

JACQUELINE WURMSER O.

**LA ORIENTACION PERSONAL  
EN LA  
EDUCACION SUPERIOR**



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA  
GUATEMALA, 1978

DL 07  
T(204)P

ESTE ESTUDIO FUE PRESENTADO POR  
LA AUTORA COMO TRABAJO DE TESIS,  
REQUISITO PREVIO A SU GRADUACION  
DE LICENCIADA EN PEDAGOGIA Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACION.

## RECONOCIMIENTO

*Para realizar este trabajo fue necesaria la colaboración de diversas personas e instituciones, a quienes patentizo mi agradecimiento. Especialmente quiero mencionar las valiosas orientaciones que recibí de la Licenciada Beatriz Molina Sierra, Asesora de esta tesis.*

# INDICE

	<i>Página</i>
1a. PARTE    HACIA UN NUEVO CONCEPTO DE ORIENTACION	1
I.    ORIENTACION, PARTE ESENCIAL DE LA EDUCACION	3
A.    Enfoque de orientación	3
B.    Distinción entre orientación y educación	5
C.    Necesidad de la orientación	5
D.    Orientación como labor de síntesis	7
II.   ANALISIS DE LA DEFINICION DE ORIENTACION EDUCATIVA	8
A.    Proceso de ayuda	8
B.    El educando	9
C.    Realización personal progresiva	10
D.    Ejercicio del educador	11
E.    Situaciones diversas que entrañan y posibilitan comunicación	16
III.   LA RELACION COMO FACTOR ESENCIAL DE LA ORIENTACION	18
A.    Necesidad de la relación	18
B.    Tipos de relación	19

	<i>Página</i>
C. Necesidad de la relación personal en la orientación	20
D. Grado de profundidad de la relación de orientación	21
2a. PARTE    UN SISTEMA DE ORIENTACION EN LA EDUCACION UNIVERSITARIA	23
IV. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA ACCION TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA	26
A. Institución de preceptores	26
B. La institución de preceptores y el sistema tutorial inglés	28
V. RENOVACION DEL SISTEMA DE ORIENTACION DE NAVARRA	31
A. Bases teóricas del nuevo modelo de acción tutorial	31
B. Aplicación del nuevo modelo	33
C. Confrontación del modelo teórico con la realidad	34
3a. PARTE    ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS DEFICIENCIAS FUNDAMENTALES OBSERVADAS EN DOS GRUPOS DE ESTUDIANTES	36
VI. ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS DEFICIENCIAS FUNDAMENTALES OBSERVADAS EN DOS GRUPOS DE ESTUDIANTES	36
A. Estudio piloto de instrumento	39
B. Exploración de las deficiencias fundamentales de un grupo de estudiantes universitarios de primer año, en Guatemala	40
C. Análisis estadístico de los resultados	44
CONCLUSIONES	47
APENDICE A ENCUESTA PARA ALUMNOS UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO	49
BIBLIOGRAFIA	

## INTRODUCCION

Es indudable que el estudiante universitario durante su primer año en la Universidad afronta una situación nueva, para la que casi siempre no se encuentra preparado. Factores de diferente índole, tales como diferencias en preparación académica, nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, incorporación a un grupo social desconocido, adquisición de una libertad que no sólo le exige más responsabilidad, sino que también lo implica en la toma de decisiones, constituyen una problemática que el estudiante ha de resolver por sí mismo.

Varios años de experiencia en la tarea de orientación me han dado la oportunidad de relacionarme con adolescentes, en su mayoría estudiantes centroamericanas de nivel universitario.

Es así como he podido observar que la orientación personal es necesaria para el estudiante universitario, pero especialmente para quienes ingresan por primera vez a la Universidad. Al no estar preparados para enfrentar esta situación, la orientación personal es requerida como una ayuda indispensable.

Por lo tanto, considero que en la educación superior la orientación personal ha de ser concebida como un elemento esencial, vinculándola estrechamente con el resto del programa y actividades que se realizan en la Universidad.

La orientación ha de ofrecer a los estudiantes formas de ayuda para superar sus dificultades. Con el propósito de determinar la manera de realizar esta orientación, considero conveniente investigar previamente cuáles son esas deficiencias fundamentales de los estudiantes universi-

tarios. Por esta razón, la parte experimental de este trabajo de investigación se refiere a una exploración realizada en Guatemala sobre las deficiencias fundamentales de un grupo de estudiantes universitarios de primer año.

Las observaciones y experiencias habidas, tanto del trabajo que he realizado en el campo de la orientación, como de la propia experiencia como estudiante universitaria, sumadas a investigación bibliográfica sobre programas de orientación en diversas universidades, me llevaron a escoger como tema de este estudio *La Orientación Personal en la Educación Superior*.

Como punto de referencia se tuvo el sistema de orientación elaborado por la Universidad de Navarra. Este modelo de orientación ofrece una concepción de la orientación como parte esencial del proceso educativo y una investigación sobre las deficiencias fundamentales en estudiantes de primer año de estudios universitarios.

Los resultados obtenidos en la Universidad de Navarra se contrastan con los observados en un grupo de estudiantes universitarios de Guatemala.

Primera Parte

HACIA UN NUEVO CONCEPTO  
DE ORIENTACION

# I. ORIENTACION, PARTE ESENCIAL DE LA EDUCACION

## A. ENFOQUE DE ORIENTACION

En este estudio, al tratar sobre la orientación, no se restringe su concepto a normas específicas de dicha actividad, como lo son la orientación profesional y la escolar. Se utiliza el término orientación con un sentido más amplio y profundo: *el de orientación personal*.

Se entiende como orientación personal el proceso de ayuda al individuo para conocerse a sí mismo y a la sociedad en que vive, a fin de que pueda lograr su máxima ordenación interna y la mejor contribución a la sociedad. Se trata, entonces, de hacer al individuo capaz de resolver los problemas de su vida y autorrealizarse.

Se respalda este enfoque de la orientación en la teoría según la cual la educación se plasma en cada sujeto de acuerdo con sus propias características. La educación responde al intento de estimular al hombre para que "desarrolle su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria". (1)

---

(1) García Hoz, B. **EDUCACION PERSONALIZADA**. Madrid, 1970; p. 15.

Asimismo, se apoya ese concepto de orientación en la teoría psicológica del desarrollo de la personalidad que considera al hombre como un ser en proceso de llegar a ser persona, con la capacidad de conseguirlo por medio del ejercicio de su libertad. Esta teoría además considera la existencia humana como un "transcurrir" que, desde un origen y a través de un continuo proceso de llegar a ser, va desplegando toda una serie de posibilidades hasta culminar en la meta de la propia realización. "La persona es el *homo viator*, el hombre en camino tanto en realización personal como al mismo tiempo y precisamente por ello, en camino de alcanzar la satisfacción plena de sus deseos de infinito". (2)

En la madurez, la propia estructura de valores informa y conduce al proceso de llegar a ser. Son los valores de la libertad, de la responsabilidad, de la decisión y del amor, los que posibilitan la realización de sí mismo como persona. Conquistar la madurez es realizarse como persona, y esto no es algo que se logre atendiendo sólo a la propia evolución biológica, sino supone un ejercicio de la libertad que pone en marcha el proceso. La educación de la libertad es función de la orientación, comprobándose en la práctica que una persona "que recibe esta ayuda crece más de prisa, madura más, alcanza antes una meta más alta". (3)

La orientación así entendida responde a las necesidades de la persona humana, y por consiguiente ha de dirigirse a todos los estudiantes, sin descuidar a los que tienen problemas e incluyendo a los mejor dotados, dado que éstos reciben poco estímulo y poco se les exige. Hay que evitar que se centre la orientación en "el estudiante con problemas y en aquél que debe superar su rendimiento" y se llegue así a derivar en Psicoterapia. (4)

Para Leone Tyler el principal papel del orientador es ayudar a individuos normales a tomar decisiones. (5)

La orientación no es tan sólo una técnica, no es algo ya hecho que hay que aplicar al alumno; es una actitud que implica un profundo deseo de ayudar a esa otra persona. Esta actitud del orientador debe ser,

---

(2) Von Gebattel, V. **ANTROPOLOGIA MEDICA**. Madrid, Editorial Rialp, 1966, p. 9.

(3) Experiencia de Magdalena Velasco M., Tutora del Club Juvenil Roca. Madrid. González-Simancas, J. L. **EXPERIENCIAS DE ACCION TUTORIAL**. Navarra, 1977, p. 228.

(4) Molina Sierra, Beatriz. **ORIENTACION VOCACIONAL EN LA EDUCACION SUPERIOR**. USAC, Guatemala, 1970, p. 13.

(5) Tyler, L. **THE WORK OF THE COUNSELOR**. Ed. Appleton-Century-Crofts, New York, 1969 (3a. ed.) p. 182.

en cuanto al tiempo, en cualquier etapa de la vida y en todas las situaciones de relación. En cuanto al modo de actuar deberá darse en la relación personal con cada orientado, actuando de un modo paralelo y adecuado a su proceso de desarrollo personal y sin limitar la orientación a épocas críticas o situaciones conflictivas.

## B. *DISTINCION ENTRE ORIENTACION Y EDUCACION*

En la llamada "educación renovada" la actividad educadora no se distingue de la orientación, ya que en un sentido amplio, ambas tienen como objetivo el desarrollo personal del individuo. La educación tiene un carácter más general, presenta una meta a la que hay que llegar: el desarrollo integral de la persona humana. La orientación, en cambio, es la concreción del camino por el que cada individuo puede llegar a aproximarse a dicha meta. La orientación es una parte de la educación, es un modo de realizarla.

Las metas de la orientación están determinadas por las necesidades del individuo tal como él las ve, mientras que las de la educación están más bien determinadas por la sociedad. (6)

La orientación supone la adecuación de las metas generales de la educación a una persona concreta, y el contenido de las mismas se refiere más a la formación moral o de la voluntad. Pero no puede separarse la formación moral de la formación intelectual, ya que el ser humano es una unidad de entendimiento y voluntad. El fin de la formación intelectual es, más que un mero ir adquiriendo conocimientos, enseñar a pensar por sí mismo y a juzgar. Entonces, la formación moral ejercida en el vacío de una formación intelectual es algo sin fundamento que fácilmente puede derrumbarse, es un ataque al equilibrio de la persona.

## C. *NECESIDAD DE LA ORIENTACION*

En la actualidad la mayoría de los educadores están de acuerdo en la necesidad de dar una atención individualizada al alumno para que no se pierda en el conglomerado de estudiantes que reclaman justamente el acceso a la enseñanza. El hecho de la democratización de la enseñanza, que abre caminos a la educación para todos, conlleva el problema de la adecuada atención a cada persona. Por consiguiente requiere que el educador mismo valore y esté consciente de una atención individualizada. Es entonces la orientación un medio para llegar a través de la relación personal, a una auténtica individualización.

---

(6) Steffire, B. **THEORIES OF COUNSELING**. New York, 1965. pp. 19-24.

