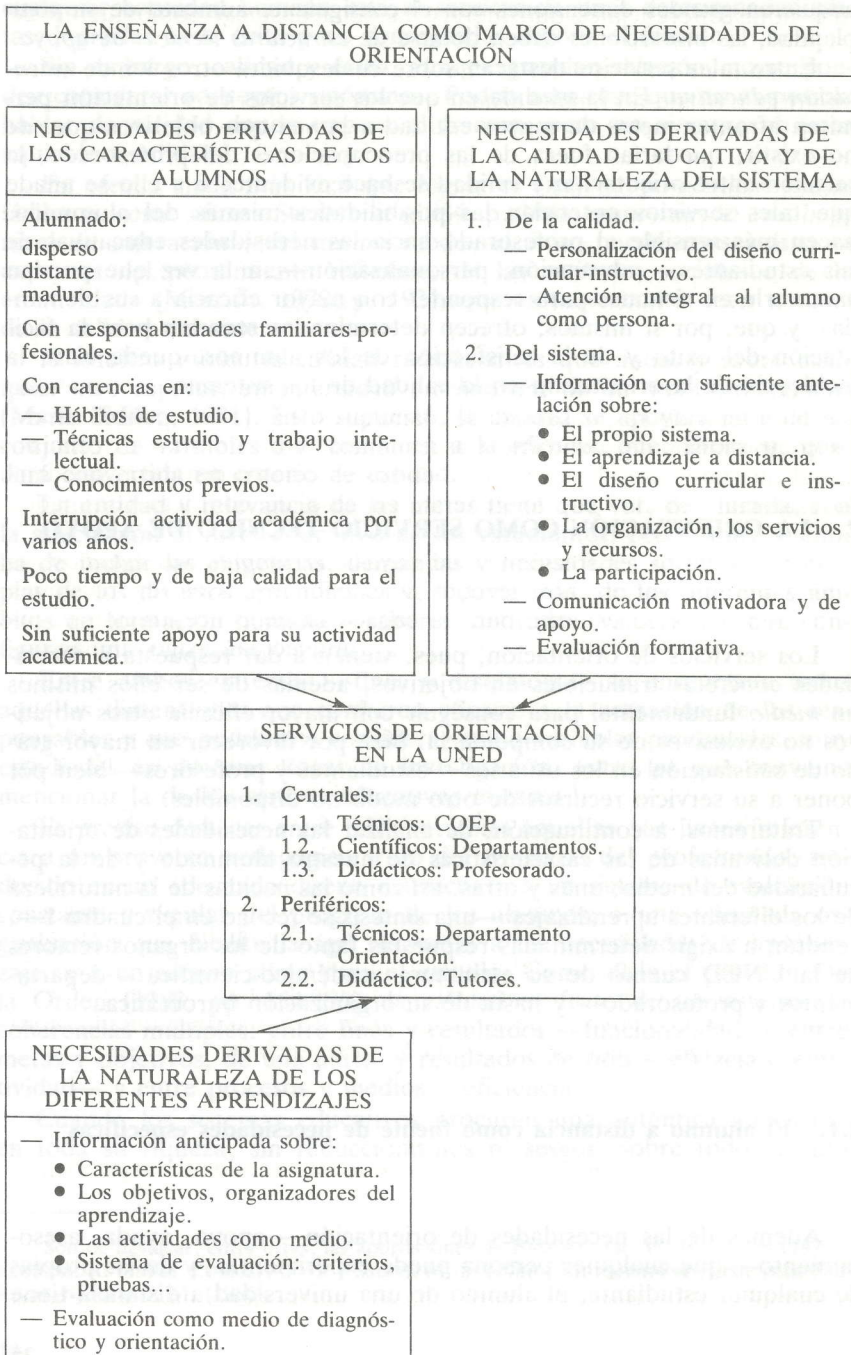
Trataremos, a continuación, de analizar las necesidades de orientación derivadas de las características de nuestro alumnado y de la peculiaridad del medio; unas y otras, así como las nacidas de la naturaleza de los diferentes aprendizajes —una síntesis se recoge en el cuadro 1—, vendrán a exigir determinadas respuestas tanto de los órganos rectores de la UNED cuanto de su estructura académico-científica —departamentos y profesorado— y hasta de su organización burocrática.

2.1. El alumno a distancia como fuente de necesidades específicas

Además de las necesidades de orientación —apoyo, ayuda, asesoramiento— que cualquier persona puede experimentar, y de las propias de cualquier estudiante, el alumno de una universidad a distancia tiene

CUADRO 1

Necesidades a las que dar una adecuada respuesta desde unos Servicios de Orientación en la UNED



unas notas diferenciales que merece la pena destacar como fuente de necesidades a cubrir.

El alumnado de la UNED, en efecto, está *disperso* en un amplio territorio y reside a *grandes distancias*, a veces superiores a los 100 km, de su Centro Asociado, en zonas no siempre bien comunicadas. Ambas notas le privan no sólo de una relación continua y directa con sus profesores, sino del contacto, el apoyo y la ayuda de sus compañeros, además de representar una clara limitación en el acceso a determinados servicios y recursos, algunos esenciales como la biblioteca. El ambiente universitario, pues, queda muy mermado en amplitud, duración y continuidad para la mayoría de nuestros estudiantes.

Nuestro alumnado dispone por lo general de *poco tiempo*, tiempo que *no siempre es de calidad*, para las tareas de estudio y de formación intelectual. Al ser un alumno que mayoritariamente trabaja e, incluso, que ha adquirido responsabilidades familiares, ha de compatibilizar estos compromisos de indudable trascendencia, y de notorias exigencias, con el que adquiere al matricularse en los estudios a distancia, quedando éste mal parado, por lo general, en caso de conflicto (Granados García-Tenorio, 1990).

Por otra parte, es frecuente que haya *interrumpido sus estudios regulares* durante varios años, lo que suele tener negativas repercusiones para los hábitos de estudio, para la capacidad de concentración e, incluso, para las técnicas básicas de trabajo intelectual. Algo similar podría afirmarse del olvido o de la falta de operatividad de ciertos conocimientos básicos, prerequisites para los nuevos aprendizajes. Por contra, es frecuente que esos alumnos posean una notable cultura general y la específica derivada de su actividad profesional, algo a tener en cuenta en el diseño instructivo de las disciplinas científicas.

Esa interrupción de la actividad académica regular puede llevar aparejada, como una negativa consecuencia, un cierto nivel de *desconocimiento* tanto de la *oferta universitaria* cuanto de las *exigencias* de las diferentes *opciones académicas*, a lo que suele unirse la tendencia a la *polarización* en determinadas salidas, por lo general ligadas a su promoción profesional en un determinado ámbito.

Por contra, su situación personal, profesional y familiar hace de este alumnado un colectivo especialmente *maduro*, manifiestamente apto para el esfuerzo, el compromiso y la autoexigencia.

2.2. La enseñanza a distancia como marco de necesidades específicas

Valdría la pena dejar constancia de que la educación a distancia es, antes que nada, educación, pero que el medio tiene unas exigencias

específicas que, de no respetarse, repercutirán negativamente sobre la eficacia del sistema.

EXIGENCIAS COMUNES A CUALQUIER SISTEMA DE CALIDAD

La relevancia y entidad de las metas educativas propias de los sistemas de calidad exige la *máxima personalización* posible, entendida tanto como preocupación por la *formación integral* de los estudiantes cuanto por la *adecuación* a sus características diferenciales.

La personalización en cuanto formación integral exige a instituciones y profesores una preocupación que va más allá de lo académico, como lo personal y lo profesional, y el cultivo de todo aquello que favorezca en última instancia la *autonomía* de los estudiantes como manifestación suma de formación.

La preocupación por el estudiante como persona, como unidad, tiene, además, una dimensión clave: las mutuas interrelaciones entre los diferentes estratos de la personalidad por las que, por ejemplo, los problemas académicos pueden repercutir en la autoestima o los conflictos familiares y profesionales en el rendimiento académico.

La adecuación exige *diseños flexibles* tanto curriculares —la carrera como unidad— cuanto instructivos —la disciplina de aprendizaje—; la diversidad de enfoques formativos que se aprecia entre los planes de estudio de las diferentes universidades y, dentro de ellas, entre los proyectos pedagógicos de cada una de las disciplinas, evidencian que no existen opciones únicas en este punto. Se trataría ahora de que los equipos de profesores tuvieran en cuenta las características del propio alumnado a la hora de confeccionar las propuestas de formación; en el primero de los sentidos —diseño curricular— con un aceptable porcentaje de *optativas* y mediante la incorporación de un campo de autonomía al alumno para confeccionar su plan de estudios con *asignaturas de libre elección*. En el segundo, diferenciando dentro de la red de objetivos/contenidos los considerados *esenciales*, básicos y obligatorios, de los *optativos y libres*, a la vez que ofreciendo una variada gama de *actividades* entre las que elegir para alcanzar las metas.

