



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

DIAGNÓSTICO DEL ASESORAMIENTO PERSONAL EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PIURA

Claudia Lourdes Saavedra Yamunaqué

Piura, 22 de Junio de 2005

FACULTAD DE INGENIERÍA

Área Departamental de Ingeniería Industrial y Sistemas

Junio 2005



Esta obra está bajo una [licencia](#)
[Creative Commons Atribución-](#)
[NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura

UNIVERSIDAD DE PIURA
FACULTAD DE INGENIERÍA



“Diagnóstico del asesoramiento personal en la Facultad de Ingeniería de la
Universidad de Piura”

Tesis para optar el Título de
Ingeniera Industrial y de Sistemas

Claudia Lourdes Saavedra Yamunaqué

Asesor: Mgtr. Jorge Ortiz Madrid

Piura, Junio 2005

*A mis padres,
por todo su amor, apoyo y comprensión
en todos los momentos de mi vida.*

PRÓLOGO

El asesoramiento personal es un servicio educativo, de gran importancia, que forma parte inseparable del modelo pedagógico de la Universidad de Piura y cuyos principios fundamentales tienen su base en el Ideario, en el cual se reflejan todos los valores que identifican a esta Institución. Ello la constituye en una característica diferencial frente a otras universidades.

Es una estrategia pedagógica y de formación que brindan los profesores a sus estudiantes, con el fin de apoyarlos y orientarlos en el proceso de su formación integral y en el desarrollo de sus potencialidades personales, respetando su condición de singularidad e irrepetibilidad. Por lo mismo, requiere de permanente seguimiento y evaluación, con el fin de identificar sus resultados, implementar las modificaciones que sean necesarias y dinamizar el proceso, de acuerdo con las necesidades encontradas en cada alumno; logrando así un beneficio mutuo entre Universidad – estudiantes.

Según algunos asesores y autoridades académicas, relacionadas con el tema, se viene observando una disminución en la periodicidad con la que los alumnos suelen sostener entrevistas con su asesor. Se tiene la percepción de que la periodicidad de entrevistas es baja lo cual ha motivado el presente trabajo de tesis, con la finalidad de evaluar la tarea de asesoramiento personal desarrollada en la Facultad de Ingeniería, convencidos de la gran importancia que ésta tiene en la formación integral del alumno.

Para lograr este diagnóstico se requiere de una herramienta de medición adecuada que permita valorar cada uno de los factores involucrados en dicha tarea. Ello permitirá conocer su estado en un “punto” del tiempo y tomar las medidas de acción necesarias que permitan mejorarla, para lo cual es necesario realizar mediciones periódicas que permitan su retroalimentación.

Un diagnóstico del asesoramiento personal permite, entonces, revelar las percepciones de sus protagonistas respecto a los factores que se miden en él. Al ser el alumno el protagonista principal de esta tarea y, por ende, de su propia realización personal; el diagnóstico planteado en este trabajo considera, principalmente, las percepciones del mismo respecto al tema.

La información identificada de las percepciones del alumno es fundamental para valorar los instrumentos de medición utilizados y diseñar los más idóneos para la resolución de posibles dificultades y el logro de objetivos propuestos por parte de la Facultad. Por ello, es importante la base teórica en la que se fundamenta la herramienta para realizar el diagnóstico.

A fin de aportar una herramienta de medición con una base teórica sólida, que permita lograr el diagnóstico planteado, la herramienta propuesta en esta tesis se basa en el modelo teórico de *Orientación en el proceso educativo*, desarrollado por la Dra. María Victoria Gordillo Álvarez Valdés. Dicho modelo es el más profundo y enriquecedor que se ha encontrado sobre el tema y el que mejor calza con la idea de asesoramiento personal que persigue nuestra universidad; la misma que se refleja en los diferentes principios que constituyen el Ideario. Con ello, se asegura que se mida la percepción de los alumnos respecto a cada uno de los factores relevantes en esta tarea.

Conscientes, además, de la gran importancia que tiene el alcanzar una adecuada comunicación en la labor, a partir del estudio metodológico realizado, se propondrá una estructuración para la intranet miING de la Facultad, que permita seguir mejorando el desarrollo de este factor clave.

El objetivo del presente trabajo de tesis es, por tanto, contribuir al mejoramiento de la tarea de asesoramiento personal y por ende, promover la excelencia académica y la formación integral, que dicha labor persigue, mediante la atención personalizada de los alumnos que forman parte de la comunidad de la Universidad de Piura y más específicamente, de los alumnos de la Facultad de Ingeniería.

Para terminar quisiera agradecer al Mgtr. Jorge Ortiz por su apoyo continuo en todas las etapas de la elaboración de la tesis. Del mismo modo, agradezco al Mgtr. Fernando Barranzuela por su apoyo en el análisis estadístico de la herramienta propuesta y al Ing. Jorge Ruiz por su colaboración en el desarrollo de la propuesta de estructuración hecha para la intranet de la Facultad.

RESUMEN

El principal objetivo del presente trabajo es hacer un diagnóstico de la labor de asesoramiento personal que se viene desarrollando en la Facultad de Ingeniería, a través de una herramienta de medición diseñada con una base teórica sólida que asegure la evaluación de todos los factores influyentes en su desarrollo. Esto se pretende lograr adaptando el modelo de la Dra. María Victoria Gordillo, a fin de obtener la percepción de los alumnos acerca del tema.

Los resultados obtenidos permiten observar que algunos aspectos resaltantes de esta tarea son: la mayoría de los alumnos consideran importante el asesoramiento personal en su formación integral, sin embargo, la relación que principalmente han establecido con su asesor es meramente formal; casi la totalidad del alumnado desconoce la existencia del Ideario, en el cual se encuentran los principios fundamentales de la Universidad; existe una gran falta de orientación e interés sobre el tema en los alumnos; etc.

Dichos resultados permitirán a la Facultad tomar las medidas correctivas que garanticen el mejoramiento de la tarea, para lo cual se realizan las sugerencias pertinentes.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
---------------------	----------

CAPITULO I: FUNDAMENTOS DE LA ORIENTACIÓN

1. Antecedentes.	3
2. Conflicto entre conceptos.	5
3. Diferentes interpretaciones del concepto.	7
3.1. Variedad de enfoques.	7
3.2. Diferentes escuelas y tendencias en relación con la orientación.	7
3.2.1. Adaptaciones psicoanalíticas.	8
3.2.2. Enfoque racional y teoría de rasgos y factores.	9
3.2.3. Enfoque ecléctico.	10
3.2.4. Enfoque conductista.	11
3.2.5. Enfoque centrado en el cliente.	13
3.2.6. Enfoque existencialista.	14
4. Hacia una definición operativa de orientación.	15
5. Objetivos de la orientación académica	17
6. Contenido de la orientación académica	18
7. El orientador	18
7.1. Perfil del orientador.	18
7.2. Funciones del orientador.	19
8. Alcances y limitaciones de la orientación	20

CAPITULO II: MODELO DE LA ORIENTACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO

1. Objetivos que se persiguen	22
2. El concepto de la orientación educativa.	23
2.1. Definición de la orientación educativa.	23
2.2. Análisis de la definición de orientación educativa.	24
3. La relación como factor esencial.	30
3.1. Tipos de relación.	30
3.2. La relación personal y la orientación.	31
3.3. Dificultades para esta relación personal.	32
3.3.1. Por parte del orientador.	32
3.3.2. Por parte del educando.	33

3.4. Grados de la relación de orientación.	34
3.5. La comunicación.	35
3.5.1. Condiciones necesarias.	35
3.5.2. Grados de la comunicación.	35
3.5.2. Dificultades y límites de la comunicación.	36
4. Elementos personales en la orientación	37
4.1. El papel del orientador.	37
4.2. Condiciones requeridas en el orientador.	38
4.2.1. Conocimiento del alumno.	38
4.2.2. Condiciones personales.	40
4.3. Condiciones por parte del orientado.	42
4.4. Problemas en torno a la evaluación de la orientación.	42
4.5. La orientación en grupo.	44
5. La entrevista	44
5.1. Factores de la entrevista.	45
5.2. Dificultades de la entrevista.	46
5.3. Técnicas de orientación usadas en la entrevista.	48
5.4. Condiciones de la entrevista.	51
5.5. Etapas de la relación de orientación.	53

CAPITULO III: METODOLOGÍA EMPLEADA

1. Definición del problema.	56
2. Objetivos del estudio.	56
3. Hipótesis general.	56
4. Diseño de la investigación	57
5. Población y muestra	58
6. Técnicas e instrumentos de la investigación	60
6.1. Técnica para recolectar información.	60
6.1.1. Estructura interna del cuestionario.	60
6.1.2. Factores y variables del modelo propuesto	61
6.2. Técnica para el procesamiento y análisis de datos.	63
7. Validez y fiabilidad del cuestionario	64

CAPITULO IV: PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

1. Interpretación de resultados	66
2. Presentación de resultados	67
2.1. Resultados según los factores y variables del modelo propuesto	67
2.2. Resultados según los aspectos positivos y negativos encontrados en el desarrollo de la tarea	79
2.1.1. Resultados globales	79
2.1.2. Resultados según características.	83
A. Según especialidad	83
B. Según nivel	92
C. Según sexo	96

2.3. Resultados de encuesta a profesores	98
3. Pruebas de hipótesis	99
3.1 Prueba de hipótesis general	99
3.2 Otras pruebas de hipótesis	100
CONCLUSIONES	103
SUGERENCIAS	105
BIBLIOGRAFÍA	107
APÉNDICE A: HERRAMIENTA DE MEDICIÓN PROPUESTA	110
APÉNDICE B: RESULTADOS DE LA HERRAMIENTA DE MEDICIÓN PROPUESTA	119
APÉNDICE C: HERRAMIENTA DE MEDICIÓN PROPUESTA POR LA FACULTAD DE INGENIERÍA	139
APÉNDICE D : RESULTADOS DE ENCUESTA A PROFESORES	143
APÉNDICE E: PROPUESTA DE ESTRUCTURACIÓN EN INTRANET PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN ENTRE ASESOR-ALUMNO	153

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis está organizado en cuatro capítulos. El primer capítulo, denominado Fundamentos de la orientación, define sus antecedentes, el conflicto existente entre conceptos, sus diferentes interpretaciones, las diversas conceptualizaciones encontradas en busca de una definición operativa de orientación, sus objetivos, contenidos, el papel del orientador y los alcances y limitaciones de la labor.

En el segundo capítulo, se presenta el modelo teórico de la Dra. María Victoria Gordillo Álvarez Valdés, denominado *La orientación en el proceso educativo*, el cual ha sido considerado como la base teórica del presente trabajo por brindar un estudio profundo y enriquecedor acerca de todas los factores relacionados con el tema, los mismos que calzan perfectamente con la idea de asesoramiento personal que persigue la Universidad de Piura. En este modelo intervienen cinco factores -objetivos que persigue la orientación, definición de la orientación, la relación como factor esencial, los elementos personales en la orientación y la entrevista- que se adaptarán para medir las percepciones de los alumnos, respecto al tema. Es decir, este modelo se presenta como la base teórica de la herramienta propuesta para la medición de la tarea de asesoramiento personal, que viene brindando la Facultad de Ingeniería.

El tercer capítulo detalla la metodología empleada en la aplicación de la herramienta de medición propuesta; a través de la definición del problema encontrado sobre el asesoramiento personal, los objetivos propuestos para esta herramienta, el diseño de la investigación, la población y muestra, técnicas e instrumentos empleados en la investigación y la validez y fiabilidad de la herramienta. También se hace referencia de otros aportes existentes, acerca del tema, que han sido desarrollados recientemente, por la Facultad de Ingeniería.

Finalmente, en el cuarto capítulo se interpretan los resultados obtenidos después de aplicar la herramienta a los alumnos de la Facultad de Ingeniería, durante el semestre 2004-II. Para ello, inicialmente, se hace una interpretación global de los resultados para, posteriormente, realizar un análisis más detallado del tema considerando las variables más relevantes para éste. Este trabajo culmina con la exposición de las conclusiones y sugerencias.

CAPÍTULO I:

FUNDAMENTOS DE LA ORIENTACIÓN

1. ANTECEDENTES ¹

Los antecedentes de los sistemas de tutorías no pueden precisarse con exactitud, en una fecha determinada, sin embargo, pueden rastrearse a lo largo de la historia, en la mayoría de los países, aún cuando no se le haya identificado en su momento como tal. A través de diferentes denominaciones como: asesoría, orientación, tutoría entre iguales (peer tutoring), counseling, supervisión, acompañamiento de mentores, consultas confidenciales, consejos o recomendaciones académicas, monitoreo, etc. Muchas de estas denominaciones se siguen manteniendo en la actualidad, dependiendo del país de origen del que provienen. En la Universidad de Piura, la tutoría es conocida bajo la denominación de asesoramiento personal.

Según los estudios realizados por la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México) son varias las universidades con antecedentes de experiencia en el campo de los modelos tutoriales, como por ejemplo; las

¹ Este apartado se ha efectuado sobre la base de: ANUIES. *Programas Institucionales de Tutorías* [en línea]: *Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Segunda edición corregida. [México].
<<http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib42/indi.htm>>

universidades anglosajonas en las que la tarea de orientación se denominan *tutoring* o *supervising* en Inglaterra; y *academic advising, mentoring, monitoring* o *counseling*, según su carácter en Estados Unidos. En este tipo de universidades se persigue la educación individualizada procurando la profundidad y no tanto la amplitud de conocimientos. Como consecuencia, la práctica docente se distribuye entre las horas de docencia frente a grupo, la participación en seminarios con un número reducido de estudiantes – que trabajan en profundidad un tema común -, y en sesiones de atención personalizada. En cuanto a los estudiantes, sus principales actividades son asistir a las sesiones de los cursos, estudiar en la biblioteca, leer, escribir, participar en seminarios y discutir el trabajo con su tutor. En el reino Unido, Australia y Estados Unidos, el tutor es un profesor que informa a los estudiantes universitarios y mantiene los estándares de disciplina.

La Universidad de Oxford es otra de las universidades con antecedentes más próximos a la idea de orientación académica. Aquí, la orientación es conocida como *tutoring*, o sistema tutorial en inglés, en la cual el alumno tiene un encuentro cada semana con el profesor (orientador) que le es asignado. En este sistema el orientador se apoya en el trabajo escrito (essay), mediante el cual propone a sus estudiantes el desarrollo de diversos temas, con la finalidad de que el alumno aprenda a pensar y argumentar sobre un tema seleccionado, como mecanismo para desarrollar su capacidad crítica.

En los Estados Unidos, en Canadá y en algunos países europeos, los centros de orientación en las universidades constituyen instancias de gran importancia en la actualidad. Los centros de orientación (Counseling Centers e incluso Academic Advising Centers), existentes desde la década de los años treinta, agrupan a especialistas en pedagogía y psicopedagogía, en estrecha relación con el profesorado ordinario. Tienen un lugar definido dentro de la estructura institucional y coordinan las actividades de asesoramiento académico (academic advising o mentoring), con la atención especializada a ciertas necesidades personales y sociales, así como con necesidades académicas especiales que desbordan la preparación, el tiempo y las finalidades de atención formativa propias de la docencia universitaria. Entre las actividades asumidas por estos centros de orientación se puede señalar la impartición de diferentes cursos de cómo estudiar, de orientación y la elaboración y puesta en operación de programas de higiene mental apoyados por psiquiatras.

Universidades estadounidenses como las de Minnesota, Chicago, Illinois, Michigan y Dakota del Norte también presentan experiencias conocidas en los programas de tutorías.

Por el lado de España también se encuentra una gran valoración de la tarea de orientación. Así se tiene que en la actual reforma educativa española, la orientación es considerada como un factor indispensable para mejorar la calidad educativa. Además, se reserva como un derecho del alumno y una obligación de los centros. Universidades como las de Navarra y Complutense de Madrid cuentan con una larga tradición en el “asesoramiento entre iguales” (peer tutoring), dada su eficacia comprobada y el enriquecimiento personal que supone para ambas partes. Esta modalidad supone que el profesor universitario, en tanto que asesor de sus estudiantes, no tiene por qué intervenir en todas y cada una de las necesidades de ellos, ya que hay algunas que pueden y deben ser atendidas, por ayudantes del profesor y/o por estudiantes de cursos superiores que se capaciten y se comprometan con la labor de ayudar a sus compañeros de cursos inferiores. Otra universidad española es La Universidad Nacional de educación a Distancia (UNED) la cual presenta un modelo de

enseñanza superior a distancia en la que el Profesor Tutor es el orientador del aprendizaje autónomo de los alumnos.

En el Reino Unido, uno de los modelos más conocidos es el de la Open University, implantado desde hace tres décadas. Es un modelo de tutoría académica y personalizada mediante el cual los alumnos estudian de forma autónoma los materiales preparados para cada uno de los programas y se encuentran con sus tutores en los centros locales de enseñanza y en las escuelas de verano para resolver problemas de aprendizaje y recibir sugerencias para las fases subsecuentes.

Actualmente, también, se tienen experiencias de orientación asistida por computadora u orientación electrónica². La orientación electrónica es de final abierto si se compara con la tutoría cara a cara y el conocimiento de los resultados es más inmediato. Para algunos autores, el estilo conversacional de la interacción online provee un modo diferente de generación de conocimientos y habilidades, lo cual permite mejorar los resultados obtenidos de la orientación cara a cara así como optimizar el tiempo empleado, ya que la tecnología utilizada es fácil y accesible. Son varias y diversas las posturas que se pueden encontrar a favor y en contra de este nuevo sistema de orientación, en las cuales no se entrará en detalle por no ser objetivo de esta investigación.

En síntesis, son múltiples las experiencias y denominaciones que existen sobre tutoría a los alumnos, la cual es conocida en la Universidad de Piura, comúnmente, como asesoramiento personal. Por ello, a lo largo de este capítulo se le invocará, también, a través de otra de sus denominaciones, la de *orientación*; para, a través de ésta, desarrollar algunos aspectos considerados en el modelo propuesto por la Dra. María Victoria Gordillo, el cual representa la base teórica sólida que permitirá cumplir con el objetivo propuesto en el presente trabajo: el de diagnosticar el asesoramiento personal en la Facultad de Ingeniería. Dicho modelo teórico se estudiará con mayor detalle en el siguiente capítulo.

2. CONFLICTO ENTRE CONCEPTOS

De acuerdo con los antecedentes, anteriormente estudiados, el asesoramiento personal es conocido mediante diferentes denominaciones, como el de orientación. Muchas de estas denominaciones se mantienen hasta nuestros días, dependiendo del país de origen de procedencia.

Así mismo, se puede encontrar que inicialmente la naturaleza de la orientación solía confundirse con la de la psicoterapia. Esto, debido a que la orientación fue dando más importancia a los elementos de desarrollo personal y emocional, lo cual produjo un acercamiento entre la psicoterapia y la orientación.

Existen diferentes autores que intentan explicar las diferencias o similitudes que se dan entre orientación y psicoterapia, en las cuales no se entrará en detalles por no ser objetivo del presente trabajo.

Se puede encontrar, también, conflictos de distinción entre orientación y enseñanza.

²La tutoría en el nivel universitario [en línea]. Universidad de la Plata [Argentina]. <<http://www.fi.uba.ar/laboratorios/lie/Revista/Articulos/010101/A2ene2004.pdf>>

Según María V. Gordillo, teóricamente no existen grandes diferencias entre orientación y enseñanza, ya que desde un plano amplio, ambas tienen como objetivo el desarrollo personal del individuo, de tal manera que llegue a ser una persona responsable y logre una vida íntegra. Sin embargo, las metas de la orientación están determinadas por las necesidades del individuo, mientras que las metas de la educación están más bien determinadas por la sociedad³.

“Por otro lado, y aunque posiblemente la orientación educativa debería darse a todos los alumnos, frecuentemente ocurre que la orientación se da sólo a aquellos que voluntariamente la piden o aquellos a los que se ve especialmente necesitados, mientras que la educación se imparte, sin distinción, a todos los alumnos del centro”⁴.

Generalmente los métodos más empleados en la enseñanza son los de grupo, mientras que en la orientación suelen ser los individuales. Sin embargo, a veces se enseña a un solo estudiante y se orienta a un grupo. Los métodos están, por tanto, en función de los objetivos que se pretendan⁵.

Gordillo también señala que, en España⁶ la discusión de conceptos se ha centrado entorno al significado de la orientación y el significado de la educación. Ante esto, explica a su parecer, que las características que distinguirían la orientación de la educación son: “en primer lugar, el carácter más general de la educación; la orientación supone una adecuación de las metas generales de la educación a una persona concreta. En segundo lugar, el uso de métodos y situaciones que son propias de la orientación y no de la enseñanza, en cuanto hacen referencia a un único alumno o en cuanto el contenido se relaciona principalmente con la formación moral o de la voluntad. Sin que esto suponga que la orientación, con su aspecto, esencial de individualización, no pueda ejercerse a través de la misma enseñanza”⁷.

Considera, por tanto, que la orientación es parte esencial de la educación. Es el modo de lograr para cada alumno los objetivos que la educación persigue, y a los que se llegará a través del logro de los objetivos intermedios propios de cada uno. El ayudar a descubrir estos objetivos intermedios, y el proporcionar los modos de alcanzarlos, es la finalidad de la orientación⁸.

Señala además que, tradicionalmente, se distinguen en educación la formación intelectual y la formación moral. La formación intelectual vista desde el sentido de conocer, de adquirir cultura, desarrollar la inteligencia y aprender a razonar; es desempeñada por los profesores. La formación moral, en cambio, va más allá de la simple adquisición de conocimientos; por tanto, complementa la formación intelectual, pues persigue el desarrollo personal del alumno, a través de una orientación personalizada que es desempeñada por los tutores, preceptores o personas con un cometido semejante.⁹

³ Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 27.

⁴ Idem. p. 27.

⁵ Idem. p. 28.

⁶ Esta discusión de conceptos, a la que hace referencia la Dra. Gordillo, se ubica en el tiempo en el que desarrolló su modelo teórico y ha sido considerada por dar referencia del tema en esa época.

⁷ Idem. p. 30

⁸ Cfr. Idem. p. 30.

⁹ Cfr. Idem. pp. 270-271.

En suma, de los diferentes conflictos conceptuales que existen en torno a la orientación, se puede decir entonces, que enseñanza y orientación son los cauces naturales de la acción propia del profesor, son las dos caras de una misma moneda: la educación. Por tanto, no pueden ni deben separarse, ya que juntas forman el objetivo que todo buen profesor busca, el de lograr el desarrollo integral de sus alumnos y no solamente su información. Además, la orientación proporciona los objetivos y líneas de acción concretos que permiten que la formación intelectual y moral, de los educandos, pueda realizarse de una manera eficaz, llegue a tiempo, y que principalmente se dirija a cada alumno de manera personal.

3. DIFERENTES INTERPRETACIONES DEL CONCEPTO

3.1. VARIEDAD DE ENFOQUES

La orientación surge a partir de diversos enfoques, a través de los cuales ha ido evolucionando hasta llegar al concepto de orientación educativa, que hoy se conoce.

Así la Dra. Gordillo, sigue la clasificación de Patterson¹⁰ para indicar los enfoques, que representan las coordenadas a través de las cuales se mueven las distintas teorías que hay de la orientación. Estas teorías y sus principales representantes son:

- 1) *Psicoanalítico*: es la corriente promovida por Freud y continuada, con distintas variaciones, por Bordin, Alexander, Adler, Fromm, Horney, Jung, Rank, Sullivan y French.
- 2) *Psicoterapia existencial*: May, Van Kaam y la logoterapia de Frankl.
- 3) *Enfoques racionales*: Williamsom, Thorne y Ellis, principalmente.
- 4) *Enfoques preceptuales-fenomenológicos*: dentro de ellos se encuentra la teoría centrada en el cliente de Rogers. También la psicología de las construcciones personales de Kelly, el enfoque transaccional de Grinker y la terapia gestalista de Perls.
- 5) *Teoría del aprendizaje aplicadas a la orientación*: la terapia del reflejo condicionado por Salter, la psicoterapia por inhibición recíproca de Wolpe, la teoría del refuerzo de Dollar y Miller y la de los Pepinsky, la del aprendizaje social de Rotter y la inferencia de Phillips.

3.2. DIFERENTES ESCUELAS Y TENDENCIAS EN RELACIÓN CON LA ORIENTACIÓN

Las distintas teorías, mencionadas anteriormente, forman parte de diversas escuelas a través de las cuales la orientación ha ido evolucionando, desde una orientación referida al cliente –desde el punto de vista psicológico- hasta llegar a adaptarse al campo de la educación, dando origen a una orientación referida al alumno; la cual, también, es conocida por nosotros bajo el nombre de asesoramiento personal.

¹⁰ Patterson, C. H., *Counseling and Psychotherapy: theory and practice*, New York, 1959, p. VII. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 46

A continuación se expondrán cada una de estas escuelas con sus características más peculiares, basados en el análisis que la Dra. Gordillo ha hecho de las mismas y de sus aportes en el estudio de la orientación. Estas escuelas son:

3.2.1. ADAPTACIONES PSICOANALÍTICAS¹¹

No son de gran utilidad para la orientación educativa que centra su actividad en estudiantes normales, ya que este enfoque se preocupa principalmente de problemas psicopatológicos.

Los principios de los que parte la orientación psicoanalítica son: la existencia de problemas mentales inconscientes, y la separación de funciones en la mente entre el *yo*, el *súper yo* y el *ello*. La ansiedad ocupa una posición central en esta teoría, por lo cual, uno de sus objetivos principales será el reducir esta ansiedad de modo que el cliente pueda funcionar de una manera más eficaz y discriminada.

El papel del orientador es crear una atmósfera de seguridad en la que el sujeto orientado sea capaz de discutir los temas más íntimos.

Dado que no todas las personas pueden ser sujetos de este tipo de terapia, el orientador debe juzgar a qué personas les convendrá o no. Para esto es útil combinar la técnica de la entrevista con el uso de tests como medidas de diagnóstico, antes de comenzar el proceso.

Respecto a la orientación educativa, la teoría psicoanalítica más que una terapia prolongada, lo que puede ofrecer es un marco de referencia para evaluar la conducta y la estructura de la personalidad de los alumnos. Es, por lo tanto, un modo de conocer la motivación y de comprender conductas y sentimientos compatibles con los objetivos de la orientación psicológica.

Las principales aportaciones de este enfoque son:

1) El hombre es considerado como un ser sometido por sus instintos, necesidades y deseos. Y compuesto por dos partes: la mental y la física. La razón del hombre tiene un papel inferior al de todas las demás influencias.

La aportación positiva del psicoanálisis en este punto es descubrir que el hombre está frecuentemente motivado en su pensamiento y conducta por impulsos que no reconoce o no admite.

2) Se subraya la importancia de las experiencias habidas en la niñez.

3) Uso de la entrevista como instrumento terapéutico.

El error principal de esta escuela, consiste, en su concepción del hombre esencialmente biológica, en la que apenas cabe la libertad y la responsabilidad. El hombre es para Freud y sus seguidores, irracional, asocial y destructivo para si mismo y para los demás.

¹¹ Gordillo, M. V. Op. Cit., pp. 56-61

Aunque han logrado descubrimientos psicológicos y biológicos de gran envergadura y acierto, el hombre tomado como totalidad es más que una suma de leyes psicológicas y biológicas. Lo que el psicoanálisis ignora son precisamente los actos existenciales que constituyen la existencia del hombre como persona.

3.2.2. ENFOQUE RACIONAL Y LA TEORÍA DE RASGOS Y FACTORES¹²

Los comienzos de la orientación en Norteamérica estuvieron estrechamente vinculados a la orientación profesional, que se ejercía fundamentalmente basándose en tests de aptitudes y métodos psicométricos que medían las diferentes dimensiones de la personalidad. Se intentaron redactar listas de rasgos de la personalidad que permitieran clarificar a los individuos, atendiendo también, a los resultados obtenidos en los tests.

Es así que este enfoque se utilizó en sus inicios, principalmente, para la orientación profesional y educativa de los estudiantes universitarios. La idea básica era reunir el mayor número posible de datos para poder ayudar así mejor al alumno o sujeto orientado. Los instrumentos utilizados que se aplicaban eran tests, inventarios, escalas de clasificación, historias de casos y otros recursos por medio de los cuales podían obtenerse datos.

La eficacia de este tipo de orientación está en la relación directa con la capacidad del orientador para analizar datos, diagnosticar dificultades y sugerir modos a través de los cuales el estudiante se ayude a sí mismo.

El enfoque de rasgos y factores ayuda a enfrentarse de un modo científico con el problema de la toma de decisiones por parte de los estudiantes. El estudiante puede elaborar mejor su propio juicio cuando dispone de datos positivos sobre sí mismo.

A veces esta forma de orientación es considerada como “directa” o como “centrada en el orientador”. Aunque en principio se limitó a la orientación profesional, se ha ido extendiendo hasta incluir todo el desarrollo de la persona, no sólo el vocacional.

Williamson es posiblemente el que mejor represente esta teoría de “rasgos y factores” (o racional, por basarse principalmente en el conocimiento). Los supuestos en los que basa su teoría se refieren a la personalidad, al trabajo y a la sociedad. Respecto a la naturaleza del hombre cree que éste ha nacido con un potencial para actuar bien o mal. El sentido de la vida es rechazar, o controlar, lo malo y buscar lo bueno.

El orientador puede ser percibido por el estudiante como uno de los muchos modelos que pueden ser considerados durante sus años de formación, como una *posible* elección de un estilo de vida que se adapte a las necesidades y deseos del estudiante.

En relación con el consejo, la teoría de rasgos y factores distingue entre: *consejo directo*, que significa dar una opinión abiertamente; *método persuasivo*, que trata de llevar al individuo a la comprensión de los resultados de cada una de las acciones, o *método interpretativo* que remite a la interpretación del significado de los datos del diagnóstico y a una indicación de posibles soluciones. Por tanto, en algunas ocasiones la relación puede ser caracterizada como una enseñanza directa a través de explicaciones, sugerencias de

¹² Cfr. Idem. pp. 61-68.

posibles hipótesis, asistencia en la búsqueda de hechos relevantes (aptitudes, interés, motivos, etc) que aclaran los problemas del orientado. En otras ocasiones, el método de enseñanza puede ser un escuchar amistoso y alentante .

En síntesis las aportaciones de este enfoque son las siguientes:

1) El hombre es un ser racional capaz de desarrollar sus potencialidades en una dirección positiva o negativa. Para lograr la más completa realización de sí mismo necesita la ayuda de otras personas.

2) Subraya la importancia de la capacidad de pensar como medio de dominar los sentimientos.

La parte afectiva del orientado es minimizada, ignorada o relegada al dominio de la psicoterapia.

3) Se pone gran confianza en los datos objetivos, a pesar de sus limitaciones en cuanto a seguridad, validez y complejidad. El abundante uso de los tests hizo mejorar su desarrollo y las formas de utilizarlos.

4) El papel del orientador es dirigir y controlar el proceso. Debe enseñar al sujeto a abandonar sus modos irracionales de proceder. El sujeto orientado tiene la capacidad de hacerlo si cuenta con la ayuda del orientador.

La finalidad que esta teoría persigue es ayudar al individuo en su progresivo autoconocimiento y decisión. Quizá la dificultad mayor que presente sea su limitación al ámbito cognitivo y la consiguiente importancia atribuida a los objetivos y al diagnóstico del orientador. Por otra parte, su utilización se dificulta cuando se trata de problemas que no se refieren a decisiones profesionales o escolares.

3.2.3. ENFOQUE ECLÉCTICO¹³

Según Shertzer y Stone¹⁴ la base del eclecticismo consiste en creer que adoptar un único enfoque es limitarse, mientras que muchos procedimientos, técnicas y conceptos de otras fuentes podrían ser utilizados para ayudar mejor a la persona que lo necesite. El orientador ecléctico tiene un repertorio de métodos, de los cuales selecciona el más apropiado para el problema concreto y el individuo específico, estando dispuesto a cambiar de enfoque en cualquier momento, ya que a) no existen dos problemas o situaciones idénticas; b) los problemas rara vez se restringen a un solo campo y c) la importancia suele pasar de un problema a otro, con frecuencia durante la misma entrevista.

El teorizador más significativo es Frederick C. Thorne¹⁵. Para Thorne el eclecticismo requiere una evaluación global de un individuo respecto a su historia pasada, su situación

¹³ Cfr. Idem. pp. 68-76.

¹⁴ Shertzer, B. Y Stone, S., *The Militan Counselor*. Personnel and Guidance Journal, n° 42, pp. 342-347. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 68.

¹⁵ Thorne, F. C., *Critique of recent developments in personality counseling theory*, Journal of Clinical Psychology, 1957, n° 13, pp. 234-244. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 50

actual y sus posibilidades futuras; para esta evaluación pueden ser útiles los métodos para conocer el desarrollo de la personalidad aportados por las ciencias biológicas y sociales. Esto requiere que el orientador posea un conocimiento profundo del individuo en todas sus manifestaciones y actividades.

El objetivo es aumentar los recursos intelectuales de la persona para desarrollar una conducta que le permita solucionar sus problemas.

La orientación es vista como un proceso de reeducación y tratamiento, como una formación del individuo.

Sintéticamente, las bases en las que se apoya el enfoque ecléctico son las siguientes:

1) Cree que la persona normal adquiere la capacidad de regular sus propias capacidades por medio de un uso consciente de sus recursos intelectuales. Partiendo del presupuesto de que en cierto sentido todos los seres humanos son semejantes, y que en otros es profundamente diferente, el orientador planea el proceso a seguir con cada cliente.

2) El desarrollo es un esfuerzo por trascender los impulsos inconscientes que determinan la conducta, a través de un control razonable, lógico y voluntario.

3) La actividad del orientador se desliza entre formas activas (directivas) y pasivas (no directivas) de acuerdo con las necesidades del cliente.

4) El uso de tests se integra con otros procedimientos de recogida de datos.

Algunas críticas que suelen hacerse a este enfoque provienen de los defensores de la orientación centrada en el cliente quienes afirman que el Eclecticismo se relaciona más con las técnicas, o métodos de tratamiento a los clientes, que con la actitud básica de aceptación incondicional que todo orientador debe tener y que es el elemento fundamental en la relación.

Otra crítica señala que la elección entre distintos sistemas y técnicas acaba en una desorganización o en una serie de consecuencias. Estos cambios de métodos causan incomodidad en el alumno.

3.2.4. TEORÍAS CONDUCTISTAS¹⁶

El campo de las teorías conductistas es muy amplio y diversos, algunos son aplicables al área de la orientación.

Entre las principales figuras que dieron sus aportes, a esta teorías, se encuentra Krumboltz¹⁷ quien desarrolla su enfoque a través del planteamiento de cuatro preguntas:

1) ¿Cómo debe el orientador conceptualizar los problemas del cliente? Lo que Krumboltz aporta de original es que muchas conceptualizaciones que son útiles para

¹⁶ Cfr. Idem. pp. 76-84

¹⁷ Krumboltz, J. D., *Revolution in Counseling*, New York, 1966. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 50

explicar la adquisición de conductas intelectuales y de habilidades físicas son igualmente útiles para explicar la adquisición de las conductas de toma de decisiones y también las conductas emocionales y sociales.

Por tanto, el orientador debería pensar que su misión es ayudar a sus clientes a aprender medios más eficaces de solucionar sus problemas. Él mismo debería considerarse como una ayuda en el proceso de aprendizaje. El orientador debe poner las condiciones que permitan al alumno solucionar sus problemas.

2) ¿Cómo debe el orientador definir los objetivos? Muchas veces las definiciones de los objetivos de la orientación suelen ser generales y se consideran apropiadas para todos los alumnos. Para Krumboltz los objetivos de la orientación deben ser definidos en términos de cambios concretos de conducta deseados para cada cliente individual y aceptados por su orientador.

3) ¿Qué métodos y procedimientos lograrán mejor estos objetivos? Cita cuatro enfoques de los que pueden derivarse las técnicas de la orientación.

- Aprendizaje operativo: El hombre aprende a hacer cosas que le ofrecen ciertas condiciones deseables ante las cuales, la atención y aprobación del orientador, puede tener efectos reforzantes en el cliente.

- Aprendizaje por imitación: surge al poder el orientador presentar, ante la observación del cliente, modelos de una conducta más positiva con la finalidad de que éste realice o lleve a la práctica la conducta que desea. Para ello pueden utilizarse cintas grabadas de películas, biografías, autobiografías, instrucción programada, etc.

- Aprendizaje intelectual: comprende la incorporación de contratos entre orientador y orientado, de tal manera que éste último se comprometa a actuar de un determinado modo, durante algún tiempo. Así, se puede manifestar explícitamente la conducta deseada en él.

- Aprendizaje emocional: es aplicable a clientes ansiosos quienes pueden quedar sistemáticamente relajados al ser puestos junto al estímulo que produce ansiedad u otro más agradable. Cuando se ha logrado que el cliente esté relajado se le van presentando, gradualmente, los motivos que han producido su ansiedad.

4) ¿Cómo debe el orientador evaluar su actividad?

Para esto, es preciso conocer qué procedimientos y técnicas se necesitan para lograr ciertos objetivos de cambios de conducta ante distintos clientes y aplicadas por distintos orientadores.

Para valorar el éxito de la orientación habría que aplicar diferentes criterios a los distintos clientes. Es necesario especificar el tipo de problema, el cambio deseado por el cliente, el procedimiento concreto de orientación usado, y las circunstancias en las que se ha usado.

Generalizando, las tesis conductistas se basan en los siguientes principios:

- 1) Su idea del hombre es fundamentalmente mecanicista. El mundo determina la conducta del hombre y no le permite actuar libremente en la elección de su destino.
- 2) El individuo es visto como un conjunto de conductas que responden a las leyes básicas de estímulo y respuesta y del condicionamiento psicológico.
- 3) El papel del orientador conductista es manipular las condiciones que rodean la conducta del cliente para lograr que, a través de diferentes experiencias, se efectúe un cambio en ella.
- 4) Han hecho avanzar la orientación como ciencia al introducirse en el campo de la investigación y aplicar conocimientos científicos al proceso de la orientación.

La crítica más fundamental se refiere a su concepción mecanicista del hombre y al papel manipulador que otorgan al orientador. Aunque se concede al cliente la determinación del tipo de cambio que desea obtener, la responsabilidad de la operación queda en el orientador. La realidad es la que el orientador percibe, no la que el cliente cree percibir.

La relación y las actitudes personales del orientador no cuentan en este enfoque. Su humanidad es minimizada, es más bien un ser frío e impersonal.

En este enfoque importan más las técnicas que los objetivos. Las metas a las que tiende es la solución de cualquier tipo de problemas que el cliente presente.

3.2.5. ENFOQUE CENTRADO EN EL CLIENTE¹⁸

Rogers es el autor de esta orientación a la que él mismo tituló como “psicoterapia centrada en el cliente”, y que es también conocida como “orientación no directiva” o “Rogeriana”.

Los principios que todos los orientadores pertenecientes a este enfoque mantienen son:

- 1) Afirmar que la persona tiene la capacidad de modificar y cambiar sus percepciones y de lograr su propia realización personal.
- 2) El factor crucial en la orientación es el establecimiento de una relación personal. Este tipo de relación es posible si el orientador vive una serie de actitudes –aceptación, comprensión empática, congruencia– y las manifiesta.
- 3) La responsabilidad esencial del orientador es lograr esta relación libre de amenazas que permite al sujeto orientado conocerse y aceptarse tal como es.
- 4) Se centra la atención en la persona del cliente, dejando en él la responsabilidad de sus decisiones. La realidad es lo que el cliente percibe, no lo que el orientador cree percibir.

¹⁸ Cfr. Idem. pp. 84-91.

En este enfoque se ignoran o niegan los factores cognitivos como determinantes de la conducta. Debido a esto el dar información para ayudar al sujeto no cabe en esta teoría, los procedimientos del orientador se reducen a reflejar los sentimientos del cliente.

La falta de concreción de las metas es, también, una limitación a esta teoría, lo cual dificulta la evaluación de los resultados.

Otro problema, que no resuelve totalmente este enfoque, es el del influjo de los valores que el orientador personal debe poseer, los cuales se hacen necesarios ya que influirán en el alumno.

3.2.6. ENFOQUE EXISTENCIALISTA

La breve revisión de las aportaciones hechas por cada uno de los enfoques, antes discutidos ofrece una gran disparidad en cuanto al elemento que consideran fundamental –la técnica del orientador, la actividad del cliente, la relación entre ambos, etcétera– e, incluso, en cuanto al significado que dan al concepto “orientación” de acuerdo con las bases filosóficas en las que se apoya. Un elemento fundamental en esta concepción filosófica es la imagen que tengan del hombre.

Los aspectos en los que la mayoría de los autores tienden a estar de acuerdo son:

- a) Cierta confianza con la capacidad del hombre para autodeterminarse.
- b) La tendencia hacia la meta común de una mayor autocomprensión y autoaceptación, que permita disminuir la discrepancia entre su yo real y su yo ideal.
- c) Desarrollo de una mayor congruencia personal en el cliente. A la vez que esta congruencia es una exigencia en el orientador.
- d) Basar los objetivos en las necesidades del cliente y no en las del orientador.