Además, por los nuevos e incesantes hallazgos científicos se extienden notablemente los programas de estudio de las distintas asignaturas, con lo cual la educación no puede centrarse en la materia de estudio, sino tiende a centrarse más en el alumno, en beneficio de una educación más eficaz. (7)

Por otro lado, muchas fuerzas externas e internas actúan dificultando al hombre definirse y percibir el mundo con claridad. Debido a la situación de tensión, desequilibrio y falta de buen éxito en lo que emprende, el hombre en el mejor de los casos se vuelve hacia otros hombres que puedan ayudarle. Busca comprender su propia conducta y la ajena, para mejorar sus relaciones con los demás, sus decisiones, su situación, y sobre todo para dar sentido a su vida de acuerdo con su propio y verdadero ser. (8)

La tensión que se produce en el estudiante en su encuentro con múltiples formas de valorar —científica, religiosa, económica, social, política, estética y otras— así como las circunstancias del ambiente en que se desenvuelve, exigen de él una definición, un asumir la forma de valorar que le haga llegar a ser persona. El compromiso con un valor el asumirlo libremente, es una tarea personal que cada estudiante debe realizar. Es necesario, entonces, ayudarle previamente a identificar esos valores. Esta ayuda es la que puede y debe dar la orientación.

Es en este sentido que Williamson define la orientación como una relación entre un adulto y un adolescente en duda sobre los valores con los que debe comprometerse como modo y realización de su vida. (9)

La dificultad para comprometerse proviene de mecanismos internos y externos que actúan y exigen de él un esfuerzo que muchas veces no es igualmente valorado en el entorno socio-cultural en el que se desenvuelve. El apoyo que el orientador preste es de suma importancia.

La experiencia de una tutora en un Instituto Nacional de Enseñanza Media en Gerona, España, es la siguiente: "Las entrevistas con los alumnos me han revelado problemas muy concretos que requieren atención y ayuda . . . , pero también me han descubierto una gran inquietud en la búsqueda de valores más profundos. Todo ello me convence cada vez más de la necesidad imperiosa de la orientación de los alumnos". (10)

---

(7) Miller, F. W. **PRINCIPIOS Y SERVICIOS DE ORIENTACION ESCOLAR.** Madrid, 1970, pp. 29-35.

(8) Shertzer, B. and Stone, S. C. **FUNDAMENTALS OF COUNSELING.** Boston, 1968, pp. 4-5.

(9) Williamson, E. G. **VOCATIONAL COUNSELING.** Ed. McGraw-Hill, New York, 1965, p. 208.

(10) G. Simancas, J. L. **EXPERIENCIAS DE ACCION TUTORIAL.** p. 226.

La relación personal, individual, que se da en la orientación impide que el estudiante se sienta sofocado en una masa. Es plenamente válido para la relación del educador con el alumno, lo que nos dice Monseñor Josemaría Escrivá de Balaguer de la labor del sacerdote con las almas: "... cada criatura requiere una asistencia concreta, personal. ¡No pueden tratarse las almas en masa! No es lícito ofender la dignidad humana, y la dignidad de hijo de Dios, no acudiendo personalmente a cada uno con la humildad del que se sabe instrumento, para ser vehículo del amor de Cristo: porque cada alma es un tesoro maravilloso; cada hombre es único, insustituible. Cada uno vale toda la sangre de Cristo". (11)

#### D. ORIENTACION COMO LABOR DE SINTESIS

Una de las funciones que se le imprimió a la orientación personal fue la de luchar contra la especialización, su meta es ayudar al hombre a alcanzar el pleno desarrollo como persona. Para ello es necesaria una labor de coordinación de todas las influencias que inciden en el alumno, especialmente cuando él no es aún capaz de sintetizarlas, de interrelacionarlas, y corre el peligro de no integrarlas de un modo coherente.

La tendencia de la ciencia de la educación hoy es revitalizar la enseñanza, hacer que los contenidos que se estudian tengan un significado personal para el alumno, conectándolos con sus necesidades vitales, y lograr, de este modo, que la enseñanza en el aula no sea algo ajeno a la vida.

Al profesor, en cuanto educador, se le exige esta síntesis al programar su enseñanza y al transmitirla al grupo de alumnos, pero en cuanto orientador de un alumno, lo que se le pide es que haga también síntesis, poniendo esta vez el acento no tanto en los contenidos culturales como en la unificación y significación de todo lo que se relacione con ese alumno concreto. Para hacer síntesis conviene partir de un esquema en el que se integran jerárquicamente los distintos factores o hacerlo en torno a un punto que se considere central. La elección de ese punto focal puede venir dada por la necesidad más apremiante en el alumno o por la misma personalidad del profesor. Así, la síntesis se puede hacer en torno a la afectividad del alumno (formación moral), o en torno a su orientación intelectual (formación intelectual), utilizándose ambas como vía para llegar a una orientación completa y personal del alumno.

---

(11) Escrivá de Balaguer, Josemaría. **ES CRISTO QUE PASA**. Ediciones Rialp, Madrid, 1976. Décimotercera edición, p. 178.

Concluyendo, se puede afirmar que la orientación supone la adecuación de las metas generales de la educación a una persona en particular, por lo que ésta es parte esencial de la educación.

## II. ANALISIS DE LA DEFINICION DE ORIENTACION EDUCATIVA

Se entiende por orientación personal el proceso de ayuda al individuo para conocerse a sí mismo y a la sociedad en que vive, a fin de que pueda lograr su máxima ordenación interna y la mejor contribución a la sociedad. Por lo tanto, la orientación debe señalar al individuo los caminos por los cuales encontrará su armonía interna y la situación adecuada en su comunidad.

La orientación, como la educación, es función de la familia, que en la práctica a su vez la delega en la institución educativa.

Partiendo de esta concepción de orientación como la ayuda ofrecida a un sujeto para su desarrollo personal, se llega a definir más específicamente la orientación educativa como "un proceso educativo individualizado de ayuda al educando en su progresiva realización personal, lograda a través de la libre asunción de valores; y ejercido intencionalmente por los educadores, en situaciones diversas que entrañen comunicación y la posibiliten". (12)

En este capítulo se analizará esta definición, atendiendo a sus contenidos más importantes.

### A. PROCESO DE AYUDA

Dentro del contexto de esta definición, proceso significa algo continuo, que implica una serie de fases sucesivas, e involucra progreso, avance hacia una meta de realización personal.

---

(12) Gordillo, M. V. **LA ORIENTACION EN EL PROCESO EDUCATIVO**. Pamplona, España, 1975, p. 106.

Ayudar es cooperar uno con su esfuerzo a que otro haga o consiga alguna cosa. Carl Rogers define la relación de ayuda como "una relación en que al menos una de las partes tiene la intención de promover en el otro un mayor crecimiento, desarrollo, madurez, y capacidad de afrontar la vida". (13)

En todo proceso de ayuda se distinguen la necesidad, la libertad para dar y aceptar ayuda y la interacción. Cuando el sujeto tiene mayor vivencia de su necesidad, mayor es la posibilidad de que la ayuda sea eficaz. Siempre, pero especialmente en el caso de la orientación, este proceso de ayuda no es eficaz si se otorga por imposición o se acepta por obligación, sin deseársela o sin convencimiento de su eficacia. Ha de ser entendida esta acción como cooperación, producto de la solidaridad entre quien da y quien recibe la ayuda, como personas que luchan. El orientador, por llevar más tiempo esforzándose, tiene la misión de guiar, alentar y acompañar al orientado. Ha de contribuir a que el orientado descubra sus necesidades, y se establezca así una relación de ayuda demandada por éste.

Esta relación de ayuda requiere respeto mutuo y la congruencia basada en la autenticidad personal del orientador, y busca la libre aceptación del orientado.

## B. EL EDUCANDO

Para propósitos de este estudio, la referencia a educando va dirigida a estudiantes de niveles educativos en los que la autodeterminación y la libertad de acción son indispensables. En principio, la labor de ese tipo de orientación puede empezar cuando el alumno tiene la capacidad de captar la formación que se le da, es decir capacidad de analizar y decidir. Antes de los 13 ó 14 años la orientación se centra en la ayuda para adquirir hábitos de estudio y de orden, que posteriormente serán reconquistados de un modo más personal, más libre.

La modalidad de orientación que nos ocupa se refiere a estudiantes universitarios, la mayoría de ellos en los finales de la adolescencia y comienzo de la edad juvenil, donde se les abre una nueva problemática: la de la propia libertad con su correspondiente conciencia de responsabilidad. (14) Además, es el momento de poner las bases que harán posible el desarrollo de la dinámica personal propia de la madurez. Es en esta edad y fundamentalmente en el momento en el que el

---

(13) Roger, C. **THE INTERPERSONAL RELATIONSHIP: THE CASE OF GUIDANCE.** Harvard Educational Review, Vol. 4, Fall 1962.

(14) Frankl, V. **LA IDEA PSICOLOGICA DEL HOMBRE.** Madrid, 1965, p. 114.

joven se enfrenta con el mundo universitario cuando necesita más que nunca de la orientación.

Es importante analizar las circunstancias en que se encuentra el estudiante. El ingreso a la universidad es dentro del proceso educativo un punto de enlace entre dos niveles, que merece toda la atención. "El paso de la escuela media a la Universidad es para el estudiante una experiencia novedosa y excitante pero que requiere de él un esfuerzo de adaptación; es su encuentro con nuevas formas de vida: adecuación de sus necesidades a las de otro conglomerado, distintos sistemas de docencia y estudio, desconocimiento de lo que es la Universidad, de lo que le ofrece y de lo que de él requiere. La escuela media ha terminado su papel como dirigente de una etapa educativa, la sociedad lo considera como lo que ya es, un adulto que debe vivir por sí mismo, y que posee capacidad suficiente para decidir su futuro. Sin embargo, no se le ha dotado de los recursos para superar y vencer esa situación. La realidad aplastante es que la Universidad recibe a un adolescente inseguro, sin visión del futuro, con necesidades económicas y presiones sociales, que lo conducen en muchos de los casos, al fracaso en su primer semestre o año de estudios". (15)

Además, se ha de contar con las características psicológicas peculiares de la edad. (16) En una investigación titulada "Deficiencias Fundamentales de Alumnos Universitarios de Primer Curso y Posibles Formas de Acción Tutorial" que se hizo en 1972, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra, concluyó que en general, los encuestados parecían no admitir fácilmente la necesidad de ser ayudados por cualquier persona que tuviera misión de orientación. "Posiblemente la actitud se debiera a la dificultad que los estudiantes experimentaban para pedir ayuda de un modo directo. Dificultad que proviene, en algunos casos, de su misma timidez, y en otros de la autosuficiencia que caracteriza a esta edad". (17)

### C. REALIZACION PERSONAL PROGRESIVA

La orientación es un proceso paralelo al proceso natural de desarrollo personal. No se trata de dejar solo al alumno, como propone Rousseau, ni de orientarle de modo que su libertad no se ejercite o quede limitada.

---

(15) Molina Sierra, Beatriz. **ORIENTACION VOCACIONAL EN LA EDUCACION SUPERIOR**. USAC, Guatemala, 1970, p. 5.

(16) Spranger, E. **PSICOLOGIA DE LA EDAD JUVENIL**. Madrid, 1968.