Ambos comportamientos exigen de las instituciones y de su profesorado, junto a una *mentalidad orientadora*, la previsión de servicios de asesoramiento técnico para facilitar elecciones acertadas.

EXIGENCIAS ESPECÍFICAS DE LOS SISTEMAS A DISTANCIA

Pero, además, en el caso de los sistemas a distancia, el medio mismo representa determinadas exigencias que, de cumplirse, vienen a su-

poner *actitudes y comportamientos orientadores* en el profesorado y en la propia Institución.

En efecto, dispersión y distancia del alumnado parecen pedir no sólo una buena planificación y programación sino que éstas sean completas, se plasmen en documentos y lleguen a los usuarios con la *antelación* necesaria para tomar a tiempo las decisiones, evitar la intranquilidad y los retrasos así como la búsqueda de esa información en fuentes no adecuadas que les puedan ofrecer visiones sesgadas e incompletas cuando no erróneas.

La programación, que incluye como es obvio el diseño instructivo de las diferentes materias, se convierte en un elemento básico orientador del estudio y del aprendizaje.

Sin embargo, la orientación del aprendizaje debería incorporar nuevos sistemas centrados en los *procesos*; las actividades, programadas, dirigidas y evaluadas, hacen del profesor un auténtico orientador del aprendizaje de sus alumnos. En este punto, las nuevas tecnologías, en especial el ordenador y la multiconferencia, especialmente adecuados a los sistemas a distancia, están llamados a jugar un papel clave.

Por otra parte, y dado que la soledad del alumno le priva de un ambiente estimulante, de apoyo, tanto en lo académico como en lo puramente humano, es necesario, promover medios de *comunicación, encuentro y ayuda* a través de las cuales el estudiante se sienta miembro de una comunidad viva. Esta comunicación alcanza un notable valor motivador y una función de apoyo cuando no sólo es respuesta a demandas del alumno sino que se produce por *iniciativa de profesores y tutores*, lo que permite al alumno sentirse más como tal que como simplemente objeto de control y sanción.

Con todo, la evaluación —con notable base en los exámenes— es necesaria e imprescindible; su dimensión orientadora se ha de concretar en una rica *evaluación formativa* durante el proceso de aprendizaje, y en la «formativización» —valga la expresión— de la evaluación sumativa final, esto es, en no limitarla a la *calificación* sino incorporar a la misma una información sobre lagunas, errores y confusiones —con la oportuna orientación para superarlos— y sobre las partes correctamente desarrolladas como elemento motivador. De este modo, la evaluación se convierte, además, en un elemento de comunicación y apoyo durante el proceso, de suma utilidad para mantener la *integración académica*.

Estos comportamientos, que evidencian una notable sensibilidad orientadora en el profesorado, exigen de los responsables de la institución una preocupación y unas decisiones que los hagan posible, como afrontar el tema del número óptimo de alumnos por profesor o hacer factible una comunicación, especialmente la telefónica, ágil y fluida.

Como puede observarse, estamos hablando de unos servicios de orientación que, hasta el momento, no trascienden la actividad y las competencias del profesorado, con algunas repercusiones para los res-

ponsables de la institución que faciliten tal actuación en el profesorado. Sin embargo, desde el primer momento hemos puesto de relieve que la existencia de unos adecuados servicios de orientación suponía *ampliar el marco de preocupaciones educativas* así como el ofrecimiento de *asesoramiento técnico* al personal docente de la Institución. Veamos estas cuestiones.

La vida universitaria, planteada como marco para la formación integral de los estudiantes, no puede quedar reducida a la actividad puramente académica de las disciplinas o asignaturas. Como se ha dicho, de una parte los estudiantes son personas con otros ámbitos diferentes del académico que pueden ser fuente de necesidades y problemas que cubrir, destacando el puramente personal, el familiar y el profesional. Por otra, la vida universitaria se abre a la vida profesional e, incluso, este hecho no tiene por qué limitarse a algo que ocurre al final de los estudios sino que puede articularse de modo fluido y coordinado con la propia vida académica.

En el primero de los sentidos, la institución universitaria debe crear estructuras de *intención preventiva* de dificultades, problemas y crisis que, de darse, repercutirán negativamente sobre la propia vida académica y su nivel de eficacia. Entre ellas destacaremos, además de los *grupos de acogida* y *equipos de trabajo*, las que corresponden a los Centros Asociados, caso de los *Departamentos de Orientación*, y un *organismo central*, coordinador de la actividad orientadora, en la Sede Central.

Un campo de especial relevancia, ya en el segundo de los aspectos destacados, y propio de la Sede Central, es el *engarce entre vida académica y mundo del trabajo*, que merece una especial atención durante los últimos cursos pero que, en el caso de la UNED, puede, y debe, tener un tratamiento procesual especialmente destacado.

El hecho de que determinadas actuaciones orientadoras exijan al personal de la Institución una formación técnica específica, representa para estos servicios técnicos una tarea de *asesoramiento* y de *ofrecimiento de oportunidades de formación*.

Con todo, no hemos planteado hasta el momento lo que entendemos por orientación. A los solos efectos de organizar los siguientes datos, la definimos con una actividad técnica, preferentemente sistemática y procesual, encaminada a facilitar el desarrollo integral de los estudiantes. Sus manifestaciones más obvias pueden concretarse en la información y el *asesoramiento* en la toma de decisiones, en el apoyo y ayuda en las dificultades, y en la formación en los casos en que sea preciso.

3. LA DEMANDA DE ORIENTACIÓN

Los planteamientos anteriores no representarían un asunto de urgente respuesta para la Institución y su personal responsable si no se diera una *demanda expresa* de tales servicios o, al menos, si no se *detectaran carencias o necesidades* en tales ámbitos. A conocer la demanda y las necesidades han ido dirigidos varios trabajos encuadrados en una línea de investigación del Departamento, denominada **Análisis y valoración del modelo español de educación a distancia**, dirigida por el autor del presente estudio.

Los datos aquí presentados pertenecen a varios trabajos de la misma línea; en cualquiera de ellos se recogieron ítems que abarcaban, además, otros aspectos de la vida universitaria de la UNED, pero en los que la dimensión orientadora tenía una notable importancia. Las temáticas, autores, y muestra de sujetos aparecen a continuación (cuadro 2).

La siguiente información se refiere a la valoración que merece a diversos colectivos de la UNED —alumnos, tutores y directores de CA— de ciertos aspectos relacionados con la *demanda de orientación* en nuestra universidad.

3.1. Las Jornadas de orientación

Los datos de las tablas 1 y 2 se comentan por sí mismos. Teniendo en cuenta que las valoraciones hacen referencia a las puntuaciones medias, sobre valores mínimo y máximo de 1 y 5 respectivamente, es de destacar la alta valoración que realizan los alumnos de todos los subgrupos tanto de la *necesidad* cuanto de la *utilidad* de tales Jornadas; ni siquiera para el caso de los *cursos no iniciales* queda la valoración de estas dimensiones por debajo de la media teórica de 3 puntos.

Sin embargo, interesa destacar por encima de ello dos hechos, a nuestro entender sumamente importantes: en primer lugar, la alta valoración que atribuye el conjunto del alumnado ($n = 2.107$) a la necesidad y utilidad de un servicio de tal naturaleza para los alumnos de primer curso —4,1 y 4,2 de media—; junto a ello, merece ser destacado que en el caso del CAD, las máximas valoraciones sean otorgadas por tutores y directores, por tratarse de opiniones cualitativamente relevantes.

CUADRO 2

Fuentes productoras de datos para el presente trabajo, integrantes de la línea de investigación sobre la UNED

Temática del trabajo	Responsable	Muestra n	Sujetos
Opinión y valoración sobre el CAD.	R. Pérez Juste	589 183 18	Alumnos Tutores Directores
Opinión, valoración e iniciativas para la mejora de la UNED.	R. Pérez Juste	2.107	Alumnos de todas las carreras.
El abandono en el curso de acceso.	J. R. Guillamón Fernández	559	Alumnos que abandonaron.
La orientación a los alumnos del CAD.	A. Sebastián Ramos	64	Alumnos del CAD asistentes a las JORNADAS DE ORIENTACIÓN.
El abandono en los estudios de Letras.	P. Granados García-Tenorio	344	Alumnos que abandonaron carreras de Letras.
Análisis y valoración del sistema de evaluación de la UNED.	F. Jiménez González	703	Alumnos de todas las carreras.
Predicción del rendimiento académico en los primeros cursos.	M. ^a A. González Galán	431	Alumnos de Letras, Derecho, Económicas-Empresariales.