Sin embargo, ninguno de estos enfoques conviene de un modo completo al tipo de orientación que se realiza dentro del marco de la educación. De ellos pueden aceptarse conceptos y procedimientos que se adecuen al tipo de sujetos orientados y a la labor educativa que es la base y fundamento de esta actividad. En líneas generales los distintos tipos de orientación –no ya de enfoques o teorías– dependen de:

- 1) Los sujetos a los que se dirige: normales o con problemas psicológicos. Y de acuerdo con ello, ser realizado: como un proceso continuo de desarrollo o como actividad ejercida en situaciones concretas.
- 2) Referirse al elemento cognitivo o afectivo como medio sobre el cual incide principalmente la acción de la orientación.
- 3) El grado de la humanidad, o tipo de relación establecida de acuerdo con el mayor o menor énfasis que se ponga en las actitudes del orientador y del orientado.

De ello, opina la Dra. Gordillo que no es de extrañarse que de todos los enfoques, mencionados anteriormente, hayan surgido otros nuevos para suplir las deficiencias de los primeros.

Sintetiza, respecto a este punto, que “se puede afirmar que una teoría sistemática de la orientación no ha existido nunca, lo que ha prevalecido son fragmentos de teorías de la personalidad, de la psicología social o del aprendizaje, aplicados al campo de la orientación”.

4. HACIA UNA DEFINICIÓN OPERATIVA DE LA ORIENTACIÓN

Los antecedentes de la orientación así como sus diferentes interpretaciones y enfoques, descritos anteriormente, permiten entender cómo ésta ha ido evolucionando en el tiempo hasta llegar a la denominación de orientación educativa o asesoramiento personal que se conoce actualmente. En base a ello, en este apartado se describen algunas de las diversas definiciones que existen sobre el tema, a través de sus terminologías comúnmente utilizadas.

La orientación o asesoramiento personal es un servicio educativo que forma parte inseparable del modelo pedagógico de la Universidad de Piura, que tiene su marco en los valores éticos de la Institución. Es una estrategia pedagógica y de formación que brindan los profesores a sus estudiantes, con el fin de apoyarlos y orientarlos en el proceso de su formación integral y en el desarrollo de sus potencialidades personales, respetando su condición de singularidad e irrepitibilidad. Por lo mismo, requiere de permanente seguimiento y evaluación, con el fin de identificar sus resultados, implementar las modificaciones que sean necesarias y dinamizar el proceso, de acuerdo con las necesidades encontradas en cada alumno; logrando así un beneficio mutuo entre Universidad – estudiantes.

La orientación constituye una práctica cotidiana por parte de todos los profesores. Supone la presencia de un asesorado, un asesor, un contenido académico por desarrollar y las interacciones que entre ellos se dan.

Según la Dra. Genara Castillo, “el asesoramiento personal es el cauce concreto de mayor importancia por el cual la Orientación Educativa se hace realidad y llega hasta los educandos. Por ello, el asesoramiento y el asesor son considerados “el corazón y centro del programa de asesoramiento”. El asesoramiento incluye entrevistas personales con un propósito definido, personalizadas para analizar la capacidad de cada uno, sus intereses y necesidades; la ayuda a que la solución de los problemas individuales sean relacionados con el aprendizaje o con la formación de su carácter, y en la formulación de planes específicos para el logro de sus metas y propósitos”¹⁹.

Para la Universidad de Navarra, “el asesoramiento es un servicio que ayuda al alumno en todo cuanto pueda contribuir a mejorar su rendimiento académico y su orientación profesional, a facilitar su participación en la vida universitaria y su formación cultural y

¹⁹ Castillo Córdova. G., *El asesoramiento personal en la universidad*, Universidad de Piura 2002, p. 64

humana. El ejercicio del asesoramiento hace posible que la educación sea personal y, por tanto, más eficaz”²⁰.

El asesoramiento no es una actividad circunstancial para responder a una necesidad de un momento dado. Tampoco tiene sentido sólo cuando el alumno tenga dificultades académicas serias. Es una relación permanente entre el profesor y el alumno, en la que se enriquecen ambas partes²¹.

La Universidad Sabana de Colombia, considera que “algunas consecuencia necesarias de la asesoría, en la formación de estudiantes, son un mejor conocimiento de sí mismos, de sus habilidades, posibilidades y limitaciones; el desarrollo de un espíritu crítico frente a la realidad social y los medios de comunicación; la definición y configuración de un horizonte existencial amplio, en el que jueguen un papel determinante la constante búsqueda de la verdad, el compromiso social y el desarrollo personal, guiados por valores humanos y trascendentes; la adquisición de una sólida formación intelectual, profesional y ética; la participación activa y productiva en la vida universitaria y el desarrollo de hábitos de conducta coherentes con su condición de persona libre, responsable y solidaria”²².

Ya que el asesoramiento está dirigido a acompañar, orientar y estimular al estudiante durante el trayecto de su formación universitaria, se constituye en un derecho del cual gozan los estudiantes de la Universidad de Piura. Derecho que se brinda a todos y que se puede ejercer a lo largo de toda la carrera universitaria, pero que no se impone a nadie; y que es de primordial importancia sobre todo en los alumnos de primer ciclo, ya que significa el paso del colegio a la universidad. A partir del segundo ciclo y hasta el final de su carrera, los alumnos tienen la plena libertad de asistir voluntariamente a la orientación o de solicitar el cambio de orientador cuando lo crean conveniente.

Como se ha venido detallando, hasta el momento, el asesoramiento personal es conocido a través de diferentes terminologías. Una de las terminologías con la cual comúnmente, también, se le suele denominar es la de *orientación*. Ello se comprueba, además, a través del modelo teórico propuesto por la Dra. Gordillo quien suele hacer referencia de esta tarea bajo el término de *orientación* y cuya profundización en cada uno de los factores involucrados en el tema calza perfectamente con las ideas y objetivos que persigue la Universidad de Piura sobre el asesoramiento, los mismos que se encuentran reflejados en el Ideario. Esto, sumado a todo el marco teórico detallado anteriormente, conduce a una primera conclusión, de que ambas terminologías hacen referencia a una misma tarea; la de contribuir en la formación integral del alumno. Por ello, el modelo aportado por la Dra. Gordillo ha sido considerado como la base teórica a través de la cual se pretende lograr el diagnóstico propuesto para esta tarea. Dicho modelo, como ya se ha mencionado, se explicará con más detalle en el siguiente capítulo.

Por ello, se puede concluir, hasta el momento, que la orientación u asesoramiento personal, es en suma, una actividad profundamente humana. Va más allá de los conocimientos pedagógicos e incluso psicológicos que pueda poseer el asesor. Requiere de éste una

²⁰Asesoramiento académico y profesional [en línea]. [España]: Universidad de Navarra. <<http://www.tecnun.es/Info-gral/Asesoramiento.htm>>

²¹ Cfr. Idem.

²²Guía del asesor académico [en línea]. [Colombia]: Universidad de la Sabana. <<http://asesoria.unisabana.edu.co/ayuda/guiaasesor.pdf>>

sincera disposición de servicio complementada con el interés del alumno, consciente de que es el protagonista principal de su propia formación profesional.

5. OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA

Son varios los objetivos propuestos que se pueden encontrar sobre la orientación académica. Entre ellos, se tienen:

1. Lograr que el estudiante tome conciencia de que es el protagonista de su formación intelectual.
2. Despertar en el estudiante el deseo de búsqueda de la verdad.
3. Lograr que el estudiante comprenda la necesidad e importancia personal y social de la formación integral.
4. Desarrollar la capacidad del estudiante para asumir responsabilidades en el ámbito de su formación profesional.
5. Ayudar al estudiante en el desarrollo de sus propios hábitos y estrategias de estudio.
6. Asesorar al estudiante para una buena toma de decisiones, con respecto a los retos que le ofrece su entorno académico.
7. Fomentar el afán de superación del alumno, de modo que se interese realmente por saber y no sólo por pasar y aprobar.
8. Potenciar las fortalezas de los asesorados, respetando las diferencias individuales.
9. Enseñar al estudiante a utilizar productivamente su tiempo libre e informarle y sugerirle actividades extracurriculares (dentro y fuera de la institución) que favorezcan su desarrollo profesional integral.
10. Fomentar el uso racional, por parte de los alumnos, de todos los recursos que brinda la Universidad para su formación, tanto académica como personal.

La Dra. Genara Castillo considera que la condición del alumno es de inmadurez y por ello necesita que el asesor le ayude a crecer como alumno pero siendo consciente de que él es el protagonista principal en este proceso. Esta tarea orientadora, no es suplantadora por lo cual, el asesor deberá enseñar al alumno a trabajar y pensar por sí mismo, de modo que progresivamente vaya aumentando su nivel de autoexigencia y continúe luego su desarrollo por su propia cuenta ²³.

²³ Cfr. Castillo Córdova. G., *El asesoramiento personal en la universidad*, Universidad de Piura 2002, p. 64.

6. CONTENIDO DE LA ORIENTACIÓN ACADÉMICA²⁴

El contenido de la asesoría académica corresponde a su finalidad y exige cierta diversificación según las características personales de los estudiantes y de las circunstancias concretas en las que se encuentre, como por ejemplo: la carrera que curse, el semestre en que se encuentre, su rendimiento académico, el contexto socio cultural del que procede, la situación familiar, su edad y su madurez intelectual y humana, su carácter y temperamento, etc.

Así se plantean los siguientes contenidos, los cuales el asesor podrá variar, según los casos, para adecuarlos a las circunstancias y características de cada estudiante:

Estudiantes de primeros semestres

- Paso a la vida universitaria
- Utilización del tiempo de estudio y también del tiempo libre
- Técnicas de Estudio
- Sentido de responsabilidad y honradez
- Aprovechamiento de las clases
- Preparación de los exámenes
- Identificación de las asignaturas difíciles
- Aprender a descansar

Estudiantes de últimos semestre

- Acentuar la formación para el ejercicio profesional
- Fomentar ideales de servicio a la comunidad
- Aprender a gastar el tiempo y los talentos por los demás.

7. EL ORIENTADOR

7.1. PERFIL DEL ORIENTADOR

En este punto se ha considerado el perfil del orientador propuesto por la Dra. Genara Castillo²⁵ quien plantea que éste debe poseer las siguientes disposiciones:

a. *Respetar al alumno.* Es decir, saber escuchar las ideas del alumno y aún cuando éstas estén equivocadas, saberlas corregir con respeto. Se debe rechazar el error y no a la persona que se equivoca. Esto le ayudará al asesor, a no limitarse en ver, sólo, lo que el alumno es ahora, sino lo que podría ser mañana.

²⁴ Este apartado se ha efectuado sobre la base de: *Guía del asesor académico* [en línea]. [Colombia]: Universidad de la Sabana. <<http://asesoria.unisabana.edu.co/ayuda/guiaasesor.pdf>>

²⁵ Castillo Córdova. G., *El asesoramiento personal en la universidad*, Universidad de Piura 2002, p. 70.

b. *Respetar la intimidad de los asesorados.* Es decir, no indagar por aquello que no es importante o que el alumno no desea contar. Si se desea saber esto, es mejor que se gane la confianza del alumno, para que él mismo se lo cuente.

c. *Saber observar* para poder ayudar al alumno, hasta el límite que le compete al asesor.

d. *Promover la libertad.* Esto se refiere a saberle sugerir al orientado, en lugar de imponerle cosas, ampliar sus horizontes, ayudarle a pensar y reflexionar, a tomar decisiones y ayudarle a rectificar con alegría y optimismo.

e. *Proponerle ideales* capaces de mantener su esfuerzo e indicarle progresivamente los hábitos requeridos para tratar de hacer realidad esos ideales.

f. *Tratar de dar buen ejemplo.* Esto es, saber estar en concordancia con actos que se esperan de un docente en la universidad .

7.2. FUNCIONES DEL ORIENTADOR²⁶

Las funciones del orientador suelen definirse y agruparse de acuerdo con el contenido de la tutoría. En este sentido puede reconocerse tres grupos de funciones básicas: a) las dedicadas al desarrollo personal, b) las orientadas al desarrollo académico y c) las que persiguen una orientación profesional.

Así se tiene, que en cada una de ellas se deben realizar las siguientes actividades:

a) *Desarrollo personal*

- Descubrir los intereses del orientado
- Identificar sus dificultades
- Enseñarles a asumir las consecuencias de sus actos
- Ayudarles a definir su plan de vida
- Desarrollar sus habilidades para relacionarse con otros

b) *Desarrollo académico*

- Lograr que establezcan metas académicas claras y factibles
- Que identifiquen sus dificultades de aprendizaje
- Que realicen actividades pertinentes para resolver sus problemas académicos.
- Que seleccionen adecuadamente sus actividades académicas formales y complementarias de acuerdo con sus intereses.
- Lograr que evalúen objetivamente su rendimiento académico.
- Que fortalezcan sus habilidades de estudio y trabajo académico.

²⁶ Este apartado a sido efectuado sobre la base de: Universidad Nacional Autónoma de México. *Manual del Tutor* [en línea]. <http://biologia.iztacala.unam.mx/varios/Manual_del_Tutor.doc>.

c) *Orientación profesional*

- Que visualicen su carrera y posibilidades profesionales, y la incertidumbre correspondiente.
- Obtengan información precisa del campo laboral.
- Ayudarles a identificar los retos actuales de su profesión.

8. ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA ORIENTACIÓN²⁷

La orientación, al igual que cualquier método, tiene limitaciones, pues no es una respuesta absoluta o la única en el proceso de formación. Así se tiene que:

- 1) Como es personalizada, si se puede dar en grupos, pero tendrían que ser pequeños.
- 2) La asesoría inadecuada puede causar una “parálisis intelectual” si es que se estimula una visión restringida y dogmática. Esto, en lugar de lograr el desarrollo personal, limita la creatividad y la capacidad de innovación.
- 3) En algunos casos existe una carencia de docentes experimentados y estables.
- 4) También suele existir una falta de arraigo en la tradición de orientar.

²⁷ Este apartado se ha efectuado sobre la base de: Villar Ramos, Evangelina. *Programa de Tutorías* [en línea]: *Propuesta para su organización y funcionamiento en el Supérate, Educación Profesional para ADULTOS de la UNO*. [México]: Universidad del Noroeste.
<<http://academico.uno.mx/evillar/tutorias/tutorias.htm>>

CAPÍTULO II:

MODELO DE LA ORIENTACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO

En el capítulo anterior se mencionó que la tarea de *asesoramiento personal* es conocida a través de diversas denominaciones, como la de *orientación*. También se pudo concluir que ambas terminologías hacen referencia a una misma tarea, la de contribuir en la formación integral del alumno.

Con base en ello, en este capítulo se desarrollará el modelo teórico propuesto por la Dra. María Victoria Gordillo, denominado la *Orientación en el proceso educativo*; a través del cual se puede comprobar, en mayor profundidad, lo concluido en el primer capítulo.

El modelo aportado por la Dra. Gordillo presenta un análisis exhaustivo y enriquecedor sobre todos los factores involucrados en el tema. Además, dicho modelo calza perfectamente con la idea de asesoramiento personal que persigue la Universidad, de contribuir en la progresiva realización personal del alumno a través del desarrollo de todas las dimensiones de su personalidad. Ello es parte de los principios que comprende el Ideario de la Universidad.

Si bien es cierto, el modelo de la Dra. María Victoria Gordillo está adaptado a la orientación aplicada en los centros educativos, dicho modelo también puede desarrollarse en otras circunstancias que posean igualmente la condición de “educativas” -según explica la misma autora- como lo es la orientación aplicada en la universidad. Además, el análisis a los distintos términos de la definición de orientación que brinda, permite profundizarla en su esencia y complementar, así, otras conceptualizaciones sobre el tema, como las mencionadas en el primer capítulo. Por todo ello, se ha considerado que la definición de

orientación educativa, que brinda la Dra. Gordillo, es la que mejor se adapta a la idea de asesoramiento personal que la Universidad de Piura persigue.

Es así que el modelo propuesto por la Dra. Gordillo ha sido considerado como la base teórica del presente trabajo y a partir del cual se pretende construir una herramienta de medición que permita evaluar la tarea de asesoramiento personal que se viene desarrollando en la Facultad, a través de las percepciones del alumno sobre el tema. Esta herramienta se verá con más detalle en el siguiente capítulo.

Dicho modelo, parte exponiendo los objetivos que persigue la orientación, para después profundizar en otros factores influyentes en el tema.

1. OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN

En el primer capítulo, se mencionaron los diferentes objetivos que persigue la orientación o asesoramiento personal. Estos objetivos, u otros más que se puedan encontrar, pueden encuadrarse dentro del marco general de una clasificación que responde a las siguientes áreas, según la Dra. Gordillo:

a) Cambios en la conducta: la orientación ayuda al alumno a hacer más eficaz su trabajo, su rendimiento académico o su misma vida; a través del mejoramiento de sus relaciones familiares, sociales, etc. Su conducta se vuelve más madura, descubre y realiza sus potencialidades, lo que le permite desempeñar mejor sus tareas vitales. Es decir, se da una reorientación positiva de la personalidad y la vida del orientado ¹.

b) Salud mental: Significa lograr la propia integración, adaptación y positiva identificación con otros. Las metas de la orientación se ven como “prevención de ciertos problemas” en aquellas personas en las que, por sus circunstancias personales o ambientales, podrían fácilmente producirse².

c) Resolución de problemas: “La finalidad de la orientación para muchos autores se relaciona con la resolución de los problemas que el sujeto orientado presenta” ³. El alumno muchas veces no es capaz de resolver sus problemas por sí mismo; por ello, el objetivo central de la orientación es ayudar a los orientados a resolver estos problemas, para los cuales busca ayuda. Es fundamental en todo esto, que el orientador tenga siempre presente la condición de singularidad e irrepetibilidad de cada uno de sus orientados, lo cual le permitirá valorar mejor el éxito de la orientación.

d) Desarrollo personal: Implica que el alumno alcance una mayor madurez personal a través de la orientación. Para Blocher⁴, esta madurez conlleva a la persona a comprometerse con sus proyectos, a ser capaz de reconocer, definir y solucionar sus

¹ Gordillo, M. V. Op. Cit., pp. 50-51

² Idem.

³ Idem.

⁴ Cfr. Blocher, D. H., *Wanted: A science of Human Effectiveness*, Personal and Guidance Journal, vol. 44, marzo 1966, p. 731. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), pp.52-53

problemas, a ser consciente de su situación, de pensar en forma creativa y de controlar sus impulsos y emociones.

e) Toma de decisiones: “Para muchos la meta principal de la orientación es capacitar al alumno para la toma de decisiones que son importantes para él. Es el sujeto orientado quien debe decidir de un modo responsable, sabiendo las consecuencias, y de acuerdo con una escala personal de valores. Según Williamson⁵ el objetivo de la orientación es “capacitar a cada individuo para comprender sus propias capacidades y así poder ejercitar su libertad de elección”. El papel del orientador es ayudar a la clarificación de los factores emocionales y características personales del sujeto, y dar la información precisa”⁶.

2. EL CONCEPTO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

2.1. DEFINICIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Para expresar lo que entiende por orientación, la Dra. Gordillo parte de la concepción genérica de que es la ayuda ofrecida a un sujeto para lograr su desarrollo personal, para después profundizarla en su contenido, añadiéndole rasgos que sirven para especificarla como “educativa”. Así mismo, denomina a la orientación como “educativa” prescindiendo de calificarla como escolar, profesional o personal por entender que la orientación es una aunque revista distintas modalidades según el momento y la persona, o las personas, que se hallan comprometidas en ella. Por ello, la orientación es personal aunque adopte la forma de escolar o profesional en una situación concreta⁷.

“Esta actitud “orientadora” en el profesor ha de ser continua en un doble aspecto: en cuanto al tiempo, a lo largo de su vida profesional y en todas las situaciones de relación con los alumnos; y, en segundo aspecto, que hace referencia al modo de actuar en su relación personal con cada alumno, sin limitarla a épocas críticas o a situaciones conflictivas, sino actuando de un modo paralelo y adecuado a su proceso de desarrollo personal”⁸.

“Esta actitud “orientadora” implica en el profesor una capacidad de comunicación. Esto debido, a que la comunicación auténtica entre el profesor y alumno es la que posibilita y hace eficaz la acción educadora, u orientación, del profesor”⁹.

La definición a la cual concluye finalmente la Dra. Gordillo, se basa en otras definiciones anteriores¹⁰, y especialmente en el concepto de educación anteriormente expresado, ya que considera esta orientación como parte esencial de la educación. Por tanto, la orientación educativa “*es un proceso educativo individualizado de ayuda al educando en su progresiva realización personal, lograda a través de la libre asunción de valores; y ejercido*”

⁵ Williamson, E. G., *Vocational Counseling*, New York, 1965, p. 10. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p.53.

⁶ Gordillo, M. V. *Op. Cit.* pp. 53-56

⁷ Cfr. Idem. pp. 101-102

⁸ Idem.

⁹ Idem.

¹⁰ Ver Capítulo I

*intencionalmente por los educadores, en situaciones diversas, que entrañen comunicación y la posibilidad”*¹¹.

2.2. ANÁLISIS DE LA DEFINICIÓN DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La Dra. Gordillo desglosa esta definición, en los siguientes apartados, a fin de facilitar su estudio analítico :

1. Es un proceso educativo, individualizado
2. de ayuda
3. al educando
4. en su progresiva realización personal
5. lograda a través de la libre asunción de valores;
6. y ejercido intencionalmente por los educadores,
7. en situaciones diversas
8. que entrañen comunicación y la posibilidad.

2.2.1. ES UN PROCESO EDUCATIVO INDIVIDUALIZADO

“La idea de proceso indica que no se trata sólo de una actividad circunstancial que responda a necesidades de un momento dado, sino que es algo continuo, ya que el concepto de “proceso” entraña en sí “la serie de fases sucesivas de un fenómeno” (en nuestro caso, la realización personal), implicando también un “progreso, adelantamiento, perfeccionamiento”¹² hacia la meta.

Al ser la orientación personal paralela al desarrollo personal del sujeto orientado, y al ser dicho desarrollo un proceso vital, entonces la tarea de orientar adquiere también el carácter del proceso. Es decir, la orientación en un proceso paralelo al proceso natural de desarrollo¹³.

En ello, juega un papel importante la flexibilidad del educador para cambiar los objetivos educativos, a medida que el desarrollo personal del alumno haga entrever nuevas posibilidades, acorde con su condición de singularidad e irrepetibilidad y en concordancia con su meta final: su realización como persona¹⁴.

“El hecho de denominarlo “proceso educativo” implica la consideración de la orientación como parte de la educación. Teniendo además la característica de ser “individualizado”, lo cual subraya el aspecto individualizador de toda actividad orientadora”¹⁵.

¹¹ Idem. *Op. Cit.* p.102

¹² *Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española, Madrid, 1970 (19 edición) Cit. Por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 103

¹³ Cfr. *Op. Cit.* pp. 103-105

¹⁴ Cfr. Idem.

¹⁵ Idem.

2.2.2. DE AYUDA

“Ayudar es “cooperar uno con su esfuerzo a que *otro haga o consiga* alguna cosa”. La orientación personal es “ayuda” en este sentido, puesto que consiste en una tarea común entre profesor y alumno en la que el profesor *coopera* con el alumno para que éste haga o consiga algo por sí mismo. Es una acción común en la que cada parte tiene un cometido que realizar”¹⁶.

Esta relación de ayuda, se matiza en dos elementos importantes, presentes en la acción de orientar, la intencionalidad de una de las partes y el desarrollo de los propios recursos en la otra parte¹⁷.

La ayuda que el orientador le brinda al alumno busca promover su crecimiento y madurez pero sin sustituirle, ya que eso no sería una ayuda verdadera, sino una solución a corto plazo que podría causar la ineficacia de la ayuda brindada y la incapacidad del alumno para valerse de sus propios recursos en un futuro¹⁸.

El alumno a veces no alcanza a ver nuevos horizontes o a utilizar mejor sus potencialidades, con lo cual necesita de la ayuda del orientador para lograr esto. Si no existiese esta necesidad, la ayuda no tendría razón de ser. Cuánto más vivencie el alumno su necesidad, mayor es la posibilidad de que la ayuda sea eficaz. Muchas veces el objetivo principal de ayudarlo será hacerle ver el estado de necesidad en que se pueda encontrar¹⁹.

La Dra. Gordillo considera que en el acto de ayudar en sí, se distinguen en él unos supuestos previos, una relación de características peculiares y dos actividades.

a) *Supuestos previos*

“La necesidad puede presentarse de distintas formas, que van desde el deseo de ocultarla hasta su ostentación; de distintos tipos; como necesidad de ayuda moral, psicológica, en su desarrollo humano, intelectual, etc; y de distintos grados, desde los más superficiales hasta aquellos que implican un cambio total en la persona”²⁰.

Esta necesidad de ayuda implica, por parte del alumno, el uso de la *libertad*, pues este ayudar no sería eficaz si se le impone o lo acepta por obligación, sin desearlo y sin estar convencido de su eficacia. Por tanto, la libertad es también educativa, en el sentido de que ayuda al alumno a responsabilizarse de sus decisiones, haciendo que haga propia la visión de alcanzar su desarrollo como persona, a través de metas a corto y largo plazo²¹.

También implica una relación de *solidaridad* que se establece entre ambos (orientador-orientado) en la lucha por lograr su realización personal; pero es el orientador el que, por llevar más tiempo esforzándose por este “asentimiento en el ser”, tiene la misión de guiar, alentar y acompañar al educando en sus primeros esfuerzos²².

¹⁶ Idem.

¹⁷ Cfr. Idem.

¹⁸ Cfr. Idem.

¹⁹ Cfr. Idem.

²⁰ Idem.

²¹ Cfr. Idem.

²² Cfr. Idem.

b) *Una relación, de características peculiares*, “para que esta ayuda pueda ser prestada y aceptada. Características que irían en la línea del respeto mutuo, de la aceptación incondicional, de la congruencia²³; por ambas partes, desde luego pero especialmente, al menos al comienzo, por parte del orientador que es la persona con mayor madurez”. Dentro de esta relación personal, la ayuda será auténtica y por tanto eficaz.

El orientador debe considerar, entonces, que su actitud es el fundamento de la relación que establezca con el alumno; es lo que hará posible que brinde una ayuda eficaz y auténtica²⁴.

c) *Dos actividades*. Una por parte del que presta la ayuda y otra por parte del que la recibe.

Es así que el orientador cuenta con que el alumno ponga de su parte, de lo contrario no sería una cooperación sino una operación, en la que intervendría un solo elemento. Cada una de las partes tiene que realizar su papel²⁵.

El orientador es quien frecuentemente debe despertar las necesidades del alumno y a veces, incluso aquellas que éste considera satisfechas. Ayudarlo a descubrirlas pero sin imponerle algo para lo cual éste no esté preparado²⁶.

Para lograr esto, el orientador debe dejar transcurrir el tiempo suficiente para que el alumno descubra por sí mismo sus necesidades, su falta de recursos o sus posibilidades de superarse. Cuando este tiempo no es el adecuado, la orientación se vuelve ineficaz y el alumno pierde el interés. Por ello, no se le debe asomar demasiado pronto al campo de su necesidad de ayuda pues no lo captará y tomará esas condiciones como algo externo o ajeno a él, como algo que hay que hacer, pero sin haberlo hecho propio, sin sentirse responsable de esas decisiones. Ni tampoco el orientador debe esperar a que sea el propio alumno quien descubra solo esas necesidades, pues podría darse que nunca las llegue a descubrir y que, por tanto, no acuda a pedir orientación voluntariamente, pues no sentiría necesidad de ser ayudado²⁷.

En síntesis, la acción de ayudar, a la que se ha hecho mención hasta el momento, entendida como cooperación, consistirá, en el caso de la orientación personal, en conseguir que el alumno tome conciencia de la importancia de la tarea y se decida por sí mismo a explotar al máximo todas sus potencialidades personales. Así, se comprometerá libremente con esta tarea, aceptando sus consecuencias de un modo personal, y no como algo impuesto o exigido por una norma exterior a él²⁸.

El papel del orientador, en todo ello, será el de animar a continuar la marcha ante los obstáculos que se presenten, o a superar la crisis que parece invencible. Será su capacidad

²³ Cfr. Rogers, C., *The interpersonal relationship: the core of Guidance*, pp. 416-429. Cit. Por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 107.

²⁴ Gordillo, M. V. *Op. Cit.* p.108

²⁵ Cfr. Idem.

²⁶ Cfr. Idem.

²⁷ Idem.

²⁸ Cfr. Idem.

aguda de observación la que le permita distinguir el tipo o grado de ayuda que necesita cada uno de sus alumnos ²⁹.

2.2.3. AL EDUCANDO

La tarea de orientación produce modificaciones tanto en el alumno orientado como en el orientador, pues ambos tienen necesidad de ayudar y ser ayudados. En este sentido, el término educando, que analiza la Dra. Gordillo, está limitado a la situación del alumno, sujeto de la educación formal.³⁰ En nuestro caso, concretamente, comprende a todos los alumnos de la Facultad de Ingeniería.

2.2.4. EN SU PROGRESIVA REALIZACIÓN PERSONAL

En la búsqueda de la propia realización, el proceso de orientación (o proceso de ayuda) se realiza paralelamente al proceso de desarrollo personal del “educando”³¹, como ya se ha mencionado anteriormente.

Por tanto, no se debe dejar solo al alumno en su proceso de desarrollo, sino más bien, el orientador debe actuar sobre él para aumentar su eficacia y garantizar su realización. Sobre esto hay grandes controversias –asegura la Dra. Gordillo- entre los que opinan que la orientación es necesaria, por considerar al alumno como un ser inmaduro, incapaz de tomar decisiones acertadas sobre su futuro, y los que, por otro lado, opinan que lo más conveniente es dejar obrar a la naturaleza³².

Frecuentemente ocurre –continúa afirmando la Dra. Gordillo- que “la decisión más acertada se encuentra igualmente equidistante de ambos extremos: ni dejar solo al alumno ni “orientarle” de modo que su libertad, su capacidad de autodeterminarse, quede limitada o no se ejercite. Para ello es necesario concebir la orientación como un proceso, en el que nunca se sustituye la propia decisión y actividad del alumno”³³.

En suma, el proceso de desarrollo, y por tanto el de orientación, es particular para cada alumno, y en cierto modo, imprevisible³⁴.

La acción del orientador debe basarse, por tanto, en los siguientes supuestos³⁵:

a) No hacerse una imagen preconcebida del sujeto ni de la línea de conducta más apropiada para él (...).

b) El educador u orientador debe tener presente el hecho de que los distintos momentos del proceso de desarrollo son vividos de modo diferente, según la peculiaridad de cada sujeto (...).

²⁹ Cfr. Idem.

³⁰ Cfr. Idem.

³¹ Idem.

³² Cfr. Idem.

³³ Idem.

³⁴ Cfr. Idem.

³⁵ Idem. pp. 113-116

c) Al ser la persona un ser libre puede, y debe, hacer uso de su capacidad de elección y decisión, en la configuración de su futuro. Este futuro es, en cierto modo, imprevisible, ya que implica decisiones que no son irrevocables ni permanentes por sí mismas, sino que necesitan su actualización constante.

2.2.5. LOGRADA A TRAVÉS DE LA LIBRE ASUNCIÓN DE VALORES

En este punto, la Dra. Gordillo sigue la clasificación de valores hecha por Philipp Lersch³⁶, por considerarla muy acertada y adecuada al concepto de realización personal en la que se basa. Así pues, se puede distinguir entre:

– *Valores Vitales*: que responden a necesidades puramente biológicas radicadas en el fondo vital del hombre.

– *Valores de significado*: que se encuentran en la esfera del “yo”, como resultado de las vivencias pulsionales del yo individual.

– *Valores de sentido*: ejemplos de estos valores son la libertad, la responsabilidad, la autenticidad, el amor, etc. Son los que propiamente corresponden al desarrollo del hombre como persona (...).

De acuerdo con esta clasificación, serán los valores de sentido los que el alumno debe jerarquizar en primer lugar, pues ellos influirán en su desarrollo personal y lo posibilitarán. Además, éstos son los que darán sentido a los demás³⁷.

2.2.6. EJERCIDO INTENCIONALMENTE POR LOS EDUCADORES

El término educador hace referencia a la cooperación que el orientador le brinda al alumno, de un modo intencional, para ayudarlo a alcanzar su propia realización como persona³⁸.

A cambio, el alumno tiene la tarea de asimilar y aceptar, por sí mismo, lo que le ofrece el educador (valores, contenidos, actitudes, etc). En tanto, que el educador le ayudará a realizar estos actos de elección o decisión³⁹.

2.2.7. EN SITUACIONES DIVERSAS

“La orientación no se realiza únicamente a través de la relación bipersonal, (...) por medio de la entrevista, aunque ésta sea especialmente valiosa en el proceso de orientación. Se

³⁶ Lersch, PH., *La estructura de la personalidad*, Barcelona, 1968, pp. 170-175. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 116.

³⁷ Cfr. Idem.

³⁸ Cfr. Gordillo, M. V. *Op. Cit.* pp. 118

³⁹ Cfr. Idem.

orienta también en situaciones de grupo, como son la clase, la familia, reuniones informales, etc”⁴⁰.

Por tanto, la relación bipersonal es un cauce importante de la orientación, pero no el único. Por ello, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos⁴¹:

– *Ámbito o zona donde se realiza la orientación*: puede ser dentro o fuera de la universidad. En la universidad, se puede presentar en diversas situaciones de aprendizaje como lo son las clases, trabajos grupales, entrevistas entre el profesor y el alumno, en asambleas con fines informativos, cursos especiales, etc.⁴².

– “El *clima* en que se desarrolla la situación de orientación, puede ser formal o informal, dependiendo de la intencionalidad del educador y las circunstancias. La combinación de ambos tipos de situaciones produce un mejor conocimiento del alumno y una mayor confianza de éste con el orientador, lo cual repercute favorablemente en el proceso de orientación”⁴³.

– El *número de personas* que participan en la orientación hacen que esta sea individual o grupal. Así también, dependiendo del número de orientadores que actúa sobre el alumno, pueden convertir la tarea en una labor de equipo o de un solo orientador⁴⁴.

– La *condición del orientador* “se relaciona con la situación de orientación que se considere: padre de familia, profesor, psicólogo, un amigo, etc”⁴⁵. Al igual que la Dra. Gordillo, limitaremos esta condición a aquellas personas que realizan esta actividad de un modo intencional y dentro de un determinado ámbito, los profesores o educadores.

“Otras variables son el sexo y la edad. De la combinación de todas estas variables surgirá distintos tipos de relación que repercutirán (...) en el modo de orientar”⁴⁶.

Las situaciones en las que se realiza la actividad de orientación son muy diversas. De acuerdo al tipo de relación que el orientador juzgue más conveniente para cada situación, unas serán más adecuadas que otras⁴⁷.

2.2.8. QUE ENTRAÑEN COMUNICACIÓN Y LA POSIBILITEN

“Frecuentemente el término comunicación se hace sinónimo de “transmisión”; por *comunicar* se entiende transmitir algo; ideas, conocimientos, palabras”. Al hablar de orientación esto implica la participación del orientador y del orientado. El orientador comunicará su saber a los alumnos y el alumno hará suyo lo transmitido. Por tanto, la comunicación es el único modo de ayudar al desarrollo personal de este último, con cierta garantía de eficacia, y por ende, debe posibilitarse⁴⁸.

⁴⁰ Idem.

⁴¹ Cfr. Idem.

⁴² Cfr. Idem.

⁴³ Idem.

⁴⁴ Cfr. Idem.

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Cfr. Idem.

⁴⁸ Idem.

3. LA RELACIÓN COMO FACTOR ESENCIAL

3.1. TIPOS DE RELACIÓN

Dependiendo del tipo de objetivación que se pretende en la relación orientador-orientado, se puede encontrar que existen diversas adjetivaciones que tienden a explicar los diferentes tipos de relación que se pueden establecer entre ambas partes. Así se tiene que, se puede considerar al alumno como un *objeto transformable*; esto implica considerarlo como “cera moldeable” al cual el educador trata de añadir o eliminar lo que considere necesario, de acuerdo con las metas que crea conveniente alcanzar ⁴⁹.

Considerar al alumno *como nadie*, es otro tipo de relación objetivante en la cual el educador no logra entablar una relación estrictamente personal con sus alumnos por lo que, por principio, este tipo de personas no pueden ser considerados educadores, ya que llevarían un nombre vacío de contenido ⁵⁰.

Otra relación objetivante, es aquella que considera al alumno como *instrumento*. Este tipo de relación se da en aquellos orientadores que tratan de satisfacer sus propias necesidades afectivas a través de su profesión. Necesidades como lograr “un reconocimiento indiscutible de su autoridad, o una compensación afectiva por parte de los alumnos que lleve a éstos a actuar por ser él quien es y no por el valor de esa actuación en sí misma” ⁵¹. Este tipo de relación podría traer como consecuencia algunas desviaciones o desequilibrios en el alumno, ya que se daría en una etapa en que éstos aún no han alcanzado la madurez y el equilibrio necesario.

Por último, se puede dar la situación de considerar al alumno como un *objeto de contemplación*. Es decir, el orientador se dedicaría a observar la conducta del alumno intentando encuadrarla dentro de unas normas generales o buscando el marco psicológico o caracterológico que explique las razones del comportamiento del alumno. Esta situación, de ser objeto de contemplación, puede resultar molesta e irritante para el alumno ⁵².

Ante estos tipos de relación, la Dra. Gordillo sostiene que sólo ven al alumno como un objeto, como algo numerable más que nombrable, lo cual convierte la relación en algo impersonal porque no implica en el orientador una entrega total. El diálogo es reemplazado por la conversación funcional, en la cual las palabras son sólo preguntas o información objetivada. Esto distingue la comunicación de la mera transmisión de conocimientos ⁵³.

Establece, en síntesis, que existe un tipo de relación más adecuado para realizar eficazmente la orientación, la *relación personal*⁵⁴, la cual se verá con más detalle en los siguientes apartados.

⁴⁹ Cfr. Idem. p. 137

⁵⁰ Idem.

⁵¹ Idem.

⁵² Cfr. Idem.

⁵³ Cfr. Idem.

⁵⁴ Cfr. Idem.

3.2. LA RELACIÓN PERSONAL Y LA ORIENTACIÓN

Para que el orientador pueda ejercer una tarea coadyuvante en el alumno, debe ser capaz de establecer una relación que despierte, en éste, la voluntad de educarse. La condición previa para establecer esta relación, es la aceptación por parte del alumno para ser capaz de recibir las indicaciones educativas que le son transmitidas. “Por parte del educador la colaboración del alumno es necesaria no sólo para que la educación pueda realizarse sino también para que sea lo más eficaz posible. Cuanto más conozca el orientador al alumno,(...) más eficaz será esta ayuda”⁵⁵.

Esta relación personal implica, por parte del orientador, una actitud de respeto a la condición única e irrepetible del alumno y por parte de éste, la capacidad de hacer suyas las orientaciones que recibe, para lograr realizarse de acuerdo con su vocación personal y su situación vital⁵⁶.

“Lo que distingue una relación personal en la orientación de otra relación personal entablada en la vida normal de relaciones sociales, es, aparte de su finalidad, el hecho de que la relación que se establece en la situación de orientación tiene unos límites. Límites que no provienen sólo de una limitación por parte del orientador –sujeto como todo ser humano al cansancio, o la falta de tiempo, etc. – sino que también esos límites tienen un valor en sí mismos para lograr el desarrollo libre y responsable del alumno”⁵⁷ -afirma la Dra. Gordillo.

Continúa afirmando que, “(...) sería utópico pensar en un orientador con una disponibilidad total, ya que nadie es capaz de estar en todo momento de buen humor, capaz de prescindir de los propios problemas, de mostrar afecto e interés por los alumnos, etc”. Por tanto, el alumno debe conocer y aceptar las limitaciones de su orientador; esto lejos de constituir un perjuicio, le ayudará a aceptar a los demás como son, evitándose así el peligro de idealizar al orientador. Esto implica un ejercicio de mutua aceptación y respeto entre ambas partes, quienes se modificarán de cierto modo, aunque naturalmente es el alumno quien lo hace en mayor grado⁵⁸.

Esta relación también implica una actitud de congruencia por parte del orientador hacia sus alumnos. Es decir, el orientador debe ser capaz de no adoptar una actitud muy voluble ante diferentes situaciones, en la cual en una se comporte de una manera y en otras, lo haga de forma diferente. Si el orientado percibe en él una falta de congruencia, como ésta, esto dificultará en alto grado la relación entre ambos hasta el punto de imposibilitarla. Implica, además, que el profesor considere que “la relación (..) que logre mantener con sus alumnos en el aula es ya un modo de orientar, pero es también el cauce para llegar a esa otra orientación más profunda, y por tanto más personal, que conviene a todos los alumnos, no sólo a los mejores o a los peores”⁵⁹.