(17) G.-Simancas, J. L. **UN MODELO TEORICO DE ACCION TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD**. Pamplona, 1973, pp. 43-44.

A la realización personal no se llega unívocamente por naturaleza, cabe siempre el riesgo de no lograrse porque no se tiene clara la meta, no se conocen los medios para lograrla, o por el subjetivismo que presenta como eficaces, medios más fáciles. De allí que la actividad del orientador se dirija a que el sujeto orientado descubra por sí mismo los valores objetivos, de los que el hombre depende constitutivamente. Realizarse como persona supone haber trascendido la fase del yo individual, gracias a esos valores por los que el hombre comprende el mundo que lo circunda, y su lugar y misión en él. La tarea del hombre ante los valores consiste en jeraquizarlos en la propia vida y asumir aquellos que contribuyen a su más completo desarrollo. Para esta tarea necesita de la orientación.

En la orientación siempre hay una intencionalidad perfecta, por ser parte de la educación. Pero la actividad del orientador será directiva o no directiva según convenga.

En la ayuda para que progresivamente vaya el educando conquistando la libertad, muchas veces se requiere una intervención directa.

#### D. EJERCICIO DEL EDUCADOR

En la orientación educativa aquí definida, por educador se entiende directamente al profesor. Como la orientación es parte de la educación, orientar es misión de todo profesor por ser éste educador. Tradicionalmente se consideraba que la orientación educativa debía estar a cargo de un psicólogo o de un orientador. Actualmente en Estados Unidos de Norteamérica y en España (18) se plantea como conflicto quién debe ejercer la orientación, si educadores o psicólogos. Sin embargo, educadores contemporáneos entienden como actividad propia del psicólogo la del diagnóstico, sin hacer referencia a una intervención modificadora y atribuyen al profesor esa intervención modificadora directa. (19)

En la práctica, se ha comprobado que es necesaria una colaboración entre ambos. La Pedagogía trabaja con supuestos psicológicos como punto de partida; la Psicología es la ciencia que proporciona estas

---

(18) Germain, J. **LOS EDUCADORES PROFESIONALES Y LA ORIENTACION: SU FORMACION Y COMETIDOS.** Ponencia presentada al IV Congreso Nacional de Pedagogía, Pamplona, 30 Oct.-3 Nov. 1968. En la *Educación Actual*, Madrid, 1969, pp. 193-206.

Jornadas de Orientación Escolar y Profesional organizadas por la Sociedad Española de Psicología en Madrid. En *Didascalía*, Diciembre 1971, No. 17, pp. 41-49.

(19) Gordillo, M. V. **LA ORIENTACION EN EL PROCESO EDUCATIVO.** Pamplona, España, 1975.

bases cuya firmeza y profundidad repercuten en la actividad educativa. La orientación supone una acción sobre el sujeto orientado, una acción que necesita el apoyo de datos psicológicos como fundamento de la actividad educativa. La orientación así concebida corresponderá, entonces, al educador. Si el fundamento de la orientación es esa acción-relación, es el profesor quien mejor adecúa su actividad a esta relación, y por tanto, será él quien debe orientar.

Actualmente se entiende la orientación como tarea de muchos, de un equipo educador compuesto por los padres, profesores, orientadores, tutores (maestros guía) y compañeros. De este equipo, es el orientador a quien corresponde unificar los servicios técnicos de exploración biológica, psicológica y social, así como interpretar estos datos en función de la personalidad de cada alumno. En definitiva, el orientador aporta los elementos técnicos para la orientación. Al tutor le corresponde la orientación personal, eficaz y práctica. Unifica los datos aportados por cada elemento del equipo, y se preocupa del desarrollo total del individuo. Por tanto, es la persona encargada de entrar en un contacto directo con el alumno y servirle de guía.

Con respecto al personal encargado de la orientación, pueden darse dos alternativas:

Primera: personal especializado con la sola misión de orientar, lo que permite mayor dedicación y especialización más rigurosa.

Segunda: profesores que además de sus funciones docentes asumen las obligaciones y responsabilidades de la orientación, lo que permite al orientador una posición más accesible a los alumnos.

Las desventajas estriban en que en el primer caso, el personal tiene menos trato continuo con los alumnos, y en el segundo no permite al tutor ser un especialista.

Ultimamente se han hecho varios estudios con la finalidad de comprobar la hipótesis de que el profesor es la persona más idónea para orientar a los alumnos, y de que es a él a quien, por su condición de educador, corresponde la tarea de hacerlo.

En 1971 el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra hizo una encuesta para indagar, entre 1,355 estudiantes, la necesidad de orientación. Un 95 por ciento de ellos manifestó esta necesidad, centrándola especialmente en el deseo de ayuda en cuestiones relacionadas con el estudio. El requerimiento de ayuda para estudiar con éxito fue el que obtuvo el mayor número de frecuencias y se registró como el de más alto rango. Este dato permite pensar que es al profesor a quien corresponde, por propia naturaleza, la orientación de sus alumnos. A partir de este contacto, a través de la misma enseñanza, si encuentra acogida favorable en el profesor, el alumno irá abriendo su

intimidad. Partiendo de una orientación en los estudios, se podrá llegar a una acción de tipo personal.

González-Simancas formula la hipótesis central de un trabajo de investigación que hiciera con el Instituto de Ciencias de la Educación de Navarra en los siguientes términos: "La acción tutorial a ejercer con estudiantes universitarios encuentra su cauce más natural y genuino en y a través de la tarea de enseñanza y aprendizaje que realizan conjuntamente profesores y alumnos, que es fuente de la relación —profesional y posteriormente personal— imprescindible para que pueda darse un asesoramiento eficaz. En otras palabras, nos propusimos comprobar hasta qué punto era adecuado un modelo teórico de acción tutorial en el ésta se entendiera como la actividad que un profesor ejerce, en común con sus alumnos, por medio de la función docente que le es connatural". (20)

Hoy, las tendencias de la educación se dirigen a considerar al profesor como un orientador del trabajo individual de sus alumnos, lo cual implica una orientación que será tanto más profunda cuanto más personal sea la relación con el alumno.

En la educación personalizada se trata de atender las dificultades de aprendizaje que cada uno experimenta y conseguir que los alumnos alcancen los objetivos propios de una formación intelectual de calidad. El profesor ha de tener presentes estos objetivos durante la clase, y estará entonces orientando individualmente a cada miembro del grupo.

No todos los profesores están capacitados para esta tarea, así como tampoco todos los profesores son buenos educadores, ya sea por falta de cualidades personales, o bien porque sus intereses van en otra dirección. Sólo los profesores que realicen su tarea conscientes de su misión como educadores orientarán eficazmente a los alumnos, aunque lo hagan en muy diversas formas.

#### 1. *Limitaciones del profesor para ejercer la orientación*

Dada la importancia de la orientación, ésta debe confiarse a profesores profesionalmente capacitados. En el profesor existen limitaciones, tales como escasez de tiempo para orientar, falta de preparación y experiencia para la tarea de la orientación, y falta de interés.

En el análisis de la función del profesor-orientador se encuentran soluciones para superar cada una de las limitaciones mencionadas. En relación a la falta de tiempo para orientar, Miller afirma que "muchas de las responsabilidades de orientación el profesor las cumple con una ac-

---

(20) González-Simancas, op. cit. pp. 13-14.

titud, además de con un acto. Donde la responsabilidad es más una actitud que un acto, la cuestión del tiempo pierde su importancia". (21)

El profesor cuenta por lo menos con todo el tiempo en el que está relacionándose con sus alumnos en clase. Además, esta dificultad es un obstáculo que debe ser resuelto a nivel de dirección de la institución educativa. Esta deberá tomar las medidas pertinentes para que el profesor disponga del tiempo necesario para realizar eficazmente su tarea de orientar.

La preparación que necesita el profesor orientador —el tutor— es la que se debe exigir a todo educador, pero siempre será conveniente insistir en cursos de formación y perfeccionamiento que le proporcionen principios generales de la orientación. Principios a los que también pueda llegarse con la experiencia y la reflexión personal sobre el tema y sobre el modo de ayudar mejor al alumno. Una limitación técnica en relación con usos de instrumentos de medición y de escalas psicométricas no impide la labor de orientación, ya que puede suplirse con ayuda de especialistas.

Si bien es una realidad que no todos los maestros reúnen condiciones para ser orientadores, es indispensable que al menos tengan interés en desarrollar una auténtica orientación, entonces tiene vigencia el que no a todos los profesores convendrá el mismo tipo de relación con los alumnos. Si realmente el profesor tiene vocación de educador, sabrá encontrar su propio modo de relacionarse e influir positivamente en ellos. Elena Manzanares, tutora de un centro de enseñanza media en Gerona, España, dice: "... éramos pocos profesores pero funcionábamos bien. A todos nos interesaba "eso" de la orientación, así que procurábamos establecer el mayor número de lazos con los alumnos y aprovechar todas las ocasiones para «conectar con ellos»". (22)

Frecuentemente se cree que el ejercitar la autoridad, en cuanto "potestas", es una dificultad para que el profesor pueda orientar a esos mismos alumnos individualmente, al menos, a ciertos alumnos y en ciertas circunstancias. Ha de tener el profesor una actitud directiva que descansa en un recto entendimiento de la autoridad educativa, el que deriva de la voz "augere" (aumentar, originar, promover) de donde proviene la palabra "auctor"; autor. Ser autor es dar origen. "Augere" es potenciar, abrir al todo. Autoridad, en este sentido, puede interpretarse como cualidad de autor, de creador, de promotor. Desde este punto de vista pueden ser autores tanto el maestro como el discípulo: deben serlo.

---

(21) Miller, F. W. **PRINCIPIOS Y SERVICIOS DE ORIENTACION ESCOLAR.** pp. 91-95.

(22) González-Simancas, J. L. **EXPERIENCIAS DE ACCION TUTORIAL.** p. 85.

en el ejercicio del poder creador de la libertad. Ambos son, radicalmente hablando, autoridades. Es imprescindible la convicción de que el que manda o dirige, dirige a otra autoridad: la del que obedece. El que obedece no debe ser considerado como un inferior o un simple subordinado. Ciertamente que, normalmente, el alumno tardará en llegar a ser autoridad, pero se le ha de poner en vías de serlo cuanto antes. Se ha de procurar su autonomía y capacitarle para usar su libertad. El proceso de educación de la libertad no es más que el de conferir paulatinamente autoridad. (23)

## 2. *Ventajas del profesor como orientador*

Si un profesor ejerce una función orientadora simultánea a su trabajo docente, la enseñanza será más eficaz, pues cuanto mejor conozca a sus alumnos más satisfactoria será su labor docente. Además, en el aula la relación de orientación surge con más naturalidad que en la oficina de un especialista. Tiene el profesor más ocasiones de observar a los alumnos solos y en grupo, y detectar a tiempo una necesidad; con frecuencia al especialista acuden los alumnos únicamente cuando la necesidad ha alcanzado la categoría de problema y constituye una preocupación. El especialista por su naturaleza, está más lejano de las vivencias de los alumnos.