TABLA 1

Valoración —puntuaciones medias— entre 1, mínimo, y 5, máximo, otorgada por diversos colectivos a la realización de unas JORNADAS DE ORIENTACIÓN, previas a la matrícula

JORNADAS DE ORIENTACIÓN	CURSO DE ACCESO			ALUMNOS DE CARRERAS n=2.107
	Alumnos n=589	Tutores n=183	Directores n=18	
Necesidad	3,55	3,73	4,13	3,77
Utilidad	3,77	3,92	3,94	3,65

TABLA 2

Valoración media otorgada por alumnos de las diferentes carreras universitarias a la realización de unas JORNADAS DE ORIENTACIÓN previas a la matriculación (1, mínimo; 5, máximo)

CARRERAS	JORNADAS DE ORIENTACIÓN			
	EN PRIMEROS CURSOS		EN CURSOS SUCEIVOS	
	NECESIDAD	UTILIDAD	NECESIDAD	UTILIDAD
Letras	4,19	4,24	3,26	3,43
Ciencias	3,9	4,01	2,92	3,15
Derecho	4,05	4,16	3,17	3,50
Económicas	3,9	4,1	3,03	3,07
Empresariales	4,01	4,17	3,21	3,37
Ingeniería	4,25	4,21	3,28	3,29
TOTAL	4,1	4,2	3,20	3,35

3.2. Valoración de la temática de las Jornadas

La tabla 3 permite profundizar al analizar la valoración global y referirla a las sugerencias de contenido de las Jornadas. Como puede apreciarse, alumnos y tutores, que son los interrogados en este caso, valoran, siempre por encima de 3,4 puntos de media, los cinco temas propuestos, destacando sobre los demás, en el caso de los alumnos, la orientación sobre las características diferenciales de las diversas carreras y sobre los diseños instructivos (objetivos, actividades, evaluación...) de las diferentes asignaturas del curso; los tutores añaden a estos aspectos la información sobre la naturaleza de la enseñanza a distancia.

Con todo, tal vez sean más reveladores los datos de la tabla 4. En efecto, de todos es conocida la resistencia de las personas adultas a someterse a pruebas y tests y, sin embargo, los alumnos conceden un elevado valor —por encima de 3,77— a la aplicación de diversas pruebas, en el marco de las Jornadas, y desde la perspectiva de la orientación para su matriculación. Tal vez más digno de destacarse todavía sea el hecho de que un 75 por 100 de los encuestados se muestren favorables a la recomendación —*consejo orientador*— de matricularse o no en función de los resultados de las pruebas y de las consiguientes *probabilidades de éxito* en el CAD.

TABLA 3

Puntuación media, tomada como valoración, otorgada por diversos colectivos a la propuesta de contenido de las JORNADAS DE ORIENTACIÓN destinadas a los alumnos del CAD

TEMÁTICA DE LAS JORNADAS DE ORIENTACIÓN	SUJETOS	
	ALUMNOS ACCESO	TUTORES ACCESO
Sistema de enseñanza a distancia	3,66	3,94
Funcionamiento de los Centros Asociados	3,42	3,45
Características de las carreras	4,06	3,96
Objetivos, actividades, evaluación... de asignaturas del curso	4,17	4,23
Dificultades aprendizaje a distancia	3,85	3,89

TABLA 4

Valoración atribuida por diversos colectivos sobre la conveniencia de aplicar ciertas pruebas a los alumnos de CAD, con finalidad orientadora, dentro de las JORNADAS DE ORIENTACIÓN

TIPO DE PRUEBAS A REALIZAR EN JORNADAS DE ORIENTACIÓN	SUJETOS		
	ALUMNOS ACCESO	TUTORES ACCESO	DIRECTORES DE CCAA
De conocimientos básicos	3,77	4,00	4,69
De hábitos de estudio	3,76	3,81	4
De técnicas de trabajo intelectual	3,76	3,91	4,31

3.3. El Departamento de Orientación en los Centros Asociados

Los alumnos de las carreras universitarias sin excepción hacen una altísima valoración de la posibilidad de incorporar a los Centros Asociados el servicio de orientación bajo la forma de un *Departamento* específico.

TABLA 5

Valoración media atribuida por los alumnos de diversas agrupaciones de carreras universitarias a la posibilidad de crear un Departamento de Orientación en los Centros Asociados (CCAA)

CARRERAS	DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN CCAA		
	NECESIDAD	UTILIDAD	URGENCIA
Letras	4,31	4,36	4,09
Ciencias	3,98	4,00	3,75
Derecho	4,21	4,28	4,03
Económicas	4,02	4,15	3,79
Empresariales	4,2	4,23	3,93
Ingeniería	4,17	4,19	3,93
TOTAL	4,22	4,28	4,01

Los datos de la tabla 5 son reveladores; puntuaciones medias globales superiores a los 4 puntos, sobre el máximo de 5, en cuanto a la *urgencia* de su implantación y, sobre todo, en lo referente a su *necesidad* y *utilidad*, lo dicen todo sobre los deseos del cuerpo estudiantil.

El hecho debe ser destacado ya que no es nada fácil un consenso tal en una población tan heterogénea en variables como carrera, curso, edad y sexo, dispersa por toda la geografía nacional, y de extracción socioprofesional tan rica como las de la muestra.

3.4. Funciones del Departamento de Orientación

La creación de un *Departamento de Orientación* representa la institucionalización de los correspondientes servicios, lo que posibilita que, además de atender a problemas concretos en los momentos en que aparecen, lo que supone una intervención puntual, discontinua y de carácter eminentemente remedial, se puede pasar a otra procesual, continua y preferentemente preventiva, que es el verdadero sentido de la orientación educativa.

Pues bien, los resultados globales de la investigación son, así mismo, plenamente ilustrativos; que la media aritmética más baja quede por

TABLA 6

Valoración media atribuida por los alumnos de las diferentes carreras a las posibles funciones del Departamento de Orientación en los CA

FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO ORIENTACIÓN	CARRERAS UNIVERSITARIAS				
	LETRAS	CIENCIAS	DERECHO	ECONOM. EMPRES.	INGENIERÍA
Informar sobre sistema enseñanza a distancia	4,06	3,93	4,07	4,01 4,05	3,87
Funcionamiento Centros Asociados	3,77	3,80	3,74	3,71 3,64	3,52
Características de las carreras	4,06	3,92	4,06	4,03 3,87	3,85
Peculiaridades de asignaturas	4,23	4,23	4,27	4,15 4,12	4,21
Dificultades específicas del aprendizaje	4,01	3,79	3,93	3,87 3,82	3,80
Orientación sobre hábitos de estudio	3,85	3,39	3,90	3,68 3,75	3,70
Orientación sobre técnicas de estudio	3,92	3,47	3,98	3,72 3,85	3,78
Información sobre salidas profesionales	3,99	3,65	3,87	3,67 3,73	3,67

encima de los 3,5 puntos en lo referente a las *funciones* atribuibles a tal Departamento —tabla 6— con una única excepción, dice bien a las claras cuán importante es para los alumnos la tarea encomendada. Por otra parte es digno de resaltarse la plena coincidencia con los datos de la tabla 3, lo que eleva la credibilidad de los resultados.

Por último conviene destacar la elevada valoración que merece a los alumnos —media de 3,87— la información sobre las salidas profesionales.

4. DETECCIÓN DE NECESIDADES

Si alumnos, tutores y directores de CA han sido interpelados directa y expresamente sobre cuestiones que tienen que ver con la posible *demandas de orientación*, también han sido preguntados por otros temas que, de modo indirecto, pueden poner de relieve carencias, dificultades, problemas, necesidades en suma, a las que una institución preocupada por la calidad debería dar la oportuna satisfacción.

Los siguientes datos, de acuerdo con nuestro concepto de orientación, se presentan estructurados en torno a la *información*, el *asesoramiento*, la *formación* y el *apoyo*.

4.1. Necesidades de información

En un sistema personalizado de educación, que valora al máximo la autonomía de la persona, debe potenciarse la capacidad de elección libre; sin embargo, toda opción supone siempre dejar de lado otras posibilidades, por lo que la toma de decisiones debe resultar ilustrada por una información lo más plena, precisa y detallada posible, a la vez que fácilmente accesible y disponible en el momento oportuno.