Así pues, “para el orientador el aprendizaje consiste en mejorar los procedimientos, en establecer con más facilidad la relación adecuada, en comunicarse más eficazmente

⁵⁵ Idem. p. 147.

⁵⁶ Cfr. Idem.

⁵⁷ Cfr. Idem.

⁵⁸ Cfr. Idem.

⁵⁹ Cfr. Idem. pp. 154-155

valorando también el lenguaje no verbal, en conocer mejor las actitudes y sentimientos de los alumnos”⁶⁰.

“El estudiante aprende a conocerse, por medio de los datos que el orientador puede suministrarle pero, sobre todo, porque al expresar lo que le ocurre se le va, a la vez, clarificando el concepto que tiene de sí mismo. Aprende a integrar su problema en el lugar que le corresponde y a encontrar factores interrelacionados. Descubre también que el orientador es alguien en quien se puede confiar, que respeta las opiniones ajenas, que no trata de imponer sus ideas. Gradualmente va aprendiendo a resolver por sí mismo sus problemas”⁶¹.

Al final de este apartado, la Dra. Gordillo, basándose en opiniones y experiencias recogidas en bibliografías y en personas que ejercen esta labor, concluye que “la relación personal no sólo es un elemento importante sino el núcleo y base de una auténtica orientación personal de los alumnos”⁶².

3.3. DIFICULTADES PARA ESTA RELACIÓN PERSONAL

En este apartado, la Dra. Gordillo trata a profundidad, según su criterio, las dos circunstancias, actitudes o acciones que hacen difícil, si no imposible, la relación personal entre orientador y orientado. Estas son: a) dificultades que provienen del orientador y b) dificultades que provienen por parte del alumno.

a) Por parte del orientador

Pueden distinguirse dos tipos de dificultades: 1) aquellas que impiden, radicalmente, establecer una relación personal entre profesor y alumno; y 2) aquellas ligadas a la ausencia de condiciones por parte del orientador para lograr una relación personal con el alumno⁶³.

1) Dentro de este grupo “podrían señalarse dos fundamentales: no creer que sea posible lograr con el alumno una relación de este tipo, o, en el caso de creerlo viable, no estar dispuesto a entrar en esa relación. Limitarse a un papel estrictamente profesional, no comprometiéndose personalmente con los alumnos”.

2) Dentro del segundo grupo se encuentra todo aquello ligado a la falta de capacidad del orientador para aceptar plenamente al alumno, para comprenderle en profundidad y para ser realmente auténtico en la relación con él.

La primera actitud, la aceptación incondicional, “es imposible si el orientador tiene una pauta hecha para el alumno, si cree saber, de un modo casi absoluto, los objetivos que debe alcanzar en su vida, independientemente de lo que su propio desarrollo le puede exigir”. Esto implicaría negativamente que el alumno, al saberse valorado externamente, acomode

⁶⁰ Idem.

⁶¹ Idem.

⁶² Idem.

⁶³ Idem.

su conducta a una que crea que le hará merecedor de una valoración positiva, por parte de su orientador ⁶⁴.

El orientador debe poseer una visión amplia y abierta que le permita comprender las reacciones complejas e imprevisibles, frecuentemente, de sus alumnos, descartando, así, la necesidad de mantenerlos clasificados. El orientador debe también saber poseer “juventud interior”. Esto le conlleva a permanecer joven interiormente, tener capacidad de cambio, vivir ilusionado por la vida dejando a un lado los miedos, y mantener una seguridad contagiosa ⁶⁵.

La autenticidad o congruencia, como se mencionó en el apartado anterior, representa la tercera condición fundamental, dentro de este segundo grupo. La falta de madurez en el orientador, el miedo a no ser aceptado o a darse demasiado y la costumbre de no vivir de un modo auténtico, irían contra la actitud de autenticidad que se espera de él. El peligro en esto, es que motivaría la inautenticidad en sus alumnos ⁶⁶.

b) Por parte del educando

“Por parte del que va recibir la ayuda de la orientación, la primera condición que se ha de tener en cuenta es su decisión de estar abierto o cerrado, enfrentarse con la realidad o no querer admitirla. Ante una persona “cerrada” el tratamiento para lograr en ella un cambio es lento pero posible. Lo principal por parte del orientador es entonces no renunciar enseguida, sino continuar con la misma actitud de aceptación incondicional, de acogida, de deseo de querer entablar una relación con él” ⁶⁷.

Probablemente, la mayor dificultad que se puede identificar en el alumno sea su inclinación a la dependencia. Esto ocurrirá si el orientador no es capaz de crear situaciones que ayuden, al educando, a decidir por sí mismo de un modo personal y responsable en su vida. ⁶⁸

“Si el orientador da excesivas seguridades produce en el alumno una disminución de responsabilidad, un creer que el profesor solucionará sus dificultades, lo cual aparentemente puede parecer beneficioso ya que saldrá de la entrevista contento y tranquilo, pero sin que se hayan despertado en él los elementos positivos para decidir y responsabilizarse de sus cosas”. Esto es, “cuanto más influyente aparezca el orientador, más dependiente se mostrará el alumno” ⁶⁹.

Ante la posibilidad de que surja una dependencia afectiva, intelectual o vital, por parte del sujeto orientado, la Dra. Gordillo plantea las siguientes alternativas, a ser tomadas en cuenta por los orientadores: “No evaluar, ni negativamente ni positivamente, para no tener al alumno pendiente de la opinión que merece ante el orientador. No dar excesivas seguridades, como si todo lo pudiese solucionar él, sino manifestar claramente al alumno que es él quien tiene en su mano la solución de sus problemas, se trata de una decisión y

⁶⁴ Cfr. Idem.

⁶⁵ Idem.

⁶⁶ Cfr. Idem. pp. 159-160

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ Cfr. Idem.

⁶⁹ Idem.

una tarea personal e irremplazable. No interpretar, ya que aparte de ser en cierto modo una evaluación, hace creer al alumno que el orientador sabe de él más que él mismo, por lo que encuentra lógico abandonarse a sus decisiones, sin intentar hacer nada por sí mismo”. Recalca, por tanto, que la meta a la que tiende la orientación es la libertad del alumno, entendida esta tarea como creación de “personas responsables de sí mismas”⁷⁰.

3.4. GRADOS DE LA RELACIÓN DE ORIENTACIÓN

Los grados de relación, que se pueden dar en la orientación, son muy distintos. Esto es, porque dependen tanto de las personas que integren la relación, como por el grado de comunicación que surja entre ellas. Ambos elementos configuran el tipo de relación que se establece. La posibilidad de entablar una relación personal en cualquier situación es, entonces, dable y además, necesaria para que la orientación sea eficaz⁷¹.

El grado de relación que se pueda establecer en la orientación, depende también del tipo de ayuda que el orientador pueda ofrecer a sus alumnos y ésta a su vez depende de las necesidades que cada orientado presente. Así, se tiene que, pueden darse diferentes motivos que impulsen al alumno a pedir ayuda, como por ejemplo: dificultades en el estudio, no saber como hacer un ejercicio concreto o no entender parte de una lección, temor ante el futuro o ante el resto de la clase, preocupaciones familiares, personales, etc. Muchas veces estas necesidades no son patentes para el alumno o no las muestra como el verdadero motivo que lo impulsa a pedir ayuda; ante lo cual, es el orientador quien debe saber descubrirlas y mostrárselas, prudentemente⁷².

“Por tanto, los grados en la relación de orientación irán desde este primer momento de acercamiento, en el que se discuten temas o se resuelven asuntos que no afectan de un modo personal y total a ninguno, hasta la relación de amistad (...)”⁷³.

Así, la Dra. Gordillo sintetiza, este apartado, considerando que “el encuentro entre orientador y orientado, va realizándose progresivamente; de ser el orientador una persona más, sin nada especial que la distinga de las demás, pasa a ser considerada como alguien con quien se tiene una relación profesional, que representa cierta autoridad y a la que se puede acudir para solucionar dificultades académicas. Considerarla, a partir de ahí, como una persona, con la que se siente solidario y, de la que puede esperar ayuda en lo más profundo de su ser, es posible si ambos lo desean. El facilitar el paso de un grado a otro en la relación, depende de la correspondiente situación, pero también, y esto es lo principal, del sentido que el orientador-educador tenga de su misión, de lo que signifiquen para él los alumnos y cada alumno”⁷⁴.

⁷⁰ Idem. pp. 167-168

⁷¹ Cfr. Idem.

⁷² Idem.

⁷³ Idem.

⁷⁴ Idem. p. 175

3.5. LA COMUNICACIÓN

Relación personal y comunicación se implican mutuamente. Esto es, porque a través de la comunicación se posibilita la relación personal, entendiendo esta comunicación como algo más profundo que sólo la transmisión de noticias y conocimientos ⁷⁵.

Ante este punto, la Dra. Gordillo afirma lo siguiente: “si mantenemos la tesis de que *la relación personal es el elemento esencial de la orientación*, tendremos que considerar necesariamente la comunicación como un elemento imprescindible de la orientación personal” ⁷⁶.

Afirma, además, que “se necesita una cierta relación para que exista la comunicación, y que ésta a su vez es necesaria para lograr una relación personal” ⁷⁷. De esto, desglosa las condiciones, grados y límites de dicha orientación, los cuales se tratarán a continuación.

3.5.1. CONDICIONES NECESARIAS

“(…) Para comunicar es necesario que exista previamente dos condiciones: posibilidad de hacerlo e intencionalidad” ⁷⁸.

“La *posibilidad* viene descrita por aquellos factores que hacen posible la comunicación: el contacto o relación y la entrega de algo propio (...). Cuanto más estrecho sea este contacto y más valiosa la entrega, más profunda será la comunicación, aunque su eficacia dependa también, en gran parte, de la dosificación de ambos elementos” ⁷⁹.

La *intencionalidad* está relacionada con las actitudes, las cuales son el factor principal de la comunicación. Al ser las actitudes algo interno, un modo de ser y de reaccionar ante las cosas que se manifiestan externamente; a través de gestos, expresiones, conductas y palabras; pueden hablar de nosotros, en forma positiva o negativa, al mostrar nuestra interioridad. Se distinguen, así, tres tipos de actitudes: actitud hacia sí mismo, actitud hacia el tema que se trate y actitud hacia el receptor ⁸⁰.

3.5.2. GRADOS DE LA COMUNICACIÓN

“Los grados de profundidad de la comunicación, dependen de las condiciones antes señaladas: el mayor o menor grado de conexión, el distinto valor de lo que se entrega y las actitudes de los sujetos, las cuales producen diferentes situaciones” ⁸¹.

En el caso de la orientación del alumno, los grados de comunicación dependen de cuán profundos sean éstos, para alcanzar el cambio o desarrollo de actitudes en el orientado.

⁷⁵ Cfr. Idem.

⁷⁶ Idem.

⁷⁷ Idem.

⁷⁸ Idem.

⁷⁹ Idem.

⁸⁰ Cfr. Idem. pp. 180-181

⁸¹ Idem.

Cuanto más penetre la comunicación en la subjetividad del alumno, mejor se dará la orientación ⁸².

3.5.3. DIFICULTADES Y LÍMITES DE LA COMUNICACIÓN

Al tratar las “dificultades de la relación personal”⁸³ se analizaron las actitudes, o ausencia de actitudes, que impedían que esta relación tuviese lugar. Por este motivo, en este apartado, la Dra. Gordillo ha creído conveniente fijarse únicamente en aquellas dificultades que son específicas de la comunicación, aunque indirectamente atañan también a la relación personal.

Algunas de estas dificultades son: la incapacidad de comprender plenamente; el contenido de la comunicación, si no se ajusta a la capacidad de entendimiento de la persona; la ausencia de medios, su insuficiencia o desproporción. Ante ello, es necesario una “reducción de nivel”, una adecuación, por parte del profesor para así evitar limitar la comunicación con contenidos y medios inadecuados ⁸⁴.

Otra dificultad, que puede presentarse, es la defensividad en el alumno. Esta actitud resistente se produce como un medio de defensa, por parte del orientado, al percibir o prever una amenaza. Jack Gibb⁸⁵ ha establecido seis pares de categorías defensivas y de apoyo que pueden presentarse de acuerdo con el nivel personal de defensividad. Estas categorías son:

1) *Valoración y descripción*: Si por la forma de hablar, por el tono de voz, por la expresión o contenido verbal, el orientador da la impresión de valorar o juzgar al sujeto orientado. Aunque hay otros factores que pueden inhibir esta reacción, como sucede cuando las actitudes positivas del orientador están suficientemente demostradas y la relación afianzada (...).

2) *Control y orientación hacia el problema*: si el intento de control es claro, produce una actitud defensiva menor que si se sospechan motivos ocultos (...).

La conducta contraria es el deseo de ayudar a definir un problema y a buscar una solución, dando a entender que no se tiene ninguna solución, actitud o método predeterminado que se quiera imponer. Es permitir al alumno desarrollar su libertad al tomar decisiones propias.

3) *Estrategia y espontaneidad*: si el orientador da la impresión de estar “haciendo un papel”, de estar manejando unas técnicas en virtud de las cuales actúa, queriendo aparentar espontaneidad y sencillez, la actitud que surge en el orientado es de resentimiento. Cuando el orientador es auténtico y actúa de un modo congruente, esta dificultad se evita casi totalmente.

⁸² Cfr. Idem.

⁸³ Ver apartado 3.3

⁸⁴ Cfr. Gordillo, M. V. *Op. Cit.* pp. 184-185

⁸⁵ Cfr. Gibb, J. R., *Definitive Communication*. The Journal of Communication, XI, n.º 3, sep. 1961, pp. 141-148. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 186.

4) *Neutralidad y empatía*: la preocupación por la neutralidad puede producir en el alumno una sensación de no ser estimado. Si el orientador indica que comparte sus sentimientos y acepta sus reacciones emotivas, la seguridad del alumno aumenta.

Uno de los modelos más adecuados de indicar esta actitud es a través de los gestos, por medio de los cuales se puede expresar interés y aceptación.

5) *Superioridad e igualdad*: cuando alguna persona muestra algún tipo de superioridad la participación de igual a igual se hace imposible. El alumno está tentado a poner en un plano preeminente la desigualdad de posición y capacidad que existe entre él y el orientador. Los esfuerzos del orientador deben dirigirse a colocar al alumno en un plano de participación con mutua confianza y respeto; de este modo la desigualdad no será un obstáculo.

6) *Certeza y provisionalidad*: el orientador nunca debe dar la impresión de que tiene la verdad en propiedad exclusiva. Especialmente cuando se trata de cuestiones que afectan a la vida del alumno, es él quien mejor puede conocer todos los aspectos, aunque necesite una ayuda exterior para reorganizarlos y avanzar en una dirección positiva. Las intervenciones del orientador no pueden ser más que provisionales, ya que lo que cuenta es la libertad del sujeto orientado. Lo que ofrece es una ayuda para encontrar la verdad (...).

Al final de todas estas dificultades y límites en la comunicación, la Dra. Gordillo concluye que “si el orientador desea establecer una relación personal con el alumno, si se ofrece como persona y posee las actitudes básicas de la comunicación, difícilmente aparecerá la barrera de la defensividad entre él y el sujeto orientado. Las categorías que Gibb señala como reductoras de este obstáculo de la comunicación son concreciones de las actitudes de aceptación, comprensión y autenticidad que el orientador debe vivir”⁸⁶.

4. ELEMENTOS PERSONALES EN LA ORIENTACIÓN

4.1. EL PAPEL DEL ORIENTADOR

La confianza representa la base de la relación entre orientador-orientado. Para posibilitar esta confianza, muchas veces es útil seguir, aunque no rígidamente, el clásico ciclo de: “entrevista inicial, periodo de exploración, entrevista de síntesis o consejo, actividad subsiguiente del escolar y la evaluación del resultado del proceso orientador”⁸⁷. Aunque las etapas, mencionadas anteriormente, hacen referencia a la orientación escolar, muy bien pueden adaptarse a la orientación universitaria, pues muchas veces se sigue este ciclo aún cuando no se le esquematiza como tal. “La misión del orientador, o tutor, es por tanto: unificar los elementos de formación y estimular al alumno para lograr aquellos objetivos de formación humana y moral que caen fuera del ámbito de la enseñanza propiamente dicha”⁸⁸.

⁸⁶ Gordillo, M. V. *Op. Cit.* p. 189.

⁸⁷ García Hoz, V., *Educación personalizada*, p. 252. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 200.

⁸⁸ Gordillo, M. V. *Op. Cit.* p. 200.

El orientador también debe tener como objetivo, más inmediato, lograr la comunicación que permita la apertura del alumno, para lo cual es necesario su conocimiento mutuo. “La relación propia de la orientación supone estar al lado, acompañar, pero un acompañar que a veces obliga a ir por delante, para descubrir posibilidades y necesidades, confrontando lo que el orientador ve con el alumno para que sea aceptado por él, o, lo que es preferible, “descubierto” por él. Sin que esto suponga una “desorientación” por parte del orientador por haber perdido, o no haber tenido nunca, los puntos de referencia, los valores objetivos, que son el “oriente que guía a ambos”⁸⁹.

“La misión del orientador no se limita, por tanto, a escuchar, sino que, en virtud de la autenticidad que le es propia, los valores objetivos que dan sentido a su vida deben manifestarse sin tratar de imponerlos”⁹⁰.

Para Williamson⁹¹ la función del orientador en cuanto educador es ayudar al alumno a considerar y evaluar distintas alternativas con su respectivas consecuencias morales y éticas. El orientador ha de enseñar unos valores, no existiendo para él la posibilidad de permanecer neutral.

La calidad de relación que logre establecer, con el alumno orientado, le permitirá saber que tipo de información o consejo brindarle. “Si hay confianza y el alumno está acostumbrado a funcionar autónomamente, los consejos u orientaciones que se den pueden resultar beneficiosos al ofrecerse como una información más”⁹². Un error que el orientador puede cometer, en esto, es creer que después de cada entrevista, debe “brindarle algo” al alumno porque de lo contrario podría decepcionarlo.

La Dra. Gordillo considera que es más importante la comunicación en la cual el alumno se sienta comprendido e impulsado a una acción propia, que solamente brindarle información; aún cuando, a veces, existen situaciones que pueden solucionarse a este nivel, sin necesidad de profundizar más⁹³.

4.2. CONDICIONES REQUERIDAS EN EL ORIENTADOR

4.2.1. CONOCIMIENTO DEL ALUMNO

Implica una relación de confianza en la cual “el alumno confía en la lealtad del orientador, en su congruencia, en su aceptación incondicional, en su deseo sincero de ayudarlo. Y el orientador confía en las posibilidades del alumno para mejorar, en las que ya tiene en acto y en las que puede despertarse. Sin este mutuo acto de confianza no podría haber orientación”⁹⁴.

⁸⁹ Idem.

⁹⁰ Idem.

⁹¹ Williamson, E. G., “Value Orientation in Counseling”, *Personnel Journal*, 1958, n.º 36, pp. 520-528. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 201.

⁹² Gordillo, M. V. *Op. Cit.* p. 202.

⁹³ Cfr. Idem.

⁹⁴ Idem.

“Las cualidades que el orientador debe desarrollar para lograr un conocimiento del alumno, suponen en primer lugar una actitud de apertura, permanecer abierto al mundo del alumno con un sincero respeto hacia todo lo que él expresa”⁹⁵.

Respecto a esta primera condición, de conocimiento del alumno, la Dra. Gordillo considera importante, tener en cuenta, las ocho cualidades señaladas por Allport⁹⁶, para poder conocer a los demás. Estas cualidades son:

1) *Experiencia*: implica que el orientador no debe ser demasiado joven para tener la madurez y el bagaje de experiencia que necesita; ya que esto podría dificultarle el captar estados de ánimos, sentimientos, actitudes y demás manifestaciones de la personalidad del alumno.

2) *Semejanza*: debe existir, al menos, alguna semejanza entre orientador-orientado, lo cual hará posible la comprensión entre ambos.

Este punto se pone de manifiesto en la semejanza o desemejanza, como condicionantes del conocimiento de los demás, que se dan entorno a la desemejanza que afecta al sexo. Así por ejemplo, parece cierto, que los hombres suelen entender mejor la personalidad de los hombres y, que esto mismo, le ocurre a las mujeres en relación a las de su mismo sexo. Esto se debe a que, entre personas del mismo sexo, se presentan unos rasgos comunes y una vivencia semejante de conocimientos. Esto explicaría porque, muchas veces, a los hombres le corresponde un orientador masculino y viceversa con las mujeres.

3) *Inteligencia*: para poder percibir diferentes relaciones como, por ejemplo: relación entre actividades pasadas y futuras, entre el conocimiento expresivo y los rasgos internos y entre causas y efectos, de actos realizados por los alumnos. Otro medio útil en este punto, pero de más corto alcance, es el uso de la intuición; la cual debe ser confrontada, posteriormente, con un análisis objetivo de la realidad, que compruebe la existencia de estas relaciones.

4) *Introversión*: autoconocimiento como requisito previo para poder conocer a los demás y no proyectar sobre ellos la propia subjetividad.

5) *Complejidad*: en el caso de la orientación personal, el elemento más sutil y complejo es el orientador quien, por este mismo hecho, a manera de minimizar la complejidad que él pueda representar, no debe juzgar a sus alumnos por un atributo “bueno” o “malo” que destaque en ellos. Tampoco debe caer en la situación de creer que conoce exactamente cómo son o a qué mentalidad y carácter pertenecen sus alumnos.

6) *Distancia*: Implica no involucrarse emocionalmente hasta el punto de no poder obtener una visión imparcial. Es decir, poder distanciarse y observar para hacer juicios más válidos.

7) *La actitud estética*: que es intentar comprender la armonía intrínseca de la otra persona. Verla como una unidad, como un todo, sin disociarla en sus distintos aspectos.

⁹⁵ Idem.

⁹⁶ Cfr. Allport, G. W., *Modelos psicológicos para orientar y aconsejar*. Rev. De Psicología General Aplicada, n° 89, 1967, pp. 745-754. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 204.

8) *Inteligencia social*: que conlleve al equilibrio de actitudes que favorecen el desarrollo de relaciones personales. Esto es, poder hablar para estimular y escuchar con tranquilidad, resistir al cansancio, a la falta de ganas en un momento concreto, etc.

4.2.2. CONDICIONES PERSONALES

De acuerdo con la hipótesis, de la Dra. Gordillo, de que la relación personal es el factor más importante en la actividad de orientación, las condiciones que debe tener el orientador irán más en la línea de su calidad personal que del manejo de técnicas o conocimientos científicos. Por ello, sostiene que “es difícil definir qué debe hacer el orientador para ser eficaz; únicamente puede decirse cómo debe ser, o luchar por ser, para lograr ayudar al alumno en esta relación”⁹⁷.

Así considera que las actitudes esenciales con las que debe contar el orientador son:

Aceptación: que se fundamenta en un respeto, profundo y activo, que le permita al alumno tener la seguridad de ser aceptado como es, aún cuando su conducta no sea aprobada. Implicando, con ello, la capacidad del orientador para saber prescindir de sus criterios y opiniones y, así, poder ver las cosas como el alumno las percibe⁹⁸.

“No obstante, puede aceptarse a alguien sin llegar a comprenderle, sin ser aún conocido, lo cual significa que la aceptación es una actitud previa a cualquier actividad de orientación; partiendo de ella puede realizarse el conocimiento que lleva a la comprensión”⁹⁹ del alumno.

“La actitud aceptante por parte del orientador o la percepción por el alumno de esta actitud, pueden ser obstaculizadas por varios motivos. Si el orientador se muestra él mismo defensivo, dejándose llevar por sus reacciones emocionales o sintiéndose atacado personalmente; si juzga positiva o negativamente, ya que ambos juicios son igualmente amenazadores para el alumno al manifestarle que puede ser juzgado por algo externo a él, cuando por el contrario, hay que capacitarle para que sea él quien evalúe su conducta”¹⁰⁰.

Así mismo, el orientador no deberá dirigir, de un modo directo o indirecto, las intervenciones del alumno hacia los temas que a él le parecen más significativos y pertinentes, pues esto coaccionaría la libertad de hablar del orientado. Por el contrario, ha de saber aceptar y tratar de descubrir el significado de las palabras que el alumno le transmita, aún cuando éstas aparezcan como superficiales y defensivas. Esto implica paciencia, por parte del orientador, pero sin llegar al extremo de vislumbrar una falta de interés o fingida aceptación hacia el alumno¹⁰¹.

⁹⁷ Gordillo, M. V. *Op. Cit.* pp. 208-209

⁹⁸ Cfr. *Idem.*

⁹⁹ *Idem.*

¹⁰⁰ *Idem.*

¹⁰¹ Cfr. *Idem.*

Comprensión: “Es ponerse en el lugar del otro y tratar de ver el mundo como él lo ve; es captar no sólo el “sentido objetivo” de lo que el otro expresa, sino su “sentido personal”, lo que esa expresión significa en su vida”¹⁰².

“Comprender es algo de por sí mismo limitado; de lo que se trata, únicamente, es de captar el sentido de lo que el alumno expresa. Es imposible una comprensión total”. Pues aunque el orientador, durante la entrevista, intenta situarse en la posición del alumno, para ver las cosas como él las ve, lo comprende a su propio modo¹⁰³.

Cuanto mayor aceptación y comprensión sienta el alumno podrá superar muchas crisis o necesidades que se le presenten. Esta estrecha relación, entre aceptación y comprensión, dará lugar a la confianza que el orientador deposita en el alumno. Así, un orientador poco confiado destruirá la posibilidad del alumno para el cambio¹⁰⁴.

Autenticidad: Referida a la armonía que debe haber entre lo que un orientador dice y hace y lo que realmente es. Si el orientador es una persona realmente auténtica, entonces, sentirá, en él, el deseo de mostrarse tal como es ante el alumno¹⁰⁵.

“También es necesaria una actitud de *compromiso personal*, como persona, no como científico, para poner en marcha el proceso de orientación”¹⁰⁶.

A través de la madurez emocional, el orientador participará en la tarea de cambio del alumno, sin tener la tentación de querer modelarle a su imagen. “Se trata de tener la seguridad interna suficiente para permitir que el otro sea independiente, o para obligar a que lo sea aunque él no quiera, y a la vez tener una personalidad lo suficientemente fuerte para ser independiente del otro, lo cual posibilita una mayor dedicación para comprender y aceptar al otro sin perderse”¹⁰⁷.

Otra cualidad, es la *comprensión en sí mismo*, lo cual implica que el orientador sea capaz de conocerse a sí mismo –conocer sus inclinaciones, deseos, aversiones, prejuicios y temores- para poder comprender mejor al alumno. Esto evitará que surjan barreras inconsistentes, causadas por sus propios problemas, que no le permitan distinguir lo que pertenece a su subjetividad y de referir sus propias vivencias a lo que al alumno le ocurre¹⁰⁸.

“Todas estas condiciones atribuibles al orientador requieren en él un desarrollo constante de su personalidad, ya que, (...) en esta labor importa más la integridad personal que la ciencia o las técnicas usadas”¹⁰⁹.

“Una actividad esencial en la tarea de orientación y que es en cierto modo un resumen o puesta en práctica de las actitudes y cualidades anteriormente descritas, es el *fomento de la*

¹⁰² Idem. p. 214

¹⁰³ Cfr. Idem.

¹⁰⁴ Idem.

¹⁰⁵ Cfr. Idem.

¹⁰⁶ Idem.

¹⁰⁷ Idem. p. 219

¹⁰⁸ Cfr. Idem. pp. 219-220

¹⁰⁹ Idem.

autodirectividad en el sujeto orientado”¹¹⁰. Esto es, que el alumno (...) “tome una actitud de dirección de su propia vida, para que acepte la responsabilidad de sus actos (...). Es permitirle y posibilitarle el encuentro consigo mismo”¹¹¹. El fomentar esta autodirectividad requiere del ejercicio de la prudencia, especialmente cuando se trata de sujetos poco maduros. Sin confundir, por ello, esta autodirectividad con la pasividad o con una no intervención no absoluta por parte del orientador.

El modelo de la Dra. Gordillo considera que todo esto puede simplificarse y resumirse en dos actitudes importantes en el orientador, “querer” y “poder”. “Querer orientar, comprometerse personalmente en la tarea, vivirla como una responsabilidad que forma parte de su misión de educador. Poder orientar; madurez personal que no significa haber logrado ya la meta, sino estar esforzándose por lograrla. Con el consiguiente conocimiento de los medios que le permita ayudar a otros a utilizarlos”¹¹².

Así también, concluye que “el orientador debe tener una concepción del desarrollo de la personalidad y de cómo la orientación puede contribuir eficazmente a la puesta en marcha de este proceso. Así actuará consciente, dando un significado a su actividad y empleando las técnicas que mejor se adapten a su modo de concebir la orientación dentro de una teoría más amplia de la personalidad. Saber qué quiere (objetivos que persigue), por qué (finalidad que motiva su acción) y para qué (meta a la que tiende)”¹¹³.

4.3. CONDICIONES POR PARTE DEL ORIENTADO

El principal requisito es que el alumno participe libremente en la relación de orientación. Ello requiere una actitud de confianza, por parte del alumno, en la persona del orientador. Confianza a la cual llegará a través de la relación de orientación y que será ganada por el orientador, a fin de que el alumno se abra totalmente¹¹⁴.

El alumno orientado puede presentar diversas situaciones de crisis; como actitudes de rebeldía, resentimiento, aislamiento, frustración, negativismos, etc; que ponen de manifiesto la necesidad de reconocimiento y estimación que éste tiene. Frente a estas situaciones, el orientador debe, con mayor razón, tratar de llegar al alumno con la finalidad de ayudarlo a reforzar su capacidad de enfrentamiento con ellas, de tal modo que llegue a ser potenciador de sus cualidades¹¹⁵.

4.4. PROBLEMAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN

En este nivel, pueden surgir en el orientador preguntas como ¿Qué criterios deben seguirse? ¿Cómo controlar los resultados?. Ante estas interrogantes, debe considerarse que

¹¹⁰ Idem.

¹¹¹ García Hoz, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 194. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 220.

¹¹² Gordillo, M. V. *Op. Cit.* . pp. 222-223.

¹¹³ Idem.

¹¹⁴ Cfr. Idem.

¹¹⁵ Cfr. Idem.

la evaluación debe ser capaz de responder a los objetivos a los que se le ha dirigido. Estos objetivos serán aquellos que posibiliten la realización personal del alumno ¹¹⁶.

Así, por ejemplo, el modelo de la Dra. Gordillo menciona categorías como las de Miller ¹¹⁷ y Tyler ¹¹⁸ como medios para medir esas actitudes que son el objetivo de la orientación.

Miller considera las siguientes categorías, las cuales se identifican con los tipos principales de investigación valorativa:

1. El experimento de los dos grupos: implica el empleo de dos grupos coincidentes, siendo uno utilizado como grupo de control y el otro como grupo experimental. La principal dificultad aparece en la equiparación de los dos grupos. Aparte de otras limitaciones, como la posibilidad de que se influyan recíprocamente, o la misma cuestión ética que supone dejar un grupo de estudiantes sin orientación.

2. El experimento del grupo único: midiendo los cambios de acuerdo con una norma objetiva antes y después de participar en la actividad que ha de ser valorada. La dificultad consiste aquí en la incapacidad para determinar hasta qué punto los cambios medidos se deben a factores ajenos a la actividad de orientación

3. Valoración por los clientes: a través de las opiniones de los estudiantes que han sido orientados. Sin embargo su satisfacción o insatisfacción, puede no ser un reflejo exacto del valor que realmente tiene para él. Algunas opiniones son de tipo emocional, especialmente cuando se obtiene mientras se desarrolla la relación de orientación e inmediatamente después.

4. El estudio de seguimiento: su valor aumentaría con el tiempo transcurrido, pero también sería mayor la influencia exterior. Si se acorta el tiempo, se aumenta la posibilidad de que los datos obtenidos representen resultados intermedios o incompletos.

5. Juicio de personas expertas, que confirman o no los resultados que el orientador cree haber obtenido. La limitación de este método es la falta de información de los expertos al ser ajenos al marco educacional donde se realiza la orientación.

6. Autovaloración del orientador mediante lista de control. Las dificultades que surgen provienen de la comparación con unos resultados “promedios” o “ideales” sin tener en cuenta las diferencias de población; y la misma imparcialidad por parte del orientador.

Tyler agrupa los criterios que se suelen seguir al evaluar la efectividad de la orientación, del siguiente modo:

1. Por la expresión de opiniones o actitudes de las personas orientadas. (...) Las limitaciones son las mismas que se señalaban antes en el modo denominado “valoración por los clientes”.

¹¹⁶ Cfr. Idem.

¹¹⁷ Miller, F. W., Principios y servicios de orientación escolar, Ed. McGraw-Hill, New York, 1951. . Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), pp. 229-230

¹¹⁸ Tyler, L., *Theoretical Principles Underlying the Counseling Process*. Journal of Counseling Psychology, n° 3, 1958, pp. 3-10. . Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), pp. 230-231

2. Evaluar de algún modo la conducta de las personas orientadas. Tomando como criterio, por ejemplo, el rendimiento académico. O cualquier otro que implique cambios en la conducta.

3. Medir los cambios de la personalidad. La dificultad está en que puede haber cambios de conducta que no supongan cambios de personalidad.

4.5. LA ORIENTACIÓN EN GRUPO

La definición planteada por la Dra. Gordillo de definir la orientación como un “proceso educativo, individualizado, de ayuda al educando en su progresiva realización personal...”¹¹⁹ parece como si dejara fuera la orientación en grupo lo cual, realmente, no es así. El objetivo de este planteamiento, era estudiar el tema de la orientación en su aspecto fundamental, lo cual supone que el uso de los diferentes procedimientos y técnicas sean consecuencia de unas actitudes y de un modo personal de ser y actuar. De ello, concluye que la orientación en grupo es una técnica más adentro del proceso de orientación, lo cual no implica que necesariamente deba ser utilizada. Considera así, que la orientación en grupo es el “proceso a través del cual un orientador, usando los principios de la dinámica de grupo en la discusión, ayuda a los participantes a comprender sus problemas mejor y a responsabilizarse de sus decisiones”¹²⁰ sin sustituir a la entrevista personal.

“Los temas que se tratan en estas discusiones son muy diversos, suelen referirse principalmente a los problemas de relaciones interpersonales; autovaloración de actitudes, intereses y capacidades; desarrollo de criterios de valor y de una filosofía de la vida; métodos eficaces de aprendizaje, etc. Temas vitales y educativos de interés para el propio desarrollo”¹²¹.

La Dra. Gordillo considera, también, que el abuso o uso exclusivo de esta técnica, puede aparentemente desaparecer la necesidad de relación individual entre orientador y orientado y que, además, existen temas, que de acuerdo a su índole, tendrían mayor eficacia si son tratados personalmente¹²².

No se profundizará en este tipo de orientación, por no ser la finalidad de esta investigación.

5. LA ENTREVISTA

La entrevista constituye un elemento fundamental en la orientación personal, ya que a través de ella se puede lograr una atención individualizada, en la que se descubran las dificultades del alumno y se intente remediarlas¹²³.

¹¹⁹ Ver apartado 2.1: Definición de la orientación educativa.

¹²⁰ *Dictionary of Personnel and Guidance Terms*, p. 162. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 232.

¹²¹ Gordillo, M. V. *Op. Cit.* p. 233.

¹²² Cfr. Idem.

¹²³ Cfr. Idem.

“Su finalidad es, por tanto, obtener y brindar información así como, ayudar a cambiar actitudes y conductas”¹²⁴.

Durante la entrevista, deben ponerse en práctica todas las actitudes del orientador, antes mencionadas, así como los factores que posibilitan la relación personal y la comunicación¹²⁵.

La Dra. Gordillo afirma, que muchos autores consideran que es a través de la entrevista donde realmente se ejerce la orientación. Esto es el caso del “counseling” norteamericano, el cual emplea esta relación bipersonal, propia de la entrevista, como medio por donde se ejerce la orientación. El counselor es considerado entonces, como una persona a la que se recurre para resolver un problema, pedir alguna ayuda en una decisión profesional, académica, etc. Los temas tratados son, por tanto, muy amplios, desde aquellos de los que necesita el orientador para conocer al orientado, hasta todos aquellos que el alumno más necesite o le interesen. Esto implica que el orientador cuide el ritmo de la entrevista que dirige, no anticipando problemas o experiencias que aún no han sido mencionadas o vividas por el orientado¹²⁶.

Por tanto, el orientador “debe evitar convertir la entrevista en un cuestionario de preguntas y respuestas, ya que así perdería su principal valor: revelar pensamientos, sentimientos, actitudes, preferencias y deseos que no pueden descubrirse por medio de tests o cuestionarios”¹²⁷.

5.1. FACTORES DE LA ENTREVISTA

“Aunque la entrevista es un arte que requiere variación y espontaneidad y que difícilmente puede reducirse a reglas o fórmulas¹²⁸, pueden considerarse como factores que la integran: las actitudes del orientador y su modo de manifestarlas, más que su “habilidad” al hacer la entrevista, la actitud de apertura o cerramiento del sujeto y la forma en que se desarrolla la entrevista o, dicho de otro modo, la relación que se establezca”¹²⁹.

En este apartado, la Dra. Gordillo dirige su concentración en el último factor: la relación que se desarrolla en la entrevista, puesto que, en anteriores apartados ya se ha hecho mención, de un modo más amplio, sobre las actitudes del orientador y del alumno.

Afirma, así, que la subjetividad de la entrevista hace difícil decir cómo se debe llevar a cabo ésta. En esto juega un papel muy importante la personalidad y actitudes del orientador, pues de ello depende el tipo de relación que se pueda establecer. Así, también, contribuirán a crear un clima apto para esta relación, la capacidad del orientador de sentir y demostrar respeto, de experimentar y expresar comprensión y de desarrollar una actitud empática de las cuestiones que se traten¹³⁰.

¹²⁴ Warters, J., *Techniques of Counseling*, Ed. McGraw-Hill, New York, 1964. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 235.

¹²⁵ Gordillo, M. V. *Op. Cit.* p. 235

¹²⁶ Idem.

¹²⁷ Idem.

¹²⁸ Cfr. Allport, *El Conocimiento de sí mismo y de los demás*, p. 178. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 237.

¹²⁹ Gordillo, M. V. *Op. Cit.* p. 237.

¹³⁰ Cfr. Idem.

No es cuestión, entonces, de técnicas sino de la actitud del entrevistador hacia el alumno. Por ello, la primera actitud, que se debe tener en cuenta, es el *interés* que se demuestre por la persona que se tiene delante. Este interés no surge, frecuentemente, de manera espontánea, por lo cual el orientador tratará de precipitarlo, interesándose por las cosas del orientado, para así llegar a un interés real por éste. Conforme crezca este interés, lo hará también el afecto ¹³¹.

Así, pues, se consideran las siguientes actitudes que debe cultivar el orientador:

La *aceptación* en el sentido de evitar todo aquello que pueda resultar perjudicial para el establecimiento de una relación personal positiva. Es decir, permitir al orientado que pueda hablar de los temas que le interesen, dándole para ello, completa libertad de elegirlos y de poder expresar sus sentimientos, sin juzgarle o valorarle y sin insinuarle los temas que más interesan al orientador ¹³².

Comprensión para ver las cosas como el alumno las ve, desde su marco de referencia. Esta comprensión se desarrolla estrechamente ligada a la aceptación, a no valorar ni positiva ni negativamente ¹³³.

El *respeto* proviene de la aceptación y confianza que se tenga en las posibilidades de desarrollo personal del orientado. El alumno puede actuar, así, como una persona responsable, capaz de decidir y llevar adelante lo decidido; dependiendo del trato que reciba ¹³⁴.

Y por último, *nobleza y sinceridad*, que abarcan comprensión y respeto mutuo y sientan las bases de una auténtica relación personal. La nobleza demanda en el orientador una actitud de congruencia, ya que lo que se busca es la misma actitud abierta y clara por parte del alumno. Esto supone, una cierta exigencia en el alumno, no sólo para expresar sus sentimientos sino para responsabilizarse de su vida y descubrir el sentido de la misma ¹³⁵.

5.2. DIFICULTADES DE LA ENTREVISTA

“La principal dificultad que puede surgir en una entrevista es *no lograr la comunicación*”¹³⁶. Cuando la comunicación se ve dificultada, la relación personal también se ve obstaculizada.

Esto puede observarse cuando en los factores de la entrevista, faltan las actitudes necesarias que el orientador debe cultivar, las cuales se mencionaron en el apartado anterior; las mismas que se manifestarán en no escuchar o escuchar sin comprender, en la tendencia de evaluar o de usar frases hechas o de tratar al alumno sin tener en cuenta su carácter único e irrepetible ¹³⁷.

¹³¹ Cfr. Idem.

¹³² Cfr. Idem.

¹³³ Cfr. Idem.

¹³⁴ Cfr. Idem.

¹³⁵ Cfr. Idem.

¹³⁶ Idem.

¹³⁷ Cfr. Idem.