## 3. *Metodología activa*

Si la acción tutorial es entendida como la actividad de orientación que un profesor ejerce en común con sus alumnos por medio de la función docente que le es connatural, es necesario considerar qué tipo de metodología ha de utilizar en su docencia, con el fin de facilitar dicha acción.

Cuando la enseñanza está centrada en el profesor y en la materia de estudio existe una dificultad objetiva para llevar a cabo la acción de orientación personal, desde la labor docente.

Dentro de la enseñanza centrada en el alumno, la metodología activa o de participación podría ser la base de una relación auténtica entre profesor y alumno. El papel de alumno consiste, cada vez más, en participar activamente en ese proceso de aprendizaje, llegando a interiorizar su trabajo y transformándolo en *coca popia*, actitud que se enfrenta al utilitarismo y a la pasividad que rebajan la altura de una formación universitaria.

---

(23) González-Simancas, J. L. **UN MODELO TEORICO DE ACCION TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD.** pp. 63-64.

La metodología activa debe llevar, esencialmente, a que el papel del profesor oscile desde un ángulo predominantemente expositivo, hasta el de orientador del proceso del aprendizaje universitario.

#### **E. SITUACIONES DIVERSAS QUE ENTRAÑAN Y POSIBILITAN COMUNICACION**

Aparte de la relación bipersonal en la entrevista, la orientación se da en situaciones de grupo: clase, familia y reuniones. También se puede dar en un clima formal o informal, dependiendo de la intencionalidad del educador y de las circunstancias. Característica imprescindible de las situaciones de orientación ha de ser que entrañen y posibiliten comunicación.

Se entiende por comunicar, conectar, entrar en contacto con alguien, penetrar de algún modo en el mundo del otro. Redondo define la comunicación como "una relación real establecida entre dos seres, en virtud de la cual se ponen en contacto, y uno de ellos —o ambos— hacen donación de algo al otro". (24) Por lo tanto, la comunicación supone una relación entre las personas que participan en ella, y una donación, un dar algo, tangible o no, propio o ajeno. De la calidad e intensidad de estos dos elementos depende el grado de comunicación que se logre. Por la comunicación el hombre da lo más valioso de sí, la intimidad, corriendo el riesgo de malgastarla, pero por otro lado, obteniendo el beneficio de hacerse accesible a la ayuda.

Todo hombre necesita de la comunicación para lograr su desarrollo personal. Cuanto mayor sea la capacidad de comunicar, mayor será su posibilidad de complementarse como persona, de enriquecerse con la aportación de los demás, de permitir que entren en su intimidad otros que puedan ayudarle.

La comunicación hace posible el conocimiento de los dos participantes en la tarea de orientación, así como la aceptación mutua de la persona del otro y de sus valores.

##### *1. Condiciones necesarias para esta comunicación:*

a. Posibilidad de establecer la relación. Ante el alumno caben dos actitudes: considerarle como objeto (relaciones oficiales, frías y sin vida) o valorarle como sujeto, persona, "otro yo" (relación afectiva). Esta última es la que hace posible la comunicación, el penetrar en la intimidad del otro. Por lo tanto, en la orientación se requiere atender el desarrollo

---

(24) Redondo, E. **EDUCACION Y COMUNICACION**. Madrid, 1959, p. 185.

propio de cada sujeto interesándose personalmente en él, sin la mentalidad de quien cumple tan sólo una tarea profesional o técnica.

En la comunicación objetiva no se llega hasta la subjetividad del yo. Es superficial, inauténtica, insuficiente. Las formas de llevarse a cabo son el silencio, la conversación funcional y la penetración razonadora.

La comunicación subjetiva, existencial o profunda, se lleva a cabo en una atmósfera de libertad e igualdad. Su condición es la ausencia de coacción y la sinceridad. Su vía es la de la afectividad. La comunicación supone "poner algo en común", el Diccionario de la Lengua Española la define como "dar participación a otro en lo que uno tiene". Por lo tanto, el orientador también ha de entregar algo propio, dar en esa relación parte de su intimidad, y hacerlo con prudencia por ser él quien debe orientar.

La comunicación se hace posible por la relación de cuya calidad depende su profundidad. Son requisitos de esta calidad:

- la apertura que supone la libre decisión de abrir la propia intimidad y penetrar en la ajena;
- la igualdad que implica considerar al otro a un mismo nivel como persona. Es la relación que borra distancias y hace posible la amistad, sin que esto conlleve a una dejación de la propia condición;
- la congruencia basada en la autenticidad personal y su expresión prudente y sincera. No cabe la falsa apertura ni engaño porque en esta relación es uno mismo quien se da;
- el desinterés que por ser personal afecta a los dos, orientador y orientado, quienes se realizan y perfeccionan. Para el orientador la meta directa no es su propia realización sino la del sujeto orientado.

b. Intencionalidad. Se refiere a la voluntad de comunicar, de entablar una relación que satisfaga los requisitos ya mencionados. La intencionalidad ha de ser recíproca. Una actitud de resistencia o indiferencia en alguna de las partes llevaría al fracaso de la comunicación.

## 2. Dificultades en la comunicación

En principio, las dificultades serían la ausencia de las actitudes anteriormente expuestas. Pero no es sólo eso, en lo referente a la incapacidad para comprender plenamente, surgen otras limitaciones tales como lo profundo de la subjetividad que hace inaccesible la totalidad del yo. A veces es difícil transmitir el propio modo de vivenciar cosas, sensaciones o sentimientos sensibles.

Se dan como causas de ambigüedad y contradicción en la comunicación, situaciones tales como las siguientes:

- el orientado experimenta un bloqueo que le genera conflicto;
- el orientador tiene tendencia a juzgar aprobando o desaprobando lo que dice el sujeto orientado;
- la afectividad del orientador puede distorsionar y volver subjetiva la apreciación del orientado;
- temor en el orientador de provocar, en forma habitual, actitudes defensivas en el orientado.

En el proceso de comunicación se puede dar una actitud de resistencia pasiva en el alumno, que le lleva a defender su intimidad y distorsionar su propio yo, y otra activa, agresiva, producida por sentimientos de antipatía u odio, que a su vez es actitud defensiva.

Dado que la comunicación se hace posible por la relación, es necesario analizar ésta en los diversos aspectos que permitirán destacar su valor esencial en la orientación.

### III. LA RELACION COMO FACTOR ESENCIAL DE LA ORIENTACION

#### A. NECESIDAD DE LA RELACION

“No es posible un yo sin los otros”. (25)

El hombre por su naturaleza es un ser sociable que no puede prescindir de la relación con sus semejantes. Para Jaspers, a la propia realización como persona sólo se puede llegar por la relación con otros. (26) Esta relación puede ser formativa o deformativa, constructiva o destructiva, liberadora o esclavizante, pero nunca puede ser indiferente; depende del sentido que se dé a esa relación.

---

(25) Heidegger, M. **EL SER Y EL TIEMPO**. México, 1951, p. 116.

(26) Jaspers, K. **BALANCE Y PERSPECTIVA**. Madrid, 1953, p. 262.

En la actualidad el estudio del problema de la comunicación ha evidenciado la necesidad de la relación entre los seres humanos como un factor influyente en el desarrollo de la personalidad, considerando esta mutua relación como un elemento que contribuye a la propia formación.

De la actitud de las personas en el encuentro depende que la relación sea fuente de posibilidades y estimulación para el desarrollo potencial o bien que vaya en detrimento del mismo. La posibilidad de hacer positiva una relación que en principio no lo era, es una capacidad que se desarrolla a medida que se cultiva la actitud de tratar al otro como "otro yo". Actitud necesaria si se pretende que la relación con otros sirva para la realización propia y de los demás.

## B. TIPOS DE RELACION

Cada relación con otro es un enfrentamiento que pide una definición: ¿qué es el otro para mí? El otro puede ser para mí: un objeto, una persona o un prójimo . . . De este cuestionamiento pueden derivarse dos tipos fundamentales de relación: la impersonal y la personal.

### 1. *Relación impersonal*

En la relación impersonal el alumno es para el orientador un objeto transformable según un modelo previamente establecido. Este tipo de relación tiene las siguientes características:

- el orientado es siempre un "él" y no un "tú";
- se considera como una mutilación del ser el respeto a la existencia física cuando se está negando el derecho a la plenitud de su vida psíquica;
- el orientador permite dependencia afectiva y hace del orientado un instrumento;
- el orientador considera al orientado como objeto observable. Ocurre esto cuando su actitud lo lleva a observar la conducta del alumno con el único propósito de encuadrarla.

### 2. *Relación personal*

La característica esencial de esta relación personal es la libertad; las actitudes que facilitan su logro son: la confianza, la fe en las posibilidades del otro, el juicio objetivo, la flexibilidad y apertura a situación.

nes dadas, la comprensión, la empatía, la amplitud de criterio, autenticidad en la relación y aceptación. (27)

### C. *NECESIDAD DE LA RELACION PERSONAL EN LA ORIENTACION*

El fin de la orientación, como se ha señalado, es el de ayudar al desarrollo personal del sujeto. Si la orientación es una tarea mediante la cual el sujeto busca su propia realización ayudado por el educador, la manera de que se dé esta ayuda es a través de una relación que suscite en el estudiante la voluntad de autoeducarse y la disposición anímica hacia el consejo orientador. El proceso de ayuda no se realiza desde fuera. Para que una persona acepte algo es necesario que lo interiorice, que lo haga suyo, que participe en su elaboración o que lo asuma por la autoridad que concede a quien se lo presenta. De allí que una condición previa para que introyecte las indicaciones es la aceptación que tenga el educador del cual aquellas provienen. Es necesaria una comunicación entre ambos, una especie de solidaridad que facilite la aceptación y la eficacia de la ayuda que se presta. Entonces, el éxito del proceso de ayuda se relaciona con el logro de una auténtica y positiva relación personal.

Un elemento básico de esta relación es la percepción que tiene el alumno de la ayuda que le brinda el orientador; si recibe un trato como objeto o como sujeto. La eficacia de la relación se garantiza cuando por vías de simpatía y afecto el orientado hace patente su intimidad.

Si la orientación es una parte esencial del proceso educativo en la que es imprescindible la cooperación personal del orientado, es necesario que éste esté capacitado para tomar conciencia de su propia individualidad, reflexionar sobre ella, y también trascender el propio yo e ir hacia los demás.

Una de las dificultades inherentes a este tipo de relación es la dependencia afectiva. Esta situación anímica se presenta cuando el proceso de orientación está avanzando, por consiguiente, el orientador hábil hará uso de su buen criterio y de la técnica adecuada para impedirlo y canalizar la afectividad del alumno hacia otros objetivos.