La oferta de información es ya un acto orientador, sobre todo en el caso de individuos adultos y maduros —el nuestro—, capaces de valorar los datos y decidir en función de ellos.

La carencia de información puede conducir a decisiones tardías, erróneas o inadecuadas, tomadas en función de intuiciones o de fuentes de datos poco fiables, cuando no sesgadas o equivocadas en sus planteamientos ².

De entre toda la información de carácter orientador, potencialmente útil a los alumnos, la tabla 7 recoge las valoraciones atribuidas por diferentes agrupaciones de estos a algunos de los temas.

Como puede apreciarse, los datos resultan incontrovertibles; tanto cuando se expresan en forma del porcentaje de alumnos que marcan la opción cuanto en los casos en que la valoración se hace en términos cuantitativos —recordemos, entre 1 mínimo y 5 máximo— los valores son lo suficientemente elevados como para que merezca la pena ser tomados en consideración. La necesidad de información sale claramente

² Pueden consultarse al respecto los datos ofrecidos en PÉREZ JUSTE y SEBASTIÁN RAMOS (1986).

TABLA 7

Tantos por ciento de alumnos que piden determinada información, y puntuaciones medias atribuidas por los alumnos de diversas carreras a diferentes temas de información como modalidad de orientación

VALORACIÓN DE LA TEMÁTICA DE INFORMACIÓN ¹	CARRERAS UNIVERSITARIAS				
	LETRAS	CIENCIAS	DERECHO	ECONOM. EMPRES.	INGENIERÍA
Objetivos claros expresamente formulados	98,9	95,9	97,3	99,4 97,4	96,7
Información sobre criterios de evaluación	4,42	4,31	4,43	4,39 4,28	4,39
Información sobre tipo de pruebas	4,48	4,40	4,49	4,44 4,34	4,51
Información sobre los fallos y errores	72,2	63,3	75,3	72,4 72,0	67,2
Orientación para superar los fallos y errores	80,5	73,3	78,0	80,4 75,0	72,1
Información previa a matrícula sobre sistema a distancia	4,05	3,93	4,07	4,01 4,05	3,87
Información sobre salidas profesionales	3,99	3,65	3,87	3,67 3,73	3,67

¹ Los valores de los apartados 2, 3, 4 y 6 son medias; el resto, porcentajes.

a la luz y exige de los diferentes responsables universitarios —profesores, Departamentos, Vicerrectorados— la adecuada satisfacción, bien incorporando actitudes y comportamientos orientadores en las funciones docentes, bien asumiendo funciones estrictamente orientadoras, como en el consejo orientador previo a la matriculación o lo referente a las salidas profesionales.

VALOR ORIENTADOR DE LOS OBJETIVOS

Los datos anteriores pueden ser apoyados con muchos otros; en la tabla 8 podemos apreciar el valor que atribuyen los alumnos al cono-

TABLA 8

Porcentaje de alumnos que marcan las opciones indicadas. Muestra general de alumnos (n = 2.107)

ASUNTO CARRERAS	OBJETIVOS EXPRESAMENTE FORMULADOS Y ÉXITO ACADÉMICO	CLARIDAD OBJETIVOS DE ASIGNATURAS	PRECISIÓN OBJETIVOS ASIGNATURA
Letras	92,9	49,2	32,9
Ciencias	92,5	43,7	28,9
Derecho	94,2	26,7	20,9
Económicas	98,1	26,1	16,3
Empresariales	92,8	35,5	26,4
Ingeniería	93,3	26,8	21,8

cimiento de unos *objetivos expresamente formulados* como facilitadores del *éxito académico*.

Dos hechos destacan sobre manera: el elevadísimo acuerdo entre los alumnos de las diferentes carreras en la incidencia que la expresa formulación de los objetivos tiene en la facilitación del éxito académico³, y el contraste de resultados cuando los encuestados pasan a valorar la *claridad* y la *precisión* con que aparecen formulados los objetivos de sus asignaturas respectivas.

En este último aspecto conviene resaltar las diferencias que se aprecian en función de la variable *carrera*, donde se dan notables diferencias en la valoración: en ambos aspectos destaca, dentro de una situación poco positiva, la valoración de los alumnos de Letras. Los datos del trabajo de F. Jiménez son plenamente coherentes: casi el 50 por 100 valora como *confusa* la formulación de los objetivos de sus asignaturas, mientras la *precisión* es valorada negativamente por el 67,1 por 100 de su muestra (n = 703).

³ Los anteriores resultados son plenamente coherentes con los obtenidos por F. JIMÉNEZ (1989), dentro de la misma línea de investigación, en un trabajo en que se analiza y valora el sistema de evaluación de la UNED a partir de las opiniones de los alumnos.

El 96,7 por 100 de los alumnos de todas las carreras consideran conveniente conocer expresamente los objetivos a conseguir en cada materia; el 88,7 por 100 afirman que conocerlos les ayuda a superar con éxito la asignatura. Sus datos evidencian la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre carreras, manifestándose más partidarios de su expresa formulación los de Ciencias e Ingeniería.

TABLA 9

Valoraciones medias, entre 1 mínimo y 5 máximo, atribuidas por la muestra general de alumnos a dos temas de información, relativos a la evaluación

CARRERAS	TEMÁTICA DE INFORMACIÓN	
	CRITERIOS EVALUACIÓN	TIPO DE PRUEBAS
Letras	4,42	4,52
Ciencias	4,31	4,39
Derecho	4,43	4,51
Económicas	4,39	4,45
Empresariales	4,27	4,4
Ingeniería	4,39	4,5
TOTAL	4,3	4,46

Parece pues que los alumnos demandan conocimiento de los objetivos de sus carreras y disciplinas, pero, a la vez, son exigentes solicitando una *mayor calidad* en su formulación, mejorando tanto la claridad cuanto la precisión del lenguaje utilizado. Aquí habría un campo para el asesoramiento técnico al profesorado a fin de llevar a cabo la tarea de acuerdo con las exigencias pedagógicas.

EVALUACIÓN: CRITERIOS Y TIPOS DE PRUEBAS

El apoyo a los datos de la tabla 7 podría hacerse en cualquiera de los aspectos incluidos. En efecto, si de los objetivos se pasa a los *criterios de evaluación*, o al *tipo de pruebas*, podemos volver a apreciar la elevada valoración que alcanzan como temática de información (tabla 9).

Sin embargo, los datos evidencian en este punto unas carencias, unas necesidades de pura orientación, que deberían ser pronta y satisfactoriamente atendidas: Nada menos que el 76,4 % de los alumnos de todas las carreras afirma *desconocer los criterios de evaluación* que ponen en juego sus profesores y ello con diferencias estadísticamente significativas entre el subgrupo de Letras y el resto de carreras. La situación no es tan negativa en cuanto al tipo de pruebas, ya que los datos indican que el 58,5 por 100 conoce sus características con anterioridad

al examen, si bien sólo el 27,7 con la antelación suficiente a través de las Guías (Jiménez González, 1989).

EL SISTEMA A DISTANCIA COMO MATERIA DE INFORMACIÓN

Algo similar ocurre con la información previa sobre las peculiaridades del sistema a distancia y de la carrera elegida. El conocimiento de ambas dimensiones, obvio en el caso del profesorado por tratarse de su medio profesional y de su campo de especialización científica, no debería suponerse a un alumnado con formación previa en sistemas presenciales y hasta con notables períodos de interrupción de la actividad académica regular. Pues bien, si la valoración de este tipo de información era muy elevada (tabla 6), la realidad no es muy positiva.

Los datos globales revelan una situación relativamente aceptable en el caso de la información referente a la carrera elegida pero francamente preocupante en cuanto a la especificidad de nuestro sistema. Que un 42 % afirme desconocer sus características y un 44 % diga que las conoce únicamente a medias, se nos antoja algo muy grave por las consecuencias previsibles. La situación en el Curso de Acceso parece un tanto más favorable, aunque no deje de ser preocupante: un 56,9 por 100 afirmaron disponer de suficiente información en el momento de matricularse.

Los datos son graves, porque algunos alumnos manifiestan que su decisión de matricularse fue imprudente; en efecto, un 11,9 por 100 de alumnos del CAD afirman que, de haber dispuesto de esa información, no se habrían matriculado. Algo similar ocurre con los alumnos de primer curso de las carreras anteriormente referenciadas. Los dos estudios centrados en los alumnos que abandonaron evidencian, también, carencias en este punto; en el caso del alumnado de Letras (Granados García-Tenorio, 1990), un 56,2 manifestó dudar de la corrección en la elección de nuestra Institución como el lugar adecuado para cursar los estudios, mientras que más de la tercera parte (el 36,7 por 100) del colectivo de Acceso que abandonó, considera que la información que recibió al inicio de sus estudios fue insuficiente.

