

11-
01962-249



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

EVALUACION DEL PROCESO DE ADMISION A LA
CARRERA DE PSICOLOGIA EN LA
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGIA CLINICA.

PRESENTA

LIC. MARIA EUGENIA VENEGAS FERNANDEZ

SINODALES:

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. PATRICIA ANDRADE PALOS.
DRA. ISABEL REYES LAGUNES.
DRA. EMILIA LUCIO GOMEZ MAQUED.
DR. JOSE DE JESUS GONZALEZ NUÑEZ.
MTRA. LUISA ROSSI HERNANDEZ.

MEXICO, D. F.

1993

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

1.	<u>INTRODUCCION</u>	1
2.	<u>MARCO TEORICO</u>	5
	2.1. EVALUACION EDUCATIVA.....	5
	2.1.1. Concepto de evaluación.....	5
	2.1.2. Funciones de evaluación.....	18
	2.1.3. Algunas problemáticas planteadas en torno a la medi ción del aprendizaje.....	19
	2.1.4. La evaluación en los procesos de admisión en las ins- tituciones educativas.....	30
	2.2. PROCESO DE ADMISION EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR.....	35
	2.2.1. Diferentes criterios para la admisión en la enseñanza superior.....	35
	2.2.2. Investigaciones realizadas sobre la validez predictiva de los procesos de admisión.....	42
	2.2.3. Algunos aspectos acerca de la deserción escolar.....	67
3.	<u>METODOLOGIA</u>	72
	3.1. PROBLEMA.....	72
	3.2. VARIABLES.....	73
	3.3. TIPO DE ESTUDIO.....	74
	3.4. MUESTRA.....	74
	3.5. INSTRUMENTOS.....	75
	3.6. PROCEDIMIENTO.....	78
	3.7. TRATAMIENTO ESTADISTICO.....	78
4.	<u>RESULTADOS</u>	80
	4.1. CARACTERISTICAS GENERALES DE LA MUESTRA.....	80
	4.2. ABREVIATURAS DE LAS VARIABLES UTILIZADAS EN LAS TABLAS DE ANALISIS SUBSECUENTES.....	84
	4.3. MEDIAS Y DESVIACIONES DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS EN EL GRUPO DE DESERTORES Y EN EL GRUPO DE NO DESERTORES.....	85
	4.4. CORRELACIONES ENTRE VARIABLES.....	85

	Págs
4.5. REGRESION MULTIPLE.....	88
4.6. ALGUNAS CAUSAS ACERCA DE LA DESERCIÓN EN LA GENERACION 1987.....	96
5. <u>DISCUSION</u>	98
5.1. DATOS GENERALES DE LA MUESTRA.....	98
5.2. COMPARACION ENTRE DESERTORES Y NO DESERTORES CON RESPECTO A LA MEDIA OBTENIDA EN LAS VARIABLES INDEPENDIENTES INVESTI GADAS.....	101
5.3. RELACION ENTRE VARIABLES PREDICTORAS.....	102
5.4. RELACION ENTRE VARIABLES PREDICTORAS Y LA VARIABLE DEPEN- DIENTE.....	102
5.5. PREDICCIÓN DE ÉXITO ACADÉMICO.....	106
5.6. SUGERENCIAS.....	108
5.7. PROPUESTA PARA ENTREVISTA DE SELECCIÓN.....	110
5.7.1. Propuesta para entrevista individual de selección..	112
5.7.2. Procedimiento de la entrevista de selección.....	112
5.7.3. Desarrollo de la entrevista.....	113
5.7.4. Guía para entrevista de selección.....	114
6. <u>RESUMEN</u>	118

BIBLIOGRAFIA

1. INTRODUCCION

La admisión a la enseñanza superior es uno de los temas educativos de actualidad y preocupación permanente en las universidades, aún en los países más desarrollados.

Las políticas de admisión a la enseñanza superior se pueden dar a diferentes niveles, según las condiciones de cada país o institución. Cabe destacar el hecho de que, cualquiera que sea la política de admisión escogida, ésta implica necesariamente procedimientos selectivos inevitables.

Actualmente los recursos existentes para financiar la enseñanza superior constituyen uno de los factores que tienen influencia determinante en las políticas de admisión. Así como también es importante considerar que los sistemas de admisión a la enseñanza superior han surgido como una respuesta al crecimiento de la población estudiantil que pide ingreso a la universidad, y que aunado al reconocimiento creciente de las deficiencias académicas de los egresados de bachillerato, ha conducido a la realización de procesos de admisión y selección de los aspirantes a ingresar a las escuelas profesionales.

Un proceso de admisión para la educación superior destinado a escoger entre los candidatos a ingreso a aquéllos que representen una mayor probabilidad de éxito académico supone la selección, el diseño, la construcción y la validación de instrumentos psicoeducativos pertinentes. Sin embargo las investigaciones efectuadas en nuestro país y otros países, sobre la validez de las pruebas de admisión, tienen serias limitaciones ya que los criterios de aprovechamiento disponibles adolecen de graves fallas de confiabilidad y validez.

Por lo anteriormente señalado, para este trabajo se ha considerado como objetivo de esta investigación, conocer en que medida los instrumentos utilizados en el proceso de admisión son útiles para predecir el éxito académico del alumno, a pesar de saber sus carencias de confiabilidad y validez, pues precisamente a partir de los resultados encontrados es como puede justificarse la elaboración de instrumentos que posean confiabilidad.

En lo concerniente a la Universidad Autónoma de Querétaro no se han efectuado estudios sobre validez predictiva de los instrumentos utilizados en los procesos de admisión para las diferentes escuelas. Existió un proyecto en el año de 1986 que se propuso como meta realizar el seguimiento del comportamiento académico de los aspirantes aceptados en el área de la salud, para correlacionarlos con los resultados de los exámenes de selección a través de tres generaciones, pero por diversos motivos el proyecto no pudo realizarse. Lo que ha venido sucediendo en las distintas escuelas y facultades con los procesos de admisión, es solamente una reestructuración de los mismos a partir de propuestas que surgieron en función de problemáticas que se detectaban, por ejemplo, altos índices de reprobación y deserción.

Sin embargo, en el caso concreto de la Fac. de Psicología las distintas modificaciones que se han efectuado al proceso de admisión, no han disminuido problemáticas tales como deserción, reprobación, elección equivocada de carrera y quejas por parte de la planta docente de que una gran cantidad de alumnos no poseen las aptitudes y conocimientos mínimos para poder desarrollarse adecuadamente en el nivel universitario.

Por ello más que pensar en qué reestructuraciones serían las más pertinentes, se consideró necesario en principio efectuar este trabajo de evaluación del proceso de admisión para conocer si los instrumentos utilizados servían para predecir el éxito académico del alumno.

Se realizó un estudio ex post facto. La muestra utilizada fue la correspondiente a la generación que ingresó en el año de 1987.

Se efectuaron análisis de correlaciones y regresión múltiple para determinar la capacidad predictiva de los instrumentos utilizados.

Los principales resultados encontrados fueron los siguientes:

En las medidas de tendencia central obtenidas en los puntajes de admisión no hubo diferencias significativas en el grupo de alumnos que desertaron, como en el grupo de alumnos que concluyeron la licenciatura por lo que los puntajes de admisión no fueron útiles para predecir la deserción.

En lo que respecta a la reprobación no pudo efectuarse ninguna conclusión pues los promedios utilizados para cada semestre, incluían notas aprobatorias, es decir que si alguien había reprobado alguna materia, pero ya la había acreditado en examen extemporáneo, en su promedio global de semestre se consideraba en la Facultad sólo la nota aprobatoria de la asignatura correspondiente.

En función de los resultados del análisis de regresión múltiple, se encontró que aparentemente resultaron buenas variables predictoras: el examen de conocimientos, el promedio de preparatoria y el examen de funciones lógicas.

El examen psicométrico resultó no tener un mínimo nivel de predicción. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el puntaje de dicho examen es un promedio obtenido de 3 pruebas distintas, la prueba de Matrices Progresivas de Raven, el sub test de razonamiento abstracto de Bennet, Seashare y Wesman, y el Cuestionario Investigativo de la personalidad de Escotet. Por lo que se recomendaría que estos puntajes se utilizaran por separado para el análisis de regresión múltiple.

Como limitante de la presente investigación se tiene que los puntajes de la variable dependiente promedio de calificaciones por semestre del primero al octavo, fueron promedios que incluyeron como ya se había mencionado líneas arriba, notas aprobatorias de los diferentes cursos que conformaron cada semestre, tomando en cuenta para el promedio semestral la nota aprobatoria en el caso de que algún alumno hubiese presentado examen extemporáneo.

La presente investigación consta de seis capítulos:

En el primero se presenta el problema y su justificación, el objetivo concreto de la investigación, el tipo de estudio realizado, y los principales resultados encontrados.

En el segundo se presentan los trabajos teóricos y de investigación relevantes al tema de estudio.

En el capítulo tercero se presenta la metodología utilizada, especificando el diseño de la investigación, variables, características generales de la muestra, instrumentos y el tratamiento estadístico de los datos.

En el capítulo cuarto se presenta la descripción de los resultados obtenidos.

En el capítulo quinto se presenta la discusión de los resultados y sugerencias.

En el sexto se presenta un breve resumen, consistente en las ideas principales del problema, los procedimientos y los principales resultados obtenidos.

2. MARCO TEORICO

2.1 Evaluación Educativa.

2.1.1. Concepto de la evaluación.

Para dar inicio a este apartado se considera importante distinguir la evaluación, de la evaluación educativa y ésta de la medición. Así como también el destacar algunas de las posturas propuestas sobre evaluación por distintos autores interesados en el tema.

En primer lugar, Quezada (1988) menciona que por evaluación se puede entender como un proceso mediante el cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración. Señala que ésta se ha definido como el proceso que recaba información pertinente para tomar decisiones.

La autora considera que ambos enunciados designan un proceso cuyo propósito final es decidir, por ejemplo, se define si lo que se evalúa es costeable o incosteable, si es suficiente o insuficiente, etc. En este sentido se hace referencia a la evaluación en forma genérica y por lo tanto no se designa el campo en el cual se aplica.

García (1979) señala que evaluación, valoración, valuación son sinónimos derivados del vocablo latino valor-valoris, y que sirve para denotar el grado de aptitud o utilidad de las cosas para satisfacer necesidades y también significa la fuerza, eficacia o virtud de las cosas para producir sus efectos y por último el grado de utilidad o conveniencia que tienen las cosas.

Peña (1989) en relación con este concepto señala que: "el sustantivo evaluación se deriva de la acción de evaluar; este último término apareció en la lengua castellana durante el siglo XIX posiblemente proveniente del francés evaluar, y éste a su vez del latín: del prefijo e (o ex), que significa de adentro hacia afuera; y del verbo valere, que significa

ser fuerte, potente, vigoroso o estar sano" (p.57).

Así, desde el punto de vista etimológico, el término evaluación puede ser interpretado como la acción de externar o señalar el valor de algo.

Resulta conveniente considerar también lo que dice Díaz Barriga (1987) sobre la conformación del término evaluación que se da a partir del proceso de industrialización que se produce en Estados Unidos con características monopólicas, aduce que este proceso fue un elemento determinante en la adecuación de la escuela a las exigencias del aparato productivo. Se considera éste, el origen del moderno discurso científico sobre la educación, expresado como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos del aprendizaje y evaluación educativa, conceptos que componen los lineamientos de la moderna psicología científica.

Fayol (1916) en su Administración General e Industrial, establece los principios generales de la administración que pasan a figurar rápidamente como principios didácticos, dicho autor establece cinco pasos para la administración del trabajo : previsión, organización, dirección, coordinación y control. De ellos conviene examinar en lo particular el control, porque marca el sentido implícito del concepto de evaluación, Fayol expresa: "el control consiste en comprobar si todo ocurre conforme al programa adoptado, a las órdenes dadas y a los principios admitidos; tiene por objeto señalar faltas y errores a fin de que se pueda reparar y evitar la repetición" (p.28). Se nota la cercanía que tiene esta concepción con las que habitualmente se realizan respecto a la evaluación.

Así de esta manera no es casual que el problema de la evaluación aparezca muy vinculado a la selección de personal en la empresa. Lo pedagógico ha olvidado tal relación sencillamente para ocultar los sentidos latentes de esta problemática.

Es necesario tener presente, tal como varios autores lo reconocen, que los efectos del desarrollo industrial en los Estados Unidos

y particularmente la eficiencia que mostraron las fábricas, ejercieron una influencia enorme en la integración de la pedagogía moderna.

Ahora bien, aplicando el concepto de evaluación en la educación, dicho proceso también se propone obtener información que fundamente juicios de valor para la toma de decisiones y recibe el nombre de evaluación educativa.

Es de utilidad tener presente que el concepto de evaluación educativa es general, se puede cometer el error de pensar que lo singular puede dar cuenta de lo general, pues dentro del campo educativo se pueden evaluar muchos aspectos: instituciones, planes y programas de estudio, profesores, alumnos etc.

Macías (1988) cita en un apartado sobre evaluación, a algunos autores que definen el concepto de evaluación educativa: "Para Manuel Fermín la evaluación educativa es un proceso integral, sistemático y continuo que valora los cambios producidos en la conducta del educando, la eficiencia de las técnicas empleadas, la capacidad científica y pedagógica del educador, la calidad del curriculum y todo cuanto converge en la realización del hecho educativo" (p. 53-54).

Para H. Rodríguez y E. García la evaluación es "el proceso completo de señalar los objetivos de un aspecto de la educación y estimar el grado en que tales objetivos se han alcanzado" (p.9).

Para García Cortez "cualquier evaluación total o parcial del sistema educativo, para que sea comprensiva, realista, precisa y útil debe interpretar sus datos dentro de una intrincada red de relaciones e interacciones funcionales en donde debe estar incluido lo económico, lo social y lo político" (p.39).

Se puede observar que los diferentes autores mencionados coinciden en los caracteres esenciales del concepto de evaluación, todos ellos expresan la idea de emitir un juicio de valor de algún atributo en consi-

deración que la evaluación implica, o bien señalar el valor de algo con la finalidad de poder recabar información para la toma de decisiones.

Se ha mencionado que dentro del campo educativo se pueden evaluar diversos aspectos, la presente investigación tiene primordialmente como objetivo llevar a cabo una evaluación del proceso de admisión con la finalidad de determinar la eficacia o no, de las técnicas y exámenes utilizados en dicho proceso; se tiene presente que la evaluación del proceso de admisión puede conducir a la necesidad de evaluar otros aspectos, tales como programas de estudio, profesores y a la misma institución, sin embargo, son aspectos que si bien son sumamente importantes, no serán retomados para su evaluación en esta investigación.

Se considera de importancia la evaluación del proceso de admisión, porque es a partir de este proceso que se introduce al aspirante a estudios de nivel superior, o bien se le excluye por diversos datos obtenidos a través de las actividades del proceso de admisión. Por consiguiente en tanto que se presentan situaciones de inclusión o de exclusión, es necesario valorar en qué grado los objetivos que dicho proceso se plantea se han alcanzado, éstos serían: conocer el nivel académico del alumno a través de pruebas de conocimientos, de análisis, síntesis y comprensión, con la utilización de la entrevista grupal se pretende detectar claridad vocacional y estado emocional, es decir, se buscaría detectar lo más tempranamente posible situaciones específicas que pudieran representar un fracaso para el alumno mismo. Sin embargo cabe mencionar que a partir de las actividades desarrolladas en el seguimiento de alumnos a lo largo de su trayectoria académica se detectan continuamente diversas problemáticas tales como deserción, reprobación, confusión vocacional, trastornos emocionales graves que impiden un mejor desempeño académico del alumno. Efectuar entonces una evaluación del proceso de admisión es un primer paso para poder tomar decisiones en la medida en que se determine si lo que evalúa el proceso de admisión es suficiente o insuficiente, si la información recabada es útil o inútil.

En otro orden de ideas se considera importante abordar un problema que con frecuencia suele presentarse en el terreno educativo, y que es la confusión que se da entre los conceptos de evaluación y medición.

Quezada (1988) define la medición de la siguiente manera "es el proceso de asignar una cantidad al atributo medido, después de haberlo comparado con su patrón" (p.49).

De esta manera la medición no es la evaluación, porque no proporciona juicios de valor, puede servir de base para la evaluación (aunque no todas las evaluaciones descansan en una medición) pero no la comprende. Se considera entonces que la evaluación y la medición no representan los mismos procesos.

En el texto de Grouland (1983) El papel de la Evaluación en la Enseñanza, se define a la evaluación desde el punto de vista educacional: como un proceso sistemático para determinar hasta que punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación. Refiere que en algunos casos se usa como sinónimo del término medición produciendo confusiones.

Grouland expone que la evaluación es un término mucho más amplio e inclusivo que medición, dice que la evaluación incluye tanto las descripciones cualitativa y cuantitativa del comportamiento de los alumnos como los juicios valorativos que se refieren a la conveniencia de ese comportamiento. La medición esta limitada a descripciones cuantitativas del comportamiento del alumno. No incluye descripciones cualitativas ni implica juicios relativos a la valía o valor del comportamiento medido.

Díaz Barriga (1982) efectúa una lectura de diferentes manuales que abordan el tema de la evaluación, y considera que se puede hablar de la existencia de una tendencia a utilizar el término de medición como si nónimo de evaluación, y afirma por ello que la teoría de la medición es tomada como referente único y sostén del discurso evaluativo refiriendo

que no se ha desarrollado en la actualidad una teoría de la evaluación.

Al respecto Morán (1985) reafirma los planteamientos anteriores pues considera que la evaluación educativa o evaluación del aprendizaje en los más de los casos, se refiere indistintamente a la medición, a la nota, o calificación, a la acreditación etc. Define lo que entiende por evaluación y acreditación, así se tiene que el autor puntualiza "la evaluación constituye un proceso amplio, complejo y profundo que abarca todo el acontecer de un grupo, sus problemas, miedos, evasiones, ansiedades, satisfacciones" (p.14). "La acreditación se refiere a aspectos más concretos relacionados con ciertos aprendizajes importantes planteados en los planes y programas de estudio y que tiene que ver con el problema de los resultados, con la eficacia de un curso" (p.14).

A su vez Peña (1989) hace una crítica al gran énfasis en el perfeccionamiento de las técnicas que se utilizan para la medición y el manejo estadístico de la información. A su parecer, con el uso de estas técnicas se pretende dar a la evaluación un carácter de cientificidad, neutralidad y objetividad. Se recalca además, la evaluación de los resultados y en menor medida de los procesos involucrados en lo evaluado. Los cuestionamientos que efectúa Peña parten de una concepción de evaluación educativa con fuertes condicionamientos socio-históricos.

Al respecto Díaz (1982) concibe a la evaluación como una actividad social. Plantea que es un proceso que se encuentra condicionado socialmente, a la vez que por sus resultados condiciona a la sociedad. Esto quiere decir, que sus resultados se reflejan socialmente en las posibilidades económicas que tienen los individuos, sus certificados de estudio, conforme a los problemas de calificaciones bajas, la reprobación, etc, se pueden explicar por factores socioeconómicos de los mismos estudiantes, y no solamente como un problema de falta de capacidades.