La meta a la que tiende la orientación es la libertad del alumno, entendida esta tarea como creación de personas responsables de sí mis-

---

(27) Scheeler, M. **ESENCIA Y FORMAS DE LA SIMPATIA**. Buenos Aires, 1957, p. 223.

mas. Pero esto es una tarea ardua, porque como dice Lacroix, "la libertad es carga difícil de llevar, porque cuesta llevarse a uno mismo". (28)

#### D. GRADOS DE PROFUNDIDAD DE LA RELACION DE ORIENTACION

Los grados de la relación varían de acuerdo con la profundidad del motivo de dicha relación. Van desde el primer momento de acercamiento en el que se tocan temas que no afectan de modo personal o total a ninguno, hasta aquellos en que se llega a la relación de amistad. El encuentro va realizándose progresivamente, el alumno acude al orientador en busca de una relación profesional y encuentra en él a alguien que representa cierta autoridad y a quien se puede acudir para solucionar dificultades académicas. El paso de esta relación a la de carácter personal depende de ambos; de que el alumno considere al tutor como una persona con la que se siente solidario y de quien puede esperar ayuda auténtica; y de que el orientador esté siempre dispuesto a abordar cuestiones que puedan estar afectando más profundamente al alumno, teniendo una actitud de disponibilidad y deseo de ayudar a la persona. No habrá verdadera orientación si ésta se limita sólo a cosas superficiales, circunstanciales y nunca abarque lo esencial del hombre: sus sentimientos, sus necesidades, sus pensamientos y su intimidad.

En la amistad se abre la esfera íntima del hombre por medio de la donación de algo propio al otro, una confianza, una delicadeza, un pequeño sacrificio. No se ha de confundir la amistad con la camaradería, donde lo que une es algo externo, en donde se agrupan para lograr un objetivo intrascendente.

Entre los obstáculos que impiden llegar a la amistad pueden señalarse el convertirla en una operación objetivadora al no verle más que bajo su condición de alumno, y el considerar la amistad como una meta en la relación profesor-alumno a la que hay que tender por encima de todo.

---

(28) Lacroix, J. **EL SENTIDO DEL DIALOGO**. Barcelona, 1966, p. 130.

Segunda Parte

UN SISTEMA DE ORIENTACION EN LA  
EDUCACION UNIVERSITARIA

## UN SISTEMA DE ORIENTACION EN LA EDUCACION UNIVERSITARIA

Siendo la finalidad de la orientación el completo desarrollo del hombre como ser humano, es evidente que no escapa a ella la educación superior. "No se concibe un programa de orientación como un hecho aislado en la institución educativa. Su eficacia será mayor cuanto más estrecha sea su vinculación con el resto de programas y actividades que se desarrollan en el centro educativo". (29) Esto es válido para la educación universitaria.

Hasta donde se tiene conocimiento, poco se ha hecho en países de habla hispanoamericana acerca de programas de orientación universitaria, sin embargo, en 1965 el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra realizó un estudio que denominó "Modelo Teórico de Acción Tutorial en la Universidad". Su objetivo fue el de superar el sistema de orientación que, desde 1952, operaba en esa Institución. Como consecuencia de dicho estudio, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra elaboró un modelo teórico de acción tutorial inspirado en el sistema inglés —experiencia de Oxford— en el que la acción tutorial se entendiera como "la actividad que

---

(29) Molina Sierra, Beatriz. **ORIENTACION VOCACIONAL EN LA EDUCACION SUPERIOR**. Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala, 1970, p. 11.

un profesor ejerce en común con sus alumnos, por medio de la función docente que le es connatural". (30)

Esta acción tutorial supone características muy peculiares, que hacen que se diferencie sustancialmente de lo que comúnmente se entiende por "servicio de orientación". No se trata de la función orientadora propia de los especialistas o grupos profesionales especializados, sino fundamentalmente de la "individualización del proceso formativo de nivel universitario, a través de la interacción entre profesor y alumno". (31)

## IV. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA ACCION TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA

### A. INSTITUCION DE PRECEPTORES

Surgió la acción tutorial por la preocupación del primer equipo de profesores interesados en construir una realidad nueva dentro de un sistema universitario caracterizado por una escasa relación profesor-alumno.

Desde 1952 esta acción tutorial estuvo a cargo de la "Institución de Preceptores de Estudios", constituida entonces por los "Jefes de Estudio", quienes tuvieron dentro de sus funciones las de:

- asesoría individual y permanente para cada alumno,
- ayuda en la resolución de dificultades
- orientación en los métodos de trabajo.

En 1960 se produjo una transformación en la modalidad de la institución tutorial: los Jefes de estudio se denominaron "Preceptores" y se les asignó la tarea de individualizar la formación que recibía cada

---

(30) González-Simancas, J. L. **UN MODELO TEORICO DE ACCION TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD.** p. 13.

(31) González-Simancas, J. L. *op. cit.* p. 22.

estudiante. Su actuación se realizaba en conversaciones periódicas y abarcaba diversos aspectos:

- orientación en cuestiones académicas
- consejería
- ayuda al estudiante para completar su preparación y fomentar el desarrollo de sus dotes personales y peculiares.

Los medios de que se sirvieron en la tutoría fueron: una amplia interacción entre profesores y grupos de alumnos y al mismo tiempo, una toma de contacto interpersonal en forma de entrevista. La interacción entre profesores y alumnos se daba en diversas situaciones, conviviendo en las aulas, en los centros de trabajo, en los Colegios Mayores, en las bibliotecas y en las asociaciones culturales y deportivas.

En los primeros años de desarrollo de esta modalidad de orientación, se observaron dos tendencias en el enfoque de lo que debía ser la acción del preceptor. Por un lado, se manifestaba la tendencia a circunscribir la función del preceptor como complemento de su función docente universitaria. Por otro, en una versión más unitaria, se esperaba que el profesor universitario en el ejercicio de su profesión, entrara en contacto personal con sus alumnos, en clase y fuera de clase. En el primer caso se asignaba al profesor una misión explícita, la de preceptor; en el segundo esa función quedaba implícita en la tarea docente, como un aspecto importante de la misma. En la práctica, el preceptor se encontraba al margen de la docencia. Aparecía desligado del quehacer del estudiante, sin tomar parte activa en las cuestiones de enseñanza-aprendizaje. La orientación, en el mejor de los casos, se limitaba a proporcionar consejo en problemas de rendimiento académico. No se trataba del profesor que forma y orienta a través del natural quehacer con estudiantes.

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra consideró como un defecto fundamental de la institución de preceptores el darle al preceptor una función de orientación complementaria, ejercida además de la propia función docente.

Este análisis hacía ver claramente que un preceptor que se limita a observar al alumno y que no es más que un espectador de afanes y vicisitudes, carece de posibilidades para establecer buenas relaciones a través del trabajo académico. Es precisamente en esas *situaciones de trabajo* en las que debe apoyarse toda relación que aspire a resultar de interés para el estudiante, quien llega a la Universidad en búsqueda de superación y preparación profesional.

Además, encontraron en los alumnos dos circunstancias que en 1965 hacían más difícil la acción tutorial que en los comienzos. Una de ellas era

la expansión del número de estudiantes de la Universidad, de 873 a 4,512, y la otra se refería a la actitud negativa que mantenían frente a la figura del preceptor. Había entonces en la Universidad un ambiente bastante distinto al del inicio, cuando la convivencia entre profesores y alumnos era la circunstancia normal. Los mismos preceptores notaban cierto rechazo a toda ayuda institucionalizada, y una tendencia, característica de la edad de los alumnos, a resolver por sí mismos sus propias limitaciones.

La necesidad de ser orientados era evidente, como luego se comprobó de un modo objetivo; pero probablemente la manera de ofrecer la orientación —a través de los preceptores de estudio— no proporcionaba el tipo de relación que garantizara la aceptación y eficacia de la ayuda ofrecida.

Se pensó entonces que si la ayuda se diera por medios indirectos la superación de deficiencias iría lográndose como un trabajo en colaboración, dentro de la natural relación profesor-alumno. Se daría esta ayuda sin esperar a que expresamente se solicitara, adelantándose el profesor a las necesidades del alumno, dentro de una relación profesional positiva.

Al estimarse la acción tutorial como una faceta de la labor del profesor, se consideraba ésta estrechamente relacionada con la metodología de enseñanza, y no algo superpuesto, adicional y en ciertos casos artificial, por no corresponder a las verdaderas necesidades del alumno.

De este análisis de la situación se concluyó en que no era suficiente procurar la unidad entre función docente y orientadora, sino que era preciso también proceder a una renovación de la propia función docente.

Una enseñanza-aprendizaje pasiva no provocaba en los estudiantes ninguna necesidad de orientación en los estudios.

Hacía falta un sistema que diera los lineamientos para un cambio sustancial que hiciera más dinámica la orientación. El modelo tutorial experimentado en Inglaterra pareció responder a esta necesidad.

## B. LA INSTITUCION DE PRECEPTORES Y EL SISTEMA TUTORIAL INGLES

El sistema tutorial inglés surge como instrumento funcional para el logro de un objetivo ambicioso en la educación universitaria: la educación en profundidad. Esta si bien tiene otras manifestaciones, se centra en la labor que realizan el profesor-tutor y su alumno, en una tarea conjunta cuya misión más importante es la de enseñarle a "pensar" en torno a una materia determinada del plan de estudios, que se trabaja en profundidad.

El "tutorial system" nace en Oxford y Cambridge, y se halla extendido en la actualidad a numerosas universidades británicas, especialmente las de más reciente creación.

El "tutorial" <sup>(32)</sup> tiene como finalidad enseñarle al alumno por medio de la preparación y lectura de un ensayo, a pensar y a argumentar sobre un tema seleccionado, ante una persona de más edad y con espíritu crítico. A través de este ejercicio intelectual se trata de lograr profundidad en la persona del estudiante. Constituye el método tutorial de orientación intelectual, la individualización del aprendizaje de los estudiantes que en él participan.

El tutor convive intensamente con los estudiantes en el ámbito del "College" donde comparte su residencia con ellos.

En su versión más genuina, el "tutorial" se realiza entre un profesor y uno o dos estudiantes. El método tutorial, así entendido, se complementa principalmente con otros dos medios:

1. La mucha lectura extensiva que realiza el estudiante según las directrices del tutor y cuyo objetivo es darle una visión de conjunto respecto del tema profundizado en el "tutorial".

2. El conjunto de conferencias y lecciones magistrales o clases, a las que el estudiante asiste en la Universidad.

En el sistema tutorial inglés, el "tutorial" no es el complemento de la lección magistral, sino el centro de la formación intelectual universitaria.

En varias modalidades del "tutorial" se recomienda que se acojan a seis o siete alumnos, aunque a veces llegan a 10 ó 14.

La extensión del número de estudiantes por "tutorial" hace que se le confunda en muchas ocasiones con el seminario docente. Este abarca grupos hasta de 20 estudiantes y básicamente se asemeja al "tutorial". Sus características esenciales son:

1. Discusión libre, no limitada formalmente por el profesor.
2. Participación de todos los miembros con igualdad de derecho.
3. Discusión centrada sobre trabajo escrito preparado con antelación.

---

(32) Se conserva en este trabajo el término "tutorial" empleado en el sistema inglés en equivalente de un tipo de sesión o entrevista.

En la base del método tutorial están la lectura personal, la redacción y la discusión. Estas son tan importantes como las lecciones magistrales lo son en una universidad corriente.

En la Tabla número 1 se exponen los distintos elementos de los métodos tutoriales de las universidades de Oxford y de Navarra.