4.2. Necesidades de asesoramiento

En el campo de la orientación, la asesoría supone un nivel superior de intervención pedagógica, aunque se mantenga siempre el respeto a la libre decisión de la persona asesorada.

En ocasiones, la información no es suficiente pues, dado el nivel de generalidad, no es fácil decidir sobre su aplicabilidad al caso propio, con frecuencia peculiar y hasta idiosincrático.

El asesoramiento hace posible tomar las decisiones o realizar las actividades con mayor seguridad y capacitación. Pues bien, los alumnos universitarios pueden necesitar de ambas manifestaciones de asesoramiento; el profesor, como técnico, puede aconsejarles tanto sobre *qué hacer* cuanto sobre *cómo hacerlo* para conseguir los objetivos propuestos; pero, a la vez, y para determinadas decisiones —elección de optativas, trabajos, incorporación a la vida profesional...— puede ser conveniente que dispongan de organismos —Departamentos de Orientación— en los que recibir ese informe técnico o la información sobre dónde encontrarlo.

A continuación presentamos algunos datos que, indirectamente, vienen a representar carencias o necesidades de orientación. Los agrupamos en torno a la matriculación, las actividades y la evaluación.

MATRICULACIÓN

El hecho de que los alumnos de la UNED compatibilicen, como vimos, en gran medida sus estudios con sus compromisos familiar y profesional, lo que puede llegar a ser un desencadenante de la decisión de abandonar (Granados García-Tenorio, 1990), debería llevar aparejada una decisión de acomodar el *compromiso académico* a sus posibilidades reales, de forma que, por una parte, el esfuerzo económico y el estudio fueran más rentables y, por otra, la autoestima no se resintiera por el fracaso, y la vida familiar y profesional se viviera sin tensiones engendradas en el ámbito académico.

Sin embargo, nuestros datos no parecen evidenciar estas conductas de prudencia. De una parte, en uno de los estudios ($n = 703$) la media de asignaturas matriculadas fue de 3,89, siendo la frecuencia más alta la correspondiente a cinco materias (Jiménez González, 1989).

En otro estudio, todavía no publicado (Díaz Rosas, 1990) y centrado en el CA de Ceuta, con $n = 333$ sujetos de todas las carreras, la media de matriculadas fue de 3,33, oscilando por carreras entre las medias de 4,43 y 4,13 —Económicas, Empresariales y Psicología— y 2,81 en Ciencias.

Lo más interesante es comprobar la relación entre matriculadas y aprobadas que se muestra en la tabla 10 (Jiménez González, 1989).

Pero tal vez sea más importante hacer constar que en el segundo de los estudios, el correspondiente al Centro de Ceuta, se aprecie que las dos carreras con mayor número de matriculadas por alumno son, a

TABLA 10

Porcentaje de alumnos que se matriculan de determinados número de asignaturas, y de aprobadas en junio y septiembre (n = 703)

ASIGNATURAS MATRICULADAS	PORCENTAJE ALUMNOS	APROBADAS EN JUNIO	APROBADAS EN SEPTIEMBRE
1	3,9	29,7	66,6
2	14,4	34,6	25,1
3	24,2	19,0	7,3
4	19,3	9,2	1,2
5	26,6	6,2	0,4
6	8,7	1,0	—
7	2,2	0,3	—
8	0,6	—	—
9	0,2	—	—

la vez, las que arrojan una menor tasa de alumnos presentados y de las más elevadas en el número de suspensos.

Ambos hechos parecen evidenciar la necesidad de un asesoramiento al alumnado, con anterioridad a la formalización de la matrícula, máxime cuando la actitud de los estudiantes parece ser positiva en este punto ⁵.

DIRECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades son el medio de aprendizaje por excelencia (García Hoz, 1970) además de la base de una enseñanza efectiva (Yinger, 1986). La no traducción de los objetivos en actividades suele dar lugar a un aprendizaje predominantemente mecánico y memorístico.

Pero, a su vez, indicar a los alumnos las actividades a realizar no parece ser suficiente; de una parte, en un sistema de calidad, esto es, personalizado, no se puede ofrecer un único y *rígido* menú, un diseño sin opciones; de otra, no basta señalar lo que deben hacer los alumnos,

⁵ En efecto, del estudio sobre Acceso se desprende, como vimos, que un 75 por 100 considera conveniente una recomendación en torno a su matriculación o no en función de las probabilidades de éxito; por otra parte, un 81,7 por 100 de la muestra de los alumnos de Letras que habían abandonado los estudios afirman que los estudiantes de la UNED de primer curso necesitan mucho (48 por 100) o bastante (33,7 por 100) de un diagnóstico y orientación previos a la matriculación.

TABLA 12

Porcentaje de alumnos que valoran las actividades como innecesarias, útiles y adecuadas (n = 2.107)

CARRERAS	VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES		
	INNECESARIAS	ÚTILES	ADECUADAS
Letras	4,86	94,6	24,3
Ciencias	4,0	95,9	23,2
Derecho	5,3	93,9	19,2
Económicas	4,7	97,5	19,8
Empresariales	3,9	93,6	26,2
Ingeniería	9,8	91,3	13,0
TOTAL	4,8	94,6	17,3

siendo preciso dar *pautas orientadoras sobre cómo hacerlo*, en definitiva, asesorar técnicamente al alumnado, tal como afirman Nickerson y otros (1987) y Nisbet y Schucksmith (1987).

La valoración de las actividades que realiza la muestra de alumnos de todas las carreras (n = 2.107) puede consultarse en la tabla 11. En ella se aprecia, de nuevo, el alto consenso en la valoración positiva de este medio de aprendizaje considerado en sí mismo como algo *útil y necesario*; sin embargo, la valoración cae estrepitosamente al centrarse en las actividades concretas que se les proponen y que, de un modo muy elevado, consideran *inadecuadas*.

La situación, sin embargo, vuelve a evidenciar carencias pues, según un 60,6 por 100 de estos alumnos, o no se les ofrecen pautas y orientación para la realización de las actividades (18,4 por 100) o se les dan en pocas ocasiones (42,2 por 100). El fallo a que aludíamos con anterioridad, citando a Nickerson y Nisbet, queda puesto de relieve en nuestra institución.

LAS PRUEBAS PRESENCIALES

Con independencia de lo ya dicho al referirnos a las necesidades de información en torno a la evaluación, determinados alumnos necesitan

TABLA 12

Porcentajes de ex-alumnos y de alumnos de diferentes carreras, que se enfrentan con las pruebas presenciales con determinadas actitudes inadecuadas

ACTITUD ANTE LAS PRUEBAS PRESENCIALES	ALUMNOS QUE ABANDONARON		ACTITUD ANTE LAS PRUEBAS PRESENCIALES	ALUMNOS DE CARRERAS UNIVERS.
	ACCESO	LETRAS		
Intranquila	61,6	26,7	Nerviosa	44,6
Insegura	93,3	24	Ansiosa	30,6
De miedo	8,2	2,4	Intranquila	24,8

una ayuda especial de tipo técnico, un asesoramiento, para enfrentar con posibilidades de éxito las pruebas presenciales.

En la realización de exámenes se dan dos aspectos claves para el éxito, además del grado de preparación de la asignatura; de una parte, está la *habilidad para expresarse*, para hacer patente los saberes adquiridos, pero, de otra, también ciertas dimensiones de la personalidad que se traducen en la *actitud con que se enfrenta una persona a las situaciones de prueba*.

La tabla 12 ofrece una visión del porcentaje de alumnos que llega a las pruebas en una actitud poco favorable que, indudablemente, va a repercutir de modo negativo en los resultados. El caso de los alumnos de Acceso es dramático y merece una respuesta institucional —orientación— urgente y adecuada; conviene no olvidar algunos hechos que explican la situación de estos alumnos: el *carácter selectivo* del curso, la *interrupción* por varios años de la *actividad académica regular*, con la consiguiente falta de hábito en la realización de pruebas ⁶, y el valor de *desafío personal* que suelen otorgar muchos alumnos a la superación del CAD (el 18,3 por 100 afirman que el motivo que les ha impulsado a realizar el curso ha sido demostrarse que son capaces).