Al respecto, la Dra. Gordillo observa que “una dificultad que se da especialmente en los educadores que empiezan, conscientes, lógicamente, de su inexperiencia, es centrar su atención más sobre él mismo (las preguntas a formular, el no perder el hilo conductor, etc.) que sobre el alumno (...). Este papel negativo y pasivo del orientador, deseoso de ayudar, pretende quitar importancia a lo que le cuentan, demostrar su experiencia en ese terreno, haciendo ver que eso mismo le ocurrió a él y lo solucionó de tal o cual modo, o que conoce a otros alumnos a los que les pasó lo mismo. Ni las comparaciones ni la referencia a sí mismo sirven de solución al que está viviendo su problema. Pueden, únicamente, servir como un dato más, si no abusa de ellas y si, al comparar con las experiencias tenidas por otros alumnos, no se da al sujeto orientado la impresión de que se le trata ligeramente o se le incluye dentro de una masa anónima. A cada uno le conviene un modo propio de resolver sus problemas, no le sirven moldes ajenos”¹³⁸.

“Esto exige en el orientador una actitud observadora y perspicaz para distinguir en cada momento lo que necesita la persona orientada, y tratarle así de forma diferente”¹³⁹.

Así, también, afirma que otra dificultad que surge en los primeros contactos, es la *imagen* que algunos alumnos tienen del orientador; al verlo como la persona que tiene la función de valorar y dirigir¹⁴⁰.

Otra dificultad especial tiene *la primera entrevista*, a la cual se puede llegar de dos formas: o bien es el orientador quien ha concertado la entrevista, o bien es el alumno quien lo ha hecho. En el primer caso, el orientador deberá tratar de evitar toda actitud cerrada, por parte del alumno, ya que de lo contrario no podrá hacer nada. En el segundo caso, se tiene garantizada la actitud voluntaria del alumno y sus deseos de ser ayudado, pero esto no implica, necesariamente, que se haya logrado el clima y la relación que hacen eficaz una entrevista¹⁴¹.

Así se puede dar, entonces, que algunas veces, el orientador recurra a hablar de temas intrascendentes, a fin de ir ganándose la confianza del alumno; lo cual, en ocasiones no logra el objetivo deseado, pues aumenta en él su desconfianza, al no saber para qué es requerido, lo que le hace pensar que no le interesa al orientador al hablarle éste de cosas ajenas a su interés. Ante esto, la Dra. Gordillo, piensa que es mejor hacer compatible el recibirle amistosamente con un ir directamente al asunto concreto; afirmando finalmente, que sólo por medio de la relación que se establezca y de las actitudes que manifieste el orientador, es como logrará esa confianza¹⁴².

También puede presentarse la dificultad de *resistencia por parte del alumno*, principalmente, en las primeras entrevistas y cuando éste no suela acudir voluntariamente sino que tiene que ser citado por el orientador. Las manifestaciones que se pueden presentar, en este tipo de dificultad, dependen mucho de la personalidad del alumno. Por ejemplo: “falta de atención, hostilidad demostrada con gestos o palabras, excitación, no acudir a la cita, criticar al orientador o la idea de orientación, bloqueamiento por vergüenza o timidez, presentar problemas que no son reales, centrar la atención en el orientador y

¹³⁸ Idem.

¹³⁹ Idem. p. 241-242

¹⁴⁰ Idem.

¹⁴¹ Cfr. Idem.

¹⁴² Cfr. Idem.

preguntarle sobre su vida, etc”. Afirma, entonces, que “no hay ningún tipo de reglas generales para solucionar cada una de estas formas de resistencia, pero si el orientador persiste en mostrar aceptación, autenticidad y comprensión, a pesar de la actitudes del alumno, es muy probable que éste supere esa defensividad y se muestre abierto a la ayuda”¹⁴³.

5.3. TÉCNICAS DE ORIENTACIÓN USADAS EN LA ENTREVISTA

La Dra. Gordillo considera que más que técnicas “se debe hablar de distintos modos de actuar del orientador en la entrevista de acuerdo con los objetivos que pretende y con la “filosofía” de la orientación que practique”¹⁴⁴.

Plantea que “están, por tanto, determinadas por los diversos enfoques sobre el tema, la metodología y las características personales del orientador. La utilización de unas u otras, dependerá de la personalidad y necesidades que se manifiestan en el alumno, de las posibilidades personales del que orienta y de las circunstancias externas que condicionan ambos”¹⁴⁵. Estas técnicas son por tanto:

Estructuración. “Bramer y Shostrom definen esta técnica como la definición que hace el orientador de la naturaleza, límites y metas del proceso de orientación en general y de la relación establecida”¹⁴⁶.

La estructuración es algo que se da necesariamente en la relación de orientación. Implica establecer, directa o indirectamente, límites de tiempo para la entrevista, fijar los respectivos papeles y procesos a seguir. “Pero esto no significa necesariamente que deba expresarse oralmente la estructuración de la situación, a no ser que el alumno logre por este procedimiento una mayor seguridad”¹⁴⁷.

Escuchar. Es uno de los modos más importantes durante la entrevista. Es saber captar el significado de las palabras que expresa el alumno. Si no se da esta actitud, el orientado sentirá una falta de interés (por no ser escuchado) y el orientador no sería dueño de la situación, no pudiendo por tanto dirigir o encauzar el proceso en la parte que le corresponde¹⁴⁸.

Sin embargo, esta actitud es difícil de enseñar, quedando, por tanto, estrechamente ligada a la personalidad y actitudes del orientador para interesarse en el alumno, olvidándose de sus propias preocupaciones y problemas. Logrando así que su conducta sirva de estímulo para que el orientado siga hablando¹⁴⁹.

Aconsejar. Se encuentra relacionada con la prudencia para saber en qué circunstancias y con qué tipo de alumnos un consejo o sugerencia pueden serle útiles para

¹⁴³ Idem.

¹⁴⁴ Idem.

¹⁴⁵ Idem.

¹⁴⁶ Bramer, C. M. And Shostrom, E. L., Therapeutic Psychology, p. 183. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 246.

¹⁴⁷ Gordillo, M. V. *Op. Cit.* p. 247.

¹⁴⁸ Cfr. Idem.

¹⁴⁹ Cfr. Idem.

abrir nuevos horizontes. Esto no disminuye la responsabilidad personal del alumno para aceptar y seguir o no, libremente esto ¹⁵⁰.

Respuesta. Muchas veces el orientador se siente preocupado de la respuesta que dará al alumno y esto es lógico, pues la respuesta es una síntesis del momento dado, de las actitudes de él y de su modo de concebir la orientación ¹⁵¹.

Tipos de respuesta. La Dra. Gordillo, poniendo el acento más en el objetivo perseguido que en la actitud manifestada, proporciona la siguiente clasificación:

1. *Tranquilizar o dar seguridad al sujeto orientado.* “Sus principales ventajas son: sirve para que el alumno se sienta más a gusto en la relación, reduce la inseguridad y facilita la toma de nuevas decisiones. Las dificultades que pueden, sin embargo, presentarse son: que surja una relación de dependencia al encontrar en el orientador la seguridad de que carece; que se interprete la respuesta como un estar de acuerdo con el orientador, con la conducta o actitud del orientado; que no se descubra la situación real; o que el alumno no se sienta realmente comprometido al parecerle que se simplifica su problema” ¹⁵².

2. *Reflejo.* Significa que el orientador refleje el pensamiento del orientado, situándose en su propio marco de referencia.

“Los efectos de esta respuesta son, por tanto, permitir al orientado que observe más objetivamente sus propios sentimientos, mostrándole como ve él una situación para así poder acentuarla, contrastarla o modificarla” ¹⁵³.

3. *Interpretación.* Esta técnica presenta más dificultades que ventajas. En primer lugar, por la dificultad de poder conocer a una persona completamente, lo cual puede conllevar a la posibilidad de equivocarse, ya que siempre habrán elementos de actuación desconocidos para el orientador ¹⁵⁴.

Únicamente resultará positiva, en el caso en que el alumno quiera manifestar sus sentimientos o actitudes libremente, las cuales no manifestó antes por timidez o por no saber cómo hacerlo. “En esta situación cuenta mucho, para facilitar la aceptación de lo que se interprete, el grado de confianza que se haya logrado y las formas de comunicación no verbal que acompañen a las palabras del orientador” ¹⁵⁵.

4. *Confrontación:* le permite al alumno explorar los mecanismos de defensa que le están impidiendo su autocomprensión y la acción subsiguiente a esta. Esta técnica puede resultar incómoda para él ya que le hace ver su incongruencia o falta de veracidad ¹⁵⁶.

5. *Aceptación:* se manifiesta en la línea de comunicación no verbal (movimientos de cabeza, gestos, posturas, etc) que indiquen una aceptación total. Es indicar al orientado

¹⁵⁰ Cfr. Idem.

¹⁵¹ Cfr. Idem.

¹⁵² Idem.

¹⁵³ Idem. p. 252

¹⁵⁴ Cfr. Idem.

¹⁵⁵ Idem.

¹⁵⁶ Cfr. Idem.

que se le comprende y sigue con interés. También puede manifestarse con una pregunta breve que demuestra interés por captar mejor el problema¹⁵⁷.

“Indica que el orientador respeta y valora al alumno como persona y le considera capaz de decidir y elegir por sí mismo de un modo responsable. No es aprobar su conducta ni permanecer pasivo. Tampoco es tolerancia, que en cierto modo supone pasividad y aprobación, ni simpatía, pues al comienzo es posible que ésta no exista. Es una actitud positiva y activa, dirigida a lograr la comprensión empática del estudiante”¹⁵⁸.

6. *Rechazo*: es la técnica opuesta a la aceptación. “No se trata tanto de rechazar a la persona entera (pues entonces no habría posibilidad de orientación) como sentimientos, comentarios o actitudes por él expresados”. Se refiere “(...) a las respuestas que objetivamente rechazan, no a las que subjetivamente son experimentadas como tales”. Se suele presentar bajo las formas de ridiculizar, amenazar o no aceptar las palabras y sentimientos del alumno¹⁵⁹.

7. *Aprobación*: Supone una valoración de lo que el alumno dice o hace. Permite animar al alumno a hablar o continuar con lo ya empezado. Pero, no debe abusarse de ella pues de lo contrario podría originar dependencia y cierta pasividad en el orientado¹⁶⁰.

8. *Valoración*: lo ideal en este punto es que los orientadores logren mantenerse en un terreno neutral, es decir; evitar hacer manifestaciones de sus juicios de valor en la entrevista así como no hacer referencias a su propia persona. De este modo, el alumno no sentirá que debe estar de acuerdo con el orientador o que al rechazar sus ideas o valores, está rechazándole a él¹⁶¹.

Deberá evitarse, entonces, coaccionar la libertad y autonomía del alumno pues esto traería consigo, que por su inmadurez, éste se dejase influir por cualquier opinión o actitud del orientador. Basada en esto, la Dra. Gordillo enfatiza que “el orientador no debe, más bien, no puede, ser totalmente neutral, en primer lugar porque hay varios valores objetivos que no se pueden negar y en segundo lugar porque si se manifiesta como es, con prudencia y tacto, puede ser beneficioso para el alumno que tiene así una demostración vivida de un modo de actuar, con lo cual su elección es más libre por tener un conocimiento más amplio”¹⁶².

9. *Persuasión*: esta técnica va en contra de todo lo señalado anteriormente porque impide el desarrollo de la libertad del orientado y el auténtico avance de sus propios objetivos. La persuasión implica una aceptación acrítica de un sistema de pensamientos¹⁶³.

10. *Exploración o interrogatorio*: Dependiendo del tipo e intensidad de preguntas que realice el orientador, podría darse el caso que el alumno adopte una actitud defensiva. Esto enfriaría la relación de la entrevista, lo cual hace que pierda su contacto interpersonal, pudiendo ser sustituida por la técnica del cuestionario. Por lo tanto, es recomendable que el

¹⁵⁷ Cfr. Idem.

¹⁵⁸ Idem.

¹⁵⁹ Idem.

¹⁶⁰ Cfr. Idem.

¹⁶¹ Cfr. Idem. pp. 256-257

¹⁶² Idem.

¹⁶³ Cfr. Idem.

orientador emplee la paciencia, para descubrir todo lo que se desea en el alumno, a través de las manifestaciones que éste realice, lo cual evitará un clima amenazador para él ¹⁶⁴.

5.4. CONDICIONES DE LA ENTREVISTA

En este punto, trataremos los condicionantes externos de la entrevista: el lugar y el tiempo.

Lugar: Frecuentemente se piensa que es indispensable contar con un lugar confortable para crear un ambiente grato, en el cual el alumno se sienta a gusto y se pueda, así, realizar la orientación eficazmente. Sin embargo, es más importante el orientador que el sitio, pues independientemente del lugar, el orientador puede lograr crear a su alrededor una atmósfera cálida, en donde se respire comprensión, con sólo su modo de ser y actuar¹⁶⁵.

“Los únicos requisitos respecto al lugar que la mayoría de los autores consideran esenciales son: intimidad y que no haya interrupciones” ¹⁶⁶. Así el alumno sentirá la confianza de que puede hablar de todo sin que nadie ajeno a la entrevista le oiga. Esto, sumado a la garantía de que no se contará lo que haya dicho le permitirá abrirse de un modo libre y consciente.

“Se han de intentar evitar todas las interrupciones, pero también depende del modo en cómo el orientador las afronte cuando ocurran, que el alumno se sienta a gusto o que por el contrario piense que le está quitando el tiempo que necesitaba para otros asuntos, o, que simplemente, que se interese más por otra cosa que por sus problemas. Las interrupciones más frecuentes son las llamadas telefónicas y los profesores o alumnos que entran a decir que algo es “cuestión de un minuto” o sólo ver si está. Ambas pueden evitarse si se toman las precauciones convenientes y se enseña a la gente a respetar estas conversaciones sin interrumpir aunque sólo sea “un momento”” ¹⁶⁷.

Tiempo: Sobre este punto, la Dra. Gordillo reconoce que “este es un problema que afecta a casi todos los que se dedican a la orientación. En los centros donde hay algún tipo de sistema tutorial establecido sucede que el número de alumnos asignados a cada tutor, preceptor u orientador es demasiado grande, por lo que resulta imposible hablar con todos con la periodicidad y extensión conveniente”¹⁶⁸.

Sostiene, además, que “en este punto entran en relación varios problemas: ¿debe el orientador tener solamente esta misión en el centro o es compatible con otras tareas, como pueden ser la enseñanza? ¿Debe ser un sistema establecido de entrevistas periódicas o más bien algo espontáneas con las necesidades de cada alumno? ¿Es el orientador quien llama o espera que el alumno acuda? La solución que se dé a cada uno de estos interrogantes dependerá de la “filosofía” de la orientación que se tenga. Independientemente de cual sea ésta, si se considera que es una tarea importante, imprescindible en una educación de

¹⁶⁴ Idem.

¹⁶⁵ Cfr. Idem.

¹⁶⁶ Idem.

¹⁶⁷ Idem.

¹⁶⁸ Idem.

calidad, la asignación de tiempo en los horarios del centro y de las personas encargadas será proporcionada a la tarea”¹⁶⁹.

“De este modo se lograrán entrevistas que no den sensación de prisa, aunque se disponga de un tiempo límite (no menos de 30 minutos) conocido también por el alumno. Y con la periodicidad necesaria para que la ayuda sea eficaz, siendo esto en cada caso distinto. Como también lo es quien debe concertar la próxima entrevista: el orientador o el alumno (...). El hecho de fijar un tiempo beneficia también al alumno pues le evita el remordimiento de haber abusado del orientador entreteniéndole más de lo debido o en un momento quizá poco oportuno. Con cierto tipo de alumnos, o en determinadas circunstancias, tendrá que ser el orientador el que deberá buscar al alumno y facilitarle la entrevista; pero con otros, o en circunstancias diferentes, convendrá que sea el alumno el que movido por su necesidad acuda a él”¹⁷⁰ - sintetiza la Dra. Gordillo.

Anotaciones durante la entrevista

Existen dos posturas, ante el hecho de si se deben tomar o no anotaciones durante la entrevista. Una de ellas, sostiene que no debe realizarse, sino esperar hasta que el alumno se haya ido; y la otra, sostiene que no hay ningún inconveniente en hacerlo mientras que el alumno no se sienta incómodo o sin que le resulte algo secreto o misterioso¹⁷¹.

En el primer caso se garantiza un clima de confianza y seguridad para el alumno, lo cual permite alcanzar una mejor relación personal con el orientador, al estar éste con su atención totalmente centrada en lo que él está expresando¹⁷².

“Hacerlo o no y en qué extensión, depende, sin embargo, tanto del modo de ser del orientador y del alumno y del tipo de relación establecida entre ambos, como del problema que se trate”¹⁷³.

Informes

“Todos estos datos recogidos en la entrevista, o después de ella, sirven para recapacitar sobre la situación del alumno y ver qué medidas pueden ser útiles de emprender con él, preparando, por tanto, un plan de acción. Es un modo de asegurar el recuerdo de fechas, nombres o situaciones, concernientes al alumno, y evitar así preguntárselas al alumno de nuevo. Sirven también de material de investigación para el propio orientador y para otros. Y para ofrecer, con las debidas reservas, los datos que solicite la dirección del centro”.

“Este tipo de informes debe ser breve, objetivo, sin incluir interpretaciones o valoraciones, claro, sin ambigüedades y respetando aquellas cosas que el alumno haya dicho confiando en la natural reserva del orientador. Debe versar sobre rasgos generales que sobre hechos concretos, dando sugerencias que faciliten el desarrollo de las posibilidades del alumno. Si

¹⁶⁹ Idem.

¹⁷⁰ Idem.

¹⁷¹ Cfr. Idem.

¹⁷² Cfr. Idem.

¹⁷³ Idem.

en algún caso pareciese necesario informar sobre un hecho concreto debe saberlo el alumno”¹⁷⁴.

Terminación de la entrevista

Es un punto, también, importante para evitar, así, dar una impresión que dañe todos los intentos de aproximación que se han realizado, especialmente cuando la relación no está aún plenamente lograda¹⁷⁵.

Cuando tanto orientador como orientado conocen la hora de culminar la entrevista, es suficiente con que el orientador avise unos minutos antes esto para que, así, se pueda concretar lo que se va a hacer. De esta manera si quedan cosas pendientes se puede concertar una nueva entrevista y así, el orientador se evitará sentirse urgido por el tiempo¹⁷⁶.

“Otros procedimientos que suelen indicarse para avisar al alumno que el tiempo ha finalizado, como mirar la hora, ponerse de pie, cambiar el tema, asignar trabajo para casa, citarle para otra entrevista, etc., son más indirectos pero no por eso más útiles para lograr un clima de seguridad y confianza”¹⁷⁷.

“El alumno debe irse con la sensación de haber hecho algo positivo, de haber avanzado y de poder seguir haciéndolo”¹⁷⁸.

5.5. ETAPAS DE LA RELACIÓN DE ORIENTACIÓN

La Dra. Gordillo manifiesta que “determinar el desarrollo de una relación de orientación es algo sumamente difícil por imprevisible, ya que esencialmente depende de las dos personas que intervienen y de las circunstancias concretas. Únicamente a grandes rasgos pueden establecerse las etapas que de un modo lógico pueden preverse”¹⁷⁹.

García Hoz¹⁸⁰ habla de tres etapas principales en la orientación: la entrevista inicial, el periodo de exploración y la entrevista final.

“En la *entrevista inicial* el objetivo principal del orientador será hacerse cargo de las actitudes y situaciones del alumno. Debe tener lugar cuando ya se tiene un conocimiento previo de los rasgos fundamentales de la personalidad del sujeto y, además, debe ser completada con los medios objetivos de investigación. De ahí la necesidad de pasar a la segunda etapa: el *periodo de exploración*. Es entonces cuando se realiza los test y demás pruebas objetivas que arrojen datos sobre su inteligencia, aptitudes, intereses, tropismo de la personalidad y adaptación. El proceso orientador se cierra con la *entrevista final* en la que se recapitulan e interpretan los datos recogidos”¹⁸¹.

¹⁷⁴ Idem.

¹⁷⁵ Cfr. Idem. pp. 261-262

¹⁷⁶ Cfr. Idem.

¹⁷⁷ Idem.

¹⁷⁸ Idem.

¹⁷⁹ Cfr. Idem.

¹⁸⁰ García Hoz, V., *Educación Personalizada*, p. 260. Cit. por: Gordillo, M. V., *La orientación en el proceso educativo*, Pamplona 1984 (4 edición), p. 263.

¹⁸¹ Gordillo, M. V. *Op. Cit.* p. 263.

“La mayoría de los autores coinciden también en las características de la etapa inicial o de primer contacto entre orientador y sujeto orientado. El orientado al principio suele estar vacilante y cauteloso sin atreverse a manifestar los problemas que más le importan. A veces emplea un par de entrevistas hablando de los temas que no son lo principal o pregunta cuestiones personales refiriéndolas a amigos, o habla de un libro que ha leído sobre tal tema. Teme ser rechazado o cree que el orientador no tiene tiempo para dedicárselo. Tampoco está seguro de cómo serán recibidas sus confidencias; por eso al principio se mantiene distante, en cierto modo defendiéndose, e investigando las reacciones y el modo de ser del orientador”¹⁸²- afirma la Dra. Gordillo.

Así, “la fase inicial está dedicada a un proceso de familiarización recíproca, en la que debe ser el orientador quien dé el primer paso. Dada la inseguridad del alumno en esta primera etapa todos los esfuerzos del orientador deben tender a afianzar la relación, a hacerle percibir la aceptación incondicional de que es objeto, sin enjuiciarlo. Y, paulatinamente, ir logrando que él tome decisiones responsablemente midiendo su alcance y sus consecuencias. En este momento el orientador puede dar informaciones prácticas al alumno o sugerirle posibles consecuencias, sin emitir juicios u opiniones personales, aceptándole durante todo el desarrollo de la entrevista aunque las soluciones que exprese le parezcan desacertadas”¹⁸³.

Finalmente, la Dra. Gordillo culmina su modelo teórico concluyendo “que las etapas de la relación de la orientación coinciden con las que se suceden en el desarrollo de las relaciones personales: a medida que van siendo percibidas las actitudes positivas del otro, la seguridad, la confianza y apertura crecen. Al ser esta relación personal el factor esencial de la orientación, debe tener los requisitos que se exigen a la tarea educativa: ser intencionalmente perfecta, o, lo que es lo mismo, tener unos objetivos. La finalidad de la orientación es el logro del desarrollo del alumno como persona; las etapas de la relación deben, por tanto, dirigirse a la consecución de esta meta. Por medio de una comunicación que impulse al sujeto orientado a ser él mismo, que le ayude a pensar y decidir responsablemente, ejercitando todas sus posibilidades, en un clima de libertad”¹⁸⁴.

¹⁸² Idem.

¹⁸³ Idem.

¹⁸⁴ Idem. pp. 267-268.

CAPÍTULO III:

METODOLOGÍA EMPLEADA

En el capítulo anterior, se profundizó en la base teórica del modelo desarrollado por la Dra. María Victoria Gordillo Álvarez Valdés, denominado "*La orientación en el proceso educativo*". A partir de dicho modelo se pretende evaluar la tarea de asesoramiento personal que se viene brindando en nuestra facultad. Esto se logrará a través de la medición de la percepción que tienen los alumnos acerca del tema, para lo cual el modelo teórico, señalado, se va a instrumentalizar en un cuestionario que permita cumplir con el diagnóstico planteado.

En los párrafos siguientes se explicará la metodología empleada en el diseño y ejecución de la herramienta propuesta, para la evaluación del asesoramiento personal, sobre la base teórica del modelo de la Dra. Gordillo.

Para ello, se definirá el problema inicial, a raíz del cual surge el presente trabajo de tesis y que conllevó a analizar y compilar el modelo de la Dra. Gordillo, para emplearlo como base teórica de la herramienta propuesta, por calzar perfectamente con la idea de asesoramiento personal desarrollada en la Universidad de Piura. También se detallarán otros aspectos considerados en la metodología empleada; necesarios, además, en el análisis estadístico de la información obtenida.

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Desde hace algún tiempo se viene observando una disminución en la periodicidad con la que los alumnos acuden al asesoramiento personal, en la Facultad de Ingeniería. Por ello, se ha planteado el desarrollo de una herramienta que permita medir el asesoramiento personal y poder conocer, así, los motivos a los cuales se puede deber esta situación. También se pretende conocer los aspectos positivos que el alumno valora de esta tarea, para que se sigan potenciando. Es decir, se pretenden conocer las fortalezas y debilidades del asesoramiento personal, a partir de las cuales se tendrá una visión real sobre este problema. Esto será posible a través de la medición de la percepción de los alumnos acerca del tema.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

2.1. Objetivo General

- Contribuir en el mejoramiento del asesoramiento personal, a fin de que esta tarea se desarrolle eficazmente en la Facultad y por ende, promover la excelencia académica y la formación integral, que dicha labor persigue.

2.2. Objetivos específicos

- Conocer cuál es la concepción que el alumno tiene sobre esta tarea, así como su grado de participación y compromiso con la misma, al ser él el protagonista principal de su formación integral.
- Conocer los aspectos positivos que el alumno valora en la orientación que le brinda su asesor.
- Conocer los principales problemas a los cuales podría deberse la disminución del número de alumnos que participan en el asesoramiento; así como sus causas, consecuencias y posibles alternativas de solución.

3. HIPÓTESIS GENERAL

Ante la situación que se observa de que cada vez los alumnos asisten con menor frecuencia al asesoramiento personal, se plantea como hipótesis general descubrir si realmente la mayoría de ellos acuden o no con una frecuencia baja. Así se tiene que:

- Hipótesis nula: $H_0: P \geq 0.5$ Más del 50% de los alumnos acude con una periodicidad baja
- Hipótesis alterna: $H_1: P < 0.5$, Menos del 50% de los alumnos acude con una periodicidad baja.

La verdad o falsedad de esta suposición se analizará en el siguiente capítulo, a través de la presentación de resultados.

Así, también, de acuerdo a los resultados obtenidos, se plantearán algunas hipótesis secundarias a las características más relevantes para el tema y cuyo análisis permita aportar nuevas conclusiones a la investigación.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para definir qué miembros de la población participarán en la ejecución de la herramienta propuesta se ha empleado un muestreo no probabilístico por cuota¹. Esto debido a que no todos los miembros de la población tienen una misma probabilidad de participación como ocurre en el muestreo probabilístico. En este último tipo de muestreo los factores de clasificación que se emplean para la estratificación se eligen sobre la base de una relación entre el factor de clasificación y el comportamiento de interés. Es decir, esto implica conocer la lista de todos los elementos de la población a fin de numerar a cada elemento de la misma y a través de la asignación de números aleatorios, a cada uno de ellos, determinar los números que identifican los elementos de la población que se incluirán en la muestra. Si bien este tipo de muestro resulta atractivo por su sencillez demanda mayores costos y tiempo, dependiendo de los medios que se emplee para localizar a cada uno de los miembros seleccionados, como por ejemplo: localizando a uno por uno de ellos en su salón de clases, enviando las encuestas a cada uno de los domicilios de los miembros participantes, empleando encuestas telefónicas, etc.

El muestreo no probabilístico por cuota considera que no todos los miembros de la población tienen la misma probabilidad de participación pues sus miembros son elegidos conforme al criterio del investigador. Para este caso en particular, se ha creído conveniente considerar sólo la participación de los alumnos presentes en clases durante la ejecución de la encuesta. Por ello, se dice que el muestreo empleado es no probabilístico por cuota. La elección de este tipo de muestreo, además, está en función de los objetivos del estudio, de los recursos financieros disponibles, de las limitaciones de tiempo y de la naturaleza del problema por investigar. Es así que este tipo de muestreo ha sido desarrollado a través de las siguientes etapas:

En una primera etapa, se dividió a la población prevista en subconjuntos exhaustivos y mutuamente excluyentes. Para ello, se establecieron seis estratos resultados de la combinación de la especialidad y el nivel de estudios² en el que se puede encontrar un alumno, a fin de evitar sesgos que pudiesen incrementar el margen de error, al tender más a una determinada proporción de alumnos que a otros.

En la segunda etapa, se determinaron cuáles eran las características más convenientes para elegir la muestra correspondiente a cada subconjunto o estrato. Es así que, para esta etapa, se seleccionaron los cursos con mayor número de alumnos matriculados, por niveles y especialidad, para ser encuestados durante sus correspondientes horas de clase en el semestre 2004-II.

¹ La técnica de muestra de cuota intenta garantizar que la misma sea representativa de la población mediante la selección de sus elementos de manera tal que la proporción de elementos de la muestra que posee una cierta característica sea casi la misma que la de los elementos con dichas características en la población.

² Especialidades de Industrial y de Sistemas, Mecánica Eléctrica e Ingeniería Civil. Niveles de estudios generales de I-IV ciclo y de especialidad de V-XII ciclo.

Dado que el muestreo no probabilístico no permite determinar con exactitud el margen de error de muestreo; se puede decir, entonces, que cualquier estimación que se haga sobre el error total y el error entre estratos, en este tipo de muestreo, sólo dará como referencia el mínimo error que se puede obtener en cada uno de estos casos. De acuerdo a ello, la herramienta propuesta presenta, *como mínimo*, un margen de error de 3.4% para el error total y de 8% entre estratos, con un nivel de confiabilidad de 96%; valores aceptables de acuerdo a las condiciones presentadas en la ejecución de la herramienta propuesta.

5. POBLACIÓN Y MUESTRA

Todos los alumnos de la Facultad de Ingeniería, matriculados en el semestre 2004-II, representan los elementos que constituyen la población. Durante este semestre, hubieron 954 alumnos matriculados, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 3.1 Número total de alumnos matriculados por ciclo y especialidad³

	Ind. y Sist.	Civil	Mec. Elect.	Total alumnos
I	64	32	25	121
II	101	37	32	170
III	54	26	29	109
IV	42	24	21	87
V	33	25	17	75
VI	22	23	27	72
VII	29	21	14	64
VIII	26	18	13	57
IX	22	8	8	38
X	26	26	24	76
XI	25	26	17	68
XII	7	3	7	17
I - IV	261	119	107	487
V - XII	190	150	127	467
TOTAL	451	269	234	954

A partir de estas estadísticas, el tamaño de proporción de la población estimado para cada estrato, se ha determinado mediante la siguiente fórmula, válida para poblaciones finitas e infinitas:

³ Fuente: Secretaría Académica de la Facultad de Ingeniería. Semestre 2004-II.

$$n = \frac{N \times Z_{\alpha/2}^2 \times P(1-P)}{(N-1)e^2 + Z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}$$

Donde:

$Z_{\alpha/2}$: Z correspondiente al nivel de confianza elegido

P : proporción de una categoría de la variable

e : error máximo

N : tamaño de la población

Teniendo en consideración que los tamaños de muestras que se obtendrán para cada estrato sirven sólo como referencia para tener idea de la proporción de la población a encuestar, dado la implicancias que conlleva el muestreo no probabilístico; se tiene así, que para cada estrato corresponde los siguientes tamaños de muestra:

Tabla 3.2 Resultados del tamaño de muestra

Nivel de estudios	Especialidad			Total
	Ind. y Sist.	Civil	Mec. Elec.	
I-IV ciclo	100	69	65	234
V-XII ciclo	88	78	72	238
Total	188	147	137	472

A través del tamaño de muestra se puede determinar el margen de error de muestreo y entre segmentos. Empero, dado que el muestreo no probabilístico no permite calcular el valor exacto de estos errores, como se ha explicado en el apartado anterior, los tamaños de muestra obtenidos para cada estrato nos han permitido obtener como referencia el mínimo valor para cada uno de estos errores, indicados en el apartado mencionado.

Debido a estas consideraciones, inicialmente, se planteó como meta trabajar un total de encuestas mayor al total mostrado en la tabla 3.2, a fin de garantizar que el valor mínimo para los márgenes de error sean los más bajos posibles, debido a la propia naturaleza del muestreo no probabilístico. Por ello, inicialmente se planteó como meta realizar 700 encuestas, cantidad que hubiese permitido obtener mayores percepciones de los alumnos y por ende, evaluar el trabajo de más asesores y valores mínimos de error mucho más pequeños. Empero, la inasistencia de los alumnos a clases, la cual fue mucho mayor de la habitual por encontrarse en vísperas de exámenes finales, permitió que sólo se realizarán 527 encuestas.

En vista de que la cantidad de encuestas obtenidas era menor a lo que se preveía inicialmente -700 encuestas-, se tuvieron que calcular nuevos tamaños de muestra y por ende, nuevos márgenes mínimos de error respecto a este nuevo total de encuestas, los cuales son los mismos que se han señalado en el apartado anterior. Es así como, finalmente, se establecen los valores de la tabla 3.2; los mismos que cumplen con todas las consideraciones explicadas hasta el momento. Las encuestas “sobrantes”, resultados de la diferencia entre las encuestas realizadas menos las encuestas necesarias, han sido

“descartadas”; algunas de ellas por no haber sido llenadas correctamente⁴ o porque ya se había cumplido con el valor de cuota en su estrato correspondiente. Dichas encuestas equivalen al 10% del total de encuestas obtenidas.

6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. TÉCNICA PARA RECOLECTAR INFORMACIÓN

La técnica empleada en la recolección de información es la de encuesta o cuestionario.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, después de leer el modelo teórico de la Dra. María Victoria Gordillo, se parte de éste para presentar una herramienta que pretende medir la tarea de asesoramiento personal que se viene desarrollando en la Facultad de Ingeniería. En otras palabras, el cuestionario propuesto se fundamenta en la base teórica expuesta en el capítulo anterior.

Dicho modelo, se va a instrumentalizar en un cuestionario en donde cada pregunta es una variable que mide la percepción de los alumnos acerca de algún factor –que plantea el modelo– del asesoramiento. Por cada factor existen una o más variables que pretenden medir estas percepciones.

Se trata, entonces, de plantear una herramienta para medir el asesoramiento personal mediante factores que engloben todos los aspectos involucrados en el tema. A partir de esto se plantean unas variables que tratan de medir las percepciones de los alumnos, basándose en el modelo teórico de la Dra. Gordillo. Es decir, a partir de la definición que se ha dado a cada factor de la orientación se van a plantear –para cada uno de ellos– una o más variables, según se deduzca de dicha base teórica. Las variables se plantearán a partir de la deducción directa de dicho modelo teórico.

Cabe señalar, además, que la Facultad de Ingeniería realizó una encuesta dirigida a sus profesores⁵, acerca del tema, durante el semestre 2004-I, la cual será tomada en cuenta, posteriormente, en la comparación de algunas percepciones obtenidas por parte de los asesores, respecto a las percepciones obtenidas por parte de los alumnos. También se desarrolló una encuesta dirigida a los alumnos⁶, la cual no se llegó a ejecutar, en espera de los resultados obtenidos mediante la herramienta propuesta en el presente trabajo de investigación.

6.1.1. ESTRUCTURA INTERNA DEL CUESTIONARIO

Basados en que tanto el término “orientación” como el de “asesoramiento” hacen referencia a una misma tarea, como se ha venido sustentando hasta el momento, los diferentes factores y variables que estructuran el cuestionario propuesto han sido adaptados al término de “asesoramiento”, por ser el que comúnmente se maneja en la Universidad.

⁴ Esta actitud pudo deberse a que el alumno no tuvo claro las preguntas planteadas o porque no tuvo voluntad de participar en la encuesta.

⁵ La resultados de la encuesta dirigida a profesores se puede observar en el apéndice D.

⁶ La encuesta a los alumnos, desarrollada por la Facultad de Ingeniería, puede observarse en el apéndice C.

La estructura interna del cuestionario consta de 55 preguntas basadas en los cinco factores descritos en el modelo de la Dra. Gordillo, estudiados en el segundo capítulo, y que son: concepto de orientación, objetivos que se persiguen, la relación como factor esencial, elementos personales en la orientación y la entrevista. A partir de éstos, se han planteado una o más variables, para cada uno de ellos, a fin de medir el asesoramiento personal.

Dado que muchas de las variables planteadas calzan perfectamente en más de un factor del modelo, dichas variables han sido consideradas en el factor más conveniente, para su evaluación. Además, el orden de las preguntas, planteadas en el cuestionario, no ha sido establecido tal cual se desarrolla la teoría de cada factor en el modelo de la Dra. Gordillo, por considerar que dicho orden resultante podría hacer menos claro, al alumno, el sentido en que se debe abordar el tema. Por ello, el orden de las variables ha sido establecido de tal modo que resulte lo más entendible posible para el alumno, al momento de desarrollar la encuesta; recalcando que cada una de éstas variables se respalda teóricamente en la profundización de cada uno de los factores estudiados en el modelo la Dra. Gordillo.

Después de lo expuesto en los apartados anteriores, es decir, después de todas las consideraciones tomadas, a continuación se muestran los diferentes factores y variables que estructuran la herramienta propuesta, mediante la cual se medirá el asesoramiento personal. Delante de cada variable se ha colocado el número de la pregunta que corresponde a dicha variable en el cuestionario⁷.

6.1.2. FACTORES Y VARIABLES DEL MODELO PROPUESTO

1. DEFINICIÓN DE ASESORAMIENTO

- Variables involucradas en la tarea de asesoramiento:
 - (1) Sexo.
 - (2) Ciclo
 - (3) Especialidad
- (4) Concepción de los alumnos sobre al asesoramiento personal.
- (5) Nivel de importancia de la tarea de asesoramiento para el alumno
- (36) Valores adquiridos en el asesoramiento

2. OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN

- (8) Objetivos del asesoramiento personal

3. LA RELACIÓN COMO FACTOR ESENCIAL

- Dificultades en la relación de asesoramiento:
 - (12) Número de veces que se ha cambiado de asesor
 - (13) Motivos por los cuales se ha cambiado de asesor
 - (16) Motivos por los cuales no se reúne con el asesor
- (38) Grado de comunicación

⁷ El cuestionario se puede observar en el apéndice A.

- (39) Dificultades y límites en la comunicación
- (44) Grado de relación con el asesor

4. ELEMENTOS PERSONALES EN EL ASESORAMIENTO

- Condiciones requeridas en el orientador

Conocimiento del alumno:

- (48) Condiciones que el asesor pone en práctica para conocer mejor al alumno

Condiciones personales:

- (40) Capacidad para escuchar por parte del asesor
- (41) Interés del asesor por los problemas académicos y personales del alumno
- (42) Capacidad para resolver dudas académicas del alumno
- (43) Resolución de problemas por parte del alumno a través del asesoramiento
- (45) Comunicación de logros y dificultades al alumno
- (46) Percepción para conocer si desea que le comuniquen sus logros y dificultades
- (47) Capacidad de motivación del asesor

- Condiciones por parte del alumno

- (6) Compromiso con la tarea de asesoramiento personal
- (7) Motivos por los cuales no se siente comprometido con el asesoramiento

- Problemas en torno a la evaluación del asesoramiento:

- (34) Evaluación del desempeño académico
- (35) Evaluación de las capacidades, habilidades y potencialidades descubiertas en el asesoramiento
- (49) Satisfacción del alumno con la tarea de asesoramiento
- (50) Motivos de insatisfacción del alumno con el asesoramiento
- (51) Percepción para conocer si el alumno le ha explicado sus motivos de insatisfacción a su asesor
- (52) Calificación del asesoramiento por parte del alumno
- (53) Evaluación de la eficacia del asesoramiento personal
- (54) Dificultades percibidas por el alumno para que se pueda desempeñar eficazmente el asesoramiento personal en la Facultad de Ingeniería
- (55) Sugerencias por parte del alumno para que se siga mejorando el asesoramiento personal en la facultad

5. LA ENTREVISTA

- Factores de la entrevista

- (14) Disponibilidad de atención por parte del profesor
- (21) Temas desarrollados durante la entrevista

- Dificultades de la entrevista

- (15) Frecuencia de entrevistas

- (17) Periodicidad de entrevistas
- (18) Motivos por los que el alumno se reúne con su asesor
- (19) Tipo de entrevista entre asesor-alumno
- Técnicas de orientación usadas en la entrevista ⁸
 - (9) Conocimiento de la existencia del Ideario
 - (10) Conocimiento del contenido del Ideario
 - (11) Importancia del curso de EU para el alumno
 - (22) Orientación sobre metodologías y técnicas de estudio
 - (23) Orientación sobre la nueva vida universitaria del alumno
 - (24) Planteamiento de metas en la entrevista
 - (25) Percepción para saber si desea que se le planteen metas en la entrevista
 - (26) Orientación para programar créditos y cursos de la carrera
 - (27) Evaluación de la orientación recibida para programar créditos y cursos
 - (28) Orientación sobre prácticas profesionales
 - (29) Orientación sobre su futuro profesional
 - (30) Orientación sobre la importancia del tema de tesis
 - (31) Orientación sobre la importancia del trabajo en equipo
 - (32) Orientación sobre actividades extracurriculares
 - (33) Percepción para conocer si desea información sobre actividades extracurriculares
- Condiciones de la entrevista
 - (20) Evaluación del clima de confianza desarrollado durante la entrevista
 - (37) Evaluación del factor tiempo

6.2. TÉCNICA PARA EL PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Para el procesamiento y análisis de la información se ha empleado el paquete estadístico Gambia Barwin 5.0 y Microsoft Excel.

Para ello, después de realizarse las encuestas en la Facultad de Ingeniería, se procedió a descartar aquellas encuestas que no habían sido llenadas correctamente y aquellas que, por ya haberse cumplido con el número de cuota en su estrato correspondiente, ya no era necesario considerarlas.

Posteriormente, se procedió a codificar las respuestas obtenidas en cada pregunta para poder crear la base de datos correspondiente a cada estrato.

Finalmente, se hizo uso de las herramientas de Gambia Barwin para generar las vistas necesarias en la presentación de resultados.

⁸ Dado que el modelo de la Dra. Gordillo considera que la técnica(s) a seguirse en la orientación, deben plantearse de acuerdo a los objetivos y la filosofía de orientación que practique el orientador, las preguntas planteadas, respecto a este punto, hacen referencia a los objetivos y la filosofía de orientación propios de nuestra Universidad.

En el procesamiento estadístico empleado para el análisis de los datos se ha hecho uso de recuentos, contraste de preguntas, pruebas de hipótesis de una proporción y de Chi cuadrado.

Señalaremos, además, que debido a que sólo se ha podido conseguir el demo del software especificado, se ha tenido que generar una base de datos para cada estrato en estudio, dado que el programa no permite registrar más de 256 variables por archivo. Posteriormente, se ha exportado los resultados obtenidos a Excel para su análisis en conjunto.

Si bien es cierto, existen otros paquetes estadísticos, como SPSS, que muy bien pudieron permitir analizar la información en una sola base de datos; se eligió trabajar en Gambia por considerarlo más amigable para trabajar y porque el exportar la información a Excel, para obtener los resultados finales, no representa mayor dificultad.

7. VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

La herramienta propuesta ha basado su validez de contenido en el modelo teórico de Orientación en el proceso educativo, propuesto por la Dra. M. V. Gordillo Álvarez Valdés, el cual profundiza cada uno de los factores involucrados en la tarea de asesoramiento u orientación.

Este tipo de validez hace referencia al “grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Implica que las diferentes preguntas que componen la herramienta sean una muestra representativa de lo que se pretende medir. Se basa en el análisis de los ítems que integran la prueba, su estabilidad para medir lo pretendido y la relación con el objetivo de la evaluación”⁹. Todo ello ha sido conseguido a través de la base teórica de la Dra. Gordillo.

La fiabilidad en cambio, referida a que los resultados obtenidos deben ser aproximadamente los mismos al aplicar la herramienta bajo diferentes circunstancias, no ha podido ser comprobada, debido a que no se ha encontrado un método específico que pueda ser aplicable al presente caso, para realizar este análisis estadístico. Ello se debe a que los métodos comúnmente empleados¹⁰ plantean intervalos iguales de respuesta para cada pregunta; lo cual no es posible plantear debido a la naturaleza misma del tema. En lugar de ello, se ha decidido hacer uso de otras vías que permitan garantizar, aún más, los resultados obtenidos, como el contrastar las preguntas más relevantes y aplicar pruebas de hipótesis a las características más convenientes.

⁹ Cfr. Quevedo C, A. V. *Estudio del clima organizacional basado en el modelo de funcionamiento de organizaciones: Octógono*. (Tesis) Ingeniero Industrial y de Sistemas. Piura : UDEP. 2003. P. 72.

¹⁰ Métodos como Test-retest , Test Paralelos, Test subdivididos, Estadística de ítems, etc.

CAPÍTULO IV:

PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

La encuesta que se deriva después del análisis teórico, hecho en el segundo capítulo, y del análisis estadístico, tratado en el tercer capítulo, consta de 55 preguntas, las cuales están diseñadas para que el encuestado pueda responder de la manera menos complicada posible.

El cuestionario propuesto incluye todos los aspectos del asesoramiento personal, pues está basado en el modelo de orientación educativa desarrollado por la Dra. María Victoria Gordillo. A partir de éste, se ha agrupado objetivamente los resultados para comprobar la existencia de climas parciales dentro de la Facultad.

El objetivo de aplicar la encuesta propuesta es conocer las percepciones de los alumnos respecto al asesoramiento personal que reciben, para el posterior análisis cualitativo de los resultados. Dichos resultados le permiten a la Facultad tomar las medidas correctivas que garanticen el mejoramiento del asesoramiento; a través de la visualización de las fortalezas y debilidades encontradas en dicha tarea. Lógicamente, es recomendable que se realicen evaluaciones periódicas de esta tarea –como se mencionó en el primer capítulo– a fin de garantizar su retroalimentación e implementar las modificaciones que sean necesarias para dinamizar el proceso, de acuerdo con las necesidades encontradas en el alumno.

De acuerdo a esto, no sólo se ha agrupado los resultados con la finalidad de reducir niveles de variabilidad o sesgos sino, también, con la finalidad de que la dirección de Facultad – al conocer los resultados- tome las decisiones necesarias que permitan seguir mejorando la

tarea de asesoramiento personal. Esto es muy importante, ya que así se podrá conocer exactamente las percepciones de determinados grupos de alumnos acerca de algún determinado aspecto del asesoramiento, y de esta manera se tomarán medidas correctivas exactas.

Para lograr todo lo mencionado precedentemente, los resultados obtenidos se muestran mediante vistas generadas a través de técnicas computarizadas, centrándose primero en entender las percepciones de los alumnos desde un punto de vista global, o “macro”, para después realizar un análisis más específico según las variables o categorías más relevantes para el tema.

Con respecto al cuestionario, se ha procurado que éste sea lo más fácil y rápido posible de llenar por el alumno. Se han elaborado 55 ítems correspondientes a 55 variables, según la base teórica propuesta. La encuesta será llenada de manera anónima para garantizar la libertad de respuesta del encuestado. El alumno debe escoger una o más alternativas, según sea el caso. Las preguntas o afirmaciones planteadas son de tipo cerrada, abierto y mixto; según se ha creído conveniente para evaluar distintos puntos del tema.

1. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Antes de pasar a mostrar los diferentes cuadros o vistas de los resultados, se explicará el modo de interpretarlos. Como se indicó en el capítulo anterior, se ha utilizado el software Gandia Barwin 5.0, el cual permite ingresar las diferentes respuestas de los encuestados de la siguiente manera:

En todas las preguntas o afirmaciones, el encuestado debe escoger la(s) alternativa(s) que considere conveniente, según sea el caso, a las cuales se les ha asignado un valor numérico, mediante el cual se podrá ingresar, en la base de datos, la percepción del alumno para cada una de las preguntas planteadas. Este valor numérico va desde el número 1 hasta el número 13, que es el máximo número de afirmaciones que se ha podido establecer, de acuerdo a las opiniones brindadas por los alumnos.

Según esto, si por ejemplo se tuviese una afirmación dicotómica “sí o no” sólo se tendrán dos valores numéricos para representar la afirmación elegida; así los valores irán de 1 a 2. Suponiendo que el alumno elija la respuesta “no”, se ingresará, entonces, a la base de datos el número 2 que es el que corresponde la alternativa seleccionada. De forma análoga se registrará las afirmaciones obtenidas en cada uno de los otros tipos de preguntas utilizadas.

Los resultados obtenidos mediante la herramienta propuesta se expresan en porcentaje, a partir de los cuales se ha obtenido el promedio ponderado –total- para cada afirmación y así poder discutir mejor la información resultante.

La interpretación de los resultados hecha con base a los factores propuestos de la Dra. Gordillo considera, en los casos más relevantes, la distinción de percepciones de los alumnos que acuden al asesoramiento respecto a los que dejaron de participar en ella. Esto, debido a la información relevante que brindan las mismas respecto al tema.

2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Ahora, como se ha mencionado, se presentarán diferentes tipos de cuadros, gráficas y vistas de los resultados obtenidos, muy necesarios para la toma de decisiones de los directivos.

Para mayor facilidad en el manejo de información e interpretación de resultados, cada uno de los estratos planteados han sido etiquetado de la siguiente manera:

- S1 : Alumnos de Ingeniería Civil de I-IV ciclo
- S2 : Alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas de I-IV ciclo
- S3 : Alumnos de Ingeniería Mecánica Eléctrica de I-IV ciclo
- S4 : Alumnos de Ingeniería Civil de V-XII ciclo
- S5 : Alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas de V-XII ciclo
- S6 : Alumnos de Ingeniería Mecánica Eléctrica de V-XII ciclo

La base de encuesta de los resultados es de 472.

Para una mejor presentación de los resultados se ha considerado conveniente organizarlos según el orden de los factores del modelo propuesto por la Dra. Gordillo¹ –muy necesario para el estudio macro de los mismos; según los aspectos positivos y negativos encontrados desde un punto de vista global y por características (especialidad, nivel y ciclo); y según los resultados obtenidos en la encuesta dirigida a profesores por Facultad.

2.1 RESULTADOS SEGÚN LOS FACTORES Y VARIABLES DEL MODELO PROPUESTO

1. DEFINICIÓN DE ASESORAMIENTO

- **Variables involucradas en la tarea de asesoramiento:**

- **(1) Sexo**

El 74% de los alumnos encuestados corresponden al sexo masculino y el 26% restante, al sexo femenino.

Del 74% del sexo masculino encuestado, el 44% corresponde a aquellos alumnos matriculados en los primeros cuatro ciclos y el 55%, restante, corresponde a los alumnos de ciclos superiores.

Del 26% del sexo femenino encuestado, el 60% corresponde a aquellas alumnas matriculadas en los primeros ciclos y el 40%, restante, corresponde a las alumnas matriculadas en ciclos superiores.

¹ Ver apartado 6.1.2 del capítulo III.

- **(2) Ciclo**

Se han obtenido opiniones de alumnos de todos los ciclos, salvo aquellos matriculados en el XII ciclo quienes representan el menor porcentaje de participación.

- **(4) Concepción de los alumnos sobre la tarea de asesoramiento personal**

Es muy variada la percepción que se registra de los alumnos respecto al tema. Así se tiene que para la mayoría de los alumnos de primeros ciclos –alumnos de Civil e Industrial y de Sistemas- ésta representa una orientación respecto a sus problemas académicos y personales; seguida de una menor proporción de alumnos –de Mecánica Eléctrica- que la consideran, en forma general, como una ayuda que se le brinda al alumno.

Para los alumnos de ciclos superiores, mayormente –alumnos de Industrial y de Mecánica- esta tarea representa una relación amical a través de la cual el asesor los guía a lo largo de su carrera; seguida de una menor proporción –alumnos de Civil- que la considera, de forma general, como una ayuda que se les brinda.

En promedio, el 23% de los alumnos consideran que esta tarea representa una orientación respecto a sus dudas o problemas académicos y personales.

- **(5) Nivel de importancia del asesoramiento para el alumno**

El 76% de los alumnos concordó que el asesoramiento personal es importante para su formación integral.

- **(36) Valores adquiridos en el asesoramiento**

El valor que más han adquirido los alumnos, a través del asesoramiento personal, es el de responsabilidad, con un promedio de 48%. Esto se aprecia, principalmente en los alumnos de Ingeniería Civil, tanto de estudios generales como de especialidad.

Otros valores adquiridos, con mayor frecuencia, son: amistad, compromiso y respeto; con un 43%, 42% y 38% respectivamente.

2. OBJETIVOS QUE SE PERSIGUEN

- **(8) Objetivos del asesoramiento personal**

Los alumnos de primeros ciclos consideran que el asesoramiento personal les ayuda a adquirir responsabilidades en su formación y a desarrollar hábitos y

estrategias de estudio. En cambio, los alumnos de ciclos superiores, consideran que el asesoramiento les ayuda a tomar decisiones por sí mismos.

3. LA RELACIÓN COMO FACTOR ESENCIAL

- **Dificultades en la relación de asesoramiento**

- **(12) Número de veces que ha cambiado de asesor**

En promedio, el 59% de los alumnos afirma no haber cambiado nunca de asesor. Para quienes alguna vez han cambiado de asesor, la frecuencia con la que mayormente lo han hecho es de una vez.

Así también, se observa que el 13% de los alumnos afirma no tener asesor.

- **(13) Motivos por los cuales se ha cambiado de asesor**

Los alumnos de primeros ciclos que alguna vez cambiaron de asesor afirman, principalmente, haber tenido preferencia por otro asesor (a) para haberlo hecho. Otros motivos que expresan también son: porque su asesor no se encontraba en la UDEP por motivos de viaje o trabajo, porque sentían que su asesor no se interesaba en sus problemas académicos y personales y porque sentían que su asesor no sabía motivarlos ante los obstáculos que se les presentaban. Estos últimos motivos podrían explicar la preferencia, por parte de este grupo de alumnos, por otro asesor (a).

En cambio, los alumnos de ciclos superiores afirman, principalmente, haber cambiado de asesor por sentir que no se preocupaba por hacer un seguimiento de su desarrollo personal.

- **(16) Motivos por los cuales no se reúne con el asesor**

A excepción de los alumnos de Ingeniería civil de I-IV ciclo, los demás alumnos que no sostienen entrevistas con su asesor, expresaron mayormente no tener interés en entrevistarse con él(ella); motivo por el cual no participan actualmente en el asesoramiento personal.

- **(38) Grado de comunicación**

El grado de comunicación logrado en la mayor parte de alumnos de primeros ciclos es positivo, mientras que en la mayoría de los alumnos de especialidad es regular.

En promedio, el 52% de los alumnos, que participan, consideran positivo el grado de comunicación sostenido con su asesor.

- **(39) Dificultades y límites en la comunicación**

Respecto a la pregunta anterior, aquellos alumnos que han considerado negativo el grado de comunicación con su asesor afirman, por lo general, que esto se debe a la falta de espontaneidad por parte de éste para comunicarse con ellos. Esta dificultad llama mucho la atención especialmente en los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas de V-XII ciclo, quienes consideran en un 100% que esta actitud limita la comunicación que pueda haber con su asesor.

Otras dificultades observadas con una alta frecuencia, en los distintos estratos, son: la neutralidad del asesor para comprometerse con los problemas del alumno, la actitud de superioridad que le pueda mostrar y la tendencia a realizar juicios.

- **(44) Grado de relación con el asesor**

En este punto, se ha creído conveniente tomar en cuenta la experiencia pasada de los alumnos que, actualmente, ya no participan en el asesoramiento; debido a la relevancia de información que se puede obtener.

Así, para los alumnos que actualmente participan en el asesoramiento, el grado de relación establecido con su asesor va encaminado a la amistad; mientras que para aquellos que ya no participan, su grado de relación mayormente era meramente formal y superficial y por compromiso.

4. ELEMENTOS PERSONALES EN EL ASESORAMIENTO

- **Condiciones requeridas en el orientador**

Conocimiento del alumno:

- **(48) Condiciones que el asesor pone en práctica para conocer mejor al alumno**

En promedio el 68% de los alumnos consideran que la condición que principalmente perciben que su asesor pone en práctica para conocerlos mejor, es la de orientarlos con experiencia y madurez. Casi todos los estratos coinciden con esto, a excepción de los alumnos de Ingeniería Civil y Mecánica Eléctrica de especialidad, que opinan que esta condición percibida es la de imparcialidad de su asesor para realizar juicios.

Condiciones personales²:

- (40) Capacidad para escuchar por parte del asesor

Todos los alumnos que actualmente participan en el asesoramiento, consideran que su asesor tiene capacidad para escucharlos. No ocurre igual, en cambio, con los alumnos que ya no participan, pues aseguran que su asesor pocas veces les mostraba capacidad para escucharlos.

- (41) Interés del asesor por los problemas académicos y personales del alumno

En promedio, la mayor parte de los alumnos participantes del asesoramiento señalan que su asesor siempre se interesa por sus problemas académicos y personales.

Sin embargo, el promedio de alumnos que no participa señala que pocas veces su asesor se interesaba por este tipo de problemas.

- (42) Capacidad para resolver dudas académicas del alumno

El 79% de los alumnos concordó en que su asesor tiene capacidad para resolver sus dudas académicas.

- (43) Resolución de problemas por parte del alumno a través del asesoramiento

La mayoría de los alumnos que participan consideran que algunas veces la orientación recibida en el asesoramiento les ha llevado a resolver sus problemas por sí mismos. Lo mismo dicen haber logrado los alumnos que no participan pero, también presenta una mínima diferencia respecto a la afirmación de que no han resuelto sus problemas por sí mismos debido a la orientación recibida.

- (45) Comunicación de logros y dificultades al alumno

A casi todos los alumnos que participan, su asesor pocas veces les comunica sus logros y dificultades, a excepción de los alumnos de ciclos superiores de Industrial y de Sistemas que sostienen que su asesor nunca les suele comunicar sus logros y dificultades.

² En la mayoría de las preguntas relacionadas con este factor, se ha agrupado las afirmaciones obtenidas según sea la participación o no del alumno en el asesoramiento, por considerar relevantes las experiencias pasadas y presentes de los mismos en el diagnóstico de esta tarea.

En cambio, la mayoría de los alumnos que ya no participan aseguran que su asesor nunca les comunicaba sus logros o dificultades, a excepción de los alumnos de estudios generales de Industrial y de Sistemas, que indican que su asesor siempre les hablaba de ellos, y los alumnos de Civil que indican que esto se daba pocas veces.

- **(46) Percepción para conocer si desea que le comuniquen sus logros y dificultades**

Esta pregunta está dirigida sólo a los alumnos que participan en el asesoramiento, por ser a ellos a quienes se debe tratar de mantener participando de esta tarea. Es así que, todos los alumnos que respondieron que su asesor no les suele comunicar sus logros y dificultades manifiestan, en su totalidad, que desean que su asesor les hable de ellos.

- **(47) Capacidad de motivación del asesor**

En promedio, el 60% de los alumnos asesorados considera que su asesor sí tiene capacidad para motivarlos ante los obstáculos y problemas que se les presenten, mientras que el 44% de los alumnos que no participan en la tarea, refieren que algunas veces su asesor mostraba esta capacidad.

• **Condiciones por parte del alumno**

- **(6) Compromiso con la tarea de asesoramiento personal**

En promedio, el 53% de los alumnos reconoce no sentirse realmente comprometido con la tarea de asesoramiento y por ende su participación no es constante en la misma. Esto llama la atención, sobre todo, en los alumnos de ciclos superiores quienes en su totalidad sostienen esta afirmación. Son los alumnos de estudios generales, de Ingeniería Civil e Industrial y de Sistema, los que aportan el lado positivo a esta situación, al considerar que sí se sienten comprometidos con el asesoramiento y por ello participan en él.

- **(7) Motivos por los cuales no se siente comprometido con el asesoramiento**

La principal causa por la cual el alumno no se siente comprometido, con el asesoramiento personal, es la falta de actitud del asesor por lograr despertarle interés en el tema.

La falta de información del alumno sobre el tema, representa la segunda causa con mayor frecuencia.

- **Problemas en torno a la evaluación**

- **(34) Evaluación del desempeño académico**

La mayor proporción de los alumnos, representada en un 41%, afirma no sentirse muy seguros de que el asesoramiento personal les haya permitido mejorar su rendimiento académico.

- **(35) Evaluación de las capacidades, habilidades y potencialidades descubiertas en el asesoramiento**

Todos los alumnos que participan en el asesoramiento personal sí han logrado descubrir, a través de él, capacidades, habilidades, potencialidades, etc; que luego han puesto en práctica. En cambio, los alumnos que no participan, sienten que no han logrado descubrir esto mediante el asesoramiento.

- **(49) Satisfacción del alumno con la tarea de asesoramiento**

La mayoría de los alumnos que participan en el asesoramiento se sienten satisfechos con esta tarea, a excepción de los alumnos de ciclos superiores de Industrial y de Sistemas que manifiestan no sentirse satisfechos.

- **(50) Motivos de insatisfacción del alumno con el asesoramiento**

El principal motivo por el cual el alumno no se siente satisfecho con el asesoramiento personal es porque sienten que su asesor no se preocupa por hacer un seguimiento de su desarrollo personal. La segunda causa, más importante, es porque el asesor se limita a un papel estrictamente profesional y por ende a no comprometerse con los problemas del alumno.

- **(51) Percepción para conocer si el alumno le ha explicado sus motivos de insatisfacción a su asesor**

Ninguno de los alumnos que afirman no sentirse satisfechos con el asesoramiento que les brinda su asesor le ha explicado sus motivos de insatisfacción.

- **(52) Calificación del asesoramiento por parte del alumno**

Casi la totalidad de los alumnos que participan en el asesoramiento califica como bueno el trabajo realizado por su asesor, con excepción de los alumnos de ciclos superiores de Ingeniería Industrial que califican dicho trabajo como regular.

- **(53) Evaluación de la eficacia del asesoramiento personal**

Casi todos los alumnos, en general, sostienen que el asesoramiento no se desarrolla eficazmente en la Facultad, excepto los alumnos de estudios generales de Ingeniería Industrial, quienes opinan lo contrario.

- **(54) Dificultades percibidas por el alumno para que se pueda desempeñar eficazmente el asesoramiento personal en la Facultad de Ingeniería**

La principal dificultad, considerada por los alumnos, para desarrollar eficazmente la tarea de asesoramiento personal es la falta de interés de ellos por el tema. La segunda causa, de mayor importancia, es la reducida disponibilidad de tiempo por parte de los asesores, para desempeñar esta tarea.

- **(55) Sugerencias por parte del alumno para que se siga mejorando el asesoramiento personal en la facultad**

Las principales sugerencias aportadas por los alumnos son: que se les motive más y que se brinde una mayor orientación sobre el tema. Esta última sugerencia es planteada por todos los alumnos de estudios generales.

Respecto a la primera sugerencia –la de motivación–, dado que no se esperaba encontrar un índice tan alto respecto a esta afirmación, se sugiere que para posteriores evaluaciones del tema se especifique más. En este trabajo consideramos que “motivar más” hace referencia a poder mejorar en todos aquellos aspectos en los que se puede producir una separación con el alumno; como por ejemplo: mostrar una disponibilidad adecuada de atención al alumno, interesarse por sus problemas académicos y personales, preocuparse por conocer las causas por las cuales deja de acudir al asesoramiento, etc.

5. LA ENTREVISTA

- **Factores de la entrevista**

- **(14) Disponibilidad de atención por parte del profesor**

En este punto, también, se ha creído conveniente tener en cuenta las experiencias pasadas de los alumnos que ya no participan en el asesoramiento. Así se tiene que, para este tipo de alumnos existió una tendencia, muy estrecha, por parte del asesor, de mostrarle muy poca a ninguna disponibilidad de atención. En cambio, los alumnos que sí

participan en el asesoramiento, indican que siempre que buscan a su asesor, éste les muestra disponibilidad de atención.

- **(21) Temas desarrollados durante la entrevista**

Todos los alumnos concordaron en que el principal tema que se sostiene en las entrevistas es el rendimiento académico.

Otros temas que se suelen tratar con gran frecuencia son: aprovechamiento del tiempo libre; situación familiar, social y económica del alumno y métodos de estudio.

- **(15) Frecuencia de entrevistas**

Los alumnos que aún acuden al asesoramiento personal reconocen que muy poco suelen entrevistarse con su asesor. En cambio, para aquellos que ya no acuden, esta situación dejó de darse después de haber pasado el curso de EU.

En promedio, son los alumnos de primeros ciclos los que mayormente suelen sostener entrevistas con su asesor. Pero, también hay que resaltar que, dentro de este grupo, los alumnos de Mecánica Eléctrica son los que más han dejado de acudir al asesoramiento después del curso de EU.

- **(17) Periodicidad de entrevistas**

La poca frecuencia del alumno, en entrevistarse con su asesor, se ve reflejada en esta pregunta al comprobar que, casi el total de los alumnos, por lo general acuden semestralmente al asesoramiento personal. Para aquellos que suelen buscar más seguido a su asesor, la frecuencia con la que esto se da es en forma mensual. También se aprecia que del grupo de alumnos que sólo acude anualmente, son los alumnos de ciclos superiores en los que más se da esto.

- **(18) Motivos por los que el alumno se reúne con su asesor**

El principal motivo, por el cual la mayoría de los alumnos se reúnen con su asesor, es por consultas académicas; de ello puede derivarse el porque el rendimiento académico es el tema fuerte en las entrevistas. La segunda causa por la cual el alumno acude a su asesor es cuando tiene problemas.

- **(19) Tipo de entrevista entre asesor-alumno**

En este punto, también se ha considerado las experiencias pasadas del alumno, las cuales representan una información muy relevante. Así se

tiene que, en promedio, los alumnos que sí participan en el asesoramiento sostienen entrevistas, en un ambiente cordial, para cumplir objetivos. En cambio, para los alumnos que ya no participan, sólo mantenían entrevistas con su asesor por cumplir con las exigencias establecidas por la facultad.

- **Técnicas de orientación usadas en la entrevista**

- **(9) Conocimiento de la existencia del Ideario**

El 96% de los alumnos de la Facultad de Ingeniería concuerda en que no tienen conocimiento de la existencia del Ideario de la Universidad de Piura.

- **(10) Conocimiento del contenido del Ideario**

Como consecuencia del desconocimiento de la existencia del Ideario, el 99% de los alumnos desconoce su contenido.

- **(11) Importancia del curso de EU para el alumno**

El 73% de los alumnos de I ciclo considera que el curso de Metodología del Estudio Universitario (EU) es importante porque les ayuda a adaptarse a su nueva vida universitaria.

- **(22) Orientación sobre metodologías y técnicas de estudio**

La orientación sobre metodologías y técnicas de estudio es más frecuente en los alumnos de primeros ciclos que en los de ciclos superiores. Esto, debido a que son los alumnos de estudios generales los que mayor orientación necesitan respecto al tema.

- **(23) Orientación sobre la nueva vida universitaria del alumno**

El 60% de los alumnos de primer ciclo afirman que frecuentemente su asesor les suele orientar sobre su nueva vida universitaria.

- **(24) Planteamiento de metas en la entrevista**

El 67% de los alumnos de primer ciclo asegura que sí se les plantean metas en cada entrevista.

- **(25) Percepción para saber si desea que se le planteen metas en la entrevista**

De los alumnos de I ciclo que aseguran que su asesor no les suele plantear metas en sus entrevistas, la mayoría de ellos, en un 69%, afirma que sí le gustaría que se le planteasen metas, a excepción de los alumnos de Mecánica Eléctrica a quienes les es indiferente esto.

- **(26) Orientación para programar créditos y cursos de la carrera**

Son muy pocas las veces, en un 68%, en las que el alumno suele pedirle orientación a su asesor para programar adecuadamente los créditos y cursos de su carrera. Otro porcentaje alto de alumnos, en un 31%, nunca suele pedir este tipo de orientación a su asesor; esto se refleja más en los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas.

- **(27) Evaluación de la orientación recibida para programar créditos y cursos**

De los alumnos que suelen pedir orientación a su asesor para programar sus créditos y cursos, la mayoría considera que la orientación recibida les ha permitido hacer una elección adecuada de cursos; salvo los alumnos de Industrial y de Sistemas de ciclos superiores quienes, en mayor proporción, aseguran que muy pocas veces les ha servido este tipo de orientación.

- **(28) Orientación sobre prácticas profesionales**

Todos los alumnos de V-XII ciclo, en un 38% asegura que muy pocas veces su asesor les suele brindar orientación sobre prácticas profesionales. Es apreciable, también, que esta situación tiende considerablemente a nunca orientar al alumno sobre este tema. Sólo en los alumnos de Mecánica Eléctrica, se observa que esta tendencia está dirigida más a orientarlos frecuentemente.

- **(29) Orientación sobre su futuro profesional**

Los alumnos de Ingeniería Civil y de Industrial y de Sistemas pocas veces son orientados sobre su futuro profesional. En cambio, los alumnos de Mecánica Eléctrica frecuentemente reciben este tipo de orientación.

- **(30) Orientación sobre la importancia del tema de tesis**

Tanto los alumnos de Civil como los de Industrial y de Sistemas afirman que nunca se les orienta sobre la importancia del tema de tesis, mientras

que los alumnos de Mecánica Eléctrica aseguran sólo algunas veces se les orienta sobre este punto.

- **(31) Orientación sobre la importancia del trabajo en equipo**

Todos los alumnos concuerdan que pocas veces se le orienta sobre la importancia del trabajo en equipo.

- **(32) Orientación sobre actividades extracurriculares**

Existe una gran tendencia de informar pocas veces o nunca, al alumno, sobre actividades extracurriculares, dentro y fuera de la Universidad, que les permita aprovechar mejor su tiempo libre (conferencias, retiros, exposiciones, deportes, etc). De ello, se puede apreciar que, en promedio, sólo los alumnos de Industrial y de Sistemas, de todos los ciclos, opinan mayormente que pocas veces se les informa de este tipo de actividades; mientras que los alumnos de las otras dos especialidades de ingeniería, también de todos los ciclos, aseguran que nunca se les informa de este tema.

- **(33) Percepción para conocer si desea información sobre actividades extracurriculares**

De los alumnos que aseguran no recibir información sobre actividades extracurriculares, por parte de su asesor, el 90% expresa sentirse interesados en recibir este tipo de información.

• **Condiciones de la entrevista**

- **(20) Evaluación del clima de confianza desarrollado durante la entrevista**

En esta variable también se ha creído conveniente distinguir la percepciones de los alumnos que participan del asesoramiento personal de aquellos que ya no participan. Así se puede apreciar, que los alumnos de participan, en promedio, sienten que su asesor siempre logra crear un clima adecuado de confianza en el cual le puedan exponer sus problemas. En cambio, los alumnos que ya no participan hacen referencia que nunca se daba este clima adecuado de confianza.

- **(37) Evaluación del factor tiempo**

De la distinción de percepciones entre los alumnos que participan en el asesoramiento personal, de aquellos que ya no lo hacen, el 69% de los alumnos que sí participa asegura sentirse satisfecho con el tiempo que su asesor les dedica en las entrevistas, salvo los alumnos de ciclos superiores

de Industrial y de Sistemas que dicen no sentirse satisfechos con este tiempo brindado. Los alumnos que ya no participan en el asesoramiento, concordaron en su totalidad no haberse sentido satisfechos con el tiempo que les brindaba su asesor en las entrevistas.

2.2 RESULTADOS SEGÚN LOS ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS ENCONTRADOS EN EL DESARROLLO DE LA TAREA

2.2.1 RESULTADOS GLOBALES

- **Aspectos positivos:**

- La mayoría de alumnos consideran que el asesoramiento es importante para su formación integral.
- Los alumnos definen, en promedio, que el asesoramiento personal les orienta sobre dudas o problemas académicos y personales.
- En promedio, los alumnos reconocen que el asesoramiento personal les ayuda a asumir responsabilidades en su formación y a tomar decisiones. Esta última afirmación es principalmente sostenida por los alumnos de ciclos superiores de las diferentes especialidades.
- Los alumnos de primeros ciclos reconocen que el asesoramiento personal les ayuda a adquirir responsabilidades en su formación y a desarrollar hábito y estrategias de estudio. En cambio, los alumnos de ciclos superiores reconocen que el asesoramiento les ayuda a tomar decisiones.
- En promedio, los alumnos de I ciclo consideran que el curso de Metodología del Estudio Universitario (EU) es importante porque les ayuda a adaptarse a su nueva vida universitaria.
- Los alumnos consideran que el principal motivo por el cual acuden a su asesor es para realizar consultas académicas y que el rendimiento académico es el tema sobre el cual hablan, frecuentemente, con él.
- Las entrevistas que los alumnos sostienen con su asesor, son en promedio, para cumplir objetivos, pero en un ambiente cordial.
- Los mayoría de alumnos de I ciclo reconocen que su asesor sí los orienta sobre su nueva vida universitaria y que sí suele trazarles metas en cada entrevista.
- Aunque pocas veces los alumnos suelen pedirle orientación a su asesor para programar adecuadamente los créditos y cursos de su carrera, la mayor parte de los alumnos que en algunas ocasiones sí suele pedir este tipo de ayuda reconocen que frecuentemente la orientación brindada les ha permitido realizar una elección adecuada.

- La responsabilidad constituye el principal valor que los alumnos han adquirido a través del asesoramiento personal. Otros valores adquiridos, con un alto porcentaje de frecuencia, son: amistad, compromiso y respeto.
 - Por lo general los alumnos afirman sí sentirse satisfechos con el tiempo que su asesor les dedica en las entrevistas. Sin embargo, los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas de V-XII ciclo consideran todo lo contrario.
 - En promedio, los alumnos consideran que siempre o frecuentemente su asesor les muestra capacidad para escucharlos durante las entrevistas.
 - Los alumnos consideran que casi siempre o frecuentemente su asesor se interesa en los problemas académicos y personales que afectan su rendimiento. Empero, los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas de IV-XII ciclo consideran que pocas veces su asesor les muestra interés en este tema.
 - Los alumnos consideran, mayormente, que su asesor sí tiene capacidad para absolver sus dudas académicas.
 - La mayoría de los estratos consideran, en promedio, que su asesor sí tiene capacidad para motivarlos a seguir adelante con esfuerzo y optimismo. Sin embargo, los alumnos de Ingeniería Mecánica Eléctrica consideran que pocas veces su asesor logra esto.
 - La principal condición que los alumnos perciben que su asesor pone en práctica para conocerlos mejor es la de orientarlos con madurez y experiencia. Esta condición es observada, principalmente, por los alumnos de estudios generales. Otra condición, con una alta frecuencia, es la imparcialidad del asesor para realizar juicios.
- **Aspectos negativos:**
 - La mayoría de los alumnos, en promedio, aseguran no sentirse comprometidos a participar en la tarea de asesoramiento. Esto llama más la atención en los alumnos de ciclos superiores, de las diferentes especialidades, quienes en su mayoría afirman esto.
 - Los alumnos concordaron, con mayor frecuencia, que la principal razón por la cual no se sienten comprometidos a participar en el asesoramiento personal, es porque su asesor no logra despertarles interés en el tema. La falta de información de los alumnos sobre el tema representa la segunda razón con mayor frecuencia.
 - Casi la totalidad de los alumnos de la Facultad desconocen la existencia del Ideario de la Universidad de Piura y, por ende, su contenido.

- Los alumnos de ciclos superiores, en promedio, han cambiado mayor número de veces de asesor, respecto a los alumnos de estudios generales. La mayor frecuencia con la que han realizado este cambio es de una vez.
- Este mismo grupo de alumnos –de ciclos superiores- representa una mayor proporción de alumnos sin asesor, en comparación con los alumnos de primeros ciclos.
- Los alumnos de I-IV ciclo de Ingeniería Mecánica Eléctrica representan la proporción más alta de los encuestados que afirman no haberse reunido con su asesor después del curso de EU, en comparación con los alumnos de los demás estratos.
- El principal motivo por el cual, mayormente, un alumno alguna vez cambió de asesor es por que tenía preferencia por otro asesor(a). Otros motivos, con un importante porcentaje de frecuencia, para ello son: porque su asesor no se preocupaba por hacer un seguimiento de su desarrollo personal, porque sentía que su asesor no se interesaba en sus problemas académicos y personales y/o porque no se encontraba en la Udep, por motivos de estudio o trabajo, para asesorarlo. Estos últimos, podrían explicar la preferencia por otro asesor(a) que algunos alumnos tuvieron.
- En promedio, pocas veces los asesores muestran disponibilidad de tiempo para atender a sus asesorados. Esto es más evidente en los alumnos de Ingeniería Mecánica Eléctrica de I-IV ciclo y en los alumnos de ciclos superiores. De los estratos restantes, los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas de I-IV ciclo son los que principalmente afirman que su asesor siempre les muestra disponibilidad de atención.
- A excepción de los alumnos de Ingeniería Civil de I-IV ciclo, los demás alumnos que no sostienen entrevistas con su asesor expresaron, por lo general, no tener interés en entrevistarse con el(ella); motivo por el cual no participan de esta tarea.
- Los alumnos suelen acercarse, en promedio, en forma semestral al asesoramiento; lo cual representa una periodicidad baja dado los objetivos que representa este proceso continuo. De la proporción de alumnos que suele acercarse a su asesor en forma anual, los alumnos de Ingeniería Mecánica Eléctrica representa la mayor proporción de éstos.
- Sólo poco más de la cuarta parte del alumnado siente que su asesor sí les logra crear un clima adecuado de confianza, en el cual puedan exponerle sus problemas. De la proporción restante, los alumnos de Ingeniería Civil consideran que pocas veces su asesor suele lograr esto.
- Existe una propensión a orientar pocas veces o nunca a la mayoría de los alumnos de ciclos superiores sobre temas como: prácticas profesionales, futuro profesional, importancia del tema de tesis, importancia del trabajo en equipo, actividades extracurriculares.

- Se observa que, por lo general, los alumnos de la Facultad aseguran no sentirse muy convencidos de que el asesoramiento personal les haya ayudado a mejorar su desempeño académico.
- La mayoría de los alumnos sienten que el asesoramiento personal no les ha ayudado a descubrir capacidades, habilidades y/o potencialidades, etc.
- En promedio, los alumnos consideran que la orientación recibida en el asesoramiento pocas veces le ha ayudado a resolver sus propios problemas, por sí mismos.
- Los alumnos de Ingeniería Civil y Mecánica Eléctrica consideran, principalmente, que el grado de relación que mantienen con su asesor es meramente formal. Sin embargo, los alumnos de Ingeniería Industrial mantienen un grado de relación más encaminado a la amistad.
- Por lo general, se suele informar pocas veces o nunca al alumno sobre sus logros y dificultades alcanzados. De ello, los alumnos de ciclos superiores son los que, mayormente, consideran que nunca se les comunica esto.
- La falta de espontaneidad del asesor representa la principal dificultad que los alumnos, que consideran negativa la comunicación establecida con su él, han observado en su relación de comunicación. Esto llama la atención, especialmente, en los alumnos de ciclos superiores de Ingeniería Civil quienes en un 100% afirman esto. Otras dificultades encontradas, con mayor frecuencia, son: neutralidad del asesor para comprometerse con los problemas, actitud de superioridad frente al alumno y tendencia a realizar juicios.
- Los alumnos de ciclos superiores de Ingeniería Civil representan el estrato que con mayor frecuencia se siente insatisfecho con la tarea de asesoramiento personal que les brinda su asesor.
- La falta de preocupación del asesor por hacer un seguimiento del desarrollo personal del alumno y la actitud de limitarse a un papel estrictamente profesional, son las principales razones por las cuales los alumnos afirman no sentirse satisfechos con el asesoramiento personal.
- Casi la totalidad de los alumnos no se ha animado a expresarle a su asesor los motivos de su insatisfacción con la tarea. Empero, el pequeño porcentaje de alumnos que sí se animado hacer esto corresponde a los alumnos de Ingeniería Civil de V-XII ciclo.
- Por lo general los alumnos consideran que el asesoramiento personal no se desarrolla eficazmente en la Facultad de Ingeniería; a excepción de los alumnos de Industrial y de Sistemas de estudios generales quienes, en un mayor porcentaje, opinan lo contrario.

- La principal dificultad, en la que concuerdan la mayoría de los alumnos, para que se desarrolle eficazmente la tarea de asesoramiento personal en la Facultad, es la falta de interés por parte de ellos mismos en el tema. Ante esta situación proponen, principalmente, que se les oriente más sobre el tema y que se les motive más a participar.

2.2.2 RESULTADOS SEGÚN CARACTERÍSTICAS

A. SEGÚN ESPECIALIDAD

1. INGENIERÍA CIVIL

- **Aspectos positivos:**

- La mayoría de alumnos de Ingeniería Civil consideran que el asesoramiento es importante para su formación integral.
- Los alumnos de I-IV ciclo reconocen que el asesoramiento personal les ayuda a asumir responsabilidades en su formación y los alumnos de V-XII ciclo consideran que esta tarea les orienta en la toma de decisiones.
- En promedio, los alumnos de Ingeniería Civil consideran que las entrevistas con su asesor son para cumplir objetivos, pero en un ambiente cordial.
- Los alumnos de I ciclo reconocen que su asesor sí les suele trazar metas en cada entrevista y que frecuentemente los orienta sobre su nueva vida universitaria.
- La responsabilidad es el principal valor que los alumnos de Ingeniería Civil han adquirido a través del asesoramiento personal.
- La mayoría de los alumnos de los diferentes niveles de esta especialidad concordaron que su asesor sí posee capacidad para absolver sus dudas académicas.
- Tanto los alumnos de primeros ciclos como los de ciclos superiores consideran, principalmente, que el asesoramiento personal sí les ha llevado a resolver sus problemas por sí mismos. Además, los alumnos de Ingeniería Civil, son los que en mayor proporción, respecto a las demás especialidades, valoran positivamente esta situación.
- En promedio, los alumnos de esta especialidad reconocen que su asesor sí posee capacidad para motivarlos a seguir adelante con esfuerzo y optimismo. De esta afirmación, los alumnos de primeros ciclos son los que con mayor frecuencia valoran esto.

- Los alumnos de primeros ciclos consideran que la principal actitud que perciben que su asesor pone en práctica para conocerlos mejor es la de orientarlos con madurez y experiencia. Para los alumnos de ciclos superiores esta condición es la imparcialidad de su asesor para realizar juicios.
 - Aún cuando casi la totalidad de los alumnos que manifiestan no sentirse satisfechos con el asesoramiento personal no le ha expresado a su asesor los motivos de su insatisfacción; los alumnos de ciclos superiores de Ingeniería Civil, por lo menos, son los únicos, respecto a todos los demás estratos, que se han animado a expresarle esta situación a su asesor, aunque en un porcentaje muy pequeño.
- **Aspectos negativos:**
 - Los alumnos de V-XII ciclo se sienten menos comprometidos con la tarea de asesoramiento personal, respecto a los alumnos de I-IV ciclo, y por ende su participación es menor.
 - Los alumnos de los diferentes niveles de Ingeniería Civil coinciden, mayormente, que la falta de actitud de su asesor por lograrles despertar interés en el tema es la principal dificultad por la cual no se sienten comprometidos con la tarea de asesoramiento.
 - Casi la totalidad de los alumnos de Ingeniería Civil desconoce la existencia del Ideario de la Universidad de Piura. El pequeño porcentaje de alumnos que sí sabe de su existencia y su contenido corresponde a los alumnos de I-IV ciclo.
 - Existe un mayor número de cambios de asesor por parte de los alumnos de ciclos superiores respecto a los alumnos de primeros ciclos. Así también, los alumnos de ciclos superiores representan una mayor proporción de alumnado sin asesor respecto a los alumnos de estudios generales.
 - El principal motivo por el cual los alumnos de I-IV ciclo cambiaron de asesor es porque tenían preferencia por otro asesor(a). Para los alumnos de V-XII ciclo, en cambio, este motivo fue porque sentían que su asesor no se interesaba por hacer un seguimiento de su desarrollo personal.
 - A diferencia de los alumnos de primeros ciclos, los alumnos de ciclos superiores afirman, en mayor proporción, que pocas veces su asesor tiene disponibilidad de tiempo para atenderlos.
 - Tanto los alumnos de primeros ciclos como los de ciclos superiores consideran, por lo general, que pocas veces su asesor logra crear un clima adecuado de confianza en el cual puedan exponerle sus problemas.
 - Aún cuando la periodicidad con la que acuden, mayormente, los alumnos que sí participan en el asesoramiento personal, es baja; los alumnos de

ciclos superiores son los que en menor proporción participan en él respecto a los alumnos de primeros ciclos.

- Existe una tendencia de orientar pocas veces o nunca a los alumnos de V-XII ciclo sobre temas como: metodologías y técnicas de estudios, prácticas profesionales, futuro profesional, importancia del tema de tesis, importancia del trabajo en equipo, actividades extracurriculares.
- La mayor parte de los alumnos de Ingeniería Civil afirman no sentirse realmente convencidos de que el asesoramiento personal les haya permitido mejorar su desempeño académico. Empero, son los alumnos de primeros ciclos los que, en mayor proporción, afirman esto.
- La mayoría de los alumnos de Ingeniería Civil consideran que el asesoramiento personal no les ha ayudado a descubrir capacidades, habilidades y/o potencialidades, etc.
- Los alumnos de ciclos superiores indican no sentirse satisfechos con el tiempo que su asesor les brinda en las entrevistas; a diferencia de los alumnos de primeros ciclos, quienes opinan lo contrario.
- Para los alumnos de primeros ciclos el principal defecto que han observado en su relación de comunicación con su asesor es su actitud de superioridad. Para los alumnos de ciclos superiores, en cambio, este defecto es la falta de espontaneidad de su asesor. Este último defecto llama la atención por el alto porcentaje de frecuencia en que los alumnos de ciclos superiores han considerado que observan esta actitud negativa.
- Los alumnos de ciclos superiores son los que en mayor proporción afirman que su asesor pocas veces suele mostrarles capacidad por escucharlos.
- Este mismo grupo de alumnos –de ciclos superiores- considera, por lo general, que su asesor pocas veces muestra interés en sus problemas académicos y personales que afectan su rendimiento.
- El grado de relación que mantienen con su asesor los alumnos de Ingeniería Civil es, principalmente, meramente formal.
- Por lo general, se suele comunicar pocas veces o ninguna a los alumnos de esta especialidad sobre sus logros y dificultades
- Los alumnos de ciclos superiores de Ingeniería Civil representan el mayor porcentaje de alumnos que se sienten insatisfechos con la tarea de asesoramiento; respecto a los alumnos de estudios generales y respecto, también, a los alumnos de los demás estratos. Por ello, consideran que el trabajo de asesoramiento desarrollado por su asesor es regular.
- Tanto los alumnos de primeros ciclos como los de ciclos superiores expresan que la principal causa de insatisfacción con el asesoramiento es

la falta de preocupación de su asesor por hacer un seguimiento de su desarrollo personal.

- En general, la mayoría de los alumnos de Ingeniería Civil consideran que el asesoramiento personal no se cumple eficazmente en la Facultad.
- La principal dificultad que encuentran los alumnos de I-IV ciclo, para que se desarrolle eficazmente esta tarea, es la falta de interés de ellos mismos por el tema. En cambio, los alumnos de V-XII ciclo consideran que esta dificultad es la reducida disponibilidad de tiempo de los profesores.

2. INGENIERÍA INDUSTRIAL Y DE SISTEMAS

- **Aspectos positivos:**

- La mayoría de los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas consideran que el asesoramiento personal sí es importante para su formación integral.
- Los alumnos de I-IV ciclo reconocen que el asesoramiento personal les ayuda a desarrollar hábitos y estrategias de estudio y los alumnos de V-XII ciclo reconocen que éste les orienta en la toma de decisiones.
- La mayoría de los alumnos de primeros ciclos consideran que su asesor siempre les muestra disponibilidad para atenderlos. Los alumnos de ciclos superiores, en cambio, aunque en un porcentaje menor, destacan que pocas veces su asesor les muestra disponibilidad para atenderlos.
- En promedio, los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas opinan que sus entrevistas con su asesor suelen ser para cumplir objetivos, pero en un ambiente cordial.
- Los alumnos de esta especialidad sostienen con mayor frecuencia, respecto a las demás especialidades, que su asesor sí logra crear un clima adecuado de confianza en el cual puedan exponerles sus problemas.
- Los alumnos de I ciclo reconocen que su asesor sí les suele trazar metas en cada entrevista y que frecuentemente los orienta sobre su nueva vida universitaria.
- La responsabilidad y amistad son los principales valores adquiridos a través del asesoramiento personal, por parte de los alumnos de primeros ciclos y ciclos superiores, respectivamente.
- En promedio, los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas aseguran sentirse satisfechos con el tiempo que su asesor les dedica en las entrevistas. Ello, además, los convierte en la especialidad que en mayor proporción respalda esta situación.

- Los alumnos de esta especialidad reconocen que su asesor siempre muestra capacidad para escucharlos durante las entrevistas. También representan, además, la especialidad que con mayor frecuencia sostiene esta afirmación.
 - La mayoría de los alumnos de estudios generales consideran que su asesor siempre se muestra interesado por sus problemas académicos y personales que afectan su rendimiento. Los alumnos de ciclos superiores, en cambio, aunque en menor proporción, aseguran que pocas veces su asesor se muestra interesado en ellos.
 - Los alumnos de Industrial y de Sistemas consideran, mayormente, que el grado de relación logrado con su asesor va encaminado a la amistad. Además, también representan la principal especialidad que con mayor frecuencia ha logrado este tipo de relación.
 - La mayoría de los alumnos de I-IV ciclo reconocen que su asesor siempre suele comunicarles sus logros y dificultades. Este mismo grupo de alumnos, también representa el principal estrato al cual se le brinda este tipo de información. Sin embargo, los alumnos de ciclos superiores, aunque en un porcentaje menor, consideran que su asesor nunca les habla de ellos.
 - Los alumnos de esta especialidad son los que principalmente aseguran que su asesor sí posee capacidad para motivarlos a seguir adelante con esfuerzo y optimismo.
 - La principal condición que los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas perciben que su asesor pone en práctica para conocerlos mejor es la de orientarlos con madurez y experiencia.
 - Los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas, que sí participan en el asesoramiento, representan el mayor porcentaje de alumnos, respecto a las demás especialidades, que afirman sí sentirse satisfechos con el trabajo de asesoramiento que les brinda su asesor. Por ello, consideran como bueno este trabajo desarrollado.
- **Aspectos negativos:**
 - Los alumnos de ciclos superiores se sienten menos comprometidos con la tarea de asesoramiento, respecto a los alumnos de estudios generales, y por esto muchos de ellos no participan en ella.
 - La mayoría de los alumnos de los distintos niveles, de esta especialidad, consideran que la principal razón por la cual no se sienten comprometidos a participar en el asesoramiento personal, es porque su asesor no logra despertarles interés en el tema.

- Casi la totalidad de los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas desconoce la existencia del Ideario de la Universidad de Piura. Empero existe un pequeño porcentaje de alumnos, tanto de alumnos de primeros ciclos como de ciclos superiores, que sí sabe de su existencia pero no conocen su contenido.
- Los alumnos de V-XII ciclo son los que mayor número de veces han cambiado de asesor y los que presentan una mayor proporción de alumnos sin asesor, respecto a los alumnos de primeros ciclos.
- Los principales motivos por los cuales los alumnos de primeros ciclos han cambiado de asesor es porque tenían preferencia por otro asesor(a) y/o porque su asesor no se encontraba en la Udep, por motivos de viaje o trabajo, para asesorarlos. Para los alumnos de ciclos superiores, en cambio, el principal motivo para ello fue porque sentían que su asesor no se preocupaba por hacer un seguimiento personal de su desarrollo personal.
- La periodicidad con la que acuden, mayormente, los alumnos que sí participan en el asesoramiento personal, es baja. De ellos, los alumnos de ciclos superiores son los que en menor proporción participan en el asesoramiento respecto a los alumnos de primeros ciclos.
- Existe una tendencia a orientar pocas veces o nunca a los alumnos de ciclos superiores sobre temas como: prácticas profesionales, futuro profesional, importancia del tema de tesis, importancia del trabajo en equipo.
- También se observa una tendencia a orientar pocas o nunca a los alumnos sobre actividades extracurriculares que le permitan aprovechar mejor su tiempo libre (conferencias, retiros, exposiciones, deportes, etc). Los alumnos de primeros ciclos son los que presentan un mayor porcentaje en este caso, en comparación con los de ciclos superiores.
- La mayor parte de los alumnos de Ingeniería Industrial afirman no sentirse realmente convencidos de que el asesoramiento personal les haya permitido mejorar su desempeño académico. Empero, son los alumnos de ciclos superiores los que, en mayor proporción, afirman esto.
- La mayoría de los alumnos aseguran que el asesoramiento personal no les ha permitido descubrir capacidades, habilidades y/o potencialidades, etc.
- La mayor dificultad que los alumnos de primeros ciclos encuentran en su relación de comunicación con su asesor es la neutralidad de éste para comprometerse con sus problemas. Los alumnos de ciclos superiores, sin embargo, encuentran las siguientes dificultades en su asesor: proclividad a realizar juicios, neutralidad para comprometerse con sus problemas, actitud de superioridad, falta de espontaneidad.
- Los alumnos de esta especialidad concuerdan, por lo general, que pocas veces la orientación recibida en el asesoramiento les ha llevado a resolver

sus problemas por sí mismos. De ello, los alumnos de primeros ciclos muestran una mayor frecuencia respecto a esta afirmación.

- Los alumnos de I-IV ciclo, que afirman no sentirse satisfechos con la tarea de asesoramiento personal que les brinda su asesor, consideran que la principal dificultad, para ello, es la actitud de su asesor de limitarse sólo a un papel estrictamente profesional. Para los alumnos de V-XII ciclo esta dificultad es la falta de preocupación de su asesor por hacer un seguimiento de su desarrollo personal.
- La totalidad de alumnos encuestados que afirman sentirse insatisfechos con el asesoramiento personal, asegura que no le ha expresado a su asesor los motivos de su insatisfacción.
- Los alumnos de ciclos superiores son los que en mayor proporción consideran que el asesoramiento personal no se desarrolla eficazmente en la Facultad, respecto a los alumnos de primeros ciclos.
- En general, los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas consideran que la principal dificultad que encuentran, para que se desarrolle eficazmente la tarea de asesoramiento personal, es la falta de interés por parte de ellos mismos en el tema.

3. INGENIERÍA MECÁNICA ELÉCTRICA

- **Aspectos positivos:**

- La mayoría de los alumnos de Ingeniería Mecánica Eléctrica consideran que el asesoramiento personal sí es importante para su formación integral.
- Los alumnos de I-IV ciclo reconocen que el asesoramiento personal les ayuda a asumir responsabilidades en su formación y los alumnos de V-XII ciclo reconocen que éste les orienta en la toma de decisiones.
- Aunque la mayoría de los alumnos no conoce la existencia del Ideario de la Universidad, existe por lo menos un pequeño porcentaje de alumnos de Ingeniería Mecánica Eléctrica de ciclos superiores, que sí conoce de su existencia y su contenido.
- En promedio, la mayoría de los alumnos de primeros ciclos reconoce que su asesor siempre o frecuentemente les muestra disponibilidad para atenderlos. Sin embargo, los alumnos de ciclos superiores, aunque en un porcentaje menor, aseguran que pocas veces su asesor les muestra disponibilidad para atenderlos.
- Tanto los alumnos de primeros ciclos como los de ciclos superiores, indican, con mayor frecuencia, que sus entrevistas con su asesor suelen ser para cumplir objetivos, pero en un ambiente cordial.

- Los alumnos de I ciclo reconocen, en su mayoría, que su asesor sí les orienta sobre su nueva vida universitaria y que sí les suele trazar metas en cada entrevista.
 - Frecuentemente se suele orientar a los alumnos de V-XII ciclo sobre sus prácticas profesionales y su futuro profesional. Además, el porcentaje de alumnos que afirman esta situación representan una proporción mayor respecto a las demás especialidades.
 - Los alumnos de Ingeniería Mecánica Eléctrica consideran, mayormente, que siempre o frecuentemente su asesor les logra crear un clima adecuado de confianza, en el cual puedan exponer sus problemas.
 - La responsabilidad y compromiso son los principales valores adquiridos a través del asesoramiento personal, por parte de los alumnos de primeros ciclos y ciclos superiores, respectivamente.
 - La mayoría de los alumnos de esta especialidad aseguran sentirse satisfechos con el tiempo que su asesor les brinda en sus entrevistas.
 - Los alumnos consideran, en promedio, que su asesor sí muestra capacidad para escucharlos durante las entrevistas. De ello, los alumnos de primeros ciclos son los que presentan una mayor frecuencia en esta afirmación.
 - Los alumnos de primeros ciclos consideran que la principal actitud que perciben que su asesor pone en práctica para conocerlos mejor es la de orientarlos con madurez y experiencia. Para los alumnos de ciclos superiores esta condición es la imparcialidad de su asesor para realizar juicios.
 - La mayoría de los alumnos que sí participan en el asesoramiento personal aseguran sentirse satisfechos con el trabajo de asesoramiento que les brinda su asesor y por ello, califican como bueno este trabajo.
- **Aspectos negativos:**
 - Los alumnos de los distintos niveles de Ingeniería Mecánica Eléctrica aseguran, en su mayoría, no sentirse realmente comprometidos a participar en el asesoramiento personal. Consideran, además, que esto se debe a la falta de actitud de su asesor por lograrles despertar interés en el tema.
 - Casi la totalidad de los alumnos de esta especialidad desconocen la existencia del Ideario. Empero, el pequeño porcentaje de alumnos que sí conocen de su existencia y contenido corresponde a los alumnos de V-XII.
 - Los alumnos de ciclos superiores han cambiado mayor número de veces de asesor respecto a los alumnos de primeros ciclos y representan, también, un mayor porcentaje de alumnos sin asesor, respecto a los mismos.

- Para los alumnos de I-IV ciclo los principales motivos por los cuales cambiaron de asesor son: porque su asesor no se interesaba en sus problemas académicos y personales, porque no sabía motivarlos ante los obstáculos que se les presentaba y/o porque tenían preferencia por otro asesor(a). Para los alumnos de V-XII ciclo, en cambio, la principal razón para ello es porque su asesor no se preocupaba por hacer un seguimiento de su desarrollo personal.
- Existe una tendencia a orientar pocas veces o nunca a los alumnos de ciclos superiores sobre la importancia del tema de tesis.
- Hay una mayor tendencia a informar pocas veces o nunca a los alumnos sobre actividades extracurriculares, que les permitan aprovechar mejor su tiempo libre (conferencias, retiros, exposiciones, deportes, etc). Empero, los alumnos de primeros ciclos expresan en un mayor porcentaje que nunca se les orienta sobre este tema.
- Principalmente los alumnos aseguran no sentirse muy convencidos de que el asesoramiento personal les haya permitido mejorar su desempeño académico, aunque son los alumnos de primeros ciclos los que expresan en mayor porcentaje esta situación.
- La mayoría de los alumnos de primeros ciclos consideran que el asesoramiento personal no les ha permitido descubrir capacidades, habilidades, potencialidades, etc. Sin embargo, la misma proporción de alumnos de ciclos superiores considera lo contrario.
- Los alumnos de ciclos superiores afirman en mayor proporción, respecto a los alumnos de primeros ciclos, que pocas veces su asesor les muestra interés por sus problemas académicos y personales que afectan su interés.
- Este mismo grupo de alumnos –ciclos superiores– aseguran que pocas veces la orientación recibida en el asesoramiento les ha llevado a resolver sus problemas por sí mismos.
- El grado de relación que, con mayor frecuencia, han alcanzado los alumnos de esta especialidad, es meramente formal.
- Pocas veces o nunca se suele comunicar a los alumnos de Ingeniería Mecánica Eléctrica sus logros y dificultades alcanzados.
- La mayoría de alumnos de ciclos superiores aseguran que su asesor pocas veces tiene capacidad para motivarlos a seguir adelante con esfuerzo y optimismo. Sin embargo los alumnos de primeros ciclos opinan que su asesor sí posee esta capacidad.
- La falta de espontaneidad y la neutralidad para comprometerse con los problemas son las principales dificultades que han observado los alumnos de primeros ciclos y ciclos superiores, respectivamente, en la relación de comunicación con su asesor.

- Los alumnos de primeros ciclo aseguran, mayormente, que el principal motivo por el cual no se sienten satisfechos con la tarea de asesoramiento personal es porque su asesor no se preocupa por hacer un seguimiento de su desarrollo personal. Los alumnos de ciclos superiores, en cambio, aseguran que esto se debe a que su asesor se limita, solamente, a un papel estrictamente profesional.
- La mayoría de los alumnos considera que el asesoramiento personal no se cumple eficazmente en la Facultad de Ingeniería. De este grupo, los alumnos de ciclos superiores son los que expresan en un mayor porcentaje esta situación.
- La falta de interés por parte de los alumnos en el tema, representa la principal dificultad por la cual los mismos consideran que el asesoramiento personal no se desarrolla eficazmente en la Facultad.

B. SEGÚN NIVEL

En este punto sólo se considerarán los aspectos positivos y negativos del trabajo de asesoramiento personal brindado a los alumnos de I-IV ciclo, dado que el diagnóstico para los alumnos de V-XII ciclo se encuentra comprendido en las evaluaciones expuestas precedentemente.

- **Aspectos positivos:**

- La mayoría de los alumnos de I-IV ciclo consideran importante el asesoramiento personal en su formación integral.
- Para los alumnos de Ingeniería Civil y Mecánica Eléctrica el asesoramiento les ayuda a asumir responsabilidades en su formación, mientras que para los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas éste les permite desarrollar hábitos y estrategias de estudio.
- La mayoría de los alumnos consideran que el curso de Metodología del Estudio Universitario (EU) es importante porque les ayuda a adaptarse a su nueva vida universitaria.
- Aún cuando la periodicidad de entrevistas en la mayoría de alumnos de la Facultad es baja, los alumnos de I-IV ciclo suelen acudir más al asesoramiento personal respecto a los alumnos de ciclos superiores.
- Los alumnos de I-IV ciclo son los que menos veces han cambiado de asesor, respecto a los alumnos de ciclos superiores y los que menor porcentaje de alumnos sin asesor representan.

- La mayoría de los alumnos considera que sus entrevistas con su asesor son para cumplir objetivos, pero en un ambiente cordial.
- Los alumnos de Ingeniería de Industrial y de Sistemas son los que con mayor frecuencia afirman que su asesor sí logra crearles un clima adecuado de confianza en el cual puedan exponerle sus problemas.
- Frecuentemente se suele orientar a los alumnos sobre temas como metodologías y técnicas de estudios y orientación sobre su nueva vida universitaria.
- La mayoría de alumnos reconoce que su asesor sí les suele plantear metas en cada entrevista.
- Aunque pocas veces los alumnos suelen pedirle orientación a su asesor para programar adecuadamente los créditos y cursos de su carrera, consideran que en las ocasiones en las que han solicitado este tipo de ayuda, con frecuencia, la orientación brindada por su asesor les ha permitido realizar una elección adecuada de créditos y cursos.
- Los principales valores que los alumnos han adquirido a través del asesoramiento personal son responsabilidad y respeto.
- La mayoría de los alumnos de I-IV ciclo aseguran sentirse satisfechos con el tiempo que su asesor les dedica en las entrevistas. Además, los alumnos de primeros ciclos son los que con mayor frecuencia mantienen esta afirmación, en comparación con los alumnos de ciclos superiores.
- Los alumnos de este nivel, además, son los que mayormente aseguran que su asesor siempre muestra capacidad para escucharlos durante las entrevistas.
- Los alumnos reconocen que su asesor sí tiene capacidad para resolver sus dudas académicas.
- Los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas representan el principal estrato a quienes siempre se les suele informar sobre sus logros y dificultades.
- En promedio, la mayoría de los alumnos reconocen que su asesor sí posee capacidad para motivarlos a seguir adelante con esfuerzo y optimismo.
- La principal condición que los alumnos perciben que su asesor pone en práctica para conocerlos mejor es la de orientarlos con madurez y experiencia.
- La mayoría de los alumnos que participa en el asesoramiento personal aseguran sentirse satisfechos con el asesoramiento que les brinda su asesor.

- **Aspectos negativos:**

- Los alumnos de Ingeniería Mecánica Eléctrica definen al asesoramiento personal de una forma muy genérica, en comparación con el resto de alumnos, al considerarlo sólo como una guía o ayuda al alumno.
- Este mismo grupo de alumnos, a diferencia de los alumnos de las demás especialidades, señala no sentirse comprometido con la tarea de asesoramiento y por ende no participar en ella.
- La mayoría de los alumnos de estudios generales consideran que el principal problema por el cual no se sienten comprometidos con el asesoramiento personal es la falta de actitud de sus asesores por despertarles interés en el tema.
- Casi todos los alumnos de estudios generales desconocen la existencia del Ideario de la Universidad de Piura y, por ende, su contenido. Aunque existe un porcentaje muy pequeño de alumnos de Ingeniería Civil e Industrial y de Sistemas que sí sabe de su existencia.
- El principal motivo por el cual los alumnos alguna vez cambiaron de asesor es porque tenían preferencia por otro asesor(a). Otra dificultad importante, para los alumnos de Ingeniería Industrial, es que su asesor no se encontraba en la UDEP por motivos de viaje o trabajo para asesorarlos; mientras que los alumnos de Mecánica Eléctrica señalan, además, que su asesor no se interesaba por sus problemas académicos y personales y/o porque no sabía motivarlos ante los obstáculos que se les presentaban. Estas dificultades podrían explicar la preferencia por otro asesor(a) por parte de este grupo de alumnos.
- Los alumnos de Mecánica Eléctrica son los que mayormente han dejado de participar en el asesoramiento personal después del curso de EU, el resto de alumnos reconoce que muy poco suele sostener entrevistas con su asesor.
- Este mismo grupo de alumnos –de Mecánica Eléctrica– son los que con mayor frecuencia aseguran que su asesor pocas veces tiene disponibilidad para atenderlos.
- Los alumnos de Ingeniería Civil aseguran no tener tiempo para reunirse con su asesor mientras que los demás, aseguran no tener interés en entrevistarse con él(ella), por lo cual no suelen buscarlo(a).
- Existe una tendencia a asesorar pocas veces o ninguna a los alumnos sobre actividades extracurriculares, dentro y fuera de la Universidad, que le permitan aprovechar mejor su tiempo libre (conferencias, retiros, exposiciones, deportes, etc).

- Los alumnos de Ingeniería Civil aseguran, con mayor frecuencia, que pocas veces su asesor logra crear un clima adecuado de confianza para exponerle sus problemas.
- La mayoría de los alumnos de primeros ciclos concuerdan en afirmar que no han logrado descubrir capacidades, habilidades, potencialidades, etc, a través del asesoramiento personal.
- Los alumnos de estudios generales consideran, principalmente, no sentirse muy convencidos de que el asesoramiento personal les haya permitido mejorar su desempeño académico.
- Tanto los alumnos de Ingeniería Industrial y de Sistemas como los alumnos de Ingeniería Mecánica Eléctrica sienten que la orientación recibida en el asesoramiento pocas veces les ha llevado a resolver sus problemas por sí mismos. Los alumnos de Ingeniería Civil, en cambio, opinan lo contrario.
- Los alumnos de Ingeniería Civil y de Mecánica Eléctrica indican, con mayor frecuencia, que el grado de relación que mantienen con su asesor es meramente formal.
- Pocas veces se les suele comunicar sus logros y dificultades a los alumnos de Ingeniería Civil y de Mecánica Eléctrica.
- Para los alumnos de Ingeniería Civil la principal dificultad en la relación de comunicación con su asesor es la de actitud de superioridad de éste frente a él; para los alumnos de Industrial y de Sistemas, en cambio, esta dificultad es la neutralidad del asesor para comprometerse con sus problemas y para los alumnos de Ingeniería Mecánica Eléctrica la mayor dificultad es la falta de espontaneidad de su asesor.
- Tanto para los alumnos de Ingeniería Civil como para los de Mecánica Eléctrica, que afirman no sentirse satisfechos con el asesoramiento que les brinda su asesor, consideran que el principal motivo de esto es porque éste no se preocupa por hacer un seguimiento de su desarrollo personal. Para los alumnos de Industrial y de Sistemas, en cambio, el principal motivo es porque su asesor se limita a un papel estrictamente profesional.
- Casi el total de alumnos que afirma no sentirse satisfechos con el asesoramiento que les brinda su asesor aseguran no haberle explicado a éste los motivos de su insatisfacción.
- A excepción de los alumnos de Ingeniería Civil, los alumnos de Industrial y de Sistemas y de Mecánica Eléctrica consideran que el asesoramiento personal no se cumple eficazmente en la Facultad de Ingeniería.
- La falta de interés por parte de los mismos alumnos en el tema representa la mayor dificultad que éstos perciben en el desarrollo de la tarea. Ante esta situación proponen que se les motive más y que haya una mejor afinidad de temas entre profesor y alumnos.

C. SEGÚN SEXO

Dado que se considera que los resultados anteriormente presentados abarcan la mayor parte de factores involucrados en la tarea de asesoramiento, sólo se ha creído conveniente hacer las siguientes distinciones, no especificadas hasta el momento en la presentación de resultados:

1. Sexo vs. Periodicidad de entrevistas

El contraste de estas dos variables permitirá conocer, en promedio, qué sexo es el que mayor número de días acude al asesoramiento personal. Para ello, es necesario convertir cada una de las alternativas de periodicidad propuesta a su equivalente en días, para después multiplicar cada uno de estos periodos por sus correspondientes porcentajes de frecuencia observados para cada sexo. Así por ejemplo tenemos que, para el sexo femenino del primer estrato, correspondiente a las alumnas de Ingeniería Civil de I-IV ciclo, su periodicidad equivalente en días es:

Tabla 4.1 Procedimiento para calcular el total de días de asistencia según sexo

	Periodicidad (días)	Frecuencia observada (%)	Total días Mujer (días * frecuencia/100)
Semanalmente	7	12	0.84
Quincenalmente	15	12	1.8
Mensualmente	30	32	9.6
Semestralmente	180	32	57.6
Anualmente	360	12	43.2
Total (días)			114

De forma análoga se calcula el número días para el sexo masculino de este estrato y de igual forma se opera en cada uno de los estratos restantes.

Una vez obtenido el número de días para cada sexo y estrato, éstos se deben ponderar con su tamaño de muestra correspondiente. Este resultado dará, finalmente, el promedio ponderado de días³ con el cual asiste cada sexo a las entrevistas.

³ El promedio ponderado de días equivale a: $\Sigma (\text{tamaño de muestra} * \text{total de días}) / (\Sigma \text{tamaño de muestra})$

Tabla 4.2 Promedio ponderado de asistencia según sexo

	Tamaño de muestra	Total días Mujer	Total días Hombre
Civil I-IV ciclo	69	114	109
Industrial I-IV ciclo	100	72	103
Mecánica I-IV ciclo	65	108	129
Civil V-XII ciclo	78	161	144
Industrial V-XII ciclo	88	173	147
Mecánica V-XII ciclo	72	171	98
Promedio ponderado (días)		132	123

Se puede observar que en promedio, las mujeres asisten mayor número de veces al asesoramiento personal que los hombres.

2. Sexo vs. Frecuencias de cambios de asesor

El contraste de estas variables permitirá conocer qué sexo es el que ha cambiado mayor número de veces de asesor. El procedimiento para calcular el promedio ponderado de veces es similar al seguido en el caso anterior.

Los valores de frecuencia de cambios de asesor se convertirán a su equivalente en números para después multiplicar cada uno de ellos por su respectivo porcentaje de frecuencia observado. Así por ejemplo, para el sexo femenino del primer estrato, correspondiente a las alumnas de Ingeniería Civil de I-IV ciclo se tiene:

Tabla 4.3 Procedimiento para calcular la frecuencia de cambios de asesor según sexo

	Número de cambios	Frecuencia observada (%)	Total cambios por Mujer (N° cambios * frecuencia/100)
Una vez	1	100	1
Dos veces	2	0	0
Tres veces a más	3	0	0
Número de cambios (veces)			1

De forma análoga se calcula el número de veces de cambios de asesor para el sexo masculino de este estrato y de igual forma se opera en cada uno de los estratos restantes.

Una vez obtenido el número de veces que ha habido cambios de asesor, para cada sexo y estrato, éstos se deben ponderar por su tamaño de muestra correspondiente. Este resultado dará, finalmente, el promedio ponderado de número de veces⁴ que cada sexo a cambiado de asesor.

⁴ El promedio ponderado de veces equivale a: $\Sigma (\text{tamaño de muestra} * \text{total de cambios}) / (\Sigma \text{ tamaño de muestra})$

Tabla 4.4 Promedio ponderado de veces que se ha cambiado de asesor

	Tamaño de muestra	Total cambios Mujer	Total cambios Hombre
Civil I-IV ciclo	69	1	0.1
Industrial I-IV ciclo	100	0	1.4
Mecánica I-IV ciclo	65	0	1.4
Civil V-XII ciclo	78	1.87	1.97
Industrial V-XII ciclo	88	2.02	1.72
Mecánica V-XII ciclo	72	1	1.79
<i>Promedio ponderado (veces)</i>		0.8	1.4

En promedio, se puede observar que los hombres han cambiado mayor número de veces de asesor que las mujeres.

2.3 RESULTADOS DE LA ENCUESTA A PROFESORES

En este punto se contrastarán las características más relevantes obtenidas de la encuesta a profesores, desarrollada el semestre 2004-I, con respecto a los percepciones recogidas de los alumnos en la herramienta propuesta, desarrollada en el semestre siguiente. Así se tiene, que:

- Por lo general, la tarea de asesoramiento personal es considerada como parte importante para la formación integral, por alumnos y profesores.
- Tanto profesores como alumnos consideran que el principal tema que se trata en las entrevistas es el rendimiento académico. Sin embargo, los alumnos afirman no sentirse muy convencidos de que el asesoramiento personal les haya ayudado a mejorar su rendimiento académico.
- Casi la totalidad de los profesores aseguran que sí han leído el Ideario de la Universidad de Piura. Sin embargo, la misma proporción de alumnos asegura que desconoce su existencia y, por ende, su contenido.
- Los profesores afirman que semanalmente citan a sus alumnos para entrevistarse con ellos. Sin embargo, los alumnos afirman que muy poco suelen entrevistarse con su asesor. El principal motivo, para ello, es que no sienten interés en entrevistarse con él(ella). Reconocen, además, que la periodicidad más frecuente con la que se entrevistan con su asesor es semestral.
- La reducida disponibilidad de tiempo es la principal dificultad que encuentran los profesores, para desempeñar su labor de asesoramiento, y la segunda dificultad más importante considerada por los alumnos. Estos últimos reconocen que su falta de interés por el tema es la principal dificultad que encuentran, para que se logre desempeñar eficazmente el asesoramiento personal en la Facultad.
- Tanto alumnos como profesores sugieren que se les oriente más sobre el tema.

3. PRUEBAS DE HIPÓTESIS

3.1 PRUEBA DE HIPÓTESIS GENERAL

En el capítulo anterior se planteó como hipótesis general descubrir si realmente la periodicidad con la que acuden los alumnos es baja o no. Las percepciones obtenidas de los alumnos muestran que el 52% de ellos acude al asesoramiento con una periodicidad baja (semestral o anual). Para comprobar la verdad o falsedad de esto se aplicará una prueba hipótesis de proporción con una muestra. Así se tiene que:

- Hipótesis nula: $H_0: P \geq 0.5$ Más del 50% de los alumnos acude con una periodicidad baja
- Hipótesis alterna: $H_1: P < 0.5$, Menos del 50% de los alumnos acude con una periodicidad baja.

El nivel de error de muestreo (valor α) considerado en esta prueba es $\alpha = 0.05$, al cual corresponde un valor de Z crítico de 1.64.

El error estándar estimado empleando el valor de P especificado en la hipótesis nula es:

$$Sp = \sqrt{\frac{p(1-p)}{n-1}}$$

donde: P = proporción especificada en la hipótesis nula
n = tamaño de la muestra

Por lo tanto:

$$Sp = \sqrt{\frac{0.5(1-0.5)}{143-1}} = 0.042$$

La prueba estadística se calcula como sigue:

$$Z = \frac{\text{(proporción observada - proporción según la hipótesis nula)}}{\text{Error estándar estimado (S}_p\text{)}}$$

$$Z = \frac{(0.52 - 0.5)}{0.042} = 0.48$$

Dado que el valor de Z obtenido es menor que su valor crítico se acepta la hipótesis nula. Se puede concluir, entonces, con un nivel del 95% que la mayoría de los alumnos acude al asesoramiento personal con una periodicidad baja.

3.2 OTRAS PRUEBAS DE HIPÓTESIS

Este apartado surge a raíz de los resultados obtenidos según sexo⁵. En ellos, se observa que el sexo femenino es el que mayor número de veces suele sostener entrevistas con su asesor y el que menor número de veces lo ha cambiado, en comparación con los resultados obtenidos para el sexo masculino. En base a éstos, se pretende determinar si existe o no diferencias significativas en los resultados obtenidos. Ello se pretende lograr a través de la aplicación de pruebas de hipótesis de Chi cuadrado para dos muestras independientes, por ser este tipo de pruebas el que corresponde a dichos casos.

Los resultados de estas hipótesis secundarias permitirán deducir, por ende, si existe diferencia significativa o no entre el trabajo desarrollado por los asesores y el trabajo desarrollado por las asesoras. Es decir, se pretende conocer si existe evidencia para determinar si son los asesores(as) los(as) que mejor mantienen el interés en los alumnos(as) por seguir participando en el asesoramiento personal.

Éstas hipótesis son:

3.2.1 Prueba de hipótesis para Sexo vs. Periodicidad de entrevistas

Para comprobar si existe o no diferencia significativa en los resultados obtenidos en el contraste de estas preguntas, se plantea lo siguiente:

- Hipótesis nula: H_0 : no hay relación entre el sexo y la periodicidad de visitas.
- Hipótesis alterna: H_1 : Hay una relación significativa entre el sexo y la frecuencia de las visitas.

La frecuencia de entrevistas observada para cada estrato según sexo es:

Tabla 4.5 Frecuencias observadas de visitas según sexo

Frecuencia de visitas	Femenino	Masculino	Totales
Semanalmente	27	22	49
Quincenalmente	29	11	40
Mensualmente	50	14	64
Semestralmente	70	31	101
Anualmente	33	9	42
Totales	209	87	296

⁵ Ver apartado C.

En base a esta frecuencias observadas, se calcula la frecuencia esperada para cada celda de la tabla de contingencia calculando el producto de los dos totales marginales comunes a esa celda y dividiendo dicho valor entre el valor de toda la tabla. De esto se obtiene:

Tabla 4.6 Frecuencias esperadas en la periodicidad de entrevistas según sexo

Frecuencia de visitas	Femenino	Masculino
Semanalmente	$\frac{209 * 49}{296} = 34.60$	$\frac{87 * 49}{296} = 14.40$
Quincenalmente	$\frac{209 * 40}{296} = 28.24$	$\frac{87 * 40}{296} = 11.76$
Mensualmente	$\frac{209 * 64}{296} = 45.19$	$\frac{87 * 64}{296} = 18.81$
Semestralmente	$\frac{209 * 101}{296} = 71.34$	$\frac{87 * 101}{296} = 29.69$
Anualmente	$\frac{209 * 42}{296} = 29.66$	$\frac{87 * 42}{296} = 12.34$

El valor de X^2 se calcula de acuerdo a:
$$x^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Donde:

O_{ij} = número observado en la i ésima fila de la j ésima columna

E_{ij} = número esperado en la i ésima fila de la j ésima columna

Para este caso, el valor de X^2 se calcula, entonces, como sigue:

$$X^2 = \frac{(27 - 34.60)^2}{34.60} + \frac{(22 - 14.40)^2}{14.40} + \frac{(29 - 28.24)^2}{28.24} + \dots + \frac{(9 - 12.34)^2}{12.34}$$

$$X^2 = 8.856$$

El nivel tabulado para X^2 con un nivel de significancia de 0.05 y con $(r-1)(K-1) = 4$ grados de libertad es de 9.487. Como la $X^2 = 8.856$ calculada es inferior al valor tabulado, no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencia significativa entre la frecuencia de visitas de los varones y las mujeres.

3.2.1 Prueba de hipótesis para Sexo vs. Número de veces que se ha cambiado de asesor

Para este caso se plantean las siguientes afirmaciones:

- Hipótesis nula: H_0 : no hay relación entre el sexo y el número de veces con las que se ha cambiado de asesor.
- Hipótesis alterna: H_1 : Hay una relación significativa entre el sexo y el número de veces que se ha cambiado de asesor.

El tratamiento estadístico es análogo al caso anterior, por ello se obviará la explicación de los pasos siguientes y se mostrará directamente los resultados obtenidos:

Tabla 4.7 Frecuencias observadas de cambios de asesor según sexo

Frecuencia de visitas	Femenino	Masculino	Totales
Una vez	11	42	53
Dos veces	7	28	35
Tres veces a más	4	15	19
Totales	22	85	107

Tabla 4.8 Frecuencias esperadas en el número de cambios de asesor según sexo

Frecuencia de visitas	Femenino	Masculino
Una vez	$\frac{22 * 53}{107} = 10.90$	$\frac{85 * 53}{107} = 42.10$
Dos veces	$\frac{22 * 35}{107} = 7.20$	$\frac{85 * 35}{107} = 27.80$
Tres veces a más	$\frac{22 * 19}{107} = 3.91$	$\frac{85 * 19}{107} = 15.09$

Operando de forma similar al caso anterior, se tiene que: $X^2 = 1.075$

El nivel tabulado para X^2 con un nivel de significancia de 0.05 y con $(r-1)(K-1) = 2$ grados de libertad es de 5.99. Como la $X^2 = 1.075$ calculada es inferior al valor tabulado, no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que no hay diferencia significativa entre el número de veces con el cual los varones han cambiado de asesor y el número de veces con el cual lo han hecho las mujeres.

Por ende se puede decir, entonces, con base a los resultados obtenidos, que no existe diferencia significativa entre el trabajo desarrollado por los asesores y el trabajo desarrollado por las asesoras.

CONCLUSIONES

- Los antecedentes de los sistemas de tutorías no pueden precisarse con exactitud, en una fecha determinada, sin embargo, pueden rastrearse a lo largo de la historia, en la mayoría de los países, aún cuando no se le haya identificado en su momento como tal.
- El asesoramiento personal es conocido mediante diferentes denominaciones tales como: asesoría, orientación, tutoría entre iguales (peer tutoring), counseling, supervisión, acompañamiento de mentores, consultas confidenciales, consejos o recomendaciones académicas, monitoreo, etc. Muchas de estas denominaciones se siguen manteniendo en la actualidad, dependiendo del país de origen del que provienen.
- Aún cuando el tema parezca sencillo a simple vista no se debe trabajar en forma intuitiva o empírica, pues ello no garantiza que se abarquen todos los factores que se desarrollan en el mismo. Es recomendable, por tanto, que se emplee una base teórica que enriquezca lo mejor posible cada uno esos factores.
- Luego de una larga revisión bibliográfica, se puede afirmar que el modelo propuesto por la Dra. Gordillo es el que mejor calza con la idea de asesoramiento personal que persigue la Universidad de Piura, reflejada en los diferentes principios que constituyen su Ideario. Por ello, se ha tomado como base teórica éste modelo a fin de proporcionar una herramienta que permita evaluar todos los factores involucrados en el tema.
- Después de haberse estudiado el modelo propuesto de la Dra. Gordillo se puede concluir que, al ser la finalidad de la orientación el logro del desarrollo del alumno como persona, las etapas de la relación deben, por tanto, estar orientadas alcanzar una comunicación que impulse al sujeto orientado a ser él mismo, que le ayude a pensar y a decidir responsablemente, ejercitando todas sus posibilidades en un clima de libertad.
- Las percepciones recogidas, a través de la herramienta propuesta, permiten ver que la falta de actitud del asesor por lograr despertarle interés a los alumnos en el tema y la falta de interés de estos últimos en el mismo, son las principales dificultades con las que se encuentra la tarea de asesoramiento personal desarrollada por la Facultad.
- Tanto alumnos como profesores reconocen que les falta mayor orientación sobre el tema. Por parte del alumno, esto implica una mayor información mediante la cual tengan más en claro, la definición, importancia y objetivos del asesoramiento. Por parte de los profesores, en cambio, esta orientación va más dirigida a guiarlos hacer más operativa esta tarea.

- Se aprecia que existe una tendencia a orientar menos a los alumnos de ciclos superiores que a los de primeros ciclos. Ello se considera porque la mayoría de estos alumnos afirman ser poco, o nada, asesorados respecto a muchos temas de gran importancia para ellos. Esto, sumado a otros factores que dificultan también el desempeño del asesoramiento personal (como la falta de disponibilidad de tiempo del asesor, una inadecuada relación de comunicación, etc) conllevan a que este grupo de alumnos se identifique cada vez menos con la tarea y, por ende, su participación en ella sea menos constante.
- Existe un mejor grado de relación establecido con los alumnos de primeros ciclos que con los alumnos de ciclos superiores. Ello, se puede deducir de las percepciones de los alumnos a cada una de las variables propuestas para la evaluación de este factor como son: las dificultades en la relación de asesoramiento, grado de comunicación, dificultades y límites de la comunicación y el grado de relación logrado con el asesor.
- Al no existir una diferencia significativa entre el factor sexo y la periodicidad con la que los alumnos suelen sostener entrevistas con su asesor o respecto, también, al número de veces con que éstos han cambiado de asesor; se puede afirmar, por ende, que no existe una diferencia significativa entre el trabajo realizado por los asesores y el realizado por las asesoras.
- Con base a las percepciones de los alumnos, se puede decir que la eficacia con la que éstos valoran la tarea de asesoramiento personal que se les brinda, según orden decreciente, por especialidades es: Ingeniería Industrial y de Sistemas, Ingeniería Mecánica Eléctrica e Ingeniería Civil; y según el nivel en el que se encuentran es: alumnos de I-IV ciclo y alumnos de V-XII ciclo.
- De todo lo arriba concluido, también, se puede decir que las dificultades con las que se encuentra la tarea de asesoramiento personal no son por falta de “capacidad” de los profesores sino por falta de “actitud” de los mismos. Actitud que es necesaria para lograr despertar el interés en el alumno, por participar en esta tarea, y que también es indispensable por parte del mismo alumno a fin de que contribuya en el desarrollo de la misma.
- A través de la herramienta propuesta, se ha cumplido con el objetivo de conocer los aspectos tanto positivos como negativos que el alumno valora de esta tarea. Esta información es relevante pues permitirá a los directivos de la Facultad tomar las medidas correctivas necesarias, a fin de que se siga mejorando la tarea de asesoramiento personal.
- Se puede concluir finalmente que la herramienta de medición propuesta, basada en el modelo teórico de la Dra. Gordillo, permite evaluar de una forma más completa cada uno de los factores relacionados en el asesoramiento personal.

SUGERENCIAS

- Como primera sugerencia, se recomienda que se den a conocer los resultados obtenidos a los profesores de la Facultad, a fin de que conozcan específicamente cuales son los puntos positivos y negativos con los cuales cuenta esta tarea.
- Una vez conocidas las percepciones de los alumnos acerca del tema, se sugiere que se realice un plan de acción inmediato que permita seguir mejorando esta tarea. Así por ejemplo, se puede plantear la posibilidad de ofrecer charlas informativas a los profesores en donde se les oriente cómo hacer más operativa esta labor; mejorar el soporte informático a través del miING, para contar con información completa y actualizada de los asesorados; diseñar planes específicos para los profesores de cada departamento, en función de su problemática particular; etc.
- Ante el desconocimiento casi total de los alumnos sobre la existencia del Ideario de la Universidad de Piura, en el cual se encuentran comprendidos los principios fundamentales que identifican a nuestra universidad, se sugiere que su contenido sea publicado a través de la página web de la Universidad o, también, mediante la página web de la Facultad. Ello facilitará al profesor dar a conocer su contenido, al ser este medio más accesible para ambos. Para que esto funcione, es indispensable en el profesor una actitud que logre motivar al alumno a conocer su contenido y no lo vea como algo fuera de su interés.
- Seguros de que uno de los factores claves del asesoramiento académico es, sin duda, la comunicación ente asesor-alumno, se sugiere implementar la propuesta de estructuración de intranet desarrollada en el apéndice E. En él se indican los aspectos que actualmente no están siendo contemplados en la intranet de miING y se desarrolla, además, el diseño de interfaces para la captura de datos. La implementación de estos aspectos permitirá complementar el diseño de funcionalidad con el que cuenta actualmente la intranet miING de la Facultad y, por ende, potenciar el sistema informático de asesoramiento que se posee.
- Así mismo, las implementaciones propuestas en la sugerencia anterior, deberán permitir, además, que, en caso de que el alumno realice un cambio de asesor, todo el avance registrado por su último asesor pueda ser fácilmente enviado al nuevo asesor, a fin de que éste último conozca en detalle todo lo logrado en el alumno y pueda, así, seguir retroalimentando el desarrollo personal del mismo.
- Así también se propone que la intranet miING de la Facultad, incluya el link “mis asesorados”, mediante el cual el asesor pueda manejar el detalle completo de los asesorados que tiene y no limitarlo a conocer únicamente los datos de los alumnos de primer ciclo, como actualmente se viene dando.
- Considerando que el alumno es el protagonista principal de esta labor y de su propia formación integral, se sugiere que siempre se tome en cuenta sus opiniones

acerca del tema, a fin asegurar una mejor retroalimentación de la misma, en futuras evaluaciones.

- Se recomienda modificar la herramienta de medición propuesta para los profesores, que tradicionalmente se viene realizando en la Facultad. Para ello se propone seguir el modelo teórico de la Dra. Gordillo a fin de adquirir el rigor necesario para evaluar las percepciones de los profesores, acerca del tema, y poder, así, aportar mayor información al realizar un contraste con la herramienta propuesta para los alumnos.
- Finalmente, se sugiere hacer revisiones periódicas que permitan evaluar el asesoramiento personal, con el fin de seguir retroalimentándolo e implementando las modificaciones que sean necesarias para dinamizar el proceso. Para ello, se recomienda hacer uso de la herramienta de medición propuesta, pues ha demostrado evaluar en forma completa los diferentes factores que comprende la tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES. *Programas Institucionales de Tutorías* [en línea] : *Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Segunda edición corregida. [México] : ANUIES.
<<http://www.anuiex.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib42/indi.htm>>
[Consulta: 29 Jun. 2004].
- *Asesoramiento académico y profesional* [en línea]. [España]: Universidad de Navarra. <<http://www.tecnun.es/Info-gral/Asesoramiento.htm>>. [Consulta: 28 Jun. 2004].
- *Cálculo del tamaño de la muestra* [en línea]. [España]: Universidad de Oviedo. <http://www.psico.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/tutor.7/p3.html> [Consulta: 31 Ene. 2005].
- Campana Marroquín, Ursula. *Asesoramiento personal en la Universidad de Piura*. (Tesis) Ingeniero Industrial y de Sistemas, Piura : UDEP. 1993.
- Carl McDaniel, Jr.; Roger Gates. *Investigación de mercados contemporánea*. Cuarta edición. México: International Thomson Editores, S. A. De C. V., 1999.
- Castillo Córdova, Genara. *El asesoramiento personal en la universidad*, Piura : UDEP. 2002
- Churchill JR., Gilbert A. *Investigación de mercados*. Cuarta edición, México : International Thomson Editores, 2003
- Gordillo Álvarez-Valdés, María Victoria. *La orientación en el proceso educativo*. Cuarta edición. Pamplona : EUNSA. 1984.
- *Métodos para hallar la confiabilidad* [En línea]. <http://html.rincondelvago.com/psicometria_2.html>. [Consulta: 06 Feb. 2005].
- *La fiabilidad de los test y escalas* [En línea]. <<http://html.rincondelvago.com/fiabilidad-de-test.html>>. [Consulta: 06 Feb. 2005].
- *La tutoría en el nivel universitario* [en línea]. Universidad de la Plata [Argentina]. <<http://www.fi.uba.ar/laboratorios/lie/Revista/Articulos/010101/A2ene2004.pdf>>. [Consulta: 27 Jun. 2004].
- Programa Institucional de Tutorías [en línea] : *La acción tutorial en el contexto de la ingeniería*. [México] : Universidad Autónoma de Campeche. <http://balam.uacam.mx/dcia_tuto.htm> [Consulta: 02 Julio 2004].

- Quevedo Candela, Ana Valeria. *Estudio del clima organizacional basado en el modelo de funcionamiento de organizaciones: Octógono*. (Tesis) Ingeniero Industrial y de Sistemas. Piura : UDEP. 2003
- Universidad La Sabana. *Guía del Asesor Académico* [en línea]. [Colombia]: Unisabana. <<http://asesoria.unisabana.edu.co/ayuda/guiaasesor.pdf>> [Consulta: 28 Junio. 2004]
- Universidad Nacional Autónoma de México. *Manual del Tutor* [en línea]. <http://biologia.iztacala.unam.mx/varios/Manual_del_Tutor.doc>. [Consulta: 27 Jun. 2004].
- Venegas Morales, María Cecilia. *La laboriosidad: Hábitos de estudio a través del asesoramiento personal en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Piura*. (Tesis) Magíster Ciencias de la Educación, Piura : UDEP. 1998
- Villar Ramos, Evangelina. *Programa de Tutorías* [en línea]: *Propuesta para su organización y funcionamiento en el Supérate, Educación Profesional para ADULTOS de la UNO*. [México]: Universidad del Noroeste. <<http://academico.uno.mx/evillar/tutorias/tutorias.htm>>. [Consulta: 23 Jun. 2004].

APÉNDICES

APÉNDICE A

HERRAMIENTA DE MEDICIÓN PROPUESTA



ENCUESTA

INTRODUCCION

Esta encuesta es anónima y busca poder evaluar la tarea de asesoramiento personal, que se viene realizando en la Facultad de Ingeniería; por ello, te invitamos a responder, con total libertad y sinceridad, las preguntas planteadas.

FICHA TÉCNICA

1. **Sexo:** Femenino Masculino

2. **Ciclo:** _____

3. **Especialidad:** Civil Industrial y de Sistemas Mecánica Eléctrica

4. **¿Qué es el asesoramiento personal para ti?**

5. **¿Consideras que el asesoramiento personal es importante para la formación integral?**
 Sí Más o menos No

6. **¿Te sientes realmente comprometido y ello te lleva a participar en el asesoramiento personal?**
 Sí No

7. **De la pregunta anterior, si la respuesta es NO. ¿Por qué no te sientes comprometido?**
 Te falta mejor información sobre el tema
 Tu asesor no logra despertarte interés por el tema
 No te interesa participar en el asesoramiento
 Otros: _____
 (Indique)

8. **¿En qué crees que te ayuda el asesoramiento personal? (Escoge las alternativas que consideres conveniente)**
 Logra que el estudiante tome conciencia de que es el protagonista de su formación intelectual
 Despierta en el estudiante el deseo de búsqueda de la verdad
 Ayuda a comprender la necesidad e importancia de la formación integral
 Ayuda al alumno asumir responsabilidades en su formación
 Desarrolla hábitos y estrategias de estudio
 Asesora al estudiante en la toma de decisiones
 Fomenta el afán de superación del alumno
 Potencia las fortalezas de los asesorados
 Enseña utilizar productivamente el tiempo libre e informa sobre actividades extracurriculares
 Fomenta el uso racional, por parte de los alumnos, de todos los recursos que brinda la Universidad
 Otros: _____
 (Indique)

9. ¿Sabes de la existencia del Ideario de la Universidad de Piura?

- Sí No

10. ¿Conoces el contenido del Ideario de la Universidad de Piura?

- Sí No

11. Sólo para alumnos de I ciclo: ¿Consideras que el curso de EU es importante?

- Es importante porque te ayuda en tu nueva vida universitaria
 Es importante porque es un “crédito seguro”
 Es importante pero no lo necesitas
 No estás seguro
 No es importante

12. Hasta el momento, ¿Cuántas veces has cambiado de asesor?

- Una vez
 Dos veces
 Tres veces o más
 Nunca has cambiado de asesor
 No tienes asesor

13. De la PREGUNTA 12, en el caso de haber cambiado de asesor: ¿Por qué motivos cambiaste de asesor? (*Escoge las alternativas que consideres conveniente*)

- Porque sólo se limitaba a un papel estrictamente profesional
 Porque no mostraba interés por escucharte
 Porque no se interesaba en tus problemas académicos y personales
 Porque no sabía motivarte ante los obstáculos que se te presentaban
 Porque no se preocupaba por hacer un seguimiento de tu desarrollo personal
 Porque le faltaba experiencia y madurez para orientarte
 Porque tenías preferencia por otro asesor(a)
 Otros: _____

(Indique)

14. Cuando buscas a tu actual asesor, ¿muestra disponibilidad para atenderte?

- Siempre
 Frecuentemente
 Algunas veces
 Nunca

15. ¿Con que frecuencia sostienes entrevistas con tu actual asesor?

- Siempre
 Casi siempre
 Muy poco
 No te has reunido con tu asesor después del curso de EU
 No te has entrevistado con él ni una sola vez en la carrera

16. De la PREGUNTA 15, si NO te reúnes con tu asesor: ¿Por qué se da esta situación?

(*Escoge las alternativas que consideres conveniente*)

- Porque no sueles encontrarlo(a) en su oficina
 Porque lo encuentras pero siempre está ocupado
 Porque no tienes disponibilidad de tiempo
 Porque no tienes interés en entrevistarte con él (ella)
 Otros: _____

(Indique)

17. De la PREGUNTA 15, si te reúnes con tu asesor ¿Cuál es la periodicidad con la que lo haces?

- Semanalmente
- Quincenalmente
- Mensualmente
- Semestralmente
- Anualmente

18. Indica los motivos por los que te reúnes con tu asesor

- Porque es importante
- Cuando tienes problemas
- Por consultas académicas
- Sólo para cumplir
- Porque lo exige el curso de EU
- Otros: _____

(Indique)

19. Tus entrevistas con tu asesor suelen ser: (*Elige aquella que consideres más conveniente*)

- Para cumplir objetivos, pero en un ambiente cordial
- Casuales y sin objetivos
- Sólo un cumplimiento de exigencias de facultad

20. ¿Sientes que tu asesor logra crear un clima adecuado de confianza para que puedas exponerle tus problemas?

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces
- Nunca

21. ¿Sobre qué temas sueles hablar con tu asesor? (*Elige las alternativas que consideres conveniente*)

- Rendimiento académico
- Aprovechamiento del tiempo
- Métodos y técnicas de estudio
- Integración a la Universidad de Piura
- Formación del carácter
- Prácticas Pre-Profesionales
- Valor del trabajo profesional
- Orientación sobre tema de tesis
- Importancia del trabajo en equipo
- Situación familiar, social, económica
- Otros: _____

(Indique)

22. ¿Qué tan seguido te orienta sobre metodologías y técnicas de estudio?

- Siempre
- Con frecuencia
- Muy poco
- Nunca lo hace

23. Sólo para alumnos de I ciclo: ¿Suele orientarte sobre tu nueva vida universitaria?

- Siempre
- Con frecuencia
- Muy poco
- Nunca lo hace

24. **Sólo para alumnos de I ciclo: ¿Tu asesor suele trazarte metas en cada entrevista?**
 Sí No
25. **Sólo para los alumnos de I ciclo, de la pregunta anterior, si la respuesta es NO: ¿Te gustaría que te plantease metas en cada entrevista?**
 Sí No
26. **Sólo para alumnos de II–XII ciclo: ¿Sueles pedirle orientación a tu asesor para programar adecuadamente los créditos y cursos de tu carrera?**
 Siempre
 Con frecuencia
 Algunas veces
 Nunca
27. **Sólo para alumnos de II–XII ciclo, de la pregunta anterior, Si sueles pedirle orientación a tu asesor para programar tus cursos: ¿Consideras que la orientación brindada por tu asesor te ha permitido realizar una elección adecuada de créditos y cursos?**
 Siempre Con frecuencia Algunas veces
28. **Sólo para alumnos de V-XII, ¿Tu asesor suele orientarte sobre tus prácticas profesionales?**
 Siempre
 Frecuentemente
 Algunas veces
 Nunca
29. **Sólo para alumnos de V-XII: ¿Qué tan seguido te orienta sobre tu futuro profesional?**
 Siempre
 Frecuentemente
 Algunas veces
 Nunca
30. **Sólo para alumnos de V-XII: ¿Te brinda orientación sobre la importancia del tema de tesis?**
 Siempre
 Frecuentemente
 Algunas veces
 Nunca
31. **Sólo para alumnos de V-XII: ¿Te orienta sobre la importancia del trabajo en equipo?**
 Siempre
 Frecuentemente
 Algunas veces
 Nunca
32. **¿Tu asesor suele orientarte sobre actividades extracurriculares, dentro y fuera de la Universidad, que te permitan aprovechar mejor tú tiempo libre (conferencias, retiros, exposiciones, deportes, etc)?**
 Siempre
 Con frecuencia
 Ocasionalmente
 Nunca lo hace
33. **De la pregunta anterior, si eligió NUNCA: ¿Te gustaría que te informara sobre este tipo de actividades extracurriculares?**
 Sí No

34. **¿Sientes que el asesoramiento personal te ha permitido mejorar tu desempeño académico?**
 Totalmente de acuerdo
 De acuerdo
 Más o menos de acuerdo
 En desacuerdo
 Totalmente en desacuerdo
35. **¿Has descubierto mediante el asesoramiento capacidades, habilidades, potencialidades, etc; que luego has puesto en práctica?**
 Sí No
36. **¿Qué valores has adquirido a través del asesoramiento personal?**
 Amistad Lealtad
 Autoestima Paciencia
 Calidad Puntualidad
 Compromiso Respeto
 Constancia Responsabilidad
 Dedicación Seguridad
 Disciplina Sociales y religiosos
 Espíritu de Servicio Tolerancia
 Ética Ninguno
 Honestidad Otros: _____
37. **¿Estás satisfecho con el tiempo que te dedica tu asesor en las entrevistas?**
 Sí No
38. **¿Cómo valorarías el tipo de comunicación que mantienes con tu asesor?**
 Positiva Regular Negativa
39. **De la pregunta anterior, si la respuesta es NEGATIVA: Indica qué defectos has observado en la relación de comunicación con tu asesor**
 Es proclive a realizar juicios
 Es neutral, no se compromete con los problemas
 Muestra actitud de superioridad
 Es poco espontáneo
 Otros: _____
(Indique)
40. **¿Consideras que tu asesor muestra capacidad para escucharte?**
 Siempre
 Frecuentemente
 Algunas veces
 Nunca
41. **¿Sientes que tu asesor muestra interés en los problemas académicos y personales que afectan tu rendimiento?**
 Siempre
 Frecuentemente
 Algunas veces
 Nunca
42. **¿Consideras que tu asesor tiene capacidad para resolver tus dudas académicas?**
 Sí No

43. **¿La orientación recibida, en el asesoramiento, te ha llevado a resolver tus propios problemas por ti mismo?**
 Sí Alguna veces No
44. **El grado de relación logrado con tu asesor es:**
 Superficial y por compromiso
 Meramente formal
 Encaminado a la amistad
 De amistad
45. **¿Qué tan frecuentemente suele comunicarte tu asesor tus logros y dificultades?**
 Siempre
 Frecuentemente
 Algunas veces
 Nunca
46. **Si la respuesta es NUNCA: ¿Te gustaría que te comunicara tus logros y dificultades?**
 Sí No
47. **¿Tu asesor tiene capacidad de motivarte para seguir adelante con esfuerzo y optimismo?**
 Sí Alguna veces No
48. **Indica las condiciones que percibes que tu asesor pone en práctica para poder conocerte mejor y orientarte eficazmente (*Escoge aquellas que consideres conveniente*)**
 Orienta con madurez y experiencia
 Posee capacidad de autoconocimiento
 Muestra visión integral para conocer al alumno
 Es imparcial para realizar juicios
 Posee capacidad para desarrollar relaciones personales
 Otras: _____
(Indique)
49. **¿Te sientes satisfecho con el asesoramiento que te brinda tu asesor?**
 Sí*Pasar a pregunta 52*
 No
50. **De la pregunta anterior, si la respuesta es NO: ¿Por qué no te sientes satisfecho? (*Escoge las alternativas que consideres conveniente*)**
 Porque se limita sólo a un papel estrictamente profesional
 Porque no muestra interés por escucharte
 Porque no se interesa por tus problemas académicos y personales
 Porque no sabe motivarte ante los obstáculos que se te presentan
 Porque le falta experiencia y madurez para orientarte
 Porque no se preocupa por hacer un seguimiento de tu desarrollo personal
 Otros: _____
(Indique)
51. **Sólo para los alumnos que han tenido que responder la PREGUNTA 50: ¿Le has explicado a tu asesor los motivos por los cuáles no te sientes satisfecho con el asesoramiento que te brinda?**
 Sí No
52. **¿Cómo calificarías el trabajo de asesoramiento que te brinda tu asesor?**
 Excelente Bueno Regular

53. ¿Consideras que la tarea de asesoramiento personal se cumple eficazmente en nuestra Facultad?

- Sí No

54. De la pregunta anterior, si la respuesta es NO: Menciona las dificultades que encuentras, en la Facultad de Ingeniería, para desempeñar eficazmente el asesoramiento personal

- Reducida disponibilidad de tiempo de los profesores
 Falta de experiencia del asesor sobre la tarea del asesoramiento
 Falta de carácter del asesor
 Dificultad del asesor para conectarse con los alumnos
 Falta de interés de los alumnos por el tema
 Incompatibilidad de horarios entre el profesor y los alumnos
 Distribución heterogénea de los asesorados
 Falta explicar mejor la importancia, función y objetivos del asesoramiento a los alumnos
 Falta de motivación de los profesores hacia los alumnos
 Sólo se toma como un curso de primer ciclo (EU)
 Otros: _____
-

55. Indica qué sugerencia(s) harías para que siga mejorando la tarea de asesoramiento personal en nuestra Facultad

- Que haya reuniones frecuentes entre los profesores para analizar esta labor
 Que se oriente más a los profesores sobre el tema
 Que se oriente más a los alumnos sobre el tema
 Que se asigne el número de asesorados de acuerdo a la carga de trabajo del asesor
 Que se haga un seguimiento sobre la labor de cada asesor
 Motivar más a los alumnos
 Afinidad de temas entre profesor y alumnos
 Preguntar a los alumnos qué opinan
 Otros: _____
-
-

APÉNDICE B

RESULTADOS DE LA HERRAMIENTA DE MEDICIÓN PROPUESTA

1. Sexo:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Femenino	38%	31%	15%	31%	32%	7%	26%
Masculino	62%	69%	85%	69%	68%	93%	74%

2. Ciclo:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
I	22%	25%	17%				21%
II	30%	41%	31%				34%
III	25%	18%	35%				26%
IV	23%	16%	17%				19%
V				13%	20%	8%	14%
VI				10%	16%	22%	16%
VII				17%	16%	11%	15%
VII				19%	15%	13%	16%
IX				4%	7%	10%	7%
X				21%	18%	21%	20%
XI				15%	8%	15%	13%
XII				1%	0%	0%	1%

4. ¿Qué es el asesoramiento personal para ti?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Relación amical, a través de la cual se guía al alumno a lo largo de su carrera	10%	17%	18%	14%	25%	24%	18%
Orientación sobre dudas o problemas académicos y personales	27%	30%	21%	16%	21%	22%	23%
Ayuda para adaptarse a la vida universitaria	11%	18%	16%	5%	11%	3%	11%
Orientación para mejorar el rendimiento académico	6%	7%	4%	9%	5%	3%	6%
Es una guía o ayuda al alumno	19%	14%	23%	25%	9%	22%	19%
Otros	26%	13%	18%	31%	29%	25%	24%

5. ¿Consideras que el asesoramiento personal es importante para la formación integral?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	77%	74%	68%	78%	75%	85%	76%
Más o menos	22%	26%	26%	18%	24%	14%	22%
No	1%	0%	6%	4%	1%	1%	2%

6. ¿Te sientes realmente comprometido y ello te lleva a participar en el asesoramiento personal?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	51%	57%	43%	47%	40%	43%	47%
No	49%	43%	57%	53%	60%	57%	53%

7. De la pregunta anterior, si la respuesta es NO. ¿Por qué no te sientes comprometido?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Te falta mejor información sobre el tema	27%	24%	27%	16%	24%	19%	23%
Tu asesor no logra despertarte interés por el tema	47%	61%	47%	51%	49%	38%	49%
No te interesa participar en el asesoramiento	13%	20%	17%	16%	10%	8%	14%
Tu asesor no tiene disponibilidad de tiempo para asesorarte	10%	7%	3%	5%	2%	11%	6%
Tu asesor no te brinda la confianza suficiente para que lo busques	3%	0%	7%	0%	0%	5%	3%
No tienes disponibilidad de tiempo para entrevistarte con tu asesor	0%	0%	3%	3%	8%	5%	3%
Porque no tienes asesor	0%	2%	7%	8%	6%	8%	5%
Otros	7%	0%	0%	11%	10%	11%	7%

8. ¿En qué crees que te ayuda el asesoramiento personal?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Logra que el estudiante tome conciencia de ser el protagonista de su formación intelectual	52%	53%	54%	48%	47%	52%	51%
Despierta en el alumno el deseo de búsqueda de la verdad	15%	17%	14%	19%	23%	31%	20%
Ayuda a comprender la necesidad e importancia de la formación integral	40%	26%	34%	26%	26%	41%	32%
Ayuda al alumno a asumir responsabilidades en su formación	64%	60%	63%	53%	62%	58%	60%
Desarrolla hábitos y estrategias de estudio	60%	64%	57%	53%	55%	54%	57%
Asesora al estudiante en la toma de decisiones	52%	63%	46%	56%	74%	66%	60%
Fomenta el afán de superación del alumno	51%	50%	46%	42%	53%	56%	50%
Potencia las fortalezas de los asesorados	7%	8%	11%	12%	29%	27%	16%
Enseña a utilizar productivamente el tiempo libre e informa sobre actividades extracurriculares	58%	46%	40%	55%	53%	45%	50%
Fomenta el uso racional de los recursos que brinda la universidad	39%	27%	31%	25%	32%	31%	31%
Aconseja respecto a la vida personal	1%	4%	0%	0%	0%	0%	1%
En nada	0%	0%	3%	1%	0%	0%	1%
Otros	9%	2%	0%	3%	1%	4%	3%

9. ¿Sabes de la existencia del Ideario de la Universidad de Piura?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	6%	4%	0%	0%	7%	10%	5%
No	94%	96%	100%	100%	93%	90%	96%

10. ¿Conoces el contenido del Ideario de la Universidad de Piura?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	4%	0%	0%	0%	0%	4%	1%
No	96%	100%	100%	100%	100%	96%	99%

11. Sólo para alumnos de I ciclo: ¿Consideras que el curso de EU es importante?

Valor	S1	S2	S3	TOTAL
Es importante porque te ayuda en tu nueva vida universitaria	86%	82%	50%	73%
Es importante porque es un "crédito seguro"	7%	5%	10%	7%
Es importante pero no lo necesitas	0%	0%	10%	3%
No estás seguro	0%	5%	20%	8%
No es importante	7%	9%	10%	9%

12. Hasta el momento, ¿Cuántas veces has cambiado de asesor?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Una vez	13%	10%	8%	21%	17%	17%	14%
Dos veces	0%	0%	5%	15%	16%	18%	9%
Tres veces a más	0%	0%	2%	12%	9%	8%	5%
Nunca has cambiado de asesor	84%	85%	80%	32%	38%	37%	59%
No tienes asesor	3%	5%	6%	21%	20%	20%	13%

13. De la PREGUNTA 12, en el caso de haber cambiado de asesor: ¿Por qué motivos cambiaste de asesor?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Porque sólo se limitaba a un papel estrictamente profesional	22%	0%	25%	12%	16%	14%	15%
Porque no mostraba interés por escucharte	33%	0%	25%	26%	13%	28%	21%
Porque no se interesaba en tus problemas académicos y personales	33%	10%	38%	18%	23%	17%	23%
Porque no sabía motivarte ante los obstáculos que se te presentaban	0%	10%	38%	12%	19%	17%	16%
Porque no se preocupaba por hacer un seguimiento de tu desarrollo personal	11%	20%	25%	53%	35%	45%	32%
Porque le faltaba experiencia y madurez	0%	0%	0%	12%	6%	10%	5%
Porque tenías preferencia por otro asesor (a)	44%	40%	38%	35%	32%	41%	38%
Porque no tenía disponibilidad de tiempo para asesorarte	11%	10%	0%	0%	3%	3%	5%
Porque no estaba en la UDEP por motivos de viaje o trabajo	22%	40%	13%	15%	26%	10%	21%
Porque era de una especialidad diferente a la tuya	11%	0%	0%	6%	10%	7%	6%
Otros	0%	0%	0%	0%	3%	10%	2%

14. Cuando buscas a tu actual asesor, ¿muestra disponibilidad para atenderte?

Para los alumnos que tienen asesor:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	38%	62%	29%	33%	39%	44%	41%
Frecuentemente	28%	18%	32%	24%	25%	23%	25%
Algunas veces	29%	18%	38%	38%	31%	30%	31%
Nunca	5%	3%	0%	5%	4%	2%	3%

Para los alumnos que NO tienen asesor:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	0%	29%	15%	6%	16%	6%	12%
Frecuentemente	0%	13%	22%	12%	6%	18%	12%
Algunas veces	50%	21%	37%	24%	42%	53%	38%
Nunca	50%	38%	26%	59%	35%	24%	39%

15. ¿Con qué frecuencia sostienes entrevistas con tu actual asesor?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	0%	9%	3%	3%	1%	3%	3%
Casi siempre	17%	20%	14%	10%	12%	14%	15%
Muy poco	46%	39%	36%	42%	47%	53%	44%
No te has reunido con tu asesor después del curso de EU	36%	31%	47%	35%	41%	27%	36%
No te has entrevistado con él ni una sola vez en la carrera	0%	1%	0%	10%	0%	3%	2%

16. De la PREGUNTA 15, si NO te reúnes con tu asesor: ¿Por qué se da esta situación?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Porque no sueles encontrarlo en su oficina	28%	28%	25%	23%	18%	13%	23%
Porque lo encuentras pero siempre está ocupado	16%	10%	18%	9%	12%	13%	13%
Porque no tienes disponibilidad de tiempo	44%	14%	36%	27%	21%	31%	29%
Porque no tienes interés en entrevistarte con él (ella)	36%	62%	46%	45%	35%	56%	47%
Porque no está en la UDEP (por motivos de viaje o trabajo)	0%	7%	0%	5%	9%	6%	5%
Porque tu asesor no logra motivarte para que te acerques al asesoramiento	8%	0%	11%	9%	12%	0%	7%
Otros	8%	7%	11%	18%	21%	19%	14%

17. De la PREGUNTA 15, si te reúnes con tu asesor ¿Cuál es la periodicidad con la que lo haces?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Semanalmente	12%	19%	12%	14%	6%	7%	12%
Quincenalmente	14%	15%	21%	5%	14%	15%	14%
Mensualmente	31%	33%	15%	21%	12%	20%	22%
Semestralmente	31%	28%	45%	38%	48%	30%	37%
Anualmente	12%	4%	6%	21%	20%	28%	15%

18. Indica los motivos por los que te reúnes con tu asesor

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Porque es importante	17%	26%	12%	20%	21%	15%	19%
Cuando tienes problemas	30%	27%	28%	32%	41%	37%	33%
Por consultas académicas	57%	54%	56%	64%	60%	71%	60%
Sólo para cumplir	12%	11%	8%	4%	12%	8%	9%
Porque lo exige el curso de EU	15%	11%	12%	10%	12%	12%	12%
Porque te ayuda mucho los consejos que te brinda	7%	8%	4%	4%	9%	8%	7%
Porque hay confianza para hablar de todo tipo de temas	0%	4%	2%	2%	1%	2%	2%
No te reúnes con tu asesor	2%	0%	2%	0%	0%	0%	1%
Otros	0%	1%	0%	2%	4%	0%	1%

19. Tus entrevistas con tu asesor suelen ser:

Para los alumnos que participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Para cumplir objetivos, pero en un ambiente cordial	63%	70%	62%	54%	48%	52%	58%
Casuales y sin objetivos	19%	22%	26%	41%	50%	45%	34%
Sólo un cumplimiento de exigencias de facultad	19%	7%	12%	5%	2%	2%	8%

Para los alumnos que NO participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Para cumplir objetivos, pero en un ambiente cordial	50%	25%	28%	20%	27%	29%	30%
Casuales y sin objetivos	10%	17%	11%	13%	18%	12%	14%
Sólo un cumplimiento de exigencias de facultad	40%	58%	61%	67%	55%	59%	57%

20. ¿Sientes que tu asesor logra crear un clima adecuado de confianza para que puedas exponerle tus problemas?

Para los alumnos que participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	39%	54%	29%	32%	39%	41%	39%
Frecuentemente	27%	25%	35%	20%	25%	28%	27%
Algunas veces	25%	18%	21%	39%	27%	28%	26%
Nunca	9%	3%	15%	10%	8%	2%	8%

Para los alumnos que NO participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	9%	4%	13%	0%	16%	24%	11%
Frecuentemente	14%	15%	17%	6%	20%	12%	14%
Algunas veces	45%	31%	22%	25%	32%	35%	32%
Nunca	32%	50%	48%	69%	32%	29%	43%

21. ¿Sobre qué temas sueles hablar con tu asesor?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Rendimiento académico	92%	84%	82%	69%	74%	64%	78%
Aprovechamiento del tiempo libre	61%	52%	47%	26%	42%	36%	44%
Métodos de estudio	47%	55%	44%	23%	26%	22%	36%
Integración a la Universidad de Piura	17%	24%	6%	13%	20%	9%	15%
Formación del carácter	17%	16%	21%	15%	16%	7%	15%
Prácticas Pre-profesionales	0%	7%	9%	56%	40%	60%	29%
Valor del trabajo profesional	7%	4%	6%	21%	18%	20%	13%
Orientación sobre el tema de tesis	0%	1%	3%	28%	20%	33%	14%
Importancia del trabajo en equipo	7%	9%	9%	13%	12%	11%	10%
Situación familiar, social, económica	34%	40%	38%	38%	46%	24%	37%
Otros (Formación religiosa, ciencia, deportes, etc)	7%	7%	6%	3%	12%	9%	7%

22. ¿Qué tan seguido te orienta sobre metodologías y técnicas de estudio?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	23%	18%	9%	7%	4%	2%	11%
Frecuentemente	40%	51%	42%	39%	26%	35%	39%
Muy poco	30%	24%	42%	44%	56%	43%	40%
Nunca lo hace	7%	7%	6%	10%	14%	20%	11%

23. Sólo para alumnos de I ciclo: ¿Suele orientarte sobre tu nueva vida universitaria?

Valor	S1	S2	S3	TOTAL
Siempre	18%	35%	0%	18%
Frecuentemente	45%	55%	80%	60%
Muy poco	36%	5%	20%	20%
Nunca lo hace	0%	5%	0%	2%

24. Sólo para alumnos de I ciclo: ¿Tu asesor suele trazarte metas en cada entrevista?

Valor	S1	S2	S3	TOTAL
Sí	73%	62%	67%	67%
No	27%	38%	33%	33%

25. Sólo para los alumnos de I ciclo, de la pregunta anterior, si la respuesta es NO: ¿Te gustaría que te plantease metas en cada entrevista?

Valor	S1	S2	S3	TOTAL
Sí	100%	57%	50%	69%
No	0%	43%	50%	31%

26. Sólo para alumnos de II–XII ciclo: ¿Sueles pedirle orientación a tu asesor para programar adecuadamente los créditos y cursos de tu carrera?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	19%	26%	14%	13%	2%	16%	15%
Frecuentemente	16%	13%	11%	20%	10%	26%	16%
Algunas veces	53%	30%	39%	38%	39%	30%	38%
Nunca	13%	30%	36%	30%	49%	28%	31%

27. Sólo para alumnos de II–XII ciclo, de la pregunta anterior, Si sueles pedirle orientación a tu asesor para programar tus cursos: ¿Consideras que la orientación brindada por tu asesor te ha permitido realizar una elección adecuada de créditos y cursos?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	32%	32%	28%	22%	12%	13%	23%
Con frecuencia	36%	45%	39%	48%	20%	50%	40%
Algunas veces	32%	23%	33%	30%	68%	37%	37%

28. Sólo para alumnos de V-XII, ¿Tu asesor suele orientarte sobre tus prácticas profesionales?

Valor	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	13%	4%	9%	9%
Frecuentemente	20%	9%	33%	21%
Algunas veces	35%	47%	33%	38%
Nunca	33%	40%	26%	33%

29. Sólo para alumnos de V-XII: ¿Qué tan seguido te orienta sobre tu futuro profesional?

Valor	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	17%	4%	28%	16%
Frecuentemente	22%	15%	51%	29%
Algunas veces	41%	59%	21%	40%
Nunca	20%	22%	0%	14%

30. Sólo para alumnos de V-XII: ¿Te brinda orientación sobre la importancia del tema de tesis?

Valor	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	10%	2%	17%	10%
Frecuentemente	22%	6%	12%	13%
Algunas veces	24%	32%	40%	32%
Nunca	44%	60%	31%	45%

31. Sólo para alumnos de V-XII: ¿Te orienta sobre la importancia del trabajo en equipo?

Valor	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	10%	9%	7%	9%
Frecuentemente	24%	26%	33%	28%
Algunas veces	34%	38%	47%	40%
Nunca	32%	28%	14%	25%

32. ¿Tu asesor suele orientarte sobre actividades extracurriculares, dentro y fuera de la Universidad, que te permitan aprovechar mejor tú tiempo libre (conferencias, retiros, exposiciones, deportes, etc)?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	9%	19%	21%	12%	20%	11%	15%
Frecuentemente	25%	9%	12%	17%	18%	22%	17%
Ocasionalmente	32%	37%	26%	38%	29%	33%	33%
Nunca	34%	34%	41%	33%	33%	35%	35%

33. De la pregunta anterior, si eligió NUNCA: ¿Te gustaría que te informara sobre este tipo de actividades extracurriculares?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	94%	96%	86%	93%	88%	81%	90%
No	6%	4%	14%	7%	12%	19%	10%

34. ¿Sientes que el asesoramiento personal te ha permitido mejorar tu desempeño académico?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Totalmente de acuerdo	16%	14%	7%	10%	7%	3%	10%
De acuerdo	22%	26%	18%	19%	16%	25%	21%
Más o menos de acuerdo	40%	38%	54%	28%	43%	45%	41%
En desacuerdo	16%	17%	10%	25%	21%	19%	18%
Totalmente en desacuerdo	6%	5%	11%	16%	13%	7%	10%

35. ¿Has descubierto mediante el asesoramiento capacidades, habilidades, potencialidades, etc; que luego has puesto en práctica?

Para los alumnos que participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	64%	65%	56%	55%	54%	70%	61%
No	36%	35%	44%	45%	46%	30%	39%

Para los alumnos que NO participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	24%	11%	23%	11%	10%	28%	18%
No	76%	89%	77%	89%	90%	72%	82%

36. ¿Qué valores has adquirido a través del asesoramiento personal?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Amistad	41%	45%	45%	34%	51%	44%	43%
Autoestima	24%	30%	31%	15%	17%	27%	24%
Calidad	9%	6%	12%	7%	14%	31%	13%
Compromiso	45%	39%	43%	39%	41%	47%	42%
Constancia	24%	30%	26%	17%	26%	28%	25%
Dedicación	41%	32%	33%	31%	37%	38%	35%
Disciplina	27%	28%	28%	22%	33%	42%	30%
Espíritu de servicio	20%	10%	21%	19%	24%	33%	21%
Ética	17%	16%	24%	15%	31%	36%	23%
Honestidad	23%	18%	31%	10%	29%	30%	24%
Lealtad	8%	4%	16%	8%	19%	20%	13%
Paciencia	26%	20%	19%	22%	22%	22%	22%
Puntualidad	27%	33%	29%	22%	26%	38%	29%
Respeto	38%	34%	47%	19%	47%	42%	38%
Responsabilidad	53%	52%	45%	46%	47%	44%	48%
Seguridad	15%	13%	14%	10%	12%	11%	13%
Sociales y religiosos	12%	10%	10%	7%	9%	19%	11%
Tolerancia	15%	13%	19%	17%	19%	25%	18%
Ninguno	9%	10%	16%	25%	13%	16%	15%
Otros	2%	3%	2%	0%	1%	2%	2%

37. ¿Estás satisfecho con el tiempo que te dedica tu asesor en las entrevistas?

Para los alumnos que participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	77%	85%	74%	45%	72%	63%	69%
No	23%	15%	26%	55%	28%	37%	31%

Para los alumnos que NO participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	38%	36%	32%	17%	19%	33%	29%
No	62%	64%	68%	83%	81%	67%	71%

38. ¿Cómo valorarías el tipo de comunicación que mantienes con tu asesor?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Positiva	59%	62%	50%	41%	55%	43%	52%
Regular	36%	34%	50%	44%	39%	48%	42%
Negativa	5%	4%	0%	15%	6%	9%	7%

39. De la pregunta anterior, si la respuesta es NEGATIVA: Indica qué defectos has observado en la relación de comunicación con tu asesor

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Es proclive a realizar juicios	0%	0%	25%	25%	33%	25%	18%
Es neutral, no se compromete con los problemas	0%	67%	25%	25%	33%	50%	33%
Muestra actitud de superioridad	33%	33%	13%	25%	33%	0%	23%
Es poco espontáneo	0%	33%	63%	100%	33%	0%	38%
No logra desarrollar un clima adecuado de confianza para exponerle tus problemas	0%	33%	0%	0%	0%	0%	6%
No tiene disponibilidad de tiempo para entablar una buena comunicación contigo	0%	0%	13%	0%	0%	0%	2%
Otros	67%	0%	0%	0%	0%	25%	15%

40. ¿Consideras que tu asesor muestra capacidad para escucharte?

Para los alumnos que participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	64%	69%	47%	33%	49%	39%	50%
Frecuentemente	23%	21%	29%	29%	25%	30%	26%
Algunas veces	14%	9%	24%	33%	22%	26%	21%
Nunca	0%	1%	0%	5%	4%	4%	2%

Para los alumnos que NO participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	22%	19%	24%	20%	23%	11%	20%
Frecuentemente	22%	19%	28%	7%	23%	28%	21%
Algunas veces	43%	50%	32%	53%	35%	44%	43%
Nunca	13%	12%	16%	20%	19%	17%	16%

41. ¿Sientes que tu asesor muestra interés en los problemas académicos y personales que afectan tu rendimiento?

Para los alumnos que participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	43%	55%	53%	37%	45%	17%	42%
Frecuentemente	34%	31%	21%	24%	20%	50%	30%
Algunas veces	18%	9%	24%	29%	24%	30%	22%
Nunca	5%	4%	3%	10%	12%	2%	6%

Para los alumnos que NO participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	18%	55%	20%	13%	15%	0%	20%
Frecuentemente	27%	31%	20%	13%	22%	28%	24%
Algunas veces	32%	9%	32%	40%	26%	39%	30%
Nunca	23%	4%	28%	33%	37%	33%	26%

42. ¿Consideras que tu asesor tiene capacidad para resolver tus dudas académicas?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	82%	84%	78%	69%	77%	82%	79%
No	18%	16%	22%	31%	23%	18%	21%

43. ¿La orientación recibida, en el asesoramiento, te ha llevado a resolver tus propios problemas por ti mismo?

Para los alumnos que participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	48%	37%	38%	45%	33%	29%	38%
Algunas veces	48%	60%	56%	38%	51%	60%	52%
No	5%	3%	6%	18%	16%	11%	10%

Para los alumnos que NO participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	29%	11%	8%	24%	17%	18%	18%
Algunas veces	19%	59%	52%	35%	41%	35%	40%
No	52%	30%	40%	41%	41%	47%	42%

44. El grado de relación logrado con tu asesor es:

Para los alumnos que participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Superficial y por compromiso	2%	3%	3%	17%	8%	11%	7%
Meramente formal	39%	24%	35%	33%	24%	37%	32%
Encaminado a la amistad	34%	51%	44%	31%	43%	39%	40%
De amistad	25%	22%	18%	19%	25%	13%	20%

Para los alumnos que NO participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Superficial y por compromiso	42%	38%	40%	50%	38%	25%	39%
Meramente formal	33%	52%	56%	33%	41%	63%	46%
Encaminado a la amistad	21%	10%	4%	6%	10%	13%	11%
De amistad	4%	0%	0%	11%	10%	0%	4%

45. ¿Qué tan frecuentemente suele comunicarte tu asesor tus logros y dificultades?

Para los alumnos que participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	14%	10%	6%	17%	6%	2%	9%
Frecuentemente	20%	28%	24%	14%	33%	20%	23%
Algunas veces	55%	51%	62%	33%	37%	57%	49%
Nunca	11%	10%	9%	36%	24%	22%	19%

Para los alumnos que NO participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Siempre	4%	75%	3%	6%	0%	0%	15%
Frecuentemente	8%	25%	3%	11%	3%	11%	10%
Algunas veces	25%	0%	21%	11%	17%	6%	13%
Nunca	63%	0%	72%	72%	80%	83%	62%

46. Si la respuesta es NUNCA: ¿Te gustaría que te comunicara tus logros y dificultades?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	80%	86%	67%	100%	100%	78%	85%
No	20%	14%	33%	0%	0%	22%	15%

47. ¿Tu asesor tiene capacidad de motivarte para seguir adelante con esfuerzo y optimismo?

Para los alumnos que participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	75%	72%	68%	53%	52%	39%	60%
Algunas veces	20%	25%	29%	38%	40%	59%	35%
No	5%	3%	3%	10%	8%	2%	5%

Para los alumnos que NO participan en el asesoramiento:

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	21%	30%	24%	12%	37%	18%	24%
Algunas veces	46%	48%	40%	41%	33%	53%	44%
No	33%	22%	36%	41%	30%	29%	32%

48. Indica las condiciones que percibes que tu asesor pone en práctica para poder conocerte mejor y orientarte eficazmente

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Orienta con madurez y experiencia	70%	72%	70%	62%	70%	65%	68%
Posee capacidad de autoconocimiento	39%	35%	42%	35%	34%	30%	36%
Muestra capacidad integral para conocer al alumno	48%	42%	52%	18%	42%	28%	38%
Es imparcial para realizar juicios	25%	40%	27%	56%	44%	47%	40%
Posee capacidad para desarrollar relaciones personales	39%	46%	45%	44%	42%	44%	43%
Ninguna	0%	0%	0%	0%	2%	2%	1%
Otros	0%	0%	0%	0%	2%	0%	0%

49. ¿Te sientes satisfecho con el asesoramiento que te brinda tu asesor?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	79%	83%	76%	45%	73%	70%	71%
No	21%	17%	24%	55%	27%	30%	29%

50. De la pregunta anterior, si la respuesta es NO: ¿Por qué no te sientes satisfecho?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Porque se limita a un papel estrictamente profesional	38%	63%	63%	35%	43%	45%	48%
Porque no muestra interés por escucharte	13%	25%	0%	15%	7%	9%	12%
Porque no se interesa por tus problemas académicos y personales	0%	25%	13%	30%	21%	18%	18%
Porque no sabe motivarte ante los obstáculos que se te presentan	38%	25%	25%	15%	21%	36%	27%
Porque le falta experiencia y madurez para orientarte	0%	25%	13%	20%	7%	18%	14%
Porque no se preocupa por hacer un seguimiento de tu desarrollo personal	50%	50%	75%	70%	71%	9%	54%
Porque no tiene disponibilidad de tiempo para asesorarte	13%	0%	0%	10%	0%	27%	8%
Otros	0%	0%	0%	0%	0%	9%	2%

51. Sólo para los alumnos que han tenido que responder la PREGUNTA 50: ¿Le has explicado a tu asesor los motivos por los cuáles no te sientes satisfecho con el asesoramiento que te brinda?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	0%	0%	0%	5%	0%	0%	1%
No	100%	100%	100%	95%	100%	100%	99%

52. ¿Cómo calificarías el trabajo de asesoramiento que te brinda tu asesor?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Excelente	27%	31%	12%	18%	24%	11%	21%
Bueno	52%	50%	62%	33%	51%	48%	49%
Regular	20%	19%	26%	50%	24%	41%	30%

53. ¿Consideras que la tarea de asesoramiento personal se cumple eficazmente en nuestra Facultad?

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Sí	46%	55%	39%	18%	24%	27%	35%
No	54%	45%	61%	82%	76%	73%	65%

54. De la pregunta anterior, si la respuesta es NO: Menciona las dificultades que encuentras, en la Facultad de Ingeniería, para desempeñar eficazmente el asesoramiento personal

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Reducida disponibilidad de tiempo de los profesores	63%	52%	53%	75%	61%	75%	63%
Falta de experiencia del asesor sobre la tarea de asesoramiento personal	14%	19%	13%	26%	22%	21%	19%
Falta de carácter del asesor	23%	19%	26%	20%	22%	19%	22%
Dificultad del asesor para conectarse con los alumnos	60%	48%	58%	64%	42%	44%	53%
Falta de interés de los alumnos por el tema	69%	76%	82%	62%	66%	79%	72%
Incompatibilidad de horarios entre el profesor y los alumnos	37%	40%	37%	52%	52%	52%	45%
Distribución heterogénea de los asesorados	11%	14%	18%	33%	31%	23%	22%
Falta explicar mejor la importancia, función y objetivos del asesoramiento a los alumnos	34%	26%	32%	38%	42%	48%	37%
Falta de motivación de los profesores hacia los alumnos	37%	50%	45%	57%	42%	48%	47%
Sólo se toma como un curso de primer ciclo (EU)	57%	45%	55%	48%	54%	62%	54%
Que el asesor no sea de la misma especialidad que el asesorado	0%	0%	0%	3%	0%	0%	1%
No se comunica al alumnos quien es su actual asesor	0%	0%	3%	2%	0%	0%	1%
Otros	9%	2%	0%	2%	7%	4%	4%

55. Indica qué sugerencia(s) harías para que siga mejorando la tarea de asesoramiento personal en nuestra Facultad

Valor	S1	S2	S3	S4	S5	S6	TOTAL
Que haya reuniones frecuentes entre los profesores para analizar la labor	46%	47%	56%	55%	59%	51%	52%
Que se oriente más a los profesores sobre el tema	36%	30%	42%	51%	55%	64%	46%
Que se oriente más a los alumnos sobre el tema	55%	61%	63%	59%	67%	70%	63%
Que se asigne el número de asesorados de acuerdo a la carga de trabajo del asesor	46%	44%	58%	61%	50%	64%	54%
Que se haga un seguimiento sobre la labor de cada asesor	31%	22%	41%	38%	38%	48%	36%
Motivar más a los alumnos	64%	67%	67%	49%	65%	65%	63%
Afinidad de temas entre profesor y alumnos	64%	51%	44%	54%	48%	64%	54%
Preguntar a los alumnos que opinan	39%	42%	48%	45%	51%	48%	46%
Que el asesor sea de la misma especialidad que el alumno	0%	1%	0%	4%	5%	1%	2%
Indicar al alumno quien es su asesor actual	0%	1%	0%	0%	3%	4%	1%
Que el asesor se preocupe por saber los motivos por los cuales el alumno deja de asistir al asesoramiento	1%	2%	2%	0%	0%	0%	1%
Lograr que el alumno vea en el asesor a un amigo	0%	8%	0%	3%	0%	0%	2%
Otros	4%	0%	3%	8%	7%	6%	5%

APÉNDICE C

**HERRAMIENTA DE MEDICIÓN PROPUESTA POR LA
FACULTAD DE INGENIERÍA**

ENCUESTAS

1. ¿Tiene asesor?

Sí

No

2. ¿Cuándo se lo asignaron?

Primer ciclo

Después del primer ciclo

3. ¿Continúa con el inicial o con el asignado?

Continúa con el mismo

Pidió cambio

Me asignaron otro sin que yo lo pida

4. Si lo ha cambiado ¿Cuántas veces lo ha hecho?

Uno

Dos

Más de dos

5. ¿Por qué motivos cambio de asesor?

El profesor se fue de viaje

No le tenía mucha confianza

Era difícil de encontrarlo

Otros motivos

6. Acude al asesoramiento.

Sí

No

7. ¿Con qué regularidad lo hace?

Cada quince días

Cada mes

Dos veces por semestre

Depende de las circunstancias

8. ¿Cuándo acude al asesoramiento?

- Sólo cuando el asesor lo busca
- Por iniciativa propia
- Sólo cuando tiene algún problema

9. Si acude a buscar el asesor ¿Por qué motivo lo hace?

- | | | | |
|------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Académico | <input type="checkbox"/> | Económicos | <input type="checkbox"/> |
| Personales | <input type="checkbox"/> | Amistad | <input type="checkbox"/> |
| Familiares | <input type="checkbox"/> | Orientación profesional | <input type="checkbox"/> |
| Otros | <input type="checkbox"/> | | |

10. Encuentra gran ayuda en el asesoramiento

- Sí No

11. Si la respuesta es Sí ¿Por qué?

- Le permite conversar sobre temas diversos
- Le ayuda a formar su personalidad
- Le ayuda a mejorar académicamente
- Le amplía el panorama
- Considera al asesor como un amigo
- No va con frecuencia, pero si le ayuda

12. Si no acude al asesoramiento ¿Por qué no lo hace?

- No le interesa
- No lo ve importante
- No tiene tiempo
- No le parece provechoso ni útil
- Otros

13. ¿Cree que el profesor tiene tiempo para el asesoramiento

Sí

No

14. ¿Por qué cree que no tiene tiempo?

Está siempre ocupado

Le pide que regrese después

Le dedica poco tiempo a la entrevista

No lo encuentra

Otros

15. ¿Qué recomendaciones daría para el asesoramiento?

Se le dedique mayor tiempo

Llamar al alumno con carácter obligatorio

Buscar a los asesorados

Más planificado, un horario definido

Mayores posibilidades de amistad y acercamiento

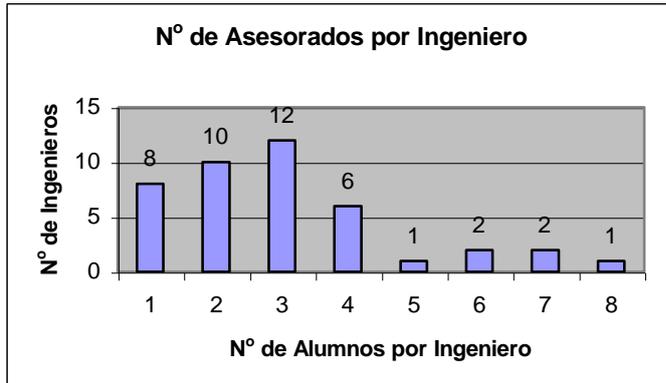
Asesor inspire confianza

Otras

APÉNDICE D

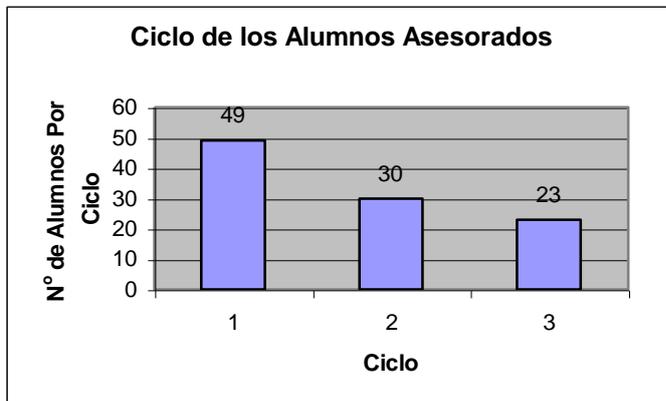
RESULTADOS DE ENCUESTA A PROFESORES

PREGUNTA N° 1



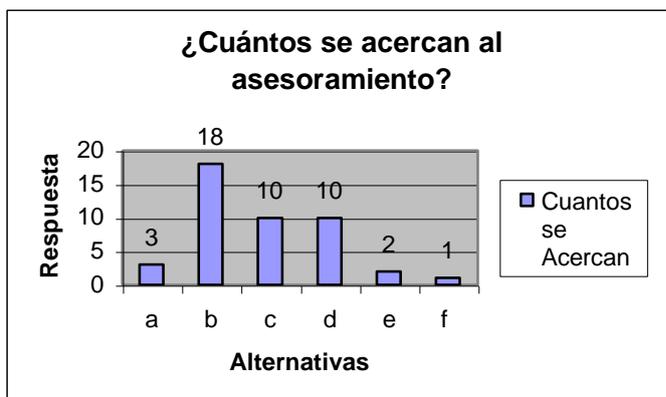
- 1: Está entre 1 y 5 asesorados
- 2: Está entre 6 y 10 asesorados
- 3: Está entre 11 y 15 asesorados
- 4: Está entre 16 y 20 asesorados
- 5: Está entre 21 y 25 asesorados
- 6: Está entre 26 y 30 asesorados
- 7: Está entre 31 y 35 asesorados
- 8: Está entre 55 y 60 asesorados

PREGUNTA N° 2

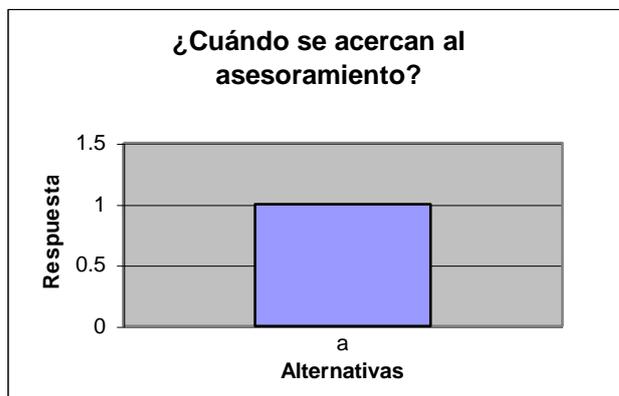


- 1: Varía entre I y IV ciclo
- 2: Varía entre V y VIII ciclo
- 3: Varía entre IX y XII ciclo

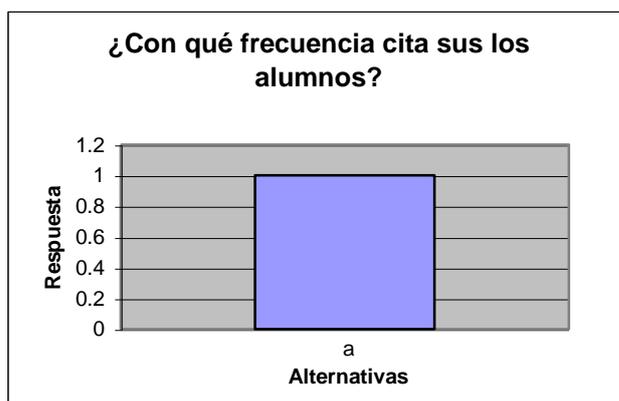
PREGUNTA N° 3



- a) Todos
- b) Más de la mitad
- c) Menos de la mitad
- d) Muy pocos
- e) No vienen
- f) No determinada

PREGUNTA N° 4

- a) Cuando Ud. los busca
- b) Vienen por iniciativa Propia
- c) Vienen sólo cuando tienen problemas
- d) Otros:
Entregar trabajos (1° ciclo)
Porque se ha hecho una cita
Los encontramos de casualidad

PREGUNTA N° 5

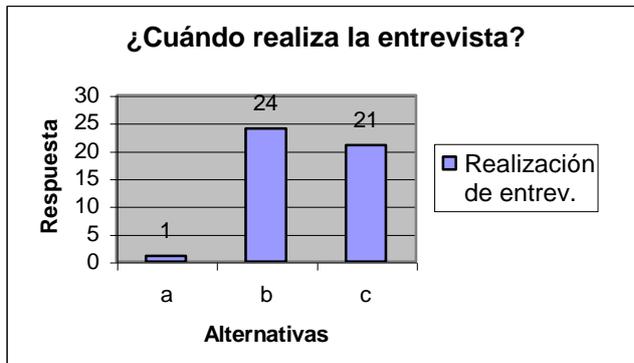
- a) Cada semana
- b) Cada quince días
- c) Cada mes
- d) Depende de cada alumno

PREGUNTA N° 6

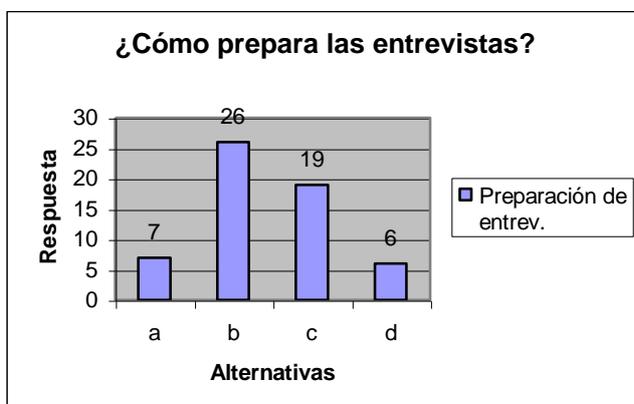
- a) Sí
- b) No

PREGUNTA N° 7

- a) Una hora
- b) Dos horas
- c) Tres horas
- d) No hay horas fijas, pero los atiende cuando lo buscan

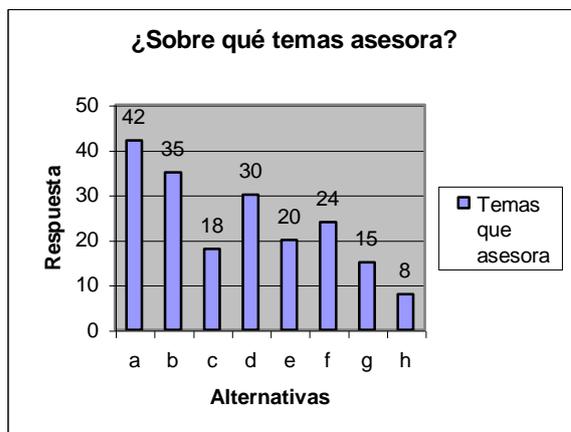
PREGUNTA N° 8

- a) Sólo dentro del horario fijado
- b) Cuando el alumno lo busque
- c) Se puede fijar una hora fuera del horario previsto si el alumno lo necesita

PREGUNTA N° 9

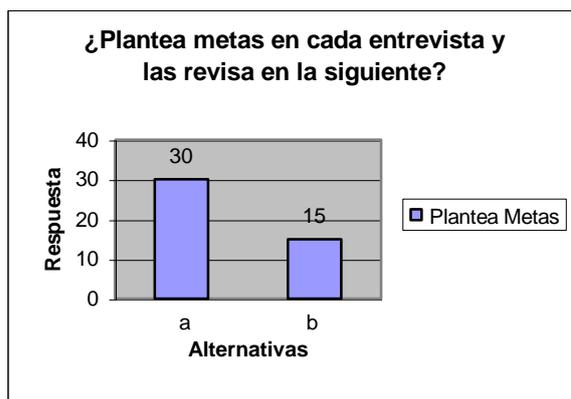
- a) Pide datos acerca del alumno
- b) Revisa la ficha de datos del alumno
- c) Revisa los objetivos y metas de la entrevista anterior
- d) Otros:
 - Prácticas de la asignatura
 - No prepara las entrevistas 3
 - Converso sobre su desarrollo en el ciclo
 - Directamente le pregunto sus dificultades

PREGUNTA N° 10



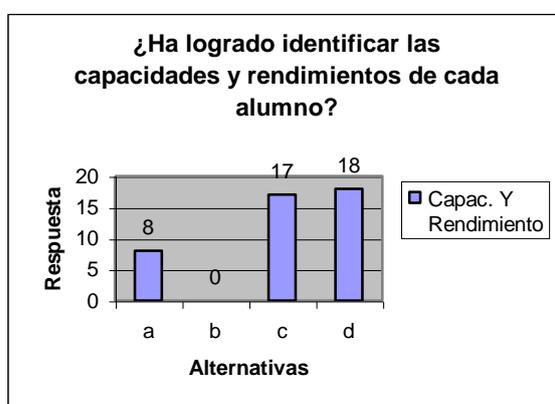
- a) Rendimiento académico
- b) Aprovechamiento del tiempo
- c) Uso del tiempo libre
- d) Métodos y técnicas de estudio
- e) Integración a la Universidad de Piura
- f) Formación del carácter
- g) Convivencia Social
- h) Otros
 - Hábitos intelectuales y volitivos
 - Situación personal
 - Vida familiar (2)
 - Aspectos profesionales
 - Virtudes y lecturas
 - Realidad local y nacional

PREGUNTA N° 11



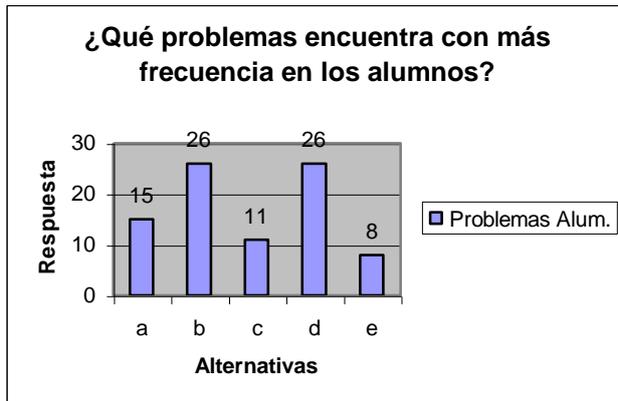
- a) Sí
- b) No

PREGUNTA N° 12



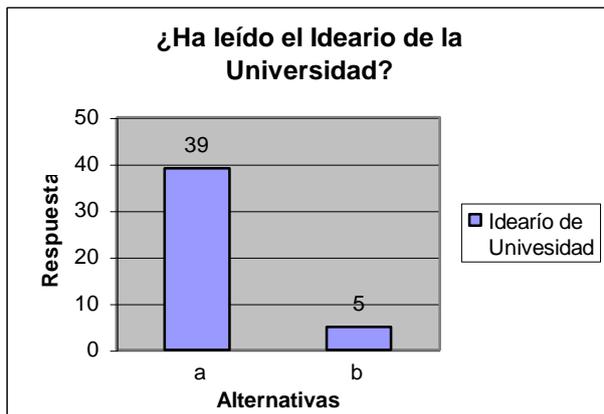
- a) Sí (en todos)
- b) No (en ninguno)
- c) En algunos (pocos)
- d) En la mayoría

PREGUNTA N° 13



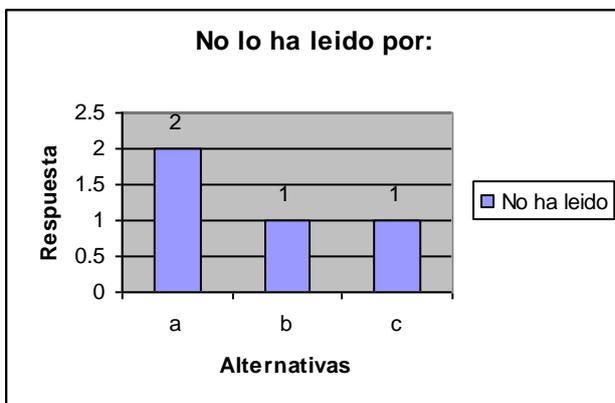
- a) Económicos
- b) Familiares
- c) Formación laboral
- d) Carácter
- e) Otros
 - Capacidad de estudio (voluntad)
 - Hábitos de estudio (2)
 - Frustración por problemas académicos
 - Falta de virtudes
 - Emociones, desconfianza

PREGUNTA N° 14



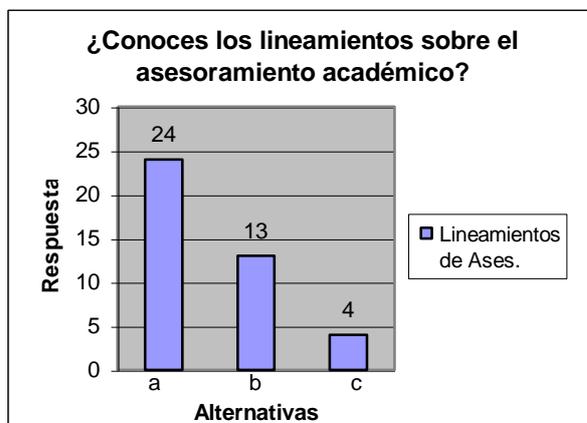
- a) Sí
- b) No

PREGUNTA N° 15



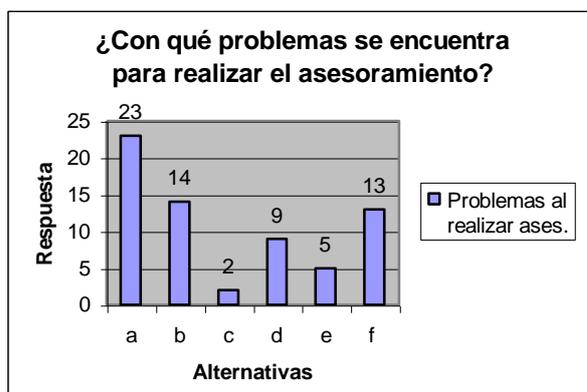
- a) Falta de Tiempo
- b) No sabe donde encontrarlo
- c) No tenía conocimiento de su existencia

PREGUNTA N° 16

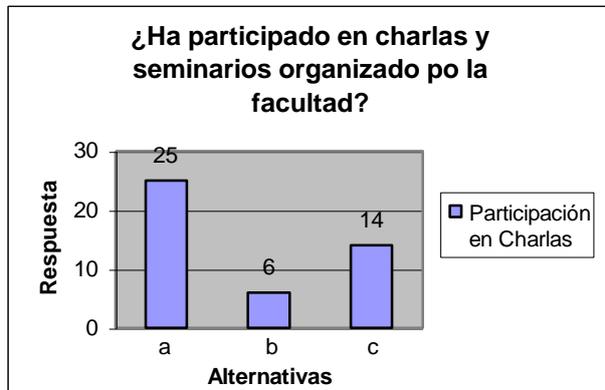


- a) Sí
- b) No
- c) Más o menos

PREGUNTA N° 17



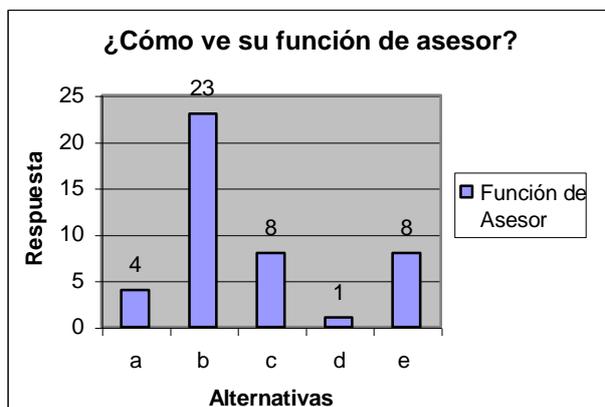
- a) Falta de tiempo
- b) Falta de experiencia
- c) Carácter
- d) Dificultad para conectar con los alumnos
- e) Muchos asesorados
- f) Otros:
 - Poca disponibilidad de los alumnos
 - Falta de interés del alumno
 - No cumplen con el horario o se ausentan
 - Difícil y complicado citar alumnos
 - Formación técnica en psicología
 - Actividades que requieren mi salida
 - Los profesores tenemos otros temas que atender
 - Bibliografía sobre asesoramiento
 - Poco trato con alumnos
 - Falta de técnicas
 - Cruce de nuestros horarios
 - No le toman importancia
 - Vienen cuando quieren
 - Falta de conocimientos profesionales

PREGUNTA N° 18

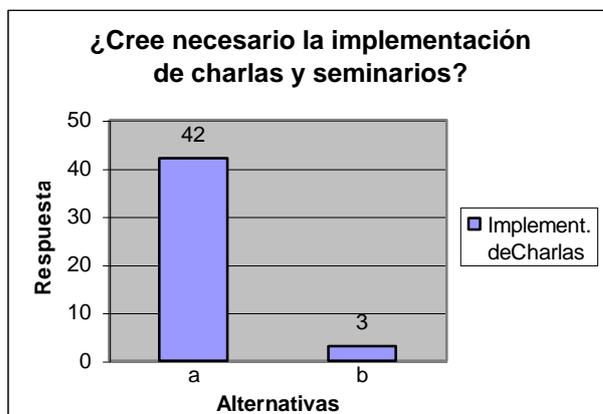
- a) Sí
- b) No
- c) A veces

PREGUNTA N° 19

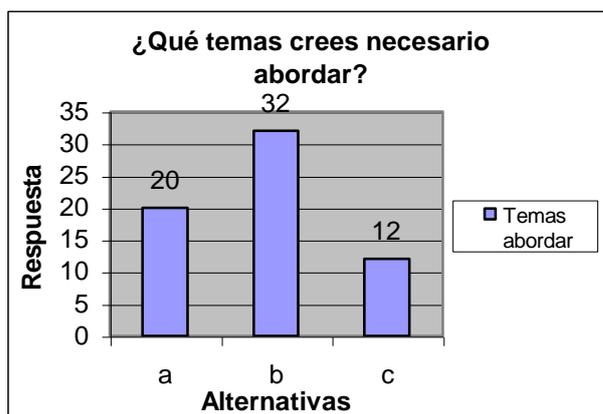
- a) Falta de tiempo
- b) No se enteró a tiempo
- c) No le avisaron
- d) No las consideró interesantes
- e) Otros
por vacaciones o ausencia

PREGUNTA N° 20

- a) Importante pero no primordial
- b) Muy difícil pero primordial
- c) Importante pero es una carga dentro de toda su actividad
- d) Los alumnos no lo necesitan
- e) Importante y primordial

PREGUNTA N° 21

- a) Sí
b) No

PREGUNTA N° 22

- a) Explicar más la importancia, función y objetivos del asesoramiento
 b) Técnicas para realizar las entrevistas
 c) Otros :
 Asesoramiento en la vida de un profesor universitario
 Técnicas y personas de apoyo
 Psicología adolescente
 Técnicas de estudio
 Motivación al alumno
 Cómo lograr asesoramiento para toda la carrera
 Lineamientos de la Facultad
 Funcionamiento académico para el alumno
 Cómo ganar la confianza del alumno
 Cómo detectar problemas en el alumno

PREGUNTA N° 23



- a) Que tengamos reuniones frecuentes para analizar esta labor
- b) Que se oriente más a los profesores
- c) Que se asigne el número de asesorados de acuerdo a la carga de trabajo de cada profesor
- d) Otros

Añadir en intranet "Mis asesorados", para saber cuántos se tiene

Darle la importancia que el asesoramiento se merece

Seminarios de antropología, psicología

Enviar lista con datos de los alumnos asesorados.

Establecer 2 ó 3 temas obligatorios para EU

Motivación y estímulo por parte de la universidad

Trabajos monográficos, paseos, visitas guiadas.

Intercambio de experiencias entre profesores

Actividades entre profesor y grupo de asesorados

Asesorar a un profesor asesor

APÉNDICE E

**PROPUESTA DE ESTRUCTURACIÓN EN INTRANET PARA
MEJORAR LA COMUNICACIÓN ENTRE ASESOR-ALUMNO**

1. DATOS PARA INTRANET DE ASESORAMIENTO PERSONAL

A fin de que el asesor cuente con toda la información necesaria respecto al alumno, a continuación se indicarán todos los aspectos que debe comprender la funcionalidad del miING, para facilitar el manejo de la misma.

Algunos de estos aspectos se encuentran actualmente cubiertos en dicha intranet, aquellos que aún no lo están serán indicados con (*). Estos aspectos son:

- **Datos Personales**

- Nombre del alumno(a)
- Fecha de nacimiento
- DNI
- N° carné
- Facultad/ Programa
- Ciclo
- Semestre en el que ingreso
- Dirección permanente
- Teléfono permanente
- Dirección actual (pensión)
- Teléfono de pensión
- Celular
- E-mail

Los datos personales son editables por el alumno y de consulta, únicamente, para el asesor.

- **Datos académicos**

- Estadísticas
 - Promedio ponderado
 - Promedio bimestral
 - Promedio semestral
 - Porcentaje acumulado
 - N° créditos matriculados
 - N° créditos aprobados
 - Orden de mérito (*)
 - Si es Tercio superior / Quinto superior (*)
 - Si el alumno es becado o no (*)
 - Gráfico Semestre vs. Índice acumulado (*)
- Boleta de notas
- Programa de estudio

Los datos académicos son provenientes del control académico de la Facultad y por tanto, son solamente de consulta.

- **Datos para el asesoramiento**

- Datos de estudios secundarios (*)
 - Colegio
 - Tipo de colegio (estatal, particular laico o particular religioso)
 - Promedio
 - Orden de mérito
- Aspecto Familiar
 - Nombre del padre
 - Nombre de la madre
 - Número de hermanos (*)
 - Nombre y edad de hermanos (*)
 - Nombre de apoderado
 - Grado familiar del apoderado (*)
 - Dirección del apoderado
 - Tipo de vivienda en la que vive el alumno (casa, departamento u otro)
- Aspecto Extracurricular (*)
 - Hobbies
 - Deportes
 - Música
 - Idiomas
 - Lecturas
 - Conocimientos técnicos
 - Habilidades
 - Tipo de personalidad

Estos datos son editables por el asesor y podrán ser registrados durante la entrevista con el alumno.

- **Aspecto Económico (*)**

- Nivel socio-económico (alto, medio, bajo)
- Escala de pensiones
- Nivel de morosidad
- Estado de deuda
- Prórroga de pagos
- Fechas de vencimiento de pagos (número de cuota, fecha de pago, estado)
- Alerta de posible anulación de exámenes

Este tipo de información es sólo de consulta, proveniente de la Oficina de Pensiones.

- **Historial de entrevistas (*)**

- Fecha
- Descripción general
- Ver detalle de anotaciones

La información registrada en el historial de entrevistas es editable por el asesor y le servirá, a la vez, de consulta para poder realizar un adecuado seguimiento del desarrollo personal del alumno.

Como se indicó al inicio, todos los datos marcados con (*) actualmente no están siendo considerados en intranet; con lo cual, deberán ser contemplados dentro de la funcionalidad del miING de la Facultad, a fin potenciar el sistema informático de asesoramiento con el que se cuenta y poder realizar, así, una mejor gestión de la labor.

2. DISEÑO DE INTERFACES DE CAPTURA

En base al diseño de funcionalidad, desarrollado anteriormente, a continuación se proponen algunas interfaces de captura que permitirán complementar el registro de información que actualmente se maneja sobre el alumno, en el miING de la Facultad. Ello permitirá al asesor poder conocer mejor al alumno y poder orientarlo de acuerdo a las necesidades específicas que éste presente. Dichas interfaces son:

ESTUDIOS SECUNDARIOS

Colegio Estatal Partic. Laico Partic. Relig

Promedio Orden de mérito

Observaciones académicas

--

ASPECTO FAMILIAR

Nombre del padre Vivo Fallecido

Nombre de la madre Viva Fallecida

Número de hermanos

Nombre de hermanos	Edad

Tipo de vivienda en la que vive Casa Dpto Otro: _____

Apoderado

Dirección del apoderado

Grado familiar del apoderado

INFORMACIÓN EXTRACURRICULAR

Hobbies

Deportes Fútbol Básquet Voley Frontón
 Atletismo Natación Tenis Disciplina
 Otros : _____

Música

Idiomas

Idioma	Nivel

Lecturas

Nombre de la obra	Autor	Tipo de obra

Conocimientos técnicos

Programa	Tipo	Nivel

Habilidades

Tipo de personalidad

HISTORIAL DE ENTREVISTAS

Uno de los aspectos indicados para la funcionalidad del historial de entrevistas, desarrollado en el primer punto, es que el asesor pueda visualizar los detalles anotados en cada entrevista. Por ello, la opción “ver detalle de anotaciones” deberá proporcionarle al asesor una ficha de registro a través de la cual pueda registrar, modificar y consultar los avances logrados en cada entrevista. Dicha ficha deberá contar con la siguiente información:

FECHA:	HORA:	DURACIÓN:
TEMAS TRATADOS:		
OBSERVACIONES:		
TEMAS PENDIENTES Y/O TAREAS ASIGNADAS PARA LA SIGUIENTE ENTREVISTA:		
FECHA DE PROXIMA ENTREVISTA:	HORA:	