TABLA No. 1  
ELEMENTOS DEL MODELO TUTORIAL

<i>Elementos</i>	<i>Oxford</i>	<i>Navarra</i>
Objetivo	educación individualizada en profundidad	orientación dirigida a la individualización del proceso formativo general.
Método	el "tutorial" en una estructura colegial, como acción orientadora	las lecciones magistrales o clases
Complemento	lecciones magistrales y seminarios docentes	acción tutorial de los preceptores para asesorar respecto de cuestiones académicas y personales

Del estudio del sistema inglés efectuado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra se derivaron las siguientes conclusiones:

1. El sistema tutorial inglés, como método de orientación intelectual universitaria e individualizada, coincidía con el criterio de unidad de la función docente-orientadora, propugnada anteriormente por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra para esta Universidad.

2. Una acción tutorial que respondiera en su esencia al sistema inglés implicaría una concepción de la enseñanza y el aprendizaje que pueden no ser válidas y aceptables en el ámbito latino.

3. Se podría llevar a la práctica un modelo tutorial de esas características con las modificaciones precisas, pero para ello debía procederse a una auténtica renovación de los objetivos de docencia universitaria, actitudes del profesorado y de las autoridades académicas.

cas, la propia estructura de enseñanza y sus elementos organizativos, y la metodología didáctica universitaria.

Por lo tanto se elaboraron unos supuestos respecto a la renovación universitaria, y se programó una serie de actividades renovadoras en el ámbito de la propia Universidad.

## V. RENOVACION DEL SISTEMA DE ORIENTACION DE NAVARRA

Se intentaba corregir una acción tutorial concebida como complemento de una acción docente, y para ello el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra elaboró supuestos teóricos en los cuales se pudiera basar una docencia educativa que, al individualizarse, procurara un asesoramiento intelectual y universitario de calidad.

### A. BASES TEORICAS DEL NUEVO MODELO DE ACCION TUTORIAL

El punto central de los supuestos era la renovación de la tarea docente misma, dotándola de una mayor profundidad en sus planteamientos y orientándola directamente hacia el logro de la actividad del alumno, quien de permanecer pasivo en el proceso de formación, no llegaría nunca a sentir necesidad de relacionarse con los profesores desde una dimensión profesional, que llevara a la relación personal deseada.

En este nuevo modelo se entendía por acción tutorial aquella actividad que un profesor ejerce, en común con sus alumnos, por medio de la función docente-educativa que le es connatural. Dicha función es aquella que apunta a la formación universitaria —intelectual y personal— de los estudiantes. No se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que persigue la maduración de la persona en torno al cultivo de hábitos y destrezas intelectuales, y a la aceptación y compromiso con un conjunto de valores por los que llegue a caracterizarse.

Esta tarea de enseñanza y aprendizaje ha de consistir en un trabajo que fomente una relación natural entre profesor y alumno, que lleve al alumno a perseguir objetivos de calidad y profundidad; que le permita

adoptar además de formas colectivas, la dimensión individualizada a través de la relación laboral y bipersonal con el profesor. Esta relación se da en situaciones de aprendizaje individual como puede ser en las entrevistas profesionales del tipo de "tutorial" inglés.

Para una acción tutorial así entendida, es necesario que el profesor tenga una serie de actitudes y de habilidades básicas, tales como ser capaz de elaborar o adoptar un grupo de objetivos educativos a lograr por medio de la enseñanza-aprendizaje de una materia determinada. Concebir como una la tarea docente y educativa, y orientarla de tal forma que el alumno a través de ella se constituya en autor de su propia formación. Tener una "actitud de educación permanente que lleve a entender el proceso educativo y a actuar en él como una actividad conjunta de profesor y alumno, en la que cuentan como ingredientes naturales la participación y la comunicación". (33)

El profesor ha de ser capaz de saber escoger la metodología y las técnicas, que permitan y se dirijan hacia el logro de la participación directa del alumno: una metodología activa.

Esta metodología activa o de participación, aplicada a la docencia universitaria, puede establecer las bases para unas relaciones auténticas y profundas entre profesor y alumno.

El papel del profesor debe oscilar desde su ángulo predominantemente expositivo hacia el de orientador del proceso de aprendizaje universitario. El alumno, a su vez, debe profundizar en el aprendizaje, intentando interiorizar su trabajo, buscando el significado que el trabajo tiene en cada momento, ejercitando la creatividad, y buscando el desarrollo de habilidades mentales tales como: el análisis, la síntesis, la comprensión y sus aplicaciones. Esa tarea docente sería entonces en sí misma formativa y orientadora, persiguiendo objetivos de calidad y profundidad.

La modalidad de metodología activa que responde mejor a los criterios que sirven de base a la acción tutorial es la denominada "Metodología de Participación". La metodología de participación es aquella que implica una relación establecida en torno a una tarea, de cuya naturaleza emerge el perfeccionamiento personal. Supone "un tipo de relación humana y profesional entre dos o más personas de manera que todas ellas —de uno u otro modo y en mayor o menor grado— lleguen a implicarse activamente en la consecución de los fines de la tarea;

---

(33) González-Simancas, op. cit. p. 64.

actualizando en este proceso algunas facetas individuales y sociales de su personalidad". (34)

En lo que se refiere al aspecto organizativo de la institución educativa, la renovación de la tarea docente basada en el criterio de la unidad docente y educativa dejaría la organización en su situación natural ya existente. El cambio consistiría en el hecho de que todos los profesores en el ejercicio acabado de su función docente, debían dar cabida, entre sus actividades, a las de orientación académica individualizada de sus alumnos.

## B. APLICACION DEL NUEVO MODELO

El modelo teórico propugnado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra implicaba serias consecuencias respecto de la función del profesor universitario y de la estructura y dinámica de las distintas facultades de la Universidad. El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra además de contribuir con programas preparados con el fin de renovar la mentalidad del profesorado, implicó en la renovación del sistema educativo a las autoridades académicas. Les propuso un plan de acción que incluía junto a las jornadas de trabajo para juntas directivas, la organización de programas para profesores.

Dicho plan de acción era excesivamente ambicioso pues según las líneas propuestas, las jornadas de trabajo equivalían a una acción renovadora con carácter público, que al suponer formalmente un estado de revisión, las autoridades académicas no juzgaron oportunas en ese momento. Sin embargo, las orientaciones precisas sobre el nuevo enfoque del asesoramiento personal tuvieron repercusiones concretas en las jornadas de trabajo para juntas directivas que organizó la propia Junta de Gobierno de la Universidad en 1970. Sus objetivos eran diferentes a los propuestos por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra, pero entre los asuntos que se estudiaron, se concedió atención especial al tema de la acción tutorial con alumnos de primer curso, resultando así una ponencia elaborada por uno de los grupos de trabajo titulada "Proceso de orientación y asesoramiento para alumnos de primer curso". La ponencia concebía la orientación en primer curso como un proceso que debía abrirse con un curso de introducción a la Facultad y prolongarse a lo largo del año mediante un asesoramiento continuo a los estudiantes. Por primera vez en la documentación interna del gobierno de la Universidad se contemplaba el asesoramiento

---

(34) González-Simancas, J. L. **METODOLOGIA PARTICIPATIVA Y DIRECCION**, Conferencia inédita pronunciada en el Congreso de Directivos de Centros Educativos. Pamplona, 1971.

personal con una visión unitaria, ligándolo expresamente a un sistema educativo general basado en la participación activa del alumno en el proceso de su formación. Por primera vez, también, se dejó de usar el término preceptor, y se hablaba únicamente de profesores que individualizan el proceso formativo; de tal modo que esa función correspondía a todo profesor. A la vez, al considerar los medios, se hacía referencia expresa a aquellos que debían aportar, además de los profesores, las autoridades académicas de las Facultades. Esa ponencia fue presentada en el pleno de las Juntas Directivas que cerró las jornadas de trabajo, y más tarde fue aprobada por la Junta de Gobierno de la Universidad.

Hasta aquí la información bibliográfica recogida sobre la aplicación del nuevo modelo de acción tutorial en Navarra. Se ha tenido oportunidad de entrevistar a varias estudiantes egresadas recientemente de la mencionada Universidad, quienes han relatado situaciones académicas y experiencia personal que coinciden en la práctica con el modelo teórico de acción tutorial en cuestión.

Se daba tradicionalmente una diferencia en la orientación impartida en primer curso de la proporcionada en los cursos superiores.

La acción tutorial en primer curso se centraba insistentemente en dar soluciones a una serie de deficiencias de carácter básico o instrumental que manifestaban los alumnos desde el período de la enseñanza media en el cual no se había atendido a las mencionadas deficiencias. Entre las tareas de orientación en el primer curso de la Universidad, eran especialmente mencionadas las relativas a proporcionar una metodología del estudio, mejor administración del tiempo disponible y eficaz preparación de exámenes. Estas y otras más traslucían las deficiencias con que los estudiantes de primer curso llegaban a la enseñanza superior.

En los cursos superiores se producía una unificación del preceptor con el profesor o "maestro" de una especialidad determinada. El profesor era elegido libremente por sus alumnos, y trataba con ellos temas más profesionales relacionados con su especialización, o bien, con las necesidades de orientación profesional de los alumnos. Por lo tanto, el modelo nuevo de acción tutorial parecía ajustarse más al que se vivía en los cursos superiores.

Antes de implantar el nuevo modelo de acción tutorial, se plantearon en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra, la necesidad de un nuevo estudio, que se describe a continuación.

### C. CONFRONTACION DEL MODELO TEORICO CON LA REALIDAD

Al elaborar un modelo teórico de acción tutorial que las autoridades académicas apoyaban, el Instituto de Ciencias de la Educación de

la Universidad de Navarra se propuso la búsqueda de una garantía que asegurara que ese modelo teórico respondía a las necesidades de la educación universitaria individualizada.

Era necesaria la referencia a un criterio externo que proporcionara una garantía objetiva. Trataron, entonces, de definir cuál podría ser ese criterio. Al tener la función docente las condiciones previstas, se podía predecir que la acción tutorial se desarrollaría normalmente por cauces naturales, y los estudiantes acudirían a la acción tutorial como algo que se les hacía imprescindible. Por lo tanto, el criterio externo podría ser las necesidades de los alumnos. El planteamiento que el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra se hizo, fue el de que si ese modelo teórico respondía a las necesidades de los alumnos; por lo tanto había que investigar cuáles eran esas necesidades principales de los alumnos.

Se limitó este estudio a las necesidades fundamentales de estudiantes de primer curso, ya que la situación del sistema de orientación allí operante y antes detallado ponía más en duda hasta qué punto sería aplicable a estudiantes de primer curso el modelo teórico. Además, en 1968, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra había estudiado las deficiencias de los alumnos que provenían de la enseñanza media. El planteamiento fue entonces el de que si serían estas deficiencias algunas de las necesidades básicas de los alumnos de primer curso. Decidieron así, completar su investigación con un estudio sobre las deficiencias fundamentales de alumnos de primer curso. Este estudio fue auspiciado por el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación en España.

La investigación, realizada con rigor científico, se inició en su primera fase con la elaboración y aplicación de un inventario de deficiencias, el objeto fue el de probar el instrumento.