Proponerse metas adecuadas a las propias posibilidades —matriculación de un apropiado número de asignaturas—, organizar adecuadamente el tiempo, practicar situaciones similares de modo autónomo o bajo la dirección de los tutores y adiestrarse en la técnica misma del examen —leer adecuadamente, reflexionar antes de decidirse a

⁶ El 89,6 por 100 de los que abandonaron el CAD marcan expresamente esta opción.

resolver⁷, planificar el proceso, revisar...— pueden ser actividades y fórmulas de orientación que culminen en la superación de las dificultades. La familiaridad con la actividad, en efecto, puede reducir la inseguridad e, incluso, la ansiedad.

4.3. Necesidades de formación

En muchos casos, dejarse aconsejar o buscar el consejo técnico no es suficiente; puede ser necesario emprender un proceso más o menos largo, costoso y difícil, de *formación* hasta alcanzar determinados niveles de capacitación, habilidad o pericia que permitan afrontar ciertos desafíos con mayores probabilidades de éxito.

La orientación, en la medida en que es *ayuda*, puede asumir determinados compromisos en este punto bien de modo directo, a través del personal técnico correspondiente, bien de forma indirecta, estimulando en otros la sensibilidad hacia el problema, asesorándoles e, incluso, capacitándoles para que, posteriormente, puedan asumir el compromiso.

Probablemente las principales actividades académicas que requieran una respuesta orientadora de formación tengan que ver con la capacitación para el estudio y la realización de exámenes.

La tabla 13 revela una situación en general aceptable en lo referente a los temas de hábitos y técnicas de estudio; centrando la atención en las puntuaciones globales únicamente aparece una puntuación media por debajo de los 3 puntos, la media teórica.

Sin embargo, conviene matizar esta afirmación en dos sentidos: el que la media sea aceptablemente elevada no impide que un determinado tanto por ciento de alumnos experimenten serias dificultades, y es a ellos a los que la institución debe prestar esta modalidad de ayuda⁸.

La segunda matización tiene que ver, de una parte, con otras afirmaciones de diversos colectivos de alumnos, tutores y directores de

⁷ Según algunas investigaciones, los estudiantes menos dotados tienden al «pensamiento directo», esto es, a lanzarse precipitada y superficialmente sobre el problema a resolver (WHIMBEY, citado por NICKERSON, p. 57) mientras los solucionadores expertos de problemas se paran a pensar y mantienen una actitud crítica durante todo el proceso «cambiando de rumbo si es necesario» (ibídem, p. 90).

⁸ En el caso de Acceso, la traducción a número de alumnos de estos porcentajes —entre 5,6 en las dificultades para la lectura comprensiva y el 26,7 en lo que se refiere a la habilidad para demostrar en los exámenes lo que saben— viene a representar que, cada año, tendrían necesidades en este campo entre 1.500 y 7.000 alumnos.

TABLA 13

Puntuación media de las autoevaluaciones en distintas técnicas básicas de estudio de los alumnos de diferentes carreras y de acceso

HABILIDADES Y CAPACIDADES PARA	CARRERAS UNIVERSITARIAS Y CURSO ACCESO				
	LETRAS	CIENCIAS INGENIERÍA	DERECHO	ECONOM. EMPRES.	CURSO ACCESO
Leer comprensivamente	3,90	3,87 3,78	3,90	3,88 3,86	3,83
Sintetizar y esquematizar	3,71	3,67 3,74	3,62	3,56 3,43	3,28
Distinguir lo fundamental de lo secundario	3,83	3,64 3,67	3,80	3,73 3,57	3,62
Tomar notas y apuntes	3,66	3,59 3,48	3,52	3,50 3,53	3,38
Expresarse por escrito	3,58	3,45 3,25	3,64	3,55 3,48	3,37
Demostrar en las pruebas lo que se sabe	3,51	3,34 3,40	3,48	3,43 3,45	2,97
Hacer trabajos	3,26	3,06 2,90	3,24	3,21 3,27	3,42
Mantener el esfuerzo	3,30	3,17 3,18	3,17	3,27 3,18	3,54

Centros Asociados, sobre la importancia de estas carencias; de otra, con el contraste entre las *autoevaluaciones* en este campo y los resultados de ciertas *pruebas* al efecto. Veamos.

Cuando los alumnos de Acceso son preguntados por aquellos aspectos académicos que, a su juicio, motivan más abandonos, eligen en tercer lugar, entre una larga lista de 18 opciones, el ítem correspondiente a la «falta de hábitos y técnicas de estudio» —el 44 por 100—, inmediatamente después de los relativos al carácter selectivo del curso —53,8 por 100— y a la excesiva extensión de los programas —45,2 por 100—.

Por su parte, los directores de Centros Asociados, profundamente conocedores del tema, al ser preguntados por las características que mejor definen al alumnado, destacan su gran *motivación e interés*

—77,8 por 100 de la muestra— junto a la ausencia de limitaciones intelectuales; sin embargo, coinciden notablemente en su *carencia de base* —72,2 por 100—, de *técnicas de trabajo intelectual* —77,8 por 100— y de *hábitos de estudio* —94,4 por 100—, además de resaltar, en el 100 por 100 de los casos, su falta de dedicación al estudio.

En cuanto a la muestra general de alumnos ($n = 2.107$) al ser preguntados por los factores que, a su juicio, explican el fracaso en la UNED, dentro de los atribuibles a los propios alumnos sitúan en los primeros lugares, y por este orden, el tiempo insuficiente de estudio (coincidencia con los directores), las limitaciones en hábitos y la falta de dominio de técnicas de estudio, seguidos de los fallos en conceptos básicos.

Por último, conviene hacer notar un *contraste* importante de datos, que ha de ser prudentemente interpretado, entre las *autoevaluaciones* anteriores de los alumnos y los resultados de las *pruebas* de lectura comprensiva, velocidad lectora, subrayado de textos y realización de esquemas y resúmenes, así como del *cuestionario* específico⁹ sobre hábitos y técnicas de trabajo intelectual.

Los resultados de tales pruebas se obtuvieron en el marco de las JORNADAS DE ORIENTACIÓN que, con el carácter de piloto, se desarrollaron a lo largo del mes de noviembre de 1988 en cuatro Centros Asociados para alumnos del CAD¹⁰.

La valoración de las pruebas y cuestionarios arroja resultados menos optimistas y pone de relieve notorias carencias en estos ámbitos. La prudencia, no obstante, en la interpretación deriva de que mientras los resultados de las autoevaluaciones proceden de una muestra amplia y presumiblemente representativa, los correspondientes a las pruebas se han obtenido con los alumnos que voluntariamente asistieron a las mencionadas JORNADAS DE ORIENTACIÓN. Con todo son, cuando menos, una llamada de atención hacia necesidades presumiblemente amplias y extendidas en la población, cuando menos de Acceso.

En cuanto a la habilidad para demostrar lo que saben realmente en los exámenes es valorada como baja o muy baja por un 17,2 por 100 de los alumnos de todas las carreras y por un 26,7 de los del Curso de Acceso. Por su parte, los alumnos que abandonaron nuestra Institución, pertenecientes al primer curso de los estudios de Letras, se valoran muy por debajo en este aspecto; en efecto, nada menos que un 93,3 por 100 marca la alternativa «expresar por escrito los contenidos estudiados» al referirse a las técnicas en las que experimentaban mayores carencias; paradójicamente, la situación en los abandonos del

⁹ El cuestionario ha sido elaborado especialmente para el Curso de Acceso por N. RIOPÉREZ LOSADA, doctorada del Departamento.

¹⁰ Puede consultarse al respecto SEBASTIÁN RAMOS, A. (1990).

CAD no es tan dramática pues la cifra se reduce a poco más del 23 por 100 de los alumnos.

Probablemente, mejorando esta habilidad se conseguirá incidir en la reducción de la ansiedad, la inseguridad y el temor que vimos experimentaban los alumnos.

4.4. Necesidades de apoyo

Los estudios a distancia se pueden considerar una situación intermedia entre lo que en nuestro país se denominaba enseñanza oficial y libre. Si bien en relación con la primera el alumno se ve privado de la presencia directa del profesor, del ambiente universitario y de las facilidades de ciertos servicios y recursos, para estar por encima de la segunda ha de ser, efectivamente, enseñanza, educación, y no quedar reducida al simple control y sanción de los logros académicos de su alumnado. Eso sí, tanto la actividad puramente docente cuanto la *orientación*, el *apoyo* y el *estímulo*, deberán mantenerse, si bien cambiando el trato directo por las formas *mediadas*.

Los Centros Asociados pueden jugar y, de hecho, juegan, un papel de extraordinaria importancia en este punto, facilitando el *encuentro entre compañeros*, creando oportunidades de relación humano-técnica con los tutores y acercando los medios al alumnado.