Señala Díaz (1982) que varios autores reconocen ahora los efectos sociales de la evaluación y por tanto dicen que esta actividad no puede ser concebida como una acción neutra, técnica y aséptica, sino que obe

dece a determinaciones sociales.

Por medio de la acción evaluativa el maestro determina quienes han aprobado el curso, confiriendo a éstos diferentes status, por cuanto a que por tales resultados serán considerados por sus compañeros, sus padres y los demás maestros, como buenos alumnos, mientras que los demás serán considerados como deficientes. De ahí que uno de los elementos centrales de la práctica educativa ha consistido en fomentar el individualismo y la competencia como condición básica para poder triunfar en la escuela y en la sociedad.

Insiste en que la evaluación contribuye de alguna manera a que el estudiante pierda o no tome conciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante es sobresalir, ganar a los otros y obtener un 10. En esta forma el alumno difícilmente reflexiona sobre su aprendizaje, o sea sobre para qué aprendió y como logró aprender; también crea un falso mito sobre el aprendizaje que es referido básicamente a un número 10 : 10 significa que ha aprendido, 5 quiere decir que no sabe.

Afirma que la sociedad refuerza estas deficiencias al convertirse en consumidora de los resultados de este proceso, que dominando al sistema educativo, es empleado por patrones y empleadores como medios para la selección de su fuerza de trabajo, pues los certificados que expide la escuela no dejan de tener un valor social, por el status que adquiere el individuo que puede demostrar cierto nivel de escolaridad frente a otros que no pueden hacerlo.

Díaz (1982) señala que al plantear la evaluación como una actividad social, implica reconocer las determinaciones sociales que la afectan. Por ello reitera que es forzoso estudiar lo que los textos de evaluación no dicen sobre la evaluación, su silencio sobre lo social implícito en ella.

Es importante así mismo tener presente, la distinción que se establece entre evaluación y acreditación. Efectuar esta distinción permiti-

rá determinar el papel institucional que juegan los reglamentos de exámenes, como elementos normativos que permiten el desarrollo de un sistema escolar y que no forzosamente coinciden con ciertos planteamientos teóricos sobre las concepciones de la evaluación.

Sobre la acreditación Díaz (1982) refiere que "se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; está referida a ciertos resultados de aprendizaje que a veces pueden estar contemplados en los mismos objetivos de aprendizaje, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona (p.26).

Por otra parte, considera que el objeto de la evaluación es la comprensión del proceso del aprendizaje, lo que conlleva a la posibilidad de resolver algunas cuestiones, por ejemplo:

¿Porqué este proceso se dio de determinada manera?

¿Qué aspectos del curso favorecieron o dificultaron el proceso de aprendizaje?

¿Hasta dónde el estudiante se percibe a sí mismo en su proceso de aprender?

Continuando en la misma línea, Morán (1981) puntualiza que la acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico.

A su parecer, esta concepción resulta equivocada y ha ocasionado que los mejores esfuerzos y recursos para mejorar la evaluación, se hayan dirigido hacia el problema de las técnicas o instrumentos y no hacia el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje como un todo, dentro del cual está inmerso el proceso de evaluación. Afirma que la tendencia actual de tecnificar la evaluación, lleva aparejada la idea de adjudicarle un carácter de objetividad con el perfeccionamiento de los instrumentos de que se vale y mediante la aplicación del tratamiento estadístico de los datos arrojados por los mencionados instrumentos, pretensión que al parecer de Morán (1981) es parcial y además equivocada, puesto que

el aspecto importante de la evaluación a su juicio, radica en la concepción e implementación de la estrategia docente, que para él es ya la evaluación misma.

Es importante mencionar que algunos autores hacen una diferenciación entre evaluación con referencia a la norma y evaluación con referencia al criterio o dominio.

Por lo que se refiere a la evaluación con referencia a la norma Carreño (1976), dice que la evaluación por norma consiste en la comparación y enjuiciamiento del desempeño de cada alumno con respecto al grupo al que pertenece, en el que participan todos con características que se suponen semejantes.

Retomando a Morán (1981), éste considera que quienes se han dedicado a la enseñanza han utilizado durante mucho tiempo la evaluación con referencia a la norma para calificar a los alumnos, pues al no tener referencias precisas para calificar el aprendizaje individual, los profesores han optado por medir a cada alumno relacionándolo con un grupo de semejantes, calificando a los estudiantes según la ubicación de los resultados en el cuadro total de los puntajes.

De esta forma menciona que es lógico que se repruebe por fuerza a un determinado porcentaje en los grupos, y este fracaso escolar estará determinado con bastante frecuencia por la posición que los estudiantes guardan en el grupo y no por la capacidad de apropiarse de los aprendizajes esenciales que prevee el curso.

Con respecto a los propósitos de la evaluación con referencia a la norma menciona lo siguiente:

-El sentido de esta evaluación consiste fundamentalmente en clasificar y etiquetar a los estudiantes.

-Esta práctica de la evaluación aporta las puntuaciones consabidas: buenos, regulares y malos y provoca extrañeza en los profesores cuando no

se presentan los resultados que se tienen previstos.

- Sin ser claramente manifiesto, afirma que la evaluación por norma cumple la función de legitimar las desigualdades sociales, en tanto que opera con base en comparaciones entre individuos con marcadas diferencias socio-económicas.

- Menciona también que desarrolla entre los estudiantes un espíritu de competencia que muchas veces, lejos de fomentar la solidaridad, a su parecer crea rivalidades, fraudes y deshonestidad.

En síntesis, para Morán esta práctica evaluativa tiene como finalidad seleccionar y enaltecer a un reducido grupo de estudiantes que sobresalen y recalcarles a otros menos afortunados, que son incapaces y por esta razón fracasan.

No acepta que este etiquetamiento pueda tener consecuencias benéficas para el desarrollo educativo del estudiante; considera que más bien trae consecuencias desfavorables en la autoestima de muchos estudiantes.

Por lo que concierne a la evaluación con referencia al criterio o dominio, Morán explica que el significado de los resultados de la evaluación con referencia al criterio, se deriva del lugar que ocupa el estudiante en relación al logro de los aprendizajes previstos en el programa de estudios, y no de la relación de su evaluación con la de los demás compañeros.

En la opinión del autor, la práctica de la evaluación conforme a criterios deberá perseguir los siguientes propósitos:

- Evaluar el desempeño individual en relación a criterios absolutos, que indiquen lo que un individuo puede hacer en función de dichos criterios.
- Establecer un sistema de verificación de logros, en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que permita detectar oportu-

tunamente los aciertos y errores para tomar las medidas pertinentes.

Señala que el cumplimiento de estos propósitos permitiría:

- Obtener información sistemática de los aprendizajes obtenidos, a fin de decidir las secuencias pedagógicas más indicadas en cada caso.
- Tomar las medidas pertinentes para superar las deficiencias (establecer programas de enseñanza remedial).

Se destaca la importancia de tener presente las implicaciones educativas y sociales de los dos tipos de evaluación mencionados.

Por lo que corresponde a la evaluación con referencia a la norma, enfatiza Morán (1981) que si una de las funciones docentes es la certificación de la capacidad alcanzada por los estudiantes, ésta se ve desvirtuada al utilizar procedimientos evaluativos ajenos a dicha función.

Refiere que una de las mayores aberraciones de este tipo de evaluación por norma, es que al aplicarla, se proceda como si sólo una pequeña parte de los estudiantes tuviera capacidad para aprender, cuando lo que en realidad sucede es que los alumnos más aventajados de un grupo determinado lo son, generalmente, no porque el sistema de enseñanza lo haya promovido, sino que más bien se trata de una selección natural de capacidades o de un ambiente adecuado previo, en el que se desenvuelve la clase social de la que proceden.

Agrega que en estas condiciones, los que no tienen la suerte de quedar entre los mejores, por sus propias carencias socioeconómicas o ambientales, se forjan una imagen devaluada de sí mismos, que interfiere en sus expectativas de aprendizaje, lo anterior subraya el autor, converge en una situación social, de diferencia de clase que se viene a legitimar a través de la escuela.

En lo que concierne a la evaluación con referencia al criterio o dominio, manifiesta una concepción de la educación totalmente distinta

de la que siguen las prácticas tradicionales; pues se esfuerza porque la mayoría de los estudiantes puedan adquirir los conocimientos, las habilidades y las actitudes consideradas esenciales para su desarrollo.

Se menciona que este tipo de evaluación es casi desconocida en el medio educativo, y que además el mayor obstáculo que habría que superar para implantar un sistema administrativo adecuado a la evaluación por criterios, sería de actitud, ya que la competitividad está tan arraigada en nuestra cultura, que muchas personas relacionadas con la educación como maestros, alumnos y padres de familia considerarían injusto un sistema tendiente a eliminar el reconocimiento de la superioridad de unos sobre otros.

Díaz (1982) efectúa una crítica a la evaluación con referencia a una norma y la evaluación con referencia a un dominio, pues para él constituyen en realidad únicamente formas diferentes para otorgar la acreditación y para asignar calificaciones, puesto que en vez de analizar el objeto de la evaluación, que sería la indagación de los factores que afectan al proceso de aprendizaje y las características de éste, discuten la manera de calificar buscando la posición del individuo con respecto a los demás integrantes del grupo, como una norma, o bien, planteando el logro o no logro de los objetivos de un curso.

Cabe señalar entonces en relación con la problemática abordada, que es de suma importancia tener presente la confusión subrayada por los distintos autores entre los conceptos de evaluación y medición, pues es un grave problema dentro del sistema educativo mexicano. Ciertamente una gran mayoría de instituciones dedicadas a la educación en distintos niveles, las más de las veces lo que hacen es medir los aprendizajes alcanzados en los cursos, utilizando números o letras, pero que finalmente están haciendo referencia a una descripción cuantitativa, dejando de lado la evaluación como un proceso amplio que comprende el acontecer de un grupo, sus problemas, miedos, ansiedades, satisfacciones etc; esto se dice fácil, sin embargo, no hay que dejar de contemplar el número de integrantes

que conforman muchos de esos grupos en las distintas instituciones, en el caso de la Fac. de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, en los primeros semestres se integran grupos hasta de 80 alumnos, situación que seguramente se presenta en muchas otras instituciones públicas; ante tal cantidad de alumnos en un grupo, resulta prácticamente imposible planear hacer evaluaciones en los términos mencionados por los diversos autores, además, a esto se agrega que las instituciones siempre certifican los conocimientos y por consiguiente se tiene que recurrir a la medición, pues el docente no puede negarse a realizar esta actividad, desde luego esto no impide pensar que se pudieran efectuar a la par las mediciones y evaluaciones de los grupos, una implicando descripciones cuantitativas y la otra incluyendo descripciones cualitativas que impliquen juicios relativos al valor del comportamiento medido. Una forma en que considera que puede efectuarse una evaluación de aquellos aspectos que favorecieron o dificultaron el proceso de aprendizaje, lo serían las actividades del seguimiento de alumnos, que en caso de la Fac. de Psicología se llevan a cabo, se puede decir que este seguimiento sólo en parte subsana algunas problemáticas del proceso de aprendizaje, las que tienen que ver directamente con el alumno, como por ejemplo falta de hábitos de estudio, carencias en el desarrollo de capacidades como: comprensión, síntesis y análisis, se destacan además estos puntos, ya que son los que se miden en el proceso de admisión, cabe mencionar que los resultados obtenidos son generalmente bajos, lo que queda por hacer es entonces subsanar en el estudiante carencias que le impiden efectuar en mejores condiciones su aprendizaje, estableciendo programas de enseñanza remedial para superar las deficiencias, esto implicaría sistematizar formalmente este tipo de actividades pues hasta el momento sólo se asiste de manera voluntaria a las distintas actividades que abarca el seguimiento de alumnos.

Desde luego existen situaciones problemáticas que no derivan necesariamente de las capacidades del alumno, sino que tienen que ver,

con el maestro, con los programas, con aspectos de la misma institución, pero que estos aspectos tendrán que abordarse para su evaluación a partir de otras instancias que tiendan a fomentar la revisión constante y permanente de la currícula, la formación de profesores para actualizar y profundizar el conocimiento, y la adquisición de métodos didáctico-pedagógicos.

2.1.2. Funciones de la Evaluación.

Para Peña (1989), las características y funciones de la evaluación de un objeto concreto, como es el aprendizaje escolar de los estudiantes son los siguientes:

- a) En primer lugar menciona que una de las funciones de la evaluación deberá ser la de contribuir positivamente para que el aprendizaje propuesto se desarrolle en los estudiantes. No deberá cumplir funciones de coerción, control o sometimiento a los dictados del maestro o de la institución.
- b) Propone también indagar acerca de las características del aprendizaje, de su desarrollo, de sus determinaciones y condicionamientos.
- c) Señala que es importante considerar que una de las funciones que el grupo dominante de la sociedad ha asignado a la escuela es la de definir y certificar el conocimiento socialmente valedero, entonces se hace necesario diferenciar, en la medida de lo posible las funciones de evaluación del aprendizaje de la certificación de conocimientos.
- d) Concibe el aprendizaje como proceso dinámico de conocer la realidad, donde los esquemas cognoscitivos del que aprende se transforman continuamente. Se propone que la evaluación forme parte de este proceso, que se encuentre presente en todas las etapas del mismo y que todos los involucrados en el proceso tomen parte en la evaluación.

Para Rodríguez y García (1972) la evaluación tiene cinco funciones principales que son:

- Ayudar al que aprende a darse cuenta de cómo debe cambiar o desarrollar su comportamiento.
- Permitir al que aprende obtener satisfacción cuando está haciendo algo como es debido.
- Proveer al que aprende una base para las decisiones subsiguientes sobre lo que aprende; para cuáles recursos está preparado, qué tratamiento necesita como remedio y qué trabajo debe recomendársele.
- Discernir el procedimiento-métodos adecuados que convenga seguir.
- Suministrar información necesaria para poder revisar la totalidad del programa de estudio.

Se puede considerar que cumpliéndose estas funciones se habrá dado un paso adelante en el ejercicio de la evaluación como un proceso.

2.1.3. Algunas problemáticas planteadas en torno a la medición del aprendizaje.

Para Díaz (1987) la evaluación educativa en la actualidad, se mueve dentro de un síndrome de cuantificación que le impide acceder a la comprensión de los procesos educativos de los que pretende dar cuenta (un proceso de aprendizaje). El número tiene una relación arbitraria e independiente con el objeto del cual pretende dar cuenta.

En otro de sus artículos Díaz (1982) cita lo siguiente: "la cuantificación del aprendizaje lo reduce a lo superficial y aparente en desprecio del proceso mismo de aprender" (p.23).

Agrega que en la práctica la propuesta de evaluación del aprendizaje es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos recabados por medio de exámenes.

Menciona cómo han alcanzado gran difusión: las llamadas pruebas

"objetivas", que pueden ser elaboradas e interpretadas mediante sistemas mecanizados, con lo cual se minimiza tanto el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje como la noción de aprendizaje y la docencia.

A su parecer estas pruebas objetivas difícilmente sirven para medir aprendizajes que no sean en última instancia, memorísticos, pseudo-aprendizajes de carácter mecánico, y que por lo tanto no fomentan el desarrollo de las capacidades crítica y creativa, la resolución de problemas y el manejo de relaciones abstractas.

Lo anterior implica para el autor, una reducción de las funciones docentes a acciones netamente mecánicas porque el maestro ya no tendría que averiguar los logros del alumno, así como qué situaciones se facilitaron o se dificultaron, cómo se dió el proceso grupal, etc. Lo cual además afirma que está directamente vinculado con la lógica de la "tecnología educativa" que minimiza el papel y la función del maestro al restringirlo únicamente a un "instrumento", que supervisa, guía, conduce, lo que los planificadores han establecido. Se deduce que en cierta forma ésta es una lógica para que el maestro no piense. Pues con el actual planteamiento de la Tecnología Educativa, con el modelo de programación de cartas descriptivas en donde se le dice al maestro el objetivo, la actividad, los recursos, el tiempo, etc, éste queda reducido a un mero operario del sistema.

Se atribuye que las principales consecuencias de esta visión estática están dadas por una consideración mecánica de la docencia, por una concepción mecánica del aprendizaje y por una visión mecánica del hombre, al que se considera como un sistema de almacenamiento y emisión de información.

En la propuesta que hace Díaz, se enfatiza la necesidad de replantear el problema de la evaluación escolar, que las alternativas que se ofrezcan al mismo no se reduzcan al estudio y análisis de los instrumentos de evaluación.

También se subraya que la evaluación educativa no puede ser realizada únicamente por expertos, departamentos de evaluación, etc, sino que serán los docentes y los alumnos quienes participen de manera privilegiada en ella.

Por lo anterior, el objeto de la evaluación para el autor, se traduce en la indagación sobre el proceso de aprendizaje de un sujeto o de un grupo, indagación que permita detectar las características de este proceso y buscar una explicación a las mismas, rebasando la parcialidad de atender sólo a algunos resultados de aprendizaje.

Sobre las prácticas escolares que actualmente se realizan, se dice que fomentan la individualización de este proceso en el que el estudiante se preocupa más por obtener una buena calificación, que por autoconocerse, observarse y reflexionar sobre su aprendizaje.

Con respecto al examen, Díaz (1987) señala: "El examen es un instrumento para realizar la evaluación y no es el más apropiado para obtener las evidencias que llevarán a la acreditación" (p.28).

Esta afirmación dice que tiene que ver con la manera como se efectúan habitualmente las pruebas en los diferentes cursos, donde el alumno se enfrenta a una serie de preguntas a las que tiene que dar respuesta en un tiempo determinado, dentro del salón de clases y bajo la vigilancia de un maestro.

Díaz (1987) efectúa una reflexión acerca de cómo la propia historia del examen muestra que éste ha sido empleado como un instrumento de control social, de elección de élites. Se mencionan las siguientes referencias al respecto :

Se tiene cómo desde la época de los mandarines chinos se aplica una serie de exámenes a miembros de otras castas para elegir a quienes habrían de formar parte de la burocracia en la universidad medieval, el examen permitía la promoción jerárquica y el otorgamiento de títulos; en las uni-

versidades de Oxford y Cambridge el examen de honores consistía en averiguar el grado de competencia que había logrado un candidato, o si era competente para recibir un título. El mismo Examination Statute de Oxford (1800) establecía, por acuerdo general, que sólo una minoría de aspirantes al grado o título, pudiera disfrutar de este privilegio. Los jesuitas extendieron los exámenes y llevaron la competencia al más alto grado de efectividad.

Se enfatiza que la práctica de los exámenes no deja de ser una práctica que fomenta la confusión, la ansiedad, la cual en ocasiones es vivida por el mismo docente como una oportunidad para desquitarse de la falta de atención e interés de los estudiantes: a la vez el examen es una de las causas por las que los alumnos estudian, aunque a veces sólo repiten información que no comprenden y que pronto se les olvidará, o bien, se preparan para realizar alguna práctica fraudulenta que les permita "aprobar" y de alguna manera quitarse de "encima" algún examen.