Los resultados obtenidos se procesaron para seleccionar las deficiencias consideradas básicas, las cuales se agruparon en cuatro áreas: académica, personal, derivadas de influencia ambiental y propias del paso a la enseñanza superior.

Se hizo un análisis de ítemes que redujo el cuestionario de 100 ítemes a sólo 82. En este proceso las áreas de las deficiencias básicas se reagruparon, dejando únicamente dos: la personal y la académica.

La segunda fase de la investigación tuvo por objeto explorar directamente las deficiencias fundamentales de alumnos de primer curso. Los resultados sirvieron como criterio de referencia para decidir el tipo de acción tutorial deseable y posible para ese grupo de alumnos. Este tipo de acción tutorial coincidió con el modelo teórico de acción tutorial propugnado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra.

Tercera Parte

ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS  
DEFICIENCIAS FUNDAMENTALES OBSERVADAS  
EN DOS GRUPOS DE ESTUDIANTES

## VI. ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS DEFICIENCIAS FUNDAMENTALES OBSERVADAS EN DOS GRUPOS DE ESTUDIANTES

Durante el primer año en la Universidad los estudiantes afrontan una situación nueva para la que, en general, no se encuentran preparados. Es preciso capacitarlos para que resuelvan los problemas de esta etapa de su vida.

La orientación ofrece a los estudiantes formas de ayuda para que superen sus dificultades. Para determinar el tipo de orientación deseable para la educación superior en Guatemala, se consideró conveniente realizar un estudio de las *deficiencias fundamentales* de nuestros estudiantes universitarios de primer año, <sup>(35)</sup> entendiéndose por deficiencia la falta de recursos en el orden personal y académico.

La experiencia efectuada en la Universidad de Navarra puede servir de modelo para la realización de un estudio similar en nuestra realidad educativa universitaria. Dadas las características similares entre estudiantes latinos se puede suponer que las deficiencias de los estudiantes universitarios de Guatemala son semejantes a las observadas en los estudiantes de la Universidad de Navarra.

Partiendo del supuesto ya expresado, se formularon las siguientes hipótesis:

---

(35) En este trabajo al hacer referencia a estudiantes de primer año se quiere indicar tanto a los de régimen anual como a los de régimen trimestral.

$H_0$ : no hay diferencias significativas entre las deficiencias académicas y personales de un grupo de estudiantes de la Universidad de Navarra y un grupo de estudiantes universitarios de Guatemala, ambos de primer año.

$H_1$ : las deficiencias fundamentales en el orden personal y académico observadas en los estudiantes de primer año universitario difieren en los dos grupos comparados.

Establecidas las hipótesis y con el propósito de dar respuesta adecuada a los problemas planteados en esta investigación, se diseñó una metodología de trabajo, consistente en tres etapas consecutivas que pueden resumirse de la siguiente manera:

1. Estudio piloto del instrumento de investigación.
2. Exploración de las deficiencias fundamentales de un grupo de estudiantes universitarios de primer año en Guatemala.
3. Análisis estadístico para determinar si las deficiencias fundamentales observadas en los estudiantes de primer año universitario son semejantes en los grupos comparados.

#### A. ESTUDIO PILOTO DEL INSTRUMENTO

##### 1. Descripción del instrumento.

El instrumento de investigación utilizado fue el Cuestionario DPE-13 elaborado por el Departamento de Proceso Educativo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra.

Este cuestionario involucra una encuesta que tiene como propósito investigar las deficiencias fundamentales que experimentan los estudiantes universitarios de primer año. Está compuesto de 82 ítemes que exploran dos aspectos de las deficiencias: personales y académicas.

Las deficiencias personales son aquellas que afectan las capacidades del individuo. Pueden ser debidas a: nivel de maduración, carencia o malos hábitos de estudio, costumbres y hábitos propios de cada estudiante, dificultades en sus relaciones sociales, actitudes debidas a influencia del ambiente y aquellas que son propias del paso al nivel universitario.

Las deficiencias académicas se agrupan en dos clases: técnicas, las referentes a habilidades y destrezas; y culturales, que como su nombre lo indica, son las relativas a adquisición de conocimientos, superación de niveles académicos, participación en actividades culturales e introyección de la cultura general.

Para el uso del instrumento, se requiere de una hoja de respuestas que está diseñada de manera que facilite al estudiante el señalar en la Columna A los ítemes que reflejen su experiencia personal en su primer año de estudios, y asignarles a esos ítemes, en la Columna B, los rangos que los ordenen; dando un primer rango a la situación que le ha influido más negativamente, y así sucesivamente. De este modo se consigue que se manifiesten las deficiencias de más impacto.

## 2. Adaptación preliminar del instrumento

El primer paso de esta experiencia consistió en un estudio del Cuestionario DPE-13. Se introdujeron los cambios pertinentes en expresiones y vocablos para que, sin modificar lo esencial, el ítem se adaptara a expresiones de uso más corriente en Guatemala. Se mantuvo el orden de presentación de los ítemes.

## 3. Prueba Piloto

El instrumento ya adaptado se presentó con carácter de experimental a un grupo de estudiantes, con la finalidad de comprobar la capacidad de comunicación del mismo.

Se aplicó este instrumento a un grupo de estudiantes de segundo año universitario con características similares a aquellas que constituirían la muestra. Las estudiantes que integraron el grupo piloto tenían la experiencia de un año universitario completo y reciente, y la vivencia de las deficiencias experimentadas en su primer año de estudios universitarios.

El grupo estaba integrado por 25 estudiantes del segundo año de las carreras de Diseño de Interiores y de Administración de Instituciones del Instituto Femenino de Estudios Superiores (IFES): Durante la aplicación del cuestionario se dio oportunidad para que las estudiantes expresaran su incomprensión y las dificultades encontradas al responderlo.

Como resultado se modificó la redacción de dos ítemes y se reformó el diseño de la hoja de respuestas para facilitar el registro de las respuestas y la tabulación de las mismas. El instrumento así reformado se transcribe en el Anexo A (página 49).

## B. EXPLORACION DE LAS DEFICIENCIAS FUNDAMENTALES DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER AÑO, EN GUATEMALA.

### 1. Muestra.

La muestra estuvo constituida por 108 estudiantes universitarios de primer año, pertenecientes a cuatro grupos. Dos de estos grupos son de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Gua-

temala: uno de la ciudad de Guatemala y otro de la ciudad de Coatepeque. Los otros dos grupos de estudiantes son de las escuelas de Diseño de Interiores y de Estudios Administrativos del Instituto Femenino de Estudios Superiores, ciudad de Guatemala, instituto de nivel universitario.

La distribución de la muestra aparece en la Tabla No. 2.

TABLA No. 2  
DISTRIBUCION DE LA MUESTRA EN LOS  
GRUPOS ENCUESTADOS

	IFES		USAC	HUMANIDADES		Total
	Diseño	Adminis- tración	Guatemala	Coatepeque		
Número de casos	30	25	27	26		108

No se proporcionan los datos de edad y sexo de los componentes de la muestra por considerar que la variable determinante para este estudio es el nivel de escolaridad, siendo todos ellos estudiantes universitarios de primer año.

### 2. Aplicación

La aplicación se realizó a finales del primer semestre académico de 1978, en las aulas de los centros educativos mencionados.

Todos los grupos tuvieron el mismo tratamiento durante la aplicación de la prueba: la misma examinadora explicó, como parte de la motivación, el propósito del estudio y además la forma de contestar el cuestionario. Parte de las instrucciones consistió en recordarles la necesidad de que sus respuestas representaran la forma de pensar y sentir de cada uno. La encuesta fue anónima.

Los sujetos se interesaron y actuaron conforme a las instrucciones.

### 3. Procesamiento de datos

Para ordenar los ítemes se siguió el método elaborado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra. (36) Se

(36) González-Simancas. op. cit. p. 156.

eliminaron dos ítemes que dicho Instituto, al procesar los datos de su investigación, no consideró deficiencias propiamente dichas. (37)

La ordenación de los ítemes para cada grupo de estudiantes se obtuvo teniendo en cuenta las votaciones dadas por los estudiantes en la columna B de la hoja de respuestas. Se asignó a cada ítem un rango, resultado de sumar el número de votaciones obtenidas, al considerarlo dentro de los cinco primeros lugares de importancia. Es decir, si en un grupo de 20 estudiantes un ítem es considerado en primer lugar por cinco de ellos y en los lugares segundo, tercero, cuarto o quinto por otros tres, el número total de votaciones para ese ítem es de ocho. Esta cifra es la que se utilizó en cada grupo para establecer el rango de cada ítem dentro de la ordenación total de los 80 ítemes.

#### 4. Resultados

Los ítemes que aparecen en la Tabla No. 3, son resultado del proceso de los datos descrito. Expresan las 12 deficiencias fundamentales del grupo de estudiantes de primer año universitario de Guatemala, en función de la importancia que cada uno de los cuatro grupos encuestados les atribuyó.

TABLA No. 3

DEFICIENCIAS FUNDAMENTALES DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO UNIVERSITARIO DE GUATEMALA

Item	RANGO											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Grupo A	7	28	13	11	82	2	4	29	24	35	79	16
Grupo B	11	7	4	10	13	36	27	34	47	3	15	21
Grupo C	7	34	13	15	28	82	55	24	2	65	40	72
Grupo D	15	34	82	7	13	33	2	24	4	28	18	23

Grupo A = Facultad de Humanidades — Extensión Coatepeque

Grupo B = Facultad de Humanidades — Ciudad de Guatemala

Grupo C = Escuela de Estudios Administrativos — IFES

Grupo D = Escuela de Diseño de Interiores — IFES

(37) Ítemes números 1 y 64 que textualmente dicen: "Edad demasiado temprana (17-18 años generalmente) para comenzar estudios universitarios" y "Dificultad para encontrar suficientes ejemplares de libros básicos", respectivamente.

La Tabla número 4, ofrece la información acerca de los ítemes elegidos por dos o más grupos. Se eliminan aquellos que no fueron escogidos o que sólo obtuvieron la elección de un grupo.

TABLA No. 4

ELECCION DE LOS ITEMES

<i>Grupo</i>	<i>No. del ítem</i>	<i>Transcripción del ítem</i>
4	7	"Falta de interés por ciertas materias de un curso determinado, al no saber ver qué relación guardan con la profesión".
	13	"Dificultad para hablar en público (especialmente en clases)".
3	34	"Tendencia a estudiar únicamente en vísperas de exámenes".
	15	"No saber organizar el trabajo personal (horario)".
	28	"Reacciones de timidez en muchas circunstancias".
	82	"No estudiar lo suficiente".
	4	"Escaso número de lecturas realizadas a lo largo de estudios de Secundaria".
	2	"Falta de horizontes o perspectivas culturales por escasa o deficiente formación anterior".
	24	"Acudir a esta Universidad con ciertos prejuicios que les impiden actuar con naturalidad en sus relaciones con profesores, compañeros, etcétera".
2	11	"Inseguridad en las propias convicciones".