Las necesidades de orientación en este punto pueden surgir de deficiencias en los sistemas de comunicación mediada y de dificultades del alumno para acercarse a los medios ofrecidos por los Centros Asociados con la suficiente intensidad, frecuencia y regularidad. Con ello, el alumno puede llegar a sentirse sólo, aislado, desconectado y, por tanto, sin la consideración de auténtico alumno, de persona en situación de aprendiz, sino, más bien, como objeto de juicio y control. En ese caso, y ante las dificultades del aprendizaje, es fácil que cunda el desaliento, el desánimo, surgiendo la posibilidad del abandono como alternativa digna de ser tomada en cuenta.

Analicemos la situación en este punto.

EL ENCUENTRO ENTRE COMPAÑEROS

Los datos de la tabla 14, referidos a la muestra general de alumnos, evidencian tanto una aceptable posición en los CCAA cuanto una elevada valoración de esta actividad por parte de los alumnos.

Una vez más, se aprecia el claro contraste entre la valoración de la

TABLA 14

Porcentaje de alumnos que afirman la existencia en su CA de encuentros entre compañeros en su CA, y medias aritméticas de su valoración de la importancia que pueden llegar a tener y de la que realmente están teniendo para el éxito de los alumnos

CARRERAS	EXISTENCIA DE ENCUENTROS %	IMPORTANC. QUE PUEDEN TENER (X)	IMPORTANC. QUE TIENEN (X)
Letras	78,2	4,16	3,00
Ciencias	69,9	3,97	2,73
Derecho	80,6	4,00	2,99
Económicas	70,8	3,98	2,69
Empresariales	74,5	3,92	2,76
Ingeniería	72,7	3,96	2,71

realidad y las expectativas de sus posibilidades futuras, lo que pone de manifiesto una necesidad encubierta a satisfacer.

Por otra parte, es digno de destacar el hecho de que los alumnos que abandonaron presentan una situación radicalmente diferente en este punto. En efecto, en el caso de los abandonos en Letras, mientras un 79,2 por 100 de la muestra afirma no haberse reunido *nunca* con sus compañeros, un 62,6 por 100 dice *necesitar mucho* (20,6 por 100 o *bastante* (42,2 por 100) de tales reuniones periódicas con los compañeros, valores muy similares a los recogidos en el curso de Acceso (21,7 por 100 dicen necesitarlas mucho y 41,9 bastante).

La necesidad de estas reuniones o encuentros entre compañeros es más patente al saber que no siempre cuentan con el apoyo de los más próximos —familiares, amigos— e, incluso, y tal vez por sobrecarga de tareas, de sus propios tutores. La tabla 15 lo pone claramente de manifiesto.

El apoyo familiar en el alumnado que abandonó, revela algunas notables carencias; solamente el 37,2 por 100 de la muestra de Letras y el 34,9 por 100 de la de Acceso que habían abandonado recibieron *bastante* apoyo. Más contundente es el dato de que un 20 por 100 de los primeros y un 24,1 de los segundos, no recibieron *ningún apoyo a sus estudios*, algo que puede deberse a las repercusiones lógicas que el estudio del padre o la madre tienen para el cónyuge o los hijos. Si la falta de apoyo es algo comprensible cuando el proyecto académico no

TABLA 15

Valoración (X) del apoyo y estímulo al estudio recibido por los alumnos de la UNED

FUENTE DE APOYO	VALORACIÓN DEL APOYO RECIBIDO	
	ALUMNOS CARRERAS	ALUMNOS ACCESO
Los familiares	3,66	3,71
Los amigos	3,13	3,25
Los compañeros	3,02	(*)
Los tutores	2,63	3,34
Los profesores de Madrid	1,62	(*)

(*) Dato no solicitado.

es compartido, a la vez es un hecho que favorece el desaliento; de ahí al abandono cuando surgen las dificultades sólo hay un paso.

APOYO Y MOTIVACIÓN COMO FUNCIÓN TUTORIAL

Todos estos hechos podrían explicar la aceptable valoración que recibe del alumnado la *motivación* y el *estímulo* como *función* tutorial, a pesar de tratarse de personas adultas, muy próxima a la alcanzada por otras tan trascendentales para un alumno como recibir explicaciones, aclaración de dudas o preparaciones de exámenes. En efecto, la muestra general de alumnos valora esta función, en cuanto elemento facilitador, con una media de 3,63 mientras la de Acceso lo hace por encima —3,85—, tal vez por su mayor vulnerabilidad ante el desánimo. Pero, una vez más, aparece ese contraste con la realidad: las puntuaciones medias en ambos casos se reducen drásticamente, a 2,29 y 3,19 respectivamente, cuando se les pide que valoren la función desde su propia experiencia. Queda, pues, mucho por hacer.

Las comunicaciones, postales y, sobre todo, telefónicas, a *iniciativas del profesorado y de los tutores* de los CA, con finalidad de pura co-

municación y, por tanto, de enlace, apoyo y estímulo, puede ser una de las mejores formas de respuesta a la necesidad ¹¹.

5. UN MODELO DE SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PARA LA UNED

De nuestros planteamientos previos, plenamente confirmados por los datos de la línea de investigación, parece deducirse la existencia clara de *demandas expresas de orientación* a la vez que una serie de *carencias del sistema y del contexto del alumno*, junto a *dificultades y problemas* de su ámbito personal, que son interpretables en términos de necesidades.

Un sistema educativo de calidad, como decíamos con anterioridad, no puede circunscribir su atención exclusivamente a la dimensión intelectual del estudiante; como persona que es debe ser atendido de forma unitaria, global e integrada; al menos esa debe ser la meta a cubrir en la medida en que las circunstancias y los recursos lo permitan.

Pues bien, en ese marco de incrementar y mejorar la atención al estudiante, entendemos que los anteriores datos parecen exigir la incorporación de unos *Servicios de Orientación*. Lo que sigue es una propuesta a considerar que, desde el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, elevamos a la comunidad universitaria y, en concreto, a quienes tienen la responsabilidad de dirigirla, a sus órganos personales y colegiados.

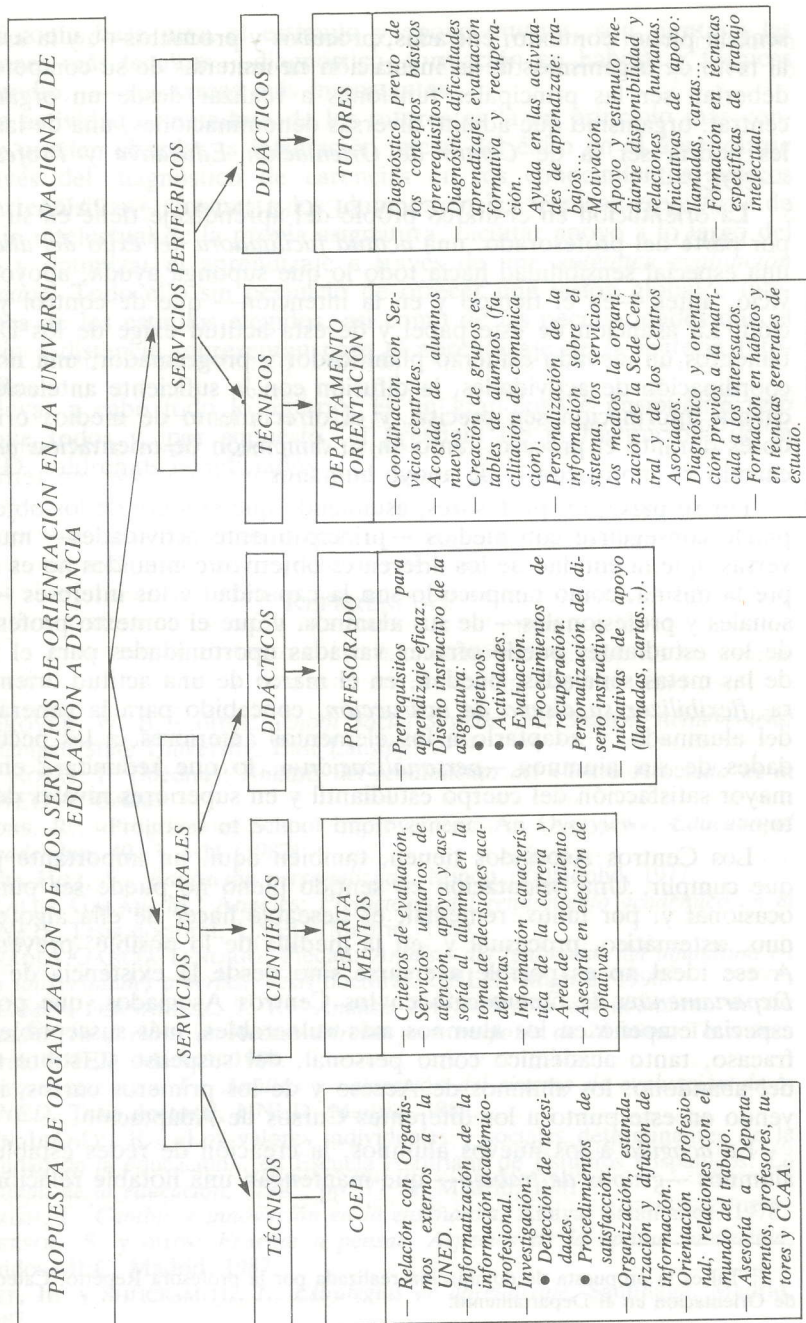
La *propuesta*, considerada coherente con los datos, pretende ser *integral*, entendiendo que determinadas actividades orientadoras, las ordinarias y más continuadas, son preferentemente responsabilidad del profesorado, bien a título personal, bien en equipo, bien como miembro de un Departamento; otras, por el contrario, deben corresponder a *estructuras técnicas de apoyo*, situadas unas en la Sede Central y otras en el marco de los Centros Asociados. El cuadro 3 pretende ilustrar la propuesta.