En lo referente a la calificación señala Díaz (1987), que es necesario aclarar que en primer lugar se requiere tomar una decisión sobre la acreditación de un alumno a partir de la relación que se puede establecer entre sus evidencias de aprendizaje y las metas curriculares, y una vez tomada esta decisión se puede proceder a asignarle una nota. Explica que este segundo paso está influido por el "arbitrario", por lo que efectúa otra propuesta considerando que los docentes deberían tener una formación teórica en psicoanálisis que les permitiera detectar cómo opera la transferencia y contratransferencia en este momento.

Continúa señalando que la calificación no puede considerarse exclusivamente un problema técnico, ya que es fundamentalmente social tanto por las repercusiones individuales y sociales que tiene la certificación de conocimientos, como por los efectos distorsionantes que impone a los padres de familia, quienes ven en la calificación una gratificación al trabajo de sus hijos, y a los estudiantes, la mayoría de los cuales se entrega al estudio sólo por la calificación, por lo mismo afirma que se

va a la escuela a obtener notas y no a aprender.

Por otro lado se insiste que el momento de la asignación de notas es uno de los más conflictivos tanto para los docentes como para los alumnos, por cuanto a que de alguna manera implica que el maestro asume el papel de juez, a partir del cual decide la calificación del alumno. Sin embargo es cierto que por una determinación institucional, el docente no puede negarse a realizar esta actividad.

En este sentido una alternativa propuesta por Díaz (1987) para solucionar este problema, es la posibilidad de delegar la asignación de notas al grupo escolar, para lo cual se requiere de los docentes una instrumentación didáctica fundamentada en una concepción de grupo. Aclara que definitivamente no se puede pensar que un grupo se responsabilice de su calificación cuando las clases impartidas durante el semestre fueron instrumentadas con base en la exposición hecha por el docente.

Cabe enfatizar con respecto a esta propuesta que sólo se puede realizar en los grupos como resultado de un trabajo grupal previo y con una formación en las teorías de grupos, por parte de los docentes, de otra manera esta experiencia resulta imposible.

Continuando con el mismo tema acerca de los problemas en derredor de la medición del aprendizaje escolar, otro autor que hace alusión a dicha temática es Peña (1989); éste afirma que la concepción positivista de la evaluación ha mantenido esta última firmemente atada a la medición del aprendizaje. Pues con mucha frecuencia la evaluación se reduce a la medición del aprendizaje.

Señala como el maestro pretende evaluar los aprendizajes ocurridos en alguna unidad temática, y generalmente realiza una serie de mediciones o apreciaciones y emite un juicio en forma de calificación numérica.

Usualmente se aplica una prueba escrita con la pretensión de

cuantificar los aprendizajes, además de que resulta común que para su evaluación utilice "evidencias" complementarias sobre el trabajo escolar, por ejemplo, tareas, ensayos, trabajos, así como también otro tipo de evidencias como su apreciación sobre la conducta, el aseo y apariencia personal del estudiante; la asistencia y puntualidad.

El autor refiere que a cada evidencia el maestro le asigna arbitrariamente una cifra numérica que pretende representar alguna cantidad de aprendizaje; las cuantificaciones se integran a través de ponderaciones arbitrarias y el docente emite un juicio en forma de calificación. Por arbitrario se entiende que el maestro determina dichas cuantificaciones de manera subjetiva y sistematizada, mas no necesariamente de manera caprichosa. Entonces la asignación de cifras y ponderaciones se hace sistemáticamente; pero no se basa en algún criterio objetivo, sino en decisiones subjetivas del maestro. Se considera que no existen elementos objetivos que permitan asignarle, por ejemplo a cada tarea realizada un punto, a cada ensayo nueve y al examen un total de treinta puntos y que estos valores numéricos representen cantidades de aprendizaje. De manera semejante, tampoco existen criterios objetivos y válidos para asignar ponderaciones para constituir una calificación numérica. Como por ejemplo, llegar a la determinación de que la calificación final de una asignatura estará constituida en un 60% por los resultados de los exámenes, 25% por los ensayos y el restante 15% por las tareas entregadas.

Este procedimiento se dice que cumple más con un requisito administrativo que con un medio de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene más relación con la función de acreditar y certificar el conocimiento y la consecuente selección-estratificación de los estudiantes, que con la promoción y apoyo que debería darse al aprendizaje.

Se considera que algunos podrían verse tentados a argumentar que la medición se realiza con la aplicación de exámenes escritos, cuidadosamente ("científicamente") elaborados que proporcionan evidencia objetiva y equitativa del aprendizaje. Lo anterior es una creencia muy difundida

en el medio educativo y fuera de él, que ha contribuido al predominio de la medición sobre la evaluación.

Para Peña (1983), las técnicas de medición carecen del sustento epistemológico que les permite generar conocimientos científicos acerca del aprendizaje escolar. Explica que para medir el aprendizaje, para asignar números que lo representan cuantitativamente, es necesario que exista una estrecha correspondencia entre las características de los números (es decir matemáticas). Esta correspondencia es conocida como isomorfismo de la medición.

Empero, las diferentes teorías del aprendizaje no han desarrollado, hasta el momento, algún modelo explicativo del comportamiento de los aspectos cuantitativos del aprendizaje ni de su interrelación con los aspectos cualitativos. Consecuentemente el autor plantea que no es posible determinar si existe o no tal isomorfismo, y explica por ejemplo, como en las matemáticas no existen bases objetivas para establecer la cantidad de aprendizaje que representa el resolver una ecuación de primer grado, o encontrar la ecuación de una parábola, o de aplicar la regla de tres compuesta. Tampoco dice que se puede cuantificar cuál de esas tres operaciones "vale" más o menos, y no se tiene aún la base para determinar las transformaciones cuantitativas del aprendizaje cuando se pasa de resolver una ecuación de primer grado a una de segundo.

Peña (1983) refiere "Si la isomorfía en la medición del aprendizaje no se puede comprobar, entonces las matemáticas no deberían ser utilizadas para representar cuantitativamente a éste. Por lo tanto, no resulta válido efectuar ni la operación aritmética más sencilla. Consecuentemente, las adiciones, las multiplicaciones y divisiones y, por lo mismo las ponderaciones y promedios que con frecuencia obtienen los maestros con los resultados de las mediciones no tienen validez alguna" (p.43).

Dice el autor que las técnicas de medición proponen para subsanar la carencia de los aspectos cuantitativos de cualquier atributo en

el desarrollo teórico, incluso el aprendizaje, es de naturaleza técnica.

Proponen un modelo probabiístico que relaciona los resultados obtenidos por un estudiante al resolver un examen y el nivel de aprendizaje del sujeto. El modelo más utilizado, el "lineal o sumativo", que establece que existe una relación rectilínea entre el número de aciertos en un examen y el aprendizaje del sujeto.

Existen otros modelos, llamados de características o rasgos latentes que proponen curvas de naturaleza logarítmica para caracterizar la relación entre el nivel de aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes en los exámenes. Señala Peña que para definir el modelo específico, recurren al uso de complejos procedimientos matemáticos que a su parecer, enmascaran las verdaderas carencias teóricas del modelo, con la pretensión de lograr la objetividad a través del método matemático.

Se considera inválido suplir la construcción teórica de los aspectos cuantitativos del aprendizaje con un modelo que sólo hace propuestas técnicas, aisladas por completo del objeto que se mide y de todo contexto social e histórico donde se desarrolla el aprendizaje.

El autor concluye afirmando que en la práctica, la evaluación ha estado determinada por las condiciones que le imponen las técnicas de la medición y sostiene que este determinante tiene el efecto de reducir la evaluación a la asignación de una nota numérica, producto de mediciones que no representan ni siquiera de manera cuantitativa el aprendizaje y que, asimismo tienen por efecto restringir el estudio del proceso enseñanza-aprendizaje a la simple aplicación de técnicas de medición y el menosprecio de los hechos sociohistóricos involucrados en el aprendizaje, o los que por su naturaleza más cualitativa no son susceptibles de ser medidos.

Peña (1969), se pregunta. "¿Por qué se pretende suplir la construcción teórica del concepto de aprendizaje con procedimientos técnicos

operativos?; más aún, ¿por qué la medición ha desplazado a la evaluación del aprendizaje?. Dice que solo podremos encontrar respuesta a estas y otras interrogantes relacionadas a través del análisis de las funciones que la evaluación y la medición tienen en el contexto escuela-sociedad, y de las interrelaciones que éstas mantienen con otras funciones escolares". Explica que para llegar a este análisis es necesario determinar la génesis de las funciones e interrelaciones y su evolución histórica (p.36).

A manera de esbozo se plantean algunos aspectos de lo que constituiría dicho análisis.

Desde la perspectiva funcionalista se concibe a la sociedad regida por principios meritocráticos; en ella, diversas funciones deben ser realizadas de acuerdo con las capacidades y conocimientos de las personas; las responsabilidades y recompensas se conciben asociadas a las funciones. Para Peña (1989), es precisamente la escuela la institución donde la sociedad ha depositado la atribución de acreditar y certificar la capacidad y el conocimiento.

Se tiene entonces que a través de estas funciones, la escuela, contribuye eficazmente a la estratificación de la sociedad: algunos sectores son promovidos a niveles elevados de escolaridad y alcanzan las mejores posiciones en la sociedad; otros grupos son inducidos a adquirir menos escolaridad y a conformarse con posiciones de más bajo estatus y menores recompensas.

Otra perspectiva diferente de la funcionalista que plantea el autor, es la de la teoría del conflicto social. Estas teorías hacen énfasis en que, en toda sociedad, los grupos dominantes tienden a reproducir las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción existentes. Para que esta reproducción tenga lugar es necesario que tanto los medios materiales de producción como la fuerza de trabajo sean reproducidas. Desde esta perspectiva, se sostiene que la escuela participa en la reproducción, entre otras formas, al contribuir en la estratificación de la sociedad. La escuela transmite la ideología dominante y participa

en la selección y preparación de los individuos para que pertenezcan a grupos de estatus particulares en la sociedad.

Desde este punto de vista la evaluación se concibe como un elemento que contribuye a que la escuela realice la función reproductora. Esto es, las calificaciones escolares, producto de mediciones del aprendizaje escolar y de supuestos procesos de evaluación, reflejan algo más que el aprendizaje.

En el breve esbozo expuesto se sugiere que la evaluación tiene funciones de reproducción diferentes de las que generalmente se le atribuyen. Por consiguiente, se afirma que para formar el objeto de estudio de la evaluación del aprendizaje es necesario un marco teórico que considere el papel que desempeña y las interrelaciones que tiene y ha tenido históricamente en el contexto escuela-sociedad.

Pues bien, en relación con el subtema que se viene desarrollando; algunas problemáticas planteadas en torno a la medición del aprendizaje, Fermín (1971) señala lo siguiente: "estamos convencidos de que calificar es una de las tareas más delicadas de la labor docente y, a menudo una de las más desagradables. Las calificaciones afectan emocionalmente al individuo por un largo periodo de tiempo; algunas veces para siempre. Nuestra cultura, en la que predominan las pautas de la clase media, las cuales se reflejan mucho en las características de nuestra escuela actual, otorga una gran importancia a las calificaciones estudiantiles. Los estudiantes y sus padres se preocupan mucho por el pequeño símbolo (número y letra) que los maestros o profesores colocan en su libro de notas. Y esto ocurre porque tales calificaciones pasarán a ser credenciales que influirán considerablemente en las futuras actividades del individuo. Ellas serán discutidas, comparadas, archivadas, informadas y conservadas; posteriormente formarán legajos personales y expedientes permanentes, que serán usados cuando las universidades, empresas o empleadores soliciten información" (p.83-84).

Y bien ya que se ha hablado sobre las calificaciones estudiantiles, resulta pertinente tomar en cuenta el significado de los exámenes. Fermín (1971) al referirse a Venezuela señala que cientos de miles de personas en su país, y al mismo tiempo piensa que en todos los países del mundo, recuerdan la escuela como una tarea ingrata o penosa, y de esto se encargan los sistemas de exámenes aplicados. Hace una síntesis de lo que varios autores han criticado de los exámenes:

- Los exámenes, al poner en tensión al estudiante, alteran su sistema nervioso, afectando su salud física y emocional. Esto no permite una actuación espontánea y juiciosa, por lo que los resultados del examen se verán perturbados por estos factores.

- Más que un instrumento para buscar la relación entre los resultados de la enseñanza y los objetivos previamente establecidos, los exámenes estimulan la retentividad, la memoria mecánica.

- Por la importancia que se les asigna, a efectos de la promoción, los alumnos no resisten la tentación de recurrir a medios fraudulentos; ya se ha hecho práctica general la utilización de procedimientos que vulneran la validez del examen.

- El examen es considerado por alumnos y padres como un fin en sí mismo, en vez de ser considerado como un medio para lograr un juicio valorativo.

Señala a su vez que estas críticas han sido objetadas por quienes defienden el sistema de exámenes, pero él piensa que lo fundamental es revisar la manera deficiente y la falta de técnica con que son aplicados los exámenes. Reconoce que los exámenes tal vez no se pueden eliminar totalmente, pues el maestro tiene que hacer algún tipo de evaluación y debe utilizar algún instrumento para medir. Sin embargo piensa que el sistema de exámenes requiere un cambio profundo, una transformación a fondo, no se puede seguir aferrado a un sistema de exámenes rudimentario y anacrónico, que se limita casi exclusivamente, a la repetición mecánica de conceptos y razonamientos. Para él, la evaluación que se practique hoy en día deberá consistir en un proceso que sea dirigido a investigar si se han

captado principios generales fundamentales que puedan ser transferidos de una disciplina a otra, y si la captación de esos principios logró modificar la conducta total del alumno. Tenemos entonces que el autor coincide con la idea general que se ha venido desarrollando y que consiste en contemplar la evaluación como un proceso.

Por otra parte, buscando un soporte que de apoyo al examen, su objetivo y funciones, Fermín (1971) presenta parte de la conceptualización que lleva a cabo el Reglamento de la Universidad de Oriente y con el cual coincide. Este reglamento dice lo siguiente: Los exámenes son medios pedagógicos para estimular la actividad intelectual de los estudiantes y corregir periódicamente los posibles defectos de su formación. Como instrumentos auxiliares de evaluación, en ellos debe atenderse, más que a la repetición o memorización de la materia tratada durante el curso, al aprovechamiento que demuestre el alumno mediante la comprensión del saber recibido.

2.1.4. La Evaluación en los Procesos de Admisión en las Instituciones Educativas.

Las instituciones educativas han reglamentado una serie de criterios y pautas para permitir el ingreso de los nuevos aspirantes en sus cursos. La normatividad que las instituciones han puesto en marcha incluye desde condicionar únicamente la certificación de los estudios anteriores al nivel en el que se solicita ingresar, hasta exigir exámenes médicos y psicológicos que acompañen a la documentación anterior. En muchos casos se requiere presentar un examen escrito: las reglamentaciones señalan, en cuanto a la presentación de la prueba, diversas pautas para su calificación, y la asignación de ciertos puntajes requeridos para aprobarla. En estos casos, el eje sobre el cual se focaliza el criterio de admisión es la calificación obtenida por el aspirante.

Para Morán (1981) mucho del esfuerzo que realizan las escuelas, incluyendo su sistema de exámenes de acreditación y de admisión, se dedica a encontrar formas para rechazar a considerable número de estudiantes

en diversos niveles del sistema educativo y para descubrir a los alumnos "talentosos", a quienes se les han de proporcionar oportunidades de trabajo; considera que estas sociedades invierten mucho más en predecir y seleccionar talento que en desarrollarlo.

Por su parte Karmel (1981) considera que los liceos y las universidades no tratan de educar a todo el mundo, sino que aceptan solamente a los que poseen suficiente capacidad académica como para beneficiarse de la enseñanza superior. Por tanto considera que la Universidad siempre ha tenido el problema de la admisión selectiva. En consecuencia las universidades han estado utilizando los tests estandarizados y otros criterios selectivos aun antes de que el número de solicitantes fuera tan grande.

Para este autor los tests de admisión a la universidad no son perfectos, ni se acercan a ello, al predecir el desempeño futuro de un estudiante. Considera que no existe ningún instrumento que pueda predecir con un 100% de exactitud el éxito o fracaso de un estudiante en la universidad.

Agrega que las universidades no confían en las puntuaciones de tests, como único criterio para admitir estudiantes. La fórmula usada en la mayoría de las universidades para determinar la admisión es el registro académico alto, las recomendaciones de maestros y consejeros, las puntuaciones de pruebas estandarizadas y, desde luego, los exámenes de admisión a la universidad.

Verret (1979) acerca de la selección en la Universidad establece lo siguiente "quién dice selección dice elección. Quién dice elección dice exclusión." (p.103). Según el autor el sistema universitario francés descansa en la selección. Reposa en la exclusión. El principio se hace evidente en los concursos.

En la Universidad de Costa Rica, para seguir una carrera el can-

didato debe presentar la Prueba de Aptitud Académica (P.A.A.), cuyo resultado más las calificaciones del IV ciclo le darán un puntaje de admisión según el cual la institución lo puede admitir. En el IV ciclo se miden diferentes rasgos tales como: esfuerzo y perseverancia, entre otros, por medio de las evaluaciones realizadas por distintos educadores en diferentes ocasiones. La prueba de aptitud académica, mediante los vehículos verbal y numérico busca medir el nivel de razonamiento de los candidatos.

Wong y León (1987) explican que la inclusión de una prueba de razonamiento junto a otros criterios refuerza y complementa la evaluación de los colegios; equilibra en alguna medida el efecto de los diferentes criterios evaluativos de las instituciones y permite a estudiantes que han tenido menores oportunidades educativas, demostrar su capacidad para continuar estudios universitarios.

Es entonces a partir de los puntajes de admisión, que la Universidad de Costa Rica selecciona a los mejores candidatos y los acepta según la capacidad de cada recinto para absorber nuevos alumnos.

Las mismas autoras refieren que en el caso de la Universidad de Costa Rica, los puntajes de admisión buscan predecir rendimiento académico. Por éste, entienden una combinación de calificaciones universitarias o como cierto grado de éxito medido a través de la proporción de créditos aprobados. El rendimiento académico puede calcularse en un primer año académico o hasta en la carrera universitaria completa.

En una investigación realizada por las autoras sobre la validez predictiva de los puntajes de admisión para predecir éxito académico en la Universidad de Costa Rica se obtuvieron los siguientes resultados.

- 1) Solo uno de cada cuatro estudiantes matriculados en la U.C.R. , se gradúa en un período de ocho años.
- 2) Existe una mayor probabilidad de éxito conforme es mejor la nota de admisión en la Universidad de Costa Rica.

- 3) Para los graduados de esta universidad existe asociación entre su puntaje de admisión y el número de créditos acumulados.
- 4) Conforme es mejor el puntaje del estudiante, es más probable que éste se gradúe, obtenga grados superiores o un mayor número de créditos.

El programa de Evaluación para la Admisión a estudios de licenciatura de la Universidad Iberoamericana en México, contempla los siguientes aspectos:

Propósitos del programa:

- Ayudar a los estudiantes a presentarse como personas con patrones especiales de capacidades y necesidades académicas.
- Brindar estimaciones de las capacidades académicas de los estudiantes aspirantes.
- Proporcionar resultados de inventarios de intereses y personalidad con el fin de ayudar a los estudiantes a elegir vocacionalmente su carrera académica.
- Proporcionar a los estudiantes un diagnóstico de su rendimiento académico con el fin de recomendar cursos de prerrequisitos.
- Ayudar a las escuelas de bachillerato a evaluar y mejorar sus programas educativos.
- Proporcionar datos de información útiles para el otorgamiento de becas, préstamos y otro tipo de asistencia económica.
- Ayudar a la propia institución a:
 - a) Seleccionar a sus aspirantes a primer ingreso.
 - b) Apoyar con información académica útil a los Departamentos y a su personal docente.
 - c) Investigar los currículos, secuencias de aprendizaje, etc.

Se puede concluir entonces, a partir de la bibliografía revisada que la admisión a la enseñanza superior es un tema de preocupación permanente en las universidades, éstas difieren en cuanto a los instrumentos que usan para seleccionar, pero a fin de cuentas en una gran mayoría se han implantado sistemas de admisión a la enseñanza superior, que en parte han surgido como una respuesta al crecimiento de la población estudiantil que pide ingreso a la universidad, así como también debido a la democratización de la enseñanza, y necesidades económico sociales cada vez mayores.

Sin embargo es importante no olvidar que hasta el momento las diferentes teorías del aprendizaje no han desarrollado ningún modelo explicativo del comportamiento de los aspectos cuantitativos del aprendizaje, ni de su interrelación con los aspectos cualitativos, por lo tanto diversas teorías del aprendizaje concluyen que por ejemplo las matemáticas no deberían ser utilizadas para representar cuantitativamente a éste, ya que los promedios que con frecuencia obtienen los maestros con los resultados de las mediciones no tienen validez alguna.

No obstante lo anterior, es una realidad que por una determinación institucional, el docente no puede negarse a calificar, entonces lo que quedaría por hacer es una planificación de los exámenes, puesto que en muchas ocasiones los docentes abusan de la improvisación, atribuyéndole el fracaso escolar al alumno.

Por ello también resulta pertinente aclarar que si bien el proceso de admisión de la Fac. de Psicología de la U.A.Q. no utiliza instrumentos validados, es de suma importancia el llevar a cabo la evaluación de dicho proceso, con la finalidad de mostrar la necesidad de elaborar instrumentos que tengan confiabilidad, validez y practicabilidad.

2.2. Proceso de admisión en la Enseñanza Superior

2.2.1. Diferentes criterios para la admisión en la enseñanza superior.

Dobles (1983) considera que los criterios de admisión a la enseñanza superior que se utilizan hoy en día son muchos y variados, según las políticas de cada país e institución y las necesidades que se imponen, sin embargo, cualquier criterio de admisión que se use debe responder a unos objetivos propuestos, tiene implícito algún tipo de selección y debe ser evaluable en alguna forma. En líneas generales se pueden encontrar criterios de admisión que contengan selección implícita, selección explícita o ambas. Los que contienen selección implícita son aquellos que en apariencia dejan una "libre entrada" a la universidad. Los criterios de selección implícita han sido los más utilizados, casi exclusivamente, hasta hace unos 30 años cuando se comienzan a cambiar las condiciones existentes.

La democratización de la enseñanza preuniversitaria, los cambios económico-sociales y las necesidades de profesionales bien preparados en campos específicos, han hecho que sea prácticamente imposible mantener los sistemas de admisión sin un criterio de selección explícita.

Los criterios de selección explícita son muy utilizados últimamente en una gran cantidad de países del mundo, por acomodarse a la problemática educativa actual. En muchos países los criterios de selección explícita son producto de una reforma universitaria reciente (últimos 8 años).

Se podrían resumir los criterios explícitos más utilizados, aun que en la mayoría de los casos no se usa un solo criterio, sino una combinación de varios. Entre los que menciona la autora se encuentra un criterio que denomina "liceo" y se refiere a la terminación del Ciclo Diversificado de enseñanza como condición necesaria y obligatoria para la admisión a la enseñanza superior. Otro sería el uso de un promedio convencional de las notas de los últimos años del liceo. Considera que esta varian-

te es muy utilizada pues se ha demostrado con estudios de validez predictiva, que el rendimiento en el Ciclo Diversificado de enseñanza es un buen indicador del éxito futuro en los estudios universitarios. Además señala que este criterio tiene la ventaja de ser poco costoso y de tener datos de fácil manejo. Este criterio tiende a disminuir diferencias regionales o sociales, pues cada liceo califica según su propio marco de referencia, por eso su uso debe ser combinado con otros criterios.

Finalmente la autora considera el criterio "trabajo", según el cual se da prioridad en la admisión a candidatos que están ya en el campo de trabajo. Son varios los países que tienen programas especiales para dar prioridad en la admisión "al candidato trabajador". En Rumania, Canadá, Estados Unidos, Noruega, etc, ya se cuenta con experiencias positivas.

Asimismo señala el criterio económico-social-individual como aquel que complementa los criterios anteriormente descritos. Por ejemplo el dar un tratamiento especial en la admisión a originarios de ciertas zonas geográficas, que tengan interés por estudiar carreras que signifiquen una necesidad prioritaria para la región respectiva.

Se menciona que en algunas carreras específicas se pide también como requisito de admisión el equilibrio emocional.

Dentro de todos estos criterios se comenta, que el más usado a nivel mundial es el de "concurso", que consiste en una o más pruebas preparadas para seleccionar a los candidatos más aptos, de acuerdo con los objetivos propuestos. Estas pruebas pueden medir aptitudes, habilidades, destrezas y conocimientos.

Se puntualiza que para que los criterios anteriores resulten efectivos, habrán de contener, según los objetivos propuestos en la admisión, las siguientes características; confiabilidad, validez, objetividad, aceptabilidad y practicabilidad.

Otro de los aspectos que se ponen en juego en la admisión a la enseñanza superior, es el ideológico-político, respecto del cual Fortier (1979), menciona que en los países donde por clara decisión política se han venido realizando grandes inversiones públicas en favor de un proceso acele-

rado para aumentar y democratizar las oportunidades educativas, se ha encontrado que este proceso es verdaderamente complejo, lento y, sobre todo costoso. Considera que la adopción de una política de admisión universitaria libre no es solución efectiva. A la larga tal política tiende a resultar ineficaz e inoperante económica, social y educativamente hablando. Es por esta razón que el libre ingreso por ello nunca es implantado en los países socialistas de economías dirigidas donde los sistemas de educación superior por razones de economía política, tienden a basarse en el elitismo intelectual. En la práctica, una política de supuesto "libre ingreso" implantada por sí sola, sin ninguna otra reforma en las estructuras sociales y educativas, y en los programas docentes inevitablemente siempre termina en convertirse, en una situación de "libre fracaso". Toda decisión sobre selección para ingreso universitario tendrá siempre que distinguir entre postulados de naturaleza ideal y aquellos basados en realidades sociales y económicas imposibles de ignorar. El libre ingreso por se reduce enormemente el poder de retención de las universidades. Este autor enfatiza además, que en todos los países del mundo los esfuerzos por aumentar y democratizar el acceso a la educación superior indefectiblemente se confrontan con tres grandes y fundamentales factores que han sido denominados de carácter cultural, educativo y estructural. En la realidad operante en todo país, estos factores se reflejan en impedimentos específicos como los siguientes: 1.- El nivel socioeconómico del grupo familiar de los aspirantes. 2.- La naturaleza y calidad de los antecedentes académicos de los aspirantes. 3.- El nivel y grado de motivación intelectual para proseguir estudios superiores. 4.- La distribución geográfica de las instituciones de educación superior en relación directa con el lugar de residencia de los candidatos potenciales.

Estos impedimentos son esbozados de la manera siguiente, por lo que corresponde al origen social y el nivel económico del estudiante, se dice que en cualquier país del mundo resulta una ventaja inicial socio-cultural que siempre facilita y prácticamente determina un mejor aprovechamiento de las oportunidades educativas, ventaja inicial que se conserva en la inmensa mayoría de los casos durante toda la vida educativa y

profesional del individuo. Por contraste, la situación de inferioridad socio-económica determina, por lo tanto, la inferioridad cultural, enmascarada como puramente intelectual. El privilegio aparece ante la Universidad, ante los propios privilegiados e inclusive ante los perjudicados, como "mérito" y los seleccionados son los que ya lo estaban socioeconómicamente. Por lo que respecta a este impedimento el autor concluye que para lograr una democratización e igualdad real de las oportunidades educativas, habría a la larga que romper el llamado "círculo vicioso de la pobreza", flexibilizar las estructuras y ampliar las alternativas de ofrecimientos con mayor relevancia educativa.

En lo que atañe al impedimento de tipo académico el autor manifiesta que, es aconsejable determinar un mínimo de aptitud intelectual y de preparación académica previa en la población escolar para así poder estructurar ofrecimientos docentes posteriores.

Por lo que respecta al tercer impedimento que hace referencia al nivel y grado de motivación intelectual se menciona que la falta de motivación y de estímulo intelectual para proseguir estudios postsecundarios se considera hoy, aún en los países más desarrollados, un factor de importancia. La falta de interés genuino para proseguir estudios universitarios constituye el mayor impedimento que confrontan los estudiantes clasificados como de gran capacidad e inteligencia. Agrega además que para los estudiantes procedentes de familias de escasos recursos, la falta de motivación e interés para someterse al rigor de los estudios universitarios clásicos es aún más importante como factor determinante individual que la falta de recursos económicos.

En lo concerniente al último impedimento sobre la distribución geográfica se menciona que, las personas que residen en áreas donde están ubicadas las universidades tienen mayores probabilidades de cursar estudios superiores. Sin embargo este impedimento en algunos países se viene atendiendo con el establecimiento de sistemas universitarios con instalaciones regionales.

Se hace mención a una Prueba de Aptitud Académica del College Board, utilizada en Puerto Rico, el autor menciona que dicha prueba predice el éxito o el fracaso relativo que tendrán los diferentes tipos de estudiantes en sus estudios académicos en determinada universidad. "Los índices de predicción son tan confiables para los estudiantes excelentes como para aquellos que por razones socio-culturales reflejan limitaciones en su aptitud y conocimientos académicos" (p.21). La prueba mide el potencial acumulado de pasadas experiencias intelectuales, logros personales y formación académica, en ese sentido es utilizada como instrumento diagnóstico.

En síntesis lo que Fortier propone es el desarrollo y utilización de métodos confiables de evaluación académica, el ofrecimiento de servicios eficientes de orientación educativa, la existencia de sistemas equitativos y competentes para el análisis y la atención de las verdaderas necesidades económicas de los estudiantes y el acceso real a una variedad de oportunidades educativas relevantes al medio al cual suponen servir, deben ser los cuatro grandes puntales de un sistema de admisión universitaria con conciencia social y psicopedagógica. Enfatiza que lo anterior debe siempre estar presente en la gran agenda para todos aquellos que se interesan técnicamente en la racionalización de la admisión universitaria.

Dempere (1971) comenta que es importante distinguir entre "Política de Admisiones" y "Requisitos de Admisión", señala que a la entrada a la Universidad existen "requisitos", como título de Educación Media", certificado de salud, carta de buena conducta etc, que de hecho seleccionan entre los que pueden y los que no pueden entrar. Dichos requisitos de por sí, no constituyen una política universitaria de admisiones, su formulación debe tomar en cuenta los propósitos y objetivos generales de la Universidad, las experiencias y exigencias que el estudiante habrá de afrontar, así como los atributos que la Universidad en particular, y la sociedad en general, desean que sus estudiantes posean.

El autor explica que el punto medular en cualquier política de

admisiones es que traducida en proposiciones operativas, pueda dar origen a determinados procesos en los cuales, mediante las técnicas adecuadas, pueda discriminarse en atención a ciertos criterios y no a otros. Subraya que no es algo fácil de lograr, por lo que, en la práctica son muy pocas las Instituciones Educativas de nivel superior en Venezuela que tienen una política explícita de Admisiones, lo que ha contribuido a facilitar el crecimiento explosivo de la matrícula estudiantil en las universidades en los últimos años, ya que además no se hizo apremiante la necesidad de establecer carreras intermedias, formadoras de cuadros capaces de utilizar los recursos de la tecnología moderna.

Una opción en procedimientos de admisión utilizada en Alemania para los codiciados puestos de estudio en las disciplinas médicas (medicina, odontología y veterinaria). es que los catedráticos de medicina escogen a un 15% de sus estudiantes en conversaciones personales independientemente de las calificaciones obtenidas en el bachillerato y en la correspondiente prueba de aptitud, también al propio tiempo se acordó que en el futuro un 10% de todos los puestos de estudio disponibles en las carreras de medicina quedará reservado para aquellos aspirantes que mejores notas hayan sacado en la prueba de aptitud. Wissenschaft (1983) explica que lo anterior ha sido objeto de críticas considerables pues se hace ver el peligro de que con una expansión de estas conversaciones de selección se produciría una devaluación del bachillerato superior en la República Federal de Alemania.

Se puede concluir señalando a partir de la revisión de los diferentes autores que han abordado el tema de la admisión en la enseñanza superior, que los criterios de selección explícita son los más utilizados en una gran cantidad de países en el mundo, recurriendo en la gran mayoría de las universidades a una combinación de varios criterios. Se puede enfatizar que es necesario tener presente que no se trata de excluir por excluir, pues existen realidades sociales, educativas y económicas imposibles de ignorar.

El utilizar pruebas preparadas para seleccionar a los candida-

tos más aptos, de acuerdo con los objetivos propuestos, sencillamente pre
veen caer en la trampa de un supuesto libre ingreso en donde se dice que
todos los candidatos tienen iguales oportunidades, situación que no es
posible sostener debido a diferencias socio económicas, calidad de los an
tecedentes académicos de los aspirantes, nivel de motivación intelectual
para proseguir estudios superiores. Es pertinente subrayar además el re-
quisito de admisión referente al equilibrio emocional, para el caso de
las escuelas de Psicología, por ejemplo en la Facultad
de psicología de la U.A.Q., se ha detectado que varios aspirantes desean
ingresar con el fin único de solucionar sus conflictos personales, si bien
el problema salud-enfermedad es un tema bastante discutible, no es tarea
imposible establecer criterios que permitan efectuar una valoración en
términos del estado emocional de una persona.

Si bien se han mencionado distintos criterios utilizados en la
selección explícita, sería compromiso de cada universidad y a su vez de ca-
da Facultad estructurar su propia política de admisión para dar origen a
procesos en los cuales, mediante técnicas congruentes pueda discriminarse
qué importancia deberá asignarse a ciertos criterios y no a otros, ya que
en múltiples ocasiones pueden utilizarse criterios que implican postulados
de naturaleza ideal y que a la larga resultan contraproducentes tanto pa-
ra la institución como para el alumno mismo. Podría mencionarse como ejem-
plo el hecho de que en la Fac. de Psicología de la U.A.Q. el promedio es-
tablecido por la universidad como requisito de admisión para las diferen-
tes licenciaturas es obtener un promedio de ocho en los estudios de pre-
paratoria, pero no es aceptado en esta Facultad por considerarse que un
promedio de preparatoria es algo tan relativo en el sentido de la no va-
lidez del número que se otorga ante los conocimientos adquiridos, esta
situación efectivamente es válida pues ya se ha hablado que toda institu-
ción educativa certifica los conocimientos y otorga números que acreditan
un cierto nivel de conocimientos, sin embargo se torna un problema supri-
mir el promedio como criterio selectivo pues al existir esta "oportunidad"
existe una situación concreta en la Facultad un porcentaje de alumnos so-
licita su inscripción meramente como su "última oportunidad" para poder

cursar una carrera profesional, pero sin tener mayor interés por la carrera; o bien se aprovecha la oportunidad como trampolín para posteriormente inscribirse a otra carrera, estas situaciones generan pérdida de tiempo, se saturan grupos con personas sin ningún interés por esa opción profesional, o que presentan niveles mínimos de aptitudes necesarias para cursar la carrera, repercutiendo en deserción y alto nivel de reprobación. Por ello es necesario analizar cuidadosamente la conveniencia o no de seguir utilizando ciertos criterios empleados en la Política de Admisión de la U.A.Q., pues al parecer existen múltiples contradicciones.

2.2.2 Investigaciones realizadas sobre la validez predictiva de los procesos de admisión.

En un estudio realizado por González (1995), se buscó obtener un modelo que permitiera con más eficacia y economía predecir el rendimiento universitario.

La autora menciona que el método de selección de predictores que la mayoría de los autores han seguido es el conocido por paso a paso el que en esencia consiste en que va seleccionando las variables desde su mayor a menor contribución a la predicción del rendimiento.

Se partió de predictores ya identificados en la bibliografía revisada por la autora para elaborar el modelo siguiente:

Datos biográficos divididos en personales y circunstanciales; en cuanto a los personales cita a un autor Patton quién llegó a la conclusión de que los estudiantes que llegan a la escuela secundaria, cuanto más jóvenes son, más probabilidad tienen de tener éxito. Malstrom (1984) no encontró el más mínimo poder predictivo en la variable edad tanto en la Economía, como en Ingeniería o en un Curso de Computadoras. May (1977) y Carney (1981) no han encontrado que la variable género tenga fuerza productiva. Sin embargo, en el estudio se remite la autora a Peterson y Crockett 1984, quienes afirman que en cualquier caso este atributo

se haya sometido especialmente a las cambiantes condiciones del ambiente cultural, que en ese momento era la homogeneización intersexos.

En cuanto al estado civil, de estar o no casado con o sin hijos, Malstrom (1984), encontró que fue un factor significativo, pero de menos importancia que otros.

Con respecto a los factores circunstanciales May y otros encontraron un valor predictivo del 6.3% en la variable "número de personas que están viviendo en la casa" y un valor despreciable en la de "número de niños vecinos".

Otra variable considerada es la de tipo económico-cultural, considerándose como más predictoras las variables culturales, se afirma que los alumnos rinden más si su padre es profesional o gerente de alto nivel; rinden mejor si su padre al menos ha alcanzado el grado escolar de estudios secundarios; sin embargo, tiene mayor importancia que sea la madre quien haya alcanzado ese nivel.

Se cita que García Llamas (1985), con alumnos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia encontró que era mayor el rendimiento en aquellos alumnos que disponían en su casa de libros no sólo obligatorios para cada asignatura sino los recomendados y los de consulta general.

Se menciona que en cuanto a aspectos materiales existe poder predictivo significativo en el número de habitaciones en la residencia habitual.

La variable rendimiento es considerada por lo autores como el mejor predictor, refieren que el rendimiento en niveles, cursos y grados anteriores ha sido la variable que se ha estudiado con más insistencia.

Se cita a Wolf (1983), quien afirma que los más eficientes predictores del rendimiento en la universidad son las medidas de aptitud

escolar obtenidas de puntuaciones en tests estandarizados y medidas de rendimiento académico en la escuela secundaria.

Otra variable predictora considerada es la inteligencia pues se considera que siempre que se habla de rendimiento se piensa en la inteligencia en especial en niveles pre-universitarios, sin embargo en el nivel universitario no responde, pues se considera que llegado a un nivel universitario la homogeneidad intelectual de los sujetos es mayor y en consecuencia sean otros factores no intelectuales quienes más contribuyan a la predicción del rendimiento.

También se tomaron en cuenta aptitudes y funciones mentales. Se tomó como criterio el rendimiento en estudios sociales, y se encontró que la capacidad de interpretación y el reconocimiento de supuestos eran predictores significativos según Gable y otros (1977), el primero predice un 3.3% y el segundo 0.80; mientras que ni la capacidad de inferencia, ni la evaluación de discusiones, ni la deducción son significativos. Kirman y Geisenger (1981), encontraron que una prueba de analogías no predecía el rendimiento en Psicología.

En el apartado de personalidad como otra variable predictora se incluye la motivación, las autoexpectativas, los estilos cognitivos, el tipo de control, la autoestima, el neuroticismo, la extroversión y la flexibilidad.

La motivación académica hacia la institución en Gables y otros, explica un 7.3% de la varianza de rendimiento en estudios sociales. Mientras que el deseo de alcanzar grados es un predictor significativo así como los motivos de elección de carrera (Deboer 1983).

Por su parte, Haynes y Johnson (1983) en un programa de educación compensatoria en artes liberales con sujetos negros de ambos sexos y de ambiente desfavorecido que aspiraban a cursar estudios, habiéndolo obtenido una calificación inadecuada para ingresar en este nivel, fueron so-

metidos en una situación experimental a un programa de refuerzo sobre las expectativas propias y / o de los profesores. Resultó significativa la autoexpectativa alta y la interacción. No había diferencias según sexo. Con esto quisieron decir que sin mediación de terceras personas (padres y profesores), influyendo en la autoexpectativa se consigue una más directa y fuerte motivación y, en consecuencia mejor rendimiento: comunicar a los estudiantes directamente lo que ellos pueden rendir y se espera que rindan, al mismo tiempo que se les proporciona el necesario soporte para rendir mejor, provocaba un éxito académico claro, si la autoexpectativa era alta.

González en el estudio ya citado comenta lo siguiente: "Así pues, del campo afectivo nos quedaríamos con el autoconcepto o autoimagen. En la línea de los estudios de Rodríguez Espinar (1982) y Gimeno Sacristán (1976) del campo cognoscitivo seleccionaría el aprovechamiento, pues como dice García Hoz (1982), se ha llegado a la conclusión de que el mejor predictor es el conjunto de los aprendizajes realizados que se pueden expresar mediante los resultados de una batería comprensiva de instrucción o , si razonablemente son de fiar el resultado medio de los dos últimos cursos de estudio realizados por el sujeto. Hay coincidencia universal en la idea de que el resultado de una tarea es el mejor predictor para los resultados de esta misma en el futuro" (p. 512).

La autora considera que los contenidos de la anterior cita pueden aplicarse también al nivel superior.

La investigación de Aguilar, Lizarraga y Pérez (1981) sobre los estudiantes que ingresan a la carrera de Psicología señalan que "Es evidente que todas las investigaciones sobre la validez de las pruebas de admisión tienen serias limitaciones, ya que los criterios de aprovechamiento disponibles adolecen de graves fallas de confiabilidad y validez" (p.299). Los autores consideran que en tales circunstancias no es recomendable usar criterios de validez demasiado específicos, tales como las calificaciones otorgadas por un profesor individual, sino medidas globales del desempeño

del estudiante en un nivel de la carrera, en toda ella, o mejor aún, algunos índices de su competencia profesional años después de haber egresado.

Proponen que las pruebas diagnósticas de ingreso a las escuelas profesionales evalúen, por una parte, las habilidades del lenguaje, que pueden incluir vocabulario, comprensión de textos y lectura de gráficas y tablas y por otra parte el dominio de los conceptos básicos de las asignaturas del bachillerato relacionadas directamente con el área profesional correspondiente.

Los autores aplicaron una batería de pruebas predictoras a los alumnos del primer semestre de 1979, de la licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, examinaron alumnos del turno matutino y del vespertino y encontraron los siguientes resultados: los alumnos del turno matutino obtuvieron puntuaciones significativamente mayores que los del vespertino en Biología, Comprensión de lectura en inglés y Físico-Química-Matemáticas (p 0.5) y en vocabulario, Destrezas de estudio y Comprensión de lectura II (p .05). Lo que concordaba con las impresiones de los profesores acerca del rendimiento diferencial de los alumnos de ambos turnos. Comentan que una de las mejores pruebas predictoras fue Biología, que contribuyó en gran manera a la predicción de las calificaciones en todas las asignaturas cursadas; el inventario de destrezas de estudio que contribuyó significativamente a la predicción de dos asignaturas, y finalmente Vocabulario y Comprensión de Lectura II que contribuyeron a la predicción de una asignatura. Se realizó un análisis de regresión múltiple usando como criterio el promedio de las calificaciones en todas las asignaturas del primer semestre, exceptuando Matemáticas I. El coeficiente de regresión múltiple fue significativo al nivel de .01 y las pruebas que contribuyeron grandemente a la predicción fueron Biología y Destrezas de Estudio. Finalmente afirman que además del valor predictivo de las pruebas, también proporcionan información muy valiosa sobre las habilidades y conocimientos básicos de los estudiantes, por ejemplo se encontró que en la prueba de vocabulario solamente el 33% de los estudiantes pudieron identificar un sinónimo de sojuzgar, el 29% un sinónimo de mediar y el 17% un sinónimo de consenso.

Un programa de evaluación para los aspirantes de primer ingreso en la Universidad Iberoamericana realizado por Carrera y Romo (1983) explica a detalle el programa de evaluación para la admisión a estudios de licenciatura en dicha universidad; se contemplan los siguientes aspectos:

" A. Propósitos del programa

- 1.- Ayudar a los estudiantes a presentarse como personas con patrones especiales de capacidades y necesidades académicas.
 - 2.- Brindar estimaciones de las capacidades académicas de los estudiantes aspirantes.
 - 3.- Proporcionar resultados de inventarios de intereses y personalidad con el fin de ayudar a los estudiantes a elegir vocacionalmente su carrera académica.
 - 4.- Proporcionar a los estudiantes un diagnóstico de su rendimiento académico con el fin de recomendar cursos de prerrequisitos en Física, Química, Matemáticas e inglés.
 - 5.- Ayudar a las escuelas de bachillerato a evaluar y mejorar sus programas educativos.
 - 6.- Proporcionar datos de información útiles para el otorgamiento a becas, préstamos y otro tipo de asistencia económica.
- ♦
- 7.- Ayudar a la propia institución a :
 - a) Seleccionar a sus aspirantes a primer ingreso.
 - b) Apoyar con información académica útil a los departamentos y a su personal docente.
 - c) Investigar la currícula, secuencias de aprendizaje, etc.

B. Elección de Pruebas

Para la elección de pruebas se tomaron en cuenta los siguientes factores: a) Las más indicadas para nuestros propósitos, disponibili-

dad de la información necesaria, c) Administración y calificación, d) Facilidad de interpretación, e) Normas y escalas adecuadas, f) Validez, g) Confiabilidad, h) Costos, i) Formato" (p. 126-127).

De acuerdo con los factores anteriores la estructura del examen la presentan como sigue:

- " 1. Una batería psicopedagógica formada por:
- 1.- Inventario Multifacético de la Personalidad (MMPI) de Hathaway y Mc Kinley.
 - 2.- Prueba de aptitudes diferenciales (DAT) de Bennet, Seashore y Wesman
 - 3.- Inventario de Preferencias Vocacionales de Kuder.
11. Una batería académica formada por:
- 4.- Examen de rendimiento académico UIA con las subpruebas: Español, Historia de México, Introducción a las Ciencias Sociales, Estructura Socioeconómica de México y Filosofía.
 - 5.- Examen de diagnóstico Académico UIA con las subpruebas: Física, Química, Matemáticas e Inglés" (p.127-128).

Se comentan algunos resultados arrojados a través de las aplicaciones del Minnesota en los estudiantes del primer ingreso: se sugiere que con base en los datos cada grupo de carreras atrae tanto a hombres como a mujeres con intereses y rasgos de personalidad semejantes. Lo anterior va en contra de la teoría de que hay carreras para hombres y carreras para mujeres. Dirían que más bien hay grupos de carreras para personas de ciertos intereses y estructura de personalidad.

Por otra parte no se ha encontrado suficiente evidencia, de acuerdo con los datos del MMPI para poder afirmar que algún grupo de carreras de la UIA atraiga a jóvenes con desajuste emocional más notable que otros grupos. Las diferencias observadas corresponden más bien a diferencias en los intereses y en la estructura de la personalidad de los jóvenes (dentro de límites relativamente normales), relacionadas con los distintos grupos de carreras a las que solicitaron ingreso.

Se cita la investigación de Luviano Aragón (1974) con la finalidad de retomar los resultados encontrados a través de la Prueba de Aptitudes Diferenciales (DAT). El mayor rendimiento en los subtest de Razonamiento Abstracto se encontró en las Areas de Arte e Ingenierías. Estos resultados indican que en el Area de Arte aparece un mayor rendimiento en espaciales, aunque los alumnos de las Ingenierías presentan rendimientos superiores a la media de EE.UU. Se puede pensar que en las dos áreas de estudio, los aspirantes a la UIA toman en cuenta este tipo de habilidades para solicitar su ingreso.

En el área de Humanidades se presentó el mayor rendimiento en razonamiento verbal y el menor en razonamiento abstracto. Esto llevó a considerar que las personas con mejor rendimiento en la manipulación y comprensión de símbolos verbales tienden a elegir carreras de esta área.

En cuanto a edad se encontró la siguiente relación: "a mayor edad menor rendimiento". Se piensa que puede estar determinado por el nivel de angustia que representa para una persona presentarse a un examen de admisión y competir con personas más jóvenes y recién egresadas de la preparatoria con conocimientos y estudios "frescos" y recientes.

Carrera y Romo (1983) finalmente consideran que estos resultados necesitan estar sustentados por un estudio de validez, con el objeto de comprobar si existe una relación con el éxito académico. Una vez hecho esto piensan que se podría ampliar más la interpretación de resultados.

Touron (1985) señala que los estudios sobre los factores intervinientes en el rendimiento académico de los alumnos, pueden aportar una información de gran valor en el proceso de personalización de la educación, o en la mejora del sistema didáctico en su conjunto. Por lo que el autor considera que éste sería uno de los principales campos de aplicación: la individualización de la enseñanza, a través de la orientación personal de los alumnos.

Agrega que otro ámbito en el que estos estudios tienen una considerable importancia es en los procesos de selección y admisión de los alumnos a la enseñanza superior.

Considera que lo que se pretende en los estudios de predicción del rendimiento es estimar una variable criterio, dependiente, en función de un número mayor o menor de variables independientes. Con respecto a la variable dependiente considera que es una expresión del rendimiento académico del alumno, mientras que la variable independiente es expresión de aquellos rasgos que supuestamente tienen alguna relación con el criterio que pretende estimar, referidos a características del alumno, del profesor, o del propio proceso docente.

Recomienda tener especial cuidado con las mediciones que se empleen, tanto del criterio como de los predictores, ya que sus inconsistencias actúan deprimiendo el valor de R -múltiple. Por ello considera sumamente importante conocer la fiabilidad, y la validez de constructo (no la predictiva que es la que se estudia) de las variables que se manejan.

Menciona que ordinariamente los criterios que se emplean son los rendimientos académicos, por áreas o globales. Son expresiones del aprendizaje logrado por el alumno en una materia o materias de un curso, ciclo, carrera, etc. Respecto a los predictores piensa que la cuestión se complica, pues se refieren a los más diversos aspectos. Touron (1985) los agrupa en los siguientes apartados:

" 1.- Rendimientos Académicos previos.

Que hacen referencia a todo un conjunto de variables que atienden a los resultados académicos de los alumnos en el pasado inmediato. En su contexto estas variables suelen ser el rendimiento medio global y/o por áreas de conocimiento en el bachillerato y curso de orientación universitaria, así como en las pruebas de selectividad..

2.- Test de Admisión.

Se trata de instrumentos que pretenden valorar los conocimientos y habilidades intelectuales de los alumnos, previos a su ingreso en la Universidad. Entre ellos cabría destacar el conocido SAT (Scholastic Apti-

tude Test) con sus dos grandes apartados: verbal y matemático. Específico para los estudios de Derecho es el LSAT (Law Scholastic Aptitude Test).

3.- Variables Aptitudinales.

Se encontrarían todas aquellas variables referidas a la inteligencia y a las aptitudes diferenciales; razonamiento abstracto, verbal, numérica, espacial, etc. Se valoran con instrumentos de uso muy difundido, y muy diversos.

4.- Variables de Personalidad.

Es otro de los grandes ámbitos cuya relación con el rendimiento académico se ha investigado ampliamente. Generalmente se emplean cuestionarios que exploran un elevado número de dimensiones distintas de la personalidad, que dependen del constructo teórico de partida.

Cuestionarios muy empleados son el Catell (16 PF), el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota, etc.

5.- Intereses Profesionales.

Los instrumentos más empleados son el Registro de preferencias de Kuder y el inventario de Strong-Campbell

Estos instrumentos permiten elaborar un perfil vocacional del sujeto, obteniéndose puntuaciones de las diversas escalas que lo componen, que luego son estudiadas en su relación con el rendimiento académico.

6.- Otras variables.

Los anteriores grupos de variables, o rasgos, son los más explorados, y también los más relevantes.

Dentro de esta categoría, se pueden incluir toda una serie de variables que han sido objeto de atención por los investigadores, aunque no son de inclusión frecuente en los estudios de predicción. Entre otras razones por su moderado valor predictivo; lo que no significa que no hayan de ser tenidos en cuenta como variables de contexto de indudable importancia.

Así el autor se encuentra con estudios sobre variables referidas a los métodos de estudio de los alumnos, el autoconcepto general y y académico, variables de tipo afectivo, motivación, etc.

Suelen estudiarse también variables propias del proceso, como son los sistemas didácticos, las características del profesor, las características institucionales, variables sociológicas, familiares, etc.

Se puede en síntesis, agrupar todas estas variables en dos grandes grupos: a) aquellas referidas al alumno, a sus características personales y, b) las centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: profesor, sistema didáctico, características institucionales, etc" (p.479-481).

Touron (1985) concluye que las variables relativas al rendimiento académico previo al ingreso a la universidad, son los mejores predictores que hasta el momento se han empleado: "la validez predictiva, en un estudio realizado por Aguirre (1980), respecto al rendimiento en el primer curso de medicina, ha sido del orden de 0.50-0.55, si bien en otros estudios sobre la misma carrera han variado entre 0.53 y 0.23.

En otras carreras, como la de Biología, se han alcanzado valores entre 0.65 y 0.42, siendo lo más habitual correlaciones en torno a 0.40-0.50 "(p.481).

Se señala dentro de estas variables que constituyen el rendimiento previo al ingreso en la Universidad, que cabría destacar la moderada validez predictiva de las pruebas de selectividad (en ningún caso suele explicar más del 40% de la varianza del criterio). Respecto a este predictor hay dos cuestiones que se plantean. ¿Porqué es tan moderada su validez? ¿por qué es el mejor predictor del rendimiento de cuantos se conocen?

Respecto a la primera cuestión se responde que es debido a la inestabilidad de él mismo y del propio criterio. Que su correlación con el rendimiento posterior pueda estar atenuada por problemas de fiabilidad,

homogeneidad de los grupos, etc., parece plausible, pero el hecho que se pone de manifiesto es que su validez es moderada. Se piensa que lo que podía estar poniéndose de relieve es una inadecuación clara entre los programas previos y los que han de afrontarse en la Universidad.

Respecto a la segunda interrogante la respuesta que se ofrece es que en realidad, estas variables no son resultado de carácter analítico, si no más bien sintético. Es decir que el rendimiento académico si bien refleja, en cierto modo, lo que pretende el resultado del aprendizaje de una asignatura por ejemplo, es una expresión, en cierto sentido, de toda la persona del alumno en cuanto estudiante. Es un reflejo de numerosos factores: la aptitud del alumno, su voluntad, su esfuerzo, las características de la enseñanza que ha recibido, etc. Por ello se considera una variable sintética.

El segundo grupo de variables que presentan una correlación sustancial con el rendimiento al término del primer curso en la universidad, son los tests o pruebas de admisión. Siguen siendo variables académicas, aunque más centradas en aptitudes y habilidades que en simples conocimientos.

Algunos resultados obtenidos en el ASAT, están en torno a 0.35-0.40, respecto al primer curso de la carrera de Arquitectura, si bien en combinación con el rendimiento previo se llega a valores de R de 0.60-0.70.

Variables relativas a la inteligencia o a las aptitudes diferenciales ocupan un tercer lugar en cuanto a su validez predictiva respecto al rendimiento académico. El autor en un estudio realizado sobre alumnos de Biología, encontró valores de 0.38 a 0.22 para la inteligencia general y de 0.46 al 0.24 para las aptitudes diferenciales.

La personalidad tiene una validez predictiva todavía menor, con

valores raras veces superiores a 0.30, por lo que su eficacia como predictor es muy moderada.

Aclara el autor que en el cálculo de las ecuaciones de regresión, cuando están presentes inicialmente todos los tipos de variables mencionadas, el orden de entrada en las ecuaciones es exactamente el mismo que se ha seguido en la exposición de los resultados.

Desde una perspectiva pedagógica resultan de interés estos resultados, ya que las variables que mayor incidencia tienen en el aprovechamiento posterior no son fijas, inalterables, sino que se puede actuar sobre ellas modificándolas, lo que nos pone en disposición de remover en la práctica muchos obstáculos que impiden al alumno progresar adecuadamente.

Para concluir, Touron (1985) menciona otro tipo de variable de menor poder predictivo, pero de un gran interés pedagógico. Entre esas variables cabe citar el autoconcepto que el alumno tiene de sí respecto a su trabajo; su relación con el rendimiento académico ha llegado a valores apreciables en algunos casos 0.40. La importancia de esta variable para el autor reside en su alterabilidad, lo que por otra parte se relaciona de modo directo con las expectativas que el profesor tenga de sus alumnos. Se dice que no está claro cuál es la relación entre la eficacia del profesor y el rendimiento del alumno. Pero lo que si muestran las investigaciones realizadas es que una enseñanza individualizada, donde cada alumno recibe la atención y ayuda precisa, contribuirá a que la mayoría de ellos obtengan niveles de dominio de las materias que estudian muy considerables, reduciéndose drásticamente las cifras del fracaso.

La investigación realizada por Escudero (1984), sobre Condicionantes y capacidad predictiva de la selectividad universitaria en la Universidad de Zaragoza, España ofrece los siguientes resultados: Las aptitudes mentales de los sujetos que no mostraron en el estudio alta capacidad predictiva de éxito académico, si parecen influir más decisivamente en la elección de estudios. Los promedios de ciencias fueron los más altos en todas las variables.

En cuanto a rasgos de personalidad la conclusión fué que no debiera considerarse en el proceso de selección de universitarios. En función de las correlaciones moderadas, pero sistemáticas de la prueba de madurez académica, se confirma que una prueba de madurez académica general es difícil que tenga una capacidad predictiva muy alta, pero si se enfoca más hacia el razonamiento que hacia la información, esa capacidad predictiva aumenta. En lo que no parece haber duda es que, según los estudios universitarios elegidos, las distintas disciplinas parecen influir de diferente manera a la hora de certificar la madurez para el futuro éxito académico.

Escudero (1984) considera que: "Hay razones empíricas para pensar que nuestra selectividad puede racionalizarse y mejorarse si se enfoca por áreas buscando criterios diferenciales de madurez y estableciendo unos procedimientos que potencien al máximo la capacidad predictiva para cada área. Es posible que en algunas áreas sean necesarias distintas pruebas de entrada y que en otras áreas sea necesaria una o ninguna" (p.148).

Encontró que cuando se intenta predecir el rendimiento del primer año universitario para un conjunto diverso de carreras, a partir de variables, asimismo medidas con escalas diversas, no es fácil alcanzar un alto nivel predictivo.

Menciona el autor que se confirma que el rendimiento previo es el mejor predictor del rendimiento posterior.

Señala además que en determinadas carreras y tipos de estudio, algunas aptitudes mentales y rasgos de personalidad pueden complementar y mejorar la capacidad predictiva del rendimiento previo.

Confirmó a su vez que la madurez académica previa, sobre todo cuando se hace hincapié en procesos de razonamiento disciplinario, correlaciona de forma sistemática, con el rendimiento académico posterior y que esta correlación puede llegar a figuras alrededor de $r = 0,50$ superiores.

Escudero señala que en la investigación se utilizó un cuestionario elaborado con 58 preguntas agrupadas en cuatro apartados:

- a) Antecedentes personales y académicas.
- b) Preparación para la Universidad y elección de carrera.
- c) Actitudes familiares.
- d) Satisfacción y actitudes personales.

Los resultados fueron los siguientes: En cuanto a estatus académico profesional de los padres, el alumnado de la Universidad de Zaragoza tiene un origen muy amplio y menos elitista de lo que se suponía (54% de padres con estudios primarios y 20% de empleados no cualificados). Sin embargo hay estudios en los que el alumnado procede de niveles sociales claramente más altos que en otros (Medicina, Derecho, Ingeniería).

En cuanto a procedencia y rendimiento académico en los estudios secundarios se detecta que una amplia mayoría cursaron el bachillerato de Ciencias, pero se confirma el cambio a carreras universitarias de tipo humanístico. Alrededor de un 30%, al menos tuvo una asignatura pendiente de un curso a otro durante el bachillerato. Así como también la mitad del alumnado realizó sus estudios secundarios sin suspender nunca.

En el apartado de rendimiento académico en los estudios universitarios se observa que una gran mayoría de estudiantes muestra unas calificaciones promedio entre el 5 y el 7 (escala 0-10). Así como también un tercio, aproximadamente, de los alumnos no ha suspendido nunca, pero la incidencia de suspensos, repeticiones, etc, es mayor que en los estudios medios (14% en suspensos y 20% en asignaturas pendientes).

Con respecto a Motivaciones y dificultades para la elección de carrera, una síntesis de los resultados que presenta Escudero es la siguiente. "Los gustos e intereses personales son la primera y más importante motivación de los estudiantes para elegir una carrera universitaria. Se detecta una acusada situación de desinformación del estudiante, sobre aspectos internos y externos, cuando se plantea la elección de carrera. La inercia, la moda y la ausencia de salidas son otros factores que dificultan una buena elección.

Se considera que el sistema educativo no tiene buenos mecanismos para ayudar al estudiante a elegir carrera con una fundamentación clara.

Las respuestas del rubro de actitudes familiares señalan que los estudiantes piensan que su familia se ha interesado y se interesa por sus estudios y que además no están descontentos con su rendimiento académico.

En el punto de satisfacción como estudiante universitario se encontró que algo menos de la mitad de los estudiantes no están satisfechos con la carrera que cursan. Sin embargo en el autoconcepto de estudiante, la gran mayoría de los alumnos se sienten con capacidad intelectual para los estudios universitarios. Los alumnos de los últimos cursos se sienten ligeramente más dotados que los de los primeros, sin embargo son pocos los que piensan que su preparación previa es buena" (p.156-157).

En el proyecto de investigación de Granell, Acosta, Andrade y Constanti (1968), sobre la validez predictiva del sistema de admisión utilizado en la Fac. de Medicina de la Universidad Central de Venezuela en Caracas, se explica que en dicha Universidad, funcionan dos escuelas de Medicina con capacidad, planes de estudio y metodología docente sensiblemente diferentes. El procedimiento de selección de alumnos para ingresar a ambas escuelas se lleva a cabo en forma conjunta y refieren que se basa fundamentalmente en un examen de admisión y una valoración de las calificaciones obtenidas por cada aspirante durante su educación secundaria. De esta manera se seleccionan los 400 aspirantes que reúnen mayor puntuación y, en una segunda etapa, se asignan 300 de ellos a una de las escuelas y 100 a la otra.

Antes de comenzar las clases, el grupo seleccionado para el curso de 1966-1967, fue sometido a una serie de pruebas psicométricas y de personalidad y a una encuesta sobre condiciones socio-económicas. Al finalizar el año académico se calcularon las correlaciones entre las variables predictoras (prueba de conocimientos, calificaciones de educación secundaria, prue

bas psicométricas y de personalidad y condiciones socio-económicas) y los criterios de rendimiento académico (calificaciones obtenidas en las diversas asignaturas y condición bajo la cual se promovió a cada uno de los alumnos al finalizar el primer año de estudios médicos).

Se menciona que el estudio de correlaciones se llevó a cabo en dos grupos separados de alumnos, los correspondientes a cada una de las dos escuelas. De los análisis de las diversas correlaciones se dedujo que los factores que separadamente tienen mayor eficacia predictiva durante el primer año de medicina son el promedio de calificaciones obtenidas durante la educación secundaria y la nota del examen de admisión y, dentro de este último, las áreas que guardan mayor relación con el rendimiento académico son las que miden conocimientos de biología, física, y química.

Hubo una correlación bastante baja entre el resultado de las pruebas de inteligencia general y habilidad verbal, por una parte, y el rendimiento académico en primer año, por la otra. Lo mismo sucedió con los factores socio-económicos, los rasgos de personalidad y los intereses explorados en el grupo.

Al analizar separadamente los grupos asignados a las dos escuelas, se pudo constatar que, a pesar de que las características iniciales de ambos eran perfectamente comparables, su rendimiento durante el primer año fue marcadamente diferente. Se adelanta la hipótesis de que tal fenómeno pueda deberse a las diferencias estructurales y funcionales de ambas escuelas.

Cabe hacer la aclaración que señalan los autores, que los datos presentados constituyen observaciones preliminares de un proyecto de investigación a largo plazo. Pues se pretende seguir a cada uno de los integrantes del grupo durante sus seis años de estudio.

La investigación realizada por Saenz y Jiménez (1980), sobre los tests de inteligencia en la selección de aspirantes a las Escuelas Universitarias de Magisterio, explica el trabajo de seguimiento que realizaron

a partir del año 1975. Aplicaron un conjunto de pruebas selectivas, el AMPE de Secadas a unos 400 aspirantes, de los que accedieron 309. El seguimiento se realizó a lo largo de los tres años de carrera con 144 alumnos que fueron los que terminaron dentro de la duración normal de la misma. Realizaron el siguiente análisis:

- Nivel de los estudiantes de Magisterio de Granada, España en relación con la población estudiantil de procedencia.
- Dotación por factores: comparación del estrato masculino y femenino.
- Comparación entre especialidades.
- Clasificación de los aspirantes por especialidad.
- Relación entre el rendimiento en el test y :
 - * Previsión en orden al tiempo de terminación de la carrera.
 - * Rendimiento académico general.
 - * Rendimiento en asignaturas de especialidad.

Los autores citan que con frecuencia se ha mantenido que el alumnado de las escuelas del magisterio procede de los hijos de familias más inteligentes de familias humildes y de los menos dotados de los sectores prepotentes económica y culturalmente, así como de los aspirantes rechazados o fracasados en otros centros universitarios. Los resultados fueron considerar estos estudios como una carrera menor, entre otras razones por el nivel intelectual de su alumnado.

De 400 aspirantes en septiembre de 1975 se eliminaron a aquellos con puntuaciones totales ponderadas en el AMPE inferiores al percentil 30, por entender que una selección más severa podría crear un movimiento de rechazo sobre todo en el estamento estudiantil. Se aceptaron 309 candidatos que constituyeron la base del presente análisis.

Se encontraron que al suprimir en un extremo casi el 25% de la muestra, la distribución ya no era normal como lo demostró la prueba X, por lo que en el rigor estadístico no podía ser aplicada una prueba que dijera algo respecto de su población de origen.

Las pruebas t y f evidencian que los alumnos admitidos

en la prueba de acceso se diferencian significativamente de su población referencial, constituyen un colectivo distinto de la media de los estudiantes de bachiller de 17 años y más. Confirmando la opinión de que el magisterio se nutre, en general, de estudiantes poco inteligentes que solo superan a su referencial en el factor de fluencia verbal.

Señalan que si se toma en cuenta que es una muestra censurada en su cola inferior, se admite que la población que aspira a los estudios de Magisterio en Granada, España no es la mejor dotada intelectualmente y que ni aún con la medida correctora adoptada se ha conseguido una nivelación de los estudiantes con la media del curso terminal de Bachillerato. Los autores consideran que dicha realidad no es privativa de España; citan que Coster (1975) ha comprobado que las tres quintas partes de los alumnos de magisterio de la Bélgica Flamenca, se nutre de alumnos de secundaria considerados como flojos. Se dice que Renes (1969) había obtenido resultados semejantes en los Países Bajos, lo mismo que Kamp (1964) en Alemania y Bientsman (1973) comprobó que los estudiantes de magisterio belgas obtienen en inteligencia medias inferiores a las que las clases terminales de enseñanza secundaria, siendo este fenómeno menos acusado en las mujeres.

La diferencia en cuanto a pobreza intelectual entre aspirantes masculinos y femeninos, en los varones fue más notorio el déficit.

No se encontraron diferencias entre especialidades respecto de una dotación intelectual de carácter global.

Sáenz y Jiménez (1985) mencionan que no encontraron algún factor con el nivel de discriminación suficiente, para clasificar a los alumnos en especialidades en función de algún factor de inteligencia o alguna combinación de ellos.

Por lo que respecta a rendimiento en el test y rendimiento académico, se concluyó que un buen resultado en el test no permite predecir que el estudiante terminará su carrera con una nota superior a la

media, ni que en un resultado por debajo de ella en el test impida tener una nota de promoción realmente alta. Lo que confirma que en la promoción intervienen variables muy poderosas que dejan a la inteligencia, en cuanto agente eficaz en el rango de la promoción, reducido a cero.

En conclusión, se considera por los autores que hay que desmitificar la eficacia de los test de inteligencia, dentro de las pruebas de acceso y reconocer que su rendimiento es modesto.

Otro estudio realizado en la Universidad de Costa Rica por González y León (1986), acerca de la validez predictiva de los puntajes de admisión versus-éxito-fracaso, señala la importancia de los procesos de selección en la educación superior ya que están destinados a escoger entre los candidatos de ingreso aquellos que representen una mayor probabilidad de éxito académico, supone la selección, el diseño, la construcción y la validación de instrumentos psicoeducativos pertinentes.

La Universidad de Costa Rica emplea en su sistema de selección la Prueba de Aptitud Académica (PAA), destinada a evaluar el nivel de razonamiento alcanzado por los candidatos en las áreas verbal y matemática. Sobre el nivel de conocimientos exigido y la generalidad de los mecanismos lógicos solicitados en la prueba tienen sus raíces en el cúmulo de experiencias y requerimientos que supone el paso de la enseñanza media a la superior.

Se considera que la Prueba de Aptitud Académica es un test pronosticador que, a través de una ejecución actual estima un potencial.

Los puntajes de la prueba de Aptitud Académica se combinan con un promedio de calificaciones escolares del candidato para obtener así el puntaje de admisión, que constituye el criterio evaluador para seleccionar el ingreso de nuevos candidatos a la Universidad de Costa Rica y predictor del comportamiento académico de éstos en los años futuros.

En el caso de la Universidad de Costa Rica los puntajes de admisión buscan predecir rendimiento académico, que es definido como "una combinación de calificaciones universitarias o como cierto grado de éxito medido a través de la proporción de créditos aprobados o alguna otra medida similar. El rendimiento académico puede calcularse en un primer año académico, en más de un año académico o hasta en la carrera universitaria completa" (p.8).

Se señala en el presente artículo que se efectuó un estudio de seguimiento longitudinal, seleccionando estudiantes de primer ingreso en 1975 que presentaron la prueba de aptitud académica en 1974.

Un resumen de los resultados obtenidos es el siguiente:

- 1.- Solo uno de cada cuatro estudiantes matriculados en la Universidad de Costa Rica, se gradúa en un período de ocho años.
- 2.- El mayor fracaso se localiza en los niveles inferiores de admisión.
- 3.- Existe una mayor probabilidad de éxito conforme es mejor la nota de admisión en la Universidad de Costa Rica y sus áreas, excepto en artes, Letras y Ciencias Sociales.
- 4.- Para los graduados de la Universidad de Costa Rica existe asociación entre su puntaje de admisión y el número de créditos acumulados. (Que refleja la obtención de grados superiores, cursos de post-grado complementarios.
- 5.- Para los no graduados de la Universidad de Costa Rica existe asociación entre la nota de ingreso y la categoría de éxito. Se da esta asociación en las Areas de Ciencias Básicas, Ingenierías, Arquitectura y Estudios Generales.
- 6.- No hay correspondencia entre puntaje de admisión y categoría de éxito para los desertores o fracasados de las Areas de Arte y Letras, Salud y Ciencias Sociales.

7.- En la Universidad de Costa Rica, conforme es mejor el puntaje de admisión del estudiante, es más probable que éste se gradúe, obtenga grados superiores o un mayor número de créditos.

Para concluir se puede decir según los estudios consultados sobre el poder predictivo de las diversas variables, que la variable rendimiento académico previo, es considerada por los autores como el mejor predictor, refieren que el rendimiento en niveles, cursos y grados anteriores ha sido la variable que se ha estudiado con más insistencia. Por lo tanto se puede afirmar que hay coincidencia en la idea de que el resultado de una tarea es el mejor predictor para los resultados de la misma en el futuro.

En otros estudios se afirma que los tests o pruebas de admisión son consideradas como un segundo grupo de variables que presenta una correlación sustancial con el rendimiento al término del primer curso en la Universidad.

Sin embargo algunos autores han encontrado que las investigaciones sobre la validez de las pruebas de admisión que tienen serias limitaciones, ya que los criterios de aprovechamiento disponibles adolecen de graves fallas de confiabilidad y validez, lo cual refleja grandes deficiencias en nuestro sistema educativo.

La inteligencia es considerada como una variable predictora significativa pero no excesivamente alta. Los autores afirman que hay que desmitificar la eficacia de los tests de inteligencia dentro de las pruebas de acceso a la Universidad y reconocer que su rendimiento es modesto.

En lo que concierne a la variable personalidad algunos estudios consideran que tiene una validez predictiva menor que la inteligencia y que por lo tanto no debiera considerarse en el proceso de selección de universitarios. Empero otras investigaciones subrayan la importancia de esta variable pues consideran que en determinadas carreras, algunas aptitudes mentales y rasgos de personalidad pueden complementar y mejorar la

la capacidad predictiva del rendimiento previo. También es interesante considerar los resultados arrojados a través de las aplicaciones del MMPI en la U.I.A. de México a los estudiantes de primer ingreso. Se sugiere en base a los datos encontrados que cada grupo de carreras atrae tanto a hombres como mujeres con intereses y rasgos de personalidad semejantes, se diría en función de lo anterior, que hay grupos de carreras para personas de ciertos intereses y estructuras de personalidad.

Dentro de la personalidad como variable predictora algunos autores incluyen la motivación, autocexpectativas, autoconcepto, se encontró en los estudios que el deseo de alcanzar grados es un predictor significativo, así como los motivos de elección de carrera, al igual si la autoexpectativa es alta provoca un éxito académico claro.

En lo que concierne al autoconcepto que el alumno tiene de sí respecto a su trabajo, se consideró como una variable de menor poder predictivo, pero de interés pedagógico ya que su importancia reside en su alterabilidad. Es interesante puesto que se menciona que las investigaciones han mostrado que si el alumno recibe la atención y ayuda precisa se reducen las cifras de fracaso.

Por último en cuanto a la variable edad, hay diferencias entre los autores, algunos afirman que a mayor edad menor rendimiento, otras investigaciones informan que si se retrasa la entrada, cuanto mayor sea el estudiante rendirá mejor que el más joven. El resto de los autores no han encontrado poder predictivo.

En el caso de de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro se mencionó que se efectúa un proceso de admisión con el objeto de obtener información que permita a la institución conocer el nivel académico, capacidad intelectual, claridad vocacional y estado emocional de quienes pretenden cursar la licenciatura en Psicología.

A través de este proceso se pretende detectar lo más tempranamente posible situaciones específicas que a futuro pudieran representar un fracaso para el alumno mismo, como deserción, reprobación y detección de trastornos emocionales graves.

Por lo anterior se consideró pertinente que el proceso de admisión se integrara de la siguiente manera:

1.- Area de Formación:

Se toma en cuenta el promedio de preparatoria como requisito para inscripción al proceso de admisión, en el caso de la Facultad, el promedio mínimo requerido es de siete.

Se aplica un examen de conocimientos que da cuenta de los conocimientos logrados en el bachillerato y si éstos son los suficientes y requeridos para estudiar la carrera aspirada.

Se aplican tres pruebas que evalúan capacidad de síntesis, asimilación y análisis crítico, se consideran funciones lógicas necesarias para el aspirante a la carrera de Psicología.

2.- Area Psicológica

Se utiliza la entrevista grupal, teniendo ésta como objetivo, detectar claridad vocacional y conflictivas graves de personalidad.

También se aplica un examen psicométrico que da cuenta de las características psicovocacionales del aspirante.

3.- Area de información institucional y de organización

Esta comprende información por escrito y verbal a través de conferencias sobre la historia de la Facultad, el organigrama con la explicación de cada una de las instancias e información académica sobre el plan de estudios.

El propósito de la presente investigación es conocer el grado de capacidad predictiva de las pruebas que se utilizan en el proceso de admisión. Conocer el nivel predictivo de dichas pruebas permitiría efec-

tuar cambios, elaborar propuestas en función de los resultados obtenidos, pues cabe mencionar que en el seguimiento de alumnos que se efectúa en la Facultad, aparecen continuamente situaciones específicas como deserción, reprobación, poco o ningún interés por la carrera que se estudia, por parte de los maestros existe la queja de que una gran mayoría de estudiantes no poseen el mínimo de aptitudes intelectuales y de preparación académica, pareciera ser entonces que algo está ocurriendo, quizá los instrumentos utilizados no estén siendo los más adecuados, o se le está dando mayor importancia a aspectos que no resultaron útiles para seleccionar al aspirante más adecuadamente .

Se mencionaba anteriormente que el promedio de preparatoria se ha considerado por diversos autores como el mejor predictor del rendimiento académico, habría que ver qué sucede en el caso de la muestra seleccionada para la presente investigación ¿Hasta que grado en esta muestra el promedio de preparatoria determina éxitos posteriores? . Los resultados encontrados permitirán decidir con mayor claridad, la pertinencia o no de considerar un promedio de preparatoria como requisito de ingreso.

Se tiene presente la limitante de que las pruebas aplicadas carecen de confiabilidad y validez, sin embargo para poder efectuar propuestas es necesario evaluar los procedimientos utilizados hasta ahora lo cual permitirá discriminar su utilidad en el sentido de los objetivos trazados por el proceso de admisión, puesto que además la organización y desarrollo del mismo implica un gran esfuerzo en tiempo y trabajo.

Antes de pasar al capítulo siguiente en donde se presenta la metodología llevada a cabo para responder a estos interrogantes, se consideró importante hacer referencia al fenómeno de la deserción escolar , puesto que se ha detectado en el trabajo de seguimiento que se realiza en la Fac. de Psicología de la U.A.Q. , que un alto porcentaje de estudiantes desertan.

2.2.3 Algunos aspectos acerca de la Deserción Escolar.

En la vida de las instituciones mexicanas de educación superior, uno de los fenómenos educativos que acaparan la atención es el de la deserción escolar.

Tanto en los estudios llevados a cabo en nuestro país, como en otros, la deserción es generalmente explicada como producto de fenómenos tales como los antecedentes socioeconómicos de los estudiantes, o como producto de la reprobación, o de carencias académicas anteriores, o como resultado de bajas expectativas escolares, o de la pobre integración del estudiante a la institución, etc. (Spady, 1970; Bruera, 1983; Canto, 1986; Tapia, - 1982).

Cabe destacar que en el discurso gubernamental relativo a la educación se ha reiterado en innumerables ocasiones el interés en abatir los índices de deserción del país. El Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 propone que: "Deben combatirse, así mismo, las causas que inciden desfavorablemente en la reprobación y en la deserción escolares, que se traducen en baja eficiencia terminal de los diferentes niveles educativos y en desperdicio de los recursos que la sociedad destina a la educación" (p.103).

El propósito de este apartado es determinar qué se entiende por deserción escolar y para ello se retomarán las ideas expuestas por Tinto (1989), ya que considera que la definición de deserción escolar puede variar de acuerdo a las diferentes partes interesadas en relación con el tipo de abandono de la educación superior.

El análisis que propone Tinto, contempla a aquellas partes que se refieren a los estudiantes que adoptan comportamientos de abandono escolar, a los funcionarios escolares dedicados a reducirlo en sus instituciones, y a los responsables estatales y nacionales encargados de formular políticas destinadas a limitar ese abandono a nivel regional o nacional.

Desde una perspectiva individual, el autor menciona que la definición de deserción debe referirse a las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse al sistema de educación superior. Asimismo se

considera que las metas pueden no ser perfectamente claras para la persona que se inscribe a la universidad y cambiar durante la trayectoria académica, o bien pueden modificarse, ya sea a causa de una mayor madurez o por efecto de la experiencia universitaria. Rotular estos comportamientos como abandono con la connotación de fracaso significa, desconocer la importancia de la maduración intelectual.

Desde el punto de vista individual, Tinto (1989) explica que desertar significa el fracaso para complementar un determinado curso o alcanzar una meta deseada. Sin embargo esta definición es contradictoria en el sentido de que el autor reconoce que las metas con que cada persona ingresa al sistema de educación superior, pueden cambiar como un proceso de maduración intelectual.

Se consideran como elementos importantes para la consecución del éxito; energía, motivación y habilidades personales. El autor señala que lamentablemente es cada vez más evidente que no todos los individuos que logran ingresar a la educación superior poseen esas habilidades y características. Aunque también habría que considerar con respecto a las metas que muchos de los estudiantes que ingresan a la universidad tienen una idea poco clara acerca de las razones por las cuales están allí y no han reflexionado seriamente sobre la elección de la institución.

Se explica también que la dinámica de la deserción varía durante el transcurso de la carrera, siendo más frecuente en los primeros años de la carrera.

Definir la deserción desde la perspectiva institucional para Tinto (1989), es más simple en el sentido de que todos los sujetos que abandonan una institución de educación superior pueden ser clasificados como desertores. Empero, señala el autor que el conocimiento de las causas del abandono escolar constituye un punto de partida para la percepción de la deserción según la perspectiva institucional y las bases para elaborar políticas universitarias eficaces para mejorar la retención estudiantil.

En síntesis se concluye que desde el punto de vista institucio-

nal todas las formas de abandono pueden ser rotuladas como deserción, pero no son igualmente merecedoras de acciones institucionales y ninguna universidad puede solucionar todos los casos de abandono.

Definir la deserción desde la perspectiva estatal, los abandonos que implican transferencias entre instituciones estatales pueden no significar deserciones en el sentido riguroso del término, ya que sólo se trata de cambios internos efectuados en el sector público. Sin embargo se señala, que si se producen flujos de alumnos hacia las instituciones privadas o ubicadas fuera de los límites estatales, estos abandonos son considerados estrictamente como deserciones. Y desde una perspectiva nacional sólo aquellas formas de abandono universitario que significan a la vez el abandono de todo el sistema formal de educación superior son considerados como deserciones.

Para concluir con este apartado se puede decir que el estudio de la deserción de la educación superior es extremadamente complejo, pues implica no sólo una variedad de perspectivas sino también una gama de diferentes tipos de abandono. Probablemente ninguna definición pueda captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno universitario. Los investigadores y funcionarios de instituciones deben elegir con cuidado las definiciones que mejor se ajusten a sus intereses y metas.

Es de importancia considerar en el estudio de la deserción escolar, a los factores que inciden en las oportunidades de acceso a la educación superior, lo cual permite entender como está constituida la pirámide educacional en México.

Los estudios efectuados por Barkin (1971) y Muñoz (1973), muestran que las oportunidades educativas en México, se encuentran altamente relacionadas con estatus socioeconómico y familiar, con el desarrollo socioeconómico de la región y con la residencia urbano-rural de los estudiantes, los autores encontraron que la inversión del Estado en materia de educación se relaciona positivamente con el desarrollo socioeconómico correspondiente a cada región.

Igualmente Prawda (1989), encontró que en las regiones de menor desarrollo socioeconómico y donde se encuentra mayormente concentrada la población rural, se localizan porcentajes más altos de escuelas incompletas (aquéllas en las que no se ofrecen los seis grados escolares correspondientes (nivel educativo primaria) o unitarias (aquéllas donde estudiantes de varios grados escolares son atendidos en una misma aula por un solo profesor). En contrapartida, en las regiones con mayor desarrollo, predominantemente urbanas, se encuentran porcentajes casi insignificantes de escuelas unitarias o incompletas. Como ejemplo de esta disparidad, se cita el caso del estado de Chiapas, que del total de escuelas primarias con que contaba en 1988, el 43% - eran escuelas incompletas y el 28% unitarias; teniendo como contraste el Distrito Federal, cuyos porcentajes correspondientes fueron del 28% y cero respectivamente.

Como resultado de esta limitada y deficiente oferta educativa, muchos escolares se verán forzados a abandonar la escuela.

Prawda (1989), refiere que en 1988, en el estado de Chiapas se tuvo una deserción del 12.4%, mientras que en el Distrito Federal el porcentaje correspondiente fue de 1.7%.

Como consecuencia del abandono escolar temprano al que se hace referencia, se observa que en aquéllas regiones con menor desarrollo, con mayores proporciones de población rural, tienen menores promedios de escolaridad y mayores porcentajes de analfabetismo.

Prawda (1989), menciona que: "en estados como Michoacán, Oaxaca, Guerrero y Chiapas se tienen porcentajes de analfabetismo superiores al 13% y grados promedios de escolaridad menores que 5.1%, mientras que en entidades como el Distrito Federal y Nuevo León se tienen porcentajes de analfabetismo menores que 4.4% y grados promedio de escolaridad entre sus habitantes superiores al 7.5" (p.43-44).

De manera semejante a las diferencias descritas líneas arriba, se observa que en las regiones consideradas de mayor desarrollo: más urbanas y con menores proporciones de población rural, existen mayores proporciones de personas que asisten a ciclos educativos superiores a la primaria que en regiones con características opuestas. Es decir, la eliminación de sujetos a lo largo del proceso educativo en regiones marginadas es considerablemente mayor que en las menos marginadas. Hernández (1990) señala que "la Confederación Nacional Campesina, declaró recientemente que 300 mil niños de seis - años de edad de las zonas rurales no tienen ninguna posibilidad de matricularse en el primer grado. Y un millón setecientos mil infantes entre los 10 y 14 años, no se encuentran inscritos en ningún servicio educativo" (p.15).

Lo anterior sugiere que, en términos muy generales, el sistema escolar contribuye a la reproducción de la dominancia de los sectores más desarrollados, rurales e indígenas. Los sectores sociales marginados tienen mayores posibilidades de ser excluidos del sistema escolar y, a la postre, menores posibilidades de acceso a la educación superior.

3. METODOLOGIA

3.1. El Problema

La presente investigación pretende evaluar si el promedio de preparatoria y los exámenes de conocimientos, psicométrico y de funciones lógicas que se aplican durante el proceso de admisión de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro predicen el éxito académico del alumno.

Ha sido de interés primordial en la realización del trabajo de seguimiento del alumno de la Facultad; el encontrar puntos nodales que permitan evaluar y modificar el proceso de admisión con el fin de prevenir problemáticas que se suscitan repetidamente en la Facultad y que repercuten en el aprovechamiento y formación del alumno.

Se considera que es momento oportuno para iniciar esta investigación dado que se cuenta con expedientes desde la generación 1987.

A través de las distintas actividades del seguimiento de alumnos se ha detectado que existe un alto nivel de deserción, sobre todo en los primeros semestres, (aproximadamente un 35%) existen problemas de reprobación, se encuentran inscritos algunos alumnos con graves problemáticas emocionales que inciden en los grupos a los que pertenecen. También es frecuente encontrar alumnos que refieren que la carrera de Psicología no les gusta. Y por parte de la planta docente se tiene la opinión de que una gran mayoría de alumnos no poseen las aptitudes y conocimientos mínimos para poder desarrollarse más adecuadamente en el nivel universitario.

Lo mencionado anteriormente conduce necesariamente a preguntarse ¿Qué tan eficaz es el proceso de admisión, ¿las pruebas que se aplican sirven para preveer el futuro desempeño del alumno?, ¿qué tan importante es el promedio de preparatoria para predecir éxito académico?.

Se considera que la investigación sería de utilidad para tener un panorama más preciso sobre la eficacia predictiva de los instrumentos utilizados, lo que permitiría estructurar estrategias operativas que ten-

dieran a disminuir los problemas mencionados.

3.2 Variables

VARIABLES INDEPENDIENTES: Pruebas de admisión a la carrera de Psicología y promedio de preparatoria.

VARIABLE DEPENDIENTE: Exito académico.

Definición Conceptual:

VARIABLES INDEPENDIENTES: Prueba de conocimientos, que da cuenta en cada uno de los aspirantes de los conocimientos logrados en el bachillerato y si éstos son los suficientes y requeridos para estudiar la lic. en Psicología. Se exploran en él calidades académicas del estudiante.

Pruebas de Funciones Lógicas: Son tres pruebas que evalúan las siguientes funciones: capacidad de síntesis, capacidad de análisis y de asimilación.

Examen Psicométrico: Da cuenta de los potenciales y posibilidades académicas, vocacionales del aspirante y su posible correspondencia con la carrera que se pretende estudiar.

Promedio de preparatoria: Promedio de calificaciones obtenido a través de las asignaturas que conforman el ciclo básico de enseñanza media.

VARIABLE DEPENDIENTE: La expresión de los productos y las conductas de los aprendizajes sistemáticos, obtenidos a lo largo de la carrera. Se considera como predictor o variable criterio la conclusión de la licenciatura.

Definición operacional de variables:

VARIABLE INDEPENDIENTE : Proceso de admisión que se realiza anualmente en la Facultad de psicología, con duración de una semana, su objetivo es detectar situaciones específicas como: capacidad intelectual, cualidades académicas del estudiante , rasgos vocacionales, y aspectos de personalidad.

Se medirá a través de puntajes obtenidos en cada una una de las siguientes pruebas:

- a) Prueba de conocimientos.
- b) Prueba psicométrica.
- c) Prueba de Funciones Lógicas.
- d) Promedio de preparatoria.

VARIABLE DEPENDIENTE : Se medirá a través del puntaje promedio que el EXITO ACADEMICO alumno obtuvo en cada uno de los ocho semestres que conforman la carrera.

3.3 Tipo de estudio.

Se utilizó un estudio ex post facto, puesto que no se manipularon las variables independientes.

3.4 Muestra

Formaron parte de este estudio todos aquellos alumnos que ingresaron en el año de 1987 a la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Esta muestra fue elegida, dado que son alumnos que actualmente ya egresaron, lo cual permitió hacer un seguimiento de su trayectoria académica durante los ocho semestres que conforman la carrera, así como detectar de manera precisa el nivel de deserción.

El total de personas registradas para ingresar a la Facultad de Psicología en el año de 1987 fue de 169.

3.5 Instrumentos

Examen de conocimientos: Da cuenta en cada uno de los aspirantes de los conocimientos logrados en el Bachillerato y si estos son los suficientes y requeridos para estudiar en este caso la carrera de psicología. Se exploraran en él cualidades académicas del estudiante. El examen tiene 79 reactivos, es de opción múltiple (cinco opciones), consta de siete áreas:

Psicología	12 ítemes
Sociología	12 ítemes
Historia	9 ítemes
Economía	9 ítemes
Matemáticas	16 ítemes
Derecho Positivo	12 ítemes
TOTAL	79 ítemes

Para la carrera de Psicología se evalúan las áreas antes mencionadas; pero ponderadas por diferentes valores, de tal forma que el área de Psicología tiene mayor peso: Psicología 35%, Sociología 19%, Historia 16%, Economía 10%, Matemáticas 10%, Filosofía 8%, y Derecho Positivo 2%.

Este examen es elaborado y calificado por el departamento de servicios psicopedagógicos de la universidad.

Examen Psicométrico: Da cuenta de los potenciales y posibilidades académico vocacionales del aspirante y su posible correspondencia con la carrera que pretende estudiar. Los aspectos a explorar en el examen psicométrico son: capacidad general, aptitudes, preferencias profesionales y personalidad.

Se aplicó la prueba de Matrices Progresivas de Raven el sub test de Razonamiento Abstracto de Bennet, Seashore y Wesman, y el Cuestionario Investigativo de la Personalidad de Escotet. Con la prueba de Matrices Progresivas se exploraron las posibilidades intelectuales, con el sub test de Razonamiento abstracto las aptitudes, y con el Cuestionario Investigativo de la personalidad se exploraron aspectos de personalidad. Cada test se evaluó con su propio procedimiento después se tradujo al peso o valor asignado, así se tiene que a el Raven se le asignó un valor de un 35%, al sub test de razonamiento abstracto 25% y a el C.I.P. un 60%. Finalmente se saca un promedio global de los resultados obtenidos en los tres tests, denominado promedio de examen psicométrico.

Esta batería de tests es aplicada y evaluada por el departamento de servicios psicopedagógicos de la universidad, únicamente son enviados a la Facultad los resultados finales de cada aspirante.

Promedio de Preparatoria: Aunque no es un instrumento, es un aspecto tomado en cuenta en el proceso de admisión, pues permite un acercamiento a los contenidos logrados durante esos estudios. El promedio mínimo requerido para la carrera de psicología es de 7.

Pruebas de Funciones Lógicas: Son tres pruebas que evalúan las siguientes funciones: capacidad de síntesis, capacidad de análisis crítico y de asimilación. Elaboradas por la Comisión de Admisión y Seguimiento. Estas pruebas se vienen aplicando desde hace varios años en la Facultad de Psicología, por considerarse funciones necesarias en el estudiante de la carrera de Psicología.

La prueba que evalúa la capacidad de síntesis consiste en hacer un resumen de un artículo de 12 cuartillas de extensión (cuyo tema a variado a través del tiempo). Se evalúa de la siguiente manera: se da un porcentaje de 30% por la introducción, un 40% por el desarrollo del tema y un 30% por la conclusión. Se dan dos horas para la lectura y elaboración del resumen.

La prueba que detecta la capacidad de asimilación consiste en lo siguiente: se reparte una hoja en blanco y se les dan las siguientes explicaciones:

- a) Se les indica que se leerá un cuento y se menciona el nombre y el autor del cuento. Se les pide que escuchen con atención pues después tendrán que reproducirlo.
- b). Se avisa que el cuento será leído una sola vez, para que traten de comprender bien tanto los detalles como la estructura general.

- c) Después de la lectura los aspirantes contestarán de una por una y con tiempos limitados cinco preguntas que serán leídas.
- d) Después de contestar las preguntas, se les informa que reproducirán el cuento con sus propias palabras, para lo cual tendrán 30 minutos.
- e) Se explica a los aspirantes que traten de captar sobre todo los aspectos principales, por ejemplo, quienes son los protagonistas?, sus preocupaciones, sus sentimientos, etc.

Al hacer las preguntas se da un tiempo de tres minutos para responder a cada pregunta, antes de formular la siguiente.

Para la evaluación de esta prueba, se le da un punto a cada pregunta, lo que daría un total de cinco puntos, y la reproducción del cuento vale cinco puntos.

La prueba que evalúa la capacidad de análisis, consiste en entregar a cada aspirante un artículo sobre alguna problemática social, por ejemplo "La Sobreproducción", el tema es el mismo para todos los aspirantes, se les da una hora para que lean el texto y contesten tres preguntas, que evalúan la capacidad de análisis del aspirante, estas tres preguntas tienen los siguientes valores: La primera pregunta tiene un valor del 30%, la segunda pregunta también vale un 30% y la tercera tiene un valor del 40%; esta pregunta explora las alternativas de solución de acuerdo a la problemática social que se leyó, y las preguntas uno y dos exploran respuestas que se relacionen con causas y consecuencias de la problemática que se leyó.

Estas pruebas fueron elaboradas por la comisión de admisión y seguimiento de la Fac. de Psicología y son calificadas por maestros de la misma facultad que colaboran en el proceso de admisión.

Se obtiene un promedio global a partir de las calificaciones obtenidas en las tres pruebas.

Estas pruebas carecen de confiabilidad y validez.

3.6 Procedimiento

En principio se llevó a cabo la recopilación de la información de los puntajes obtenidos en el examen de conocimientos, de funciones lógicas y psicométrico, así como también el promedio de preparatoria de todos los alumnos que ingresaron en septiembre de 1987 a la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Esta información se obtuvo del archivo de la Comisión de Admisión y Seguimiento de la Facultad.

Al Departamento de Servicios Escolares de la Universidad, se le solicitó la información correspondiente al promedio obtenido por cada alumno en cada uno de los semestres cursados de la licenciatura. A partir de esta información, se encontró que un 56.8% de los alumnos habían desertado, por lo que hubo que localizar a través de listas, quiénes eran esos alumnos, ya que dicho departamento no contaba con ese dato. Una vez que se elaboró la lista de alumnos desertores, el Departamento de Servicios Escolares proporcionó los promedios obtenidos por semestre cursado.

Con los datos que se recabaron de los puntajes de las distintas pruebas de admisión, promedio de preparatoria y promedios por semestre de cada uno de los alumnos que conformaron la muestra la información se vació en hojas de codificación para efectuar el tratamiento estadístico.

También se efectuó una revisión de los cuestionarios de datos personales de cada aspirante con la finalidad de conocer algunas características generales de la muestra.

Para conocer más cercanamente las causas de abandono de estudios se llevaron a cabo 33 entrevistas con aquellos alumnos que desertaron en la generación 1987, esta información será detallada en el capítulo siguiente.

3.7 Tratamiento estadístico

Se llevó a cabo un análisis de frecuencias de cada una de las características generales de la muestra.

Se obtuvieron las medidas de tendencia central y de dispersión para el grupo de desertores y no desertores de los puntajes obtenidos en el promedio de preparatoria y las pruebas del proceso de admisión.

Se efectuó el análisis de correlación entre variables independientes (promedio de examen de conocimientos, promedios de examen psicométrico, promedio de examen de funciones lógicas y promedio de preparatoria). Y el análisis de correlación entre las variables independientes ya mencionadas y la variable dependiente (promedio de calificaciones del primero al octavo semestre).

También se realizó un análisis de regresión múltiple considerando como variable dependiente al promedio de preparatoria y como variable independiente los puntajes de las pruebas de admisión. Así como también se efectuó el análisis de regresión múltiple entre las variables independientes (mencionadas líneas arriba), y la variable dependiente promedio de calificaciones del primero al octavo semestre.

4. PRESENTACION DE RESULTADOS

4.1 Características generales de la muestra

Tabla 1 Sexo de los sujetos

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	42	24.9%
Femenino	127	75.1%
	169	100.0%

Se puede apreciar que la mayoría de la población con la que se llevó a cabo el estudio está formada por población femenina. Lo cual es cacterístico encontrar desde hace varios años en la licenciatura de la Fac. de Psicología de la U.A.Q.

Tabla 2 Edad de los sujetos al ingreso

	Frecuencia	Porcentaje
17 a 19	84	49.8%
20 a 24	64	37.8%
25 a 36	21	12.4%
	169	100.0%

Se puede observar que sólo la mitad de la población estudiada está en la edad promedio de ingreso a la universidad.

Tabla 3 Lugar de Nacimiento

	Frecuencia	Porcentaje
Querétaro	39	23%
Otros Edos.	130	77%
	169	100%

Se registra que la gran mayoría de la población estudiada nació en otros Estados.

Tabla 4 Procedencia de la Preparatoria

	Frecuencia	Porcentaje
Qro.	81	47.9%
Gto.	55	32.5%
Hgo.	10	5.9%
Edo.de Méx.	3	1.8%
D.F.	8	4.7%
Mich.	7	4.1%
Sin.	1	.6%
Ver.	2	1.2%
Zac.	2	1.2%
	169	100.0%

La tabla 4 indica que un poco más de la mitad de los alumnos proceden de preparatorias de otros estados, en tanto que la otra parte de la población estudiada proviene de preparatorias del Estado de Querétaro. Este dato resulta de interés puesto que por lo general la población de la Fac. de psicología, años atrás se componía principalmente de alumnos que provenían de otros Estados.

Tabla 5 Tipo de preparatoria

	Frecuencia	Porcentaje
Pública	113	66.9%
Particular	56	33.1%
	169	100.0%

La tabla 5 muestra que un poco más de la mitad de la población provienen de preparatorias públicas

Tabla 6 Promedio de preparatoria

	Frecuencia	Porcentaje
6.1 a 7.4	33	19.6%
7.5 a 8.7	105	62.1%
8.8 a 10	31	18.3%
	169	100.0%

En la tabla 6 se puede observar que un poco más de la mitad de la población tiene un promedio de preparatoria que podría considerarse como una calificación media. Las otras dos partes de la muestra se conforman en porcentajes muy similares, el grupo de alumnos que tiene un promedio mínimo aprobatoria bajo, y el otro grupo de alumnos que podría considerarse con un promedio alto con respecto al resto de la muestra.

Tabla 7 Ocupación del padre

	Frecuencia	Porcentaje
Profesionista	15	8.9%
Técnico	19	11.2%
Empleado	76	45.0%
Oficio	31	18.3%
Coemerciante	28	16.6%
	169	100.0%

Como puede apreciarse en la tabla 7, es mínimo el porcentaje de padres de los sujetos de la muestra que tienen estudios profesionales, el mayor porcentaje se concentra en el rubro de empleados.

Tabla 8 Ocupación de la madre

	Frecuencia	Porcentaje
Profesionista	6	3.6%
Técnico	5	3.0%
Empleada	5	3.0%
Oficio	3	1.8%
Comerciante	2	1.2%
Ama de casa	148	87.6%
	169	100.0%

En la tabla 8 se puede observar que la mayoría de las madres de los alumnos de la población estudiada son amas de casa.

Tabla 9

Deserción por semestre del total de alumnos inscritos al primer semestre (N=169)

	Frecuencia	Porcentaje	Incremento
1 semestre	44	26.0%	
2° semestre	57	33.7%	7.7%
3 semestre	65	38.5%	4.8%
4° semestre	70	41.4%	2.9%
5° semestre	74	43.8%	2.4%
6° semestre	80	47.3%	3.5%
7° semestre	88	52.1%	4.8%
8 semestre	96	56.8%	4.7%

En la tabla 9 se muestra como el porcentaje de deserción de la muestra estudiada se va incrementando semestre a semestre. Se puede observar que entre el primero y el cuarto semestre, un porcentaje considerable ya ha abandonado sus estudios.

4.2 Abreviaturas de las variables tal y como serán utilizadas en las tablas de análisis subsecuentes.

Tabla 10

Nombre y abreviatura de las variables utilizadas.

PROSICO	Promedio de examen psicométrico.
PROCONO	Promedio de examen de conocimientos
FUNLOG	Promedio de examen de funciones lógicas.
PROPREPA	Promedio global de preparatoria.
PRIMERO	Promedio de primer semestre.
SEGUNDO	Promedio de segundo semestre.
TERCERO	Promedio de tercer semestre.
CUARTO	Promedio de cuarto semestre.
QUINTO.	Promedio de quinto semestre.
SEXTO	Promedio de sexto semestre.
SEPTIMO	Promedio de séptimo semestre.
OCTAVO	Promedio de octavo semestre.

4.3 Medidas y desviaciones de las variables estudiadas en el grupo de desertores y en el grupo de no desertores en el proceso de admisión.

Tabla 11

	DESERTORES		NO DESERTORES	
	Media	D.E.	Media	D.E.
PROPREPA	80.023	9.305	79,944	8.507
PROSICO	59.409	27.294	59.208	22.187
PROCONO	47.818	10.251	47.992	10.291
FUNLOG	69.523	19.718	71.424	12.364

Se puede apreciar en la tabla 11 que no hay diferencias en ambos grupos con respecto a la media entre las diferentes pruebas evaluadas. La media en el promedio de preparatoria tiende a ser ligeramente más elevada en el grupo de desertores.

Por lo que respecta a las desviaciones se puede apreciar que se trata de grupos heterogéneos, principalmente en el caso de los desertores.

4.4 Correlaciones entre variables.

Con el fin de conocer la relación existente entre las variables evaluadas, se calcularon las correlaciones de los puntajes entre las variables.

En la tabla 12 se presentan los índices de correlación para toda la muestra entre las cuatro variables independientes: promedio de preparatoria, promedio de examen psicométrico, promedio de examen de conocimientos y promedio de examen de funciones lógicas.

En la tabla 13 se presentan los índices de correlación solo para el grupo de no desertores, de las cuatro variables independientes con la variable dependiente promedio de calificaciones del 1° al 8° semestre, debido a que el grupo de no desertores es el que concluyó sus estudios.

Tabla 12 Indices de correlación para toda la muestra entre las cuatro variables independientes.

	PROPREPA	PROSICO	PROCONO	FUNLOG
PROPREPA	1.0000			
PROSICO	.0256	1.0000		
PROCONO	.5155**	.4050**	1.0000	
FUNLOG	.4106**	.3730**	.5280**	1.0000

*pc .01

**pc .001

Como puede observarse las correlaciones entre las variables independientes fueron positivas entre moderadas y altas, a excepción de proprepa con prosico cuyo índice de correlación fue positivo y casi nulo. Lo cual significa que los alumnos que tuvieron mayores puntajes en promedio de preparatoria, obtienen más altos puntajes en las pruebas de conocimientos y de funciones lógicas.

En las tablas que a continuación se presentan es importante tener en cuenta que los puntajes de la variable dependiente (promedio de calificaciones de primero a octavo semestre), incluyen solo notas aprobatorias, es decir, que si alguien reprobo alguna asignatura, pero la acreditó en examen extemporáneo, en su promedio global de semestre el Departamento de Servicios Escolares de la U.A.Q. considera la nota aprobatoria de la materia correspondiente.

Tabla 13 Indices de correlación de las cuatro variables independientes con la variable dependiente para el grupo de no desertores.

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
PROPREPA	.5494**	.5293**	.4227**	.4286**
PROSICO	.4175**	.2987*	.3665**	.2608
PROCONO	.6736**	.6553**	.6272**	.6108**
FUNLOG	.5767**	.5930**	.4748**	.5117**

*pc .01

**pc .001

	QUINTO	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO
PROPREPA	.4460**	.4285**	.3349*	.2677
PROSICO	.3230*	.3549*	.2879*	.3229*
PROCONO	.6449**	.6600	.5187**	.4220**
FUNLOG	.5594	.4959**	.5279**	.4114**

*pc .01

**pc .001

Se puede apreciar que las correlaciones entre las variables fueron positivas, en su mayoría entre moderadas y altas.

La correlación que mayor índice de significancia estadística obtuvo fue la de promedio de conocimientos con primero a octavo semestre, en donde se observa una correlación positiva alta al sexto semestre y del séptimo al octavo una correlación positiva moderada.

En segundo lugar se tiene la correlación de funciones lógicas con primero a octavo semestre, en donde se observa una correlación positiva moderada.

En tercer lugar en función del índice de correlación se tiene que promedio de preparatoria también tiene una correlación positiva moderada hasta el séptimo semestre, para el octavo semestre la correlación es positiva baja.

Finalmente la correlación promedio de examen psicométrico con primero, tercero y octavo es positiva moderada, mientras que para 2º, 4º y 6º se obtuvo una correlación positiva baja.

4.5 Regresión Múltiple

Con el fin de establecer la validez predictiva de las variables: promedio de preparatoria, promedio de examen psicométrico, promedio de examen de conocimientos y promedio de examen de funciones lógicas, se efectuó un análisis de regresión múltiple.

En la tabla 14 se indican los coeficientes de regresión múltiple considerando como variable dependiente el promedio de preparatoria y como variables independientes promedio de examen de conocimientos, psicométrico y de funciones lógicas.

En las tablas 15 a la 26 se indican los coeficientes de regresión múltiple paso a paso entre las variables independiente (propreda, procono, prosico y funlog) y la variable dependiente promedio de calificaciones del primero al octavo semestre sólo para el grupo de no desertores,

puesto que fueron los alumnos que concluyeron la licenciatura. De esta manera a través de los resultados obtenidos se busca determinar cuales de las variables independientes utilizadas en la admisión de alumnos a la licenciatura en Psicología de la U.A.Q. tienden a ser predictoras.

Para cada modelo de regresión, se señalará la R^2 , así como su F y su significancia estadística. Se presentarán las variables que entraron al modelo de regresión, sus puntajes B y Beta, y el error estándar que aportaron cada una a la B.

Cabe aclarar que los resultados obtenidos del análisis de regresión múltiple se consideran espúreos dado que los puntajes de la variable dependiente promedio de calificaciones de primero a octavo semestre, no incluyen notas reprobatorias de las materias que los sujetos de la población pudieron haber reprobado en algún semestre, (el promedio tomado en cuenta incluye a todas las asignaturas del semestre ya aprobadas).

El orden de entrada de las variables que se presenta en las tablas, esta determinado conforme a la magnitud de las contribuciones a la variable dependiente.

Tabla 14 Coeficiente de Regresión Múltiple para toda la muestra (desertores y no desertores) entre las tres variables independientes y la variable dependiente promedio de preparatoria.

Variable que se incluyó en el primer paso

1.- Promedio de Funciones lógicas

$R = .47427$

VARIABLES en la ecuación

VARIABLE	B	SE B	BETA	F
FUNLOG	.320739	.026450	.688671	147.04351

Signific F = .0001

En el modelo de regresión entre las variables independientes, la única variable que obtuvo poder predictivo fue promedio de funciones lógicas en un 47.42% por las variables incluidas en la regresión. Se obtuvo una $F = 147.04351$. Las otras variables independientes no alcanzaron el nivel de tolerancia para ser incluidas en el análisis de regresión.

Tabla 15 Coeficiente de Regresión Múltiple para el grupo de no desertores del primer semestre .

V.D. 1 semestre.

ENTRADA DE LAS VARIABLES R^2
EN LA ECUACION

1.- PROMEDIO DE CONOCIMIENTOS	.67859
2.- PROMEDIO DE PREPARATORIA	.92354
3.- PROMEDIO DE FUNCIONES LOGICAS	.94259

VARIABLES EN LA ECUACION

VARIABLE	B	SE B	BETA	F	P
1.- PROCONO	.680119	.020668	.728398	261.80404	.001
2.- PROPREPA	1.013474	.087796	.360059	742.81742	.0001
3.- FUNLOG	.254818	.040047	1.99997	667.68976	.0001

En el modelo de regresión para primer semestre, la variable PROCONO, es la que obtuvo un nivel de predicción mayor, explica sola un 67.85% de la varianza, le siguen PROPREPA Y FUNLOG que explican juntas el 94.25% de la varianza.

La variable PROSICO no alcanzó los niveles de tolerancia para entrar en la ecuación.

Tabla 16. Coeficiente de Regresión Múltiple para el grupo de no desertores del segundo semestre

V.D. 2º semestre.

ENTRADA DE LAS VARIABLES
EN LA ECUACION

R²

1.- PROMEDIO DE CONOCIMIENTOS	.71829
2.- PROMEDIO DE PREPARATORIA	.78129
3.- PROMEDIO DE FUNCIONES LOGICAS	.80212

VARIABLES EN LA ECUACION

VARIABLES	B	SE B	BETA	F
PROCONO	.108737	.026993	.330329	227.92015
PROPREPA	.390449	.077776	.400909	192.89873
FUNLOG	31.831915	.057524	.234603	144.57526

Signif F= .0000

En el modelo de regresión obtenido para el segundo semestre, la variable PROCONO aparece en primer término nuevamente explicando sólo un 71.82% de la varianza, le siguen PROPREPA y FUNLOG que juntas explican 80.21%.

PROSICO fue la única variable que no entró en la ecuación por no alcanzar los niveles de tolerancia para ser analizados.

Tabla 17 Coeficiente de Regresión Múltiple para el grupo de no des-
tadores del tercer semestre

V.D. 3 semestre

ENTRADA DE LAS VARIABLES EN LA ECUACION	R ²
1.- PROMEDIO DE CONOCIMIENTOS	.78346
2.- PROMEDIO DE PREPARATORIA	.81742
3.- PROMEDIO DE EXAMEN DE PSICOM.	.83223

VARIABLES EN LA ECUACION

VARIABLES	B	SE B	BETA	F
PROCONO	.068969	.043728	.226266	365.42903
PROPREPA	.346392	.074477	.372395	223.85378
PROSICO	.074557	.025218	.360906	163.70201

Signif F= .0000

En el modelo de regresión para el tercer semestre, la variable promedio de conocimientos explica sola un 78.34% de la varianza, le siguen PROPREPA y PROSICO que juntas explican un 83.22%.

Solamente FUNLOG no entró en la ecuación por no alcanzar los niveles de tolerancia para ser analizados.

Tabla 18 Coeficiente de Regresión Múltiple para el grupo de no desertores del cuarto semestre

V.D. 4º semestre

ENTRADA DE LAS VARIABLES
EN LA ECUACION

R²

1.- PROMEDIO DE PREPARATORIA	.21841
2. PROMEDIO DE FUNCIONES LOGICAS	.27930

VARIABLES EN LA ECUACION

VARIABLES	B	SE B	BETA	F
PROPREPA	.331470	.087865	.353904	26.82583
FUNLOG	.175008	.061769	.269547	18.40842

Signif F= .0000

El modelo de regresión obtenido para la variable dependiente quinto semestre indica que las variables con mayor poder predictivo, aunque con puntajes bajos R fueron PROPREPA que explica sola un 21.84% de la varianza, le sigue FUNLOG y juntas explican un 27.93%.

PROCONO y PROSICO no entraron en la ecuación por no alcanzar los niveles de inclusión requeridos.

En el quinto semestre no entró ninguna variable en la ecuación. Cabe aclarar que en este semestre el alumno entra al área de especialidad.

Tabla 19 Coeficiente de Correlación Múltiple para el grupo de no desiertos del sexto semestre

V.D. 6° semestre

ENTRADA DE LAS VARIABLES EN LA ECUACION	R^2
1.- PROMEDIO DE CONOCIMIENTOS	.20821
2.- PROMEDIO DE PREPARATORIA	.26349

VARIABLES EN LA ECUACION

VARIABLES	B	SE B	BETA	F
PROCONO	.247635	.074857	.342249	22.61458
PROPREPA	.230555	.091277	.261323	15.20467

Signif F= 0000

En este modelo de regresión, la variable PROCONO explica solo un 20.82% de la varianza, le sigue PROPREPA y juntas explican un 26.34%.

PROSICO y FUNLOG no alcanzaron a entrar en la ecuación por caer de los niveles de tolerancia para ser analizados.

Tabla 20 Coeficiente de Regresión Múltiple para el grupo de no desertores del séptimo semestre

V.D. séptimo semestre

ENTRADA DE LAS VARIABLES EN LA ECUACION	R ²
1.- PROMEDIO DE FUNCIONES LOGICAS	.27619
2.- PROMEDIO DE CONOCIMIENTOS	.31421

VARIABLES EN LA ECUACION

VARIABLES	B	SE B	BETA	F
FUNLOG	.289765	.073212	.422482	29.76312
PROCONO	.169251	.081918	.220545	17.63960

Signif F= .0000

En la ecuación de regresión al sexto semestre la variable FUNLOG alcanzó a explicar sola un 27.61% de la varianza, le sigue PROCONO, y juntas explican un 31.42% .

PROSICO y PROPREPA no entraron en la ecuación de regresión por no alcanzar los niveles de inclusión requeridos.

Tabla 21 Coeficiente de Regresión Múltiple para el grupo de no desertores del séptimo semestre

V.D. 8 semestre

ENTRADA DE LAS VARIABLES EN LA ECUACION	R ²
1.- PROMEDIO DE CONOCIMIENTOS	.18713
2.- PROMEDIO DE FUNCIONES LOGICAS	.23811

VARIABLES EN LA ECUACION

VARIABLES	B	SE B	BETA	F
PROCONO	.187334	.075005	.302757	16.11509
FUNLOG	.133597	.062181	.260439	10.78189

Signif F= .0001

El modelo de regresión para el octavo semestre indica que la variable PROCONO explica sola un 18.71% de la varianza, le sigue FUNLOG y juntas explican un 23.81%.

PROSICO y PROCREPA no alcanzaron a entrar en la ecuación