Se consideró conveniente agrupar las deficiencias fundamentales en la clasificación elaborada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra. <sup>(38)</sup> Esta reagrupación aparece en la Tabla número 5.

(38) González-Simancas. op. cit. p. 153.

TABLA No. 5

AGRUPACION DE LAS DEFICIENCIAS FUNDAMENTALES EN AREAS

		Item			
DEFICIENCIAS	PAC	7	34	82	11
	PR	13	28	24	
	AC	2	4		
	AT	15			

PAC = Deficiencias personales - académicas debidas a actitudes y conducta, ya sean referidas a costumbres y hábitos propios de los estudiantes, o a manifestaciones sociales de la conducta y las actitudes.

PR = Deficiencias personales debidas a aspectos de la *relación* personal de estudiante a curso, o de estudiante a profesor.

AC = Deficiencias académicas de tipo cultural, referentes principalmente a la esfera de los conocimientos y de las actividades culturales de todo tipo.

AT = Deficiencias académicas de tipo técnico, referentes a habilidades.

C. ANALISIS ESTADISTICO DE RESULTADOS

Para determinar si son iguales las deficiencias fundamentales observadas en un grupo de estudiantes de primer año universitario de Guatemala, a las establecidas en un grupo de estudiantes de primer año de la Universidad de Navarra, <sup>(39)</sup> se formularon las hipótesis siguientes, ya mencionadas:

$H_0$ : no hay diferencias significativas entre las deficiencias académicas y personales de un grupo de estudiantes de la Universidad de Navarra y un grupo de estudiantes universitarios de Guatemala, ambos de primer año.

(39) Se escogió el grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias porque la investigación de Navarra proporciona en la Tabla III los datos de número de votaciones obtenidas por ítem únicamente para este grupo. G.-Símancas. **UN MODELO DE ACCION TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD.** p. 156.

H<sub>1</sub>: las deficiencias fundamentales en el orden personal y académico observadas en los estudiantes de primer año universitario difieren en los dos grupos comparados.

Se eligió como medida de las no diferencias el estadístico X<sup>2</sup>; y se estimó una probabilidad Alfa de 0.05.

RESULTADOS:

$$X^2 = .627$$

$$gl = 79$$

$$\text{Valor crítico para 79 gl} = 22.29$$

Estos resultados estadísticos conducen a aceptar la hipótesis de nulidad. No se encontraron diferencias significativas entre las dos muestras comparadas, entonces, se rechaza la hipótesis alternativa.

## CONCLUSIONES

1. La orientación, parte esencial de la educación, ayuda a desarrollar la personalidad del estudiante, estimulándolo a que haga efectiva su libertad personal y a que participe con sus características individuales en la vida social.
2. Los estudiantes universitarios de primer año, por no estar preparados para enfrentarse a esta situación nueva, son los que tienen especial necesidad de la ayuda de un programa de orientación.
3. El estudio de las deficiencias fundamentales realizado en un grupo de estudiantes de primer año universitario en Guatemala reflejó que éstos carecen de recursos personales, especialmente en lo referente al rendimiento académico.
4. Estadísticamente se comprobó que son iguales las deficiencias fundamentales observadas en el grupo de estudiantes de primer año universitario de Guatemala, a las establecidas en el grupo de estudiantes de primer año de la Universidad de Navarra.
5. En vista de que no hay diferencias significativas entre los dos grupos comparados, puede ser conveniente utilizar un programa de orientación con la misma estructura para ambos grupos.
6. El Método de Acción Tutorial elaborado por la Universidad de Navarra puede ser un sistema de orientación viable para la Educación Superior en Guatemala, en aquellas situaciones que presenten similares condiciones a las de Navarra.

## APENDICE A

### Encuesta para Alumnos Universitarios de Primer Año

#### *FINALIDAD DE LA ENCUESTA*

Un fenómeno que se da a escala mundial en los estudiantes universitarios, durante su primer año de la Universidad, es el de tener que afrontar una situación nueva, para la que, en general, no se encuentran plenamente preparados.

Esta encuesta forma parte de una investigación que se propone estudiar las posibles formas de ayudar a los estudiantes de primero a superar sus dificultades, y de orientar a los profesores en su tarea docente.

Ese estudio no podrá realizarse sin saber previamente cuáles son los recursos de que carece fundamentalmente un alumno universitario de primer año.

A su vez, quienes mejor pueden responder a esa pregunta son los propios alumnos de primero, que están experimentando en sí mismos la carencia de algunos recursos importantes.

Por todo ello, usted puede prestar una ayuda muy valiosa si no tiene inconveniente en manifestar, con la máxima objetividad y abiertamente, su experiencia personal respecto a cada una de las cuestiones que figuran en esta encuesta.

Para facilitar su objetividad, piense que la encuesta es anónima. Tan sólo pedimos algunos datos de filiación por razones de estadística.

Si decide colaborar con nuestra investigación, en beneficio directo de los futuros alumnos de primer curso, tanto ellos como nosotros le quedaremos muy agradecidos.

### INSTRUCCIONES

1. Para contestar el Cuestionario, utilice la hoja de respuestas que se adjunta. Le rogamos que devuelva el impreso del Cuestionario sin haber escrito nada en él, ya que así podrá ser utilizado por sus compañeros.

2. Conteste a cada cuestión, en la columna correspondiente, del siguiente modo:

Columna A: Señale con una X aquellas cuestiones que haya experimentado usted personalmente. (DEJE LA CASILLA EN BLANCO SI NO LA HA EXPERIMENTADO USTED PERSONALMENTE.)

Columna B: Marque con un número de orden aquellas cuestiones que, entre las señaladas en la columna A, LE HAYAN INFLUIDO MAS NEGATIVAMENTE. El orden que se les asigne debe reflejar su mayor o menor influencia.

1. Edad demasiado temprana (17-18 años generalmente) para comenzar estudios universitarios.
2. Falta de horizontes o perspectivas culturales por escasa o deficiente formación anterior.
3. No saber leer eficazmente (con la rapidez, la atención y la discriminación requeridas).
4. Escaso número de lecturas realizadas a lo largo de estudios de secundaria.
5. Dejarse influenciar por críticas injustificadas.
6. No superar los exámenes en distintas oportunidades.
7. Falta de interés por ciertas materias de un curso determinado, al no saber qué relación guardan con la profesión.
8. Falta de capacidad de observación.
9. Deficiente capacidad de expresión oral y escrita.
10. Discrepancia entre los propios ideales y el modo de vivirlos en situaciones ordinarias.
11. Inseguridad en las propias convicciones.

66. Poco espíritu de compañerismo.
67. Interpretación subjetiva del ámbito de libertad personal sin tener en cuenta obligaciones cara a la sociedad (estudio, empleo de tiempo, eficacia del trabajo, etc.).
68. Escaso hábito de reflexión sobre sí mismo.
69. Influencia negativa del fracaso en exámenes parciales a lo largo del año, que contribuye a la desmoralización progresiva y a no superar los finales.
70. Dedicar demasiado tiempo a las relaciones sociales, en perjuicio del estudio y de su rendimiento al final del año académico.
71. Necesidad de estímulo y control constante.
72. Carecer de iniciativa personal para ampliar y profundizar conocimientos.
73. Actitud de exigencia en las relaciones con la autoridad académica, o los profesores.
74. No saber usar la amplia autonomía personal con que se encuentran en el ambiente universitario (administración del tiempo, etc.).
75. Sentirse minusvalorado y formando parte de una masa anónima.
76. Temor o angustia al enfrentarse con realidades como exámenes.
77. Inseguridad en cuanto a capacidad y eficacia en el estudio.
78. Relacionarse con un número excesivamente pequeño de compañeros de curso, sin interesarse por el resto.
79. Actitud de rechazo, por principio, hacia todo lo que suponga autoridad.
80. Condicionar el esfuerzo personal en los estudios al grado de exigencia por parte del profesor.
81. Dificultad para interpretar tablas estadísticas, escalas, gráficos, etc.
82. No estudiar lo suficiente.

## HOJA DE RESPUESTAS

Edad ..... Sexo ..... (M. o F.) Estado civil .....

Universidad ..... Facultad o Escuela .....

Repitente ..... (sí o no)

Fecha: .....

COLUMNA A: Cuestiones experimentadas personalmente.

COLUMNA B: Número de orden asignado a las cuestiones que  
MAS NEGATIVAMENTE le han influido.

ITEM	A	B									
1			22			43			64		
2			23			44			65		
3			24			45			66		
4			25			46			67		

## BIBLIOGRAFIA

Blalock, H. "Estadística Social". Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1966.

Escrivá de Balaguer, J. "Es Cristo que Pasa". Ed. Rialp, Madrid, 1976 (13a. edición).

Frankl, V. "La Idea Psicológica del Hombre". Ed. Rialp, Madrid, 1963.

García Hoz, V. "Educación Personalizada". Ed. Rialp, Madrid, 1970.

Germain, J. "Los Educadores Profesionales y la Orientación: su Formación y Cometidos". La Educación Actual, Madrid, 1969.

González-Simancas, J. L. "Experiencias de Acción Tutorial". Ed. Universidad de Navarra, S. A., 1977.

—————; "Metodología Participativa y Dirección", Conferencia pronunciada en el I Congreso de Directivos de Centros Educativos. Pamplona, 1971.

—————; "Un Modelo Teórico de Acción Tutorial en la Universidad". Ed. Universidad de Navarra, S. A., Pamplona, 1973.

Gordillo, M. V. "La Orientación en el Proceso Educativo". Ed. Universidad de Navarra, S. A., Pamplona, 1975.

Heidegger, M. "El Ser y el Tiempo". Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1951.

Jaspers, K. "Balance y Perspectiva". Ed. Gredos, Madrid, 1953.

- Lacroix, J. "El Sentido del Diálogo". Ed. Herder, Barcelona, 1966.
- Lain Entralgo, P. "Teoría y Realidad del Otro" (I y II). Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1958.
- Miller, F. W. "Principios y Servicios de Orientación Escolar". Ed. Magisterio Español, Madrid, 1971.
- Molina Sierra, Beatriz. "Orientación Vocacional en la Educación Superior". Ed. Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala, 1970.
- Redondo, E. "Educación y Comunicación". Ed. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1959.
- Rogers, C. R. "The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance". Harvard Educational Review, vol. 4, Fall, 1962.
- Scheler M. "Esencia y Formas de la Simpatía". Ed. Losada, Buenos Aires, 1957 (3a. edic.).
- Shertzer, B. and Stone, S. C. "Fundamentals of Counseling". Ed. Houghton Mifflin, Boston, 1968.
- Siegel, S. "Estadística no Paramétrica". Ed. Trillas, México, 1978.
- Spranger, E. "Psicología de la Edad Juvenil". Ed. Nacional, S. A., México, 1951.
- Steffre, B. "Theories of Counseling". Ed. McGraw - Hill, New York, 1965.
- Van Kaam. "Encuentro e Integración". Salamanca, 1969.
- Von Gebattel, V. E. "Antropología Médica". Ed. Rialp, Madrid, 1966.
- Williamson, E. G. "Vocational Counseling". Ed. McGraw - Hill, New York, 1965.