La *coordinación* interna de los servicios y la relación con organismos externos —Ministerios, INEM, Universidad-Empresa, Comunidades Europeas...—; la *investigación* de necesidades y de procedimientos para su satisfacción; la *evaluación de programas* de atención —entendida en

¹¹ Interrogados los ex-alumnos de Accesos por este tema, un 44,6 por 100 manifestó que serle muy o bastante necesario.

CUADRO 3

Propuesta de organización, estructura y competencias orientadoras de Servicios de Orientación en la UNED



sentido pleno: contexto, entradas, procedos y productos—; y la *asesoría* al resto de organismos de la Institución en materias de su competencia, deberían ser las principales funciones a realizar desde un organismo central, organismo que admite diversas denominaciones, una de las cuales podría ser la de *Centro de Orientación Educativa y Profesional* —COEP—¹².

La orientación en el marco propio del aprendizaje tiene en su base, por parte del profesorado, una *actitud facilitadora del éxito del alumno*, una especial sensibilidad hacia todo lo que suponga ayuda, apoyo, servicio, antes —en el tiempo y en la intención— que de control y sanción. La asunción de este papel y de esta actitud exige de los Departamentos un elevado esfuerzo planificador y programador, una notable coordinación de actividades, la difusión con la suficiente antelación de cuanta información sea precisa, y el ofrecimiento de medios orientadores durante el proceso, tanto en su dimensión de orientación técnica cuando de motivación y de apoyo humanos.

Por su parte, los profesores, asumiendo que el logro de los objetivos puede conseguirse con medios —principalmente actividades— muy diversas, que la entidad de los diferentes objetivos/contenidos no es siempre la misma, como tampoco lo son la capacidad y los intereses —personales y profesionales— de sus alumnos, y que el contexto profesional de los estudiantes puede ofrecer variadas oportunidades para el logro de las metas señaladas, pueden, en el marco de una actitud orientadora, *flexibilizar su diseño de instrucción*, concebido para la generalidad del alumnado, y adaptarlo a los elementos anteriores, a las peculiaridades de sus alumnos —*personalización*—, lo que redundará en una mayor satisfacción del cuerpo estudiantil y en superiores niveles de éxito.

Los Centros Asociados tienen, también aquí, un importante papel que cumplir. Una orientación en sentido pleno no puede ser puntual, ocasional y, por tanto, remedial; es deseable hacer de ella algo continuo, sistemático, procesual y, en la medida de lo posible, preventivo. A ese ideal no es posible acercarse sino desde la existencia de unos *Departamentos de Orientación* en los Centros Asociados, que pongan especial empeño en los alumnos más vulnerables, más susceptibles del fracaso, tanto académico como personal, del suspenso y, sobre todo, del abandono: los alumnos de Acceso y de los primeros cursos, incluyendo en este punto a los diferentes Cursos de Adaptación.

La *acogida* a los nuevos alumnos, la creación de redes estables de alumnos —*grupos de trabajo*— que mantengan una notable relación en-

¹² Tal es la propuesta de dominación realizada por la profesora Repetto, Catedrática de Orientación en el Departamento.

tre sí como base para el estímulo y apoyo mutuos, son, junto a las funciones más técnicas —diagnóstico, formación en hábitos y técnicas de estudio...— sus tareas más importantes.

La actividad orientadora de los tutores es la en principio más continua; pueden abordar la facilitación inicial del éxito en el aprendizaje a través del diagnóstico de carencias en los conocimientos básicos —prerrequisitos—, formar a los alumnos en las técnicas *específicas* de trabajo intelectual de la propia asignatura, facilitar apoyo a lo largo del curso y optimizar el aprendizaje a través de una *auténtica evaluación formativa*. Todo ello sin perjuicio de ofrecer una visión global e integradora de los estudios elegidos, así como de las peculiaridades que el estudio a distancia representan para el aprendizaje de la materia tutorizada.

Llevar a cabo todo lo anterior es un grandioso e ilusionante reto del que todos y, por supuesto, el prestigio de la Institución, de la UNED, saldremos beneficiados.

REFERENCIAS

- BROOKOVER, W. B. y otros: *School Social Systems and Student Achievement*, Michigan State University, East Lansing, 1979.
- DÍAZ ROSAS, F. (inédito): *Análisis del rendimiento del Centro Asociado de la UNED en Ceuta*.
- EDMONS, R.: «Programs of School Improvement: An Overview», *Educational Leadership*, 40, 3, 4-11 (1982).
- GARCÍA HOZ, V.: *Educación personalizada*, Miñón, Valladolid, 1977.
- GONZÁLEZ GALÁN, M.^a Ángeles: *Predictores del rendimiento académico en la UNED*, Tesis doctoral, UNED, Madrid, 1989.
- GRANADOS GARCÍA-TENORIO, Piedad: *Análisis del fenómeno del abandono en las universidades abiertas*, Tesis doctoral, UNED. Madrid, 1990.
- GUILLAMÓN FERNÁNDEZ, J. R.: *Análisis del fenómeno del abandono de los estudios en el curso de Acceso Directo para mayores de 25 años*, Tesis doctoral, UNED. Madrid, 1989.
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ, F.: *Análisis y valoración del sistema de evaluación de la UNED*, Tesis doctoral, UNED. Madrid, 1989.
- MARÍN IBÁÑEZ, R.: «Los valores individuales y sociales determinantes de la calidad de la educación», en Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos: *La calidad de la educación*, CSIC, pp. 77-78. Madrid, 1981.
- MORRISH, I.: *Cambio e innovación en la enseñanza*, Anaya, Salamanca, 1978.
- NICKERSON, S. y otros: *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*, Paidós-MEC. Madrid, 1987.
- NISBET, Jh. y SHUCKSMITH, J.: *Estrategias de aprendizaje*, Santillana. Madrid, 1987.

- ORDEN HOZ, A. de la: «La calidad de la Educación», *Bordón*, vol. 40, 2, 149-162 (1988).
- PÉREZ JUSTE, R. y SEBASTIÁN RAMOS, Araceli: «Adecuación y disfuncionalidades del profesorado a los modelos abierto y a distancia», Conferencia en el II Encuentro Internacional sobre Educación Superior a Distancia (Tucumán, Argentina), en *Boletín Informativo de la AIESAD*, n.º extraordinario, diciembre, pp. 29-37 (1986).
- PURKEY, S. C. y SMITH, M.: «Effective Schools: A Review», *The Elementary School Journal*, 83, 12, pp. 8 ss (1983).
- RIVAS NAVARRO, M.: «Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica», en *Bordón*, 264, 693-708 (1986).
- SEBASTIÁN RAMOS, Araceli: «Una experiencia de orientación para alumnos del Curso de Acceso a la UNED para mayores de 25 años», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol. II, 3, 37-54 (1990).
- SEBASTIÁN RAMOS, Araceli: *Las funciones docentes del profesor de la UNED: Programación y evaluación*, UNED. Madrid, 1990.
- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículo*, Morata. Madrid, 1984.
- YINGER, R. J.: «Investigación sobre el conocimiento y el pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional», en Varios: *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*, Universidad de Sevilla. Sevilla, 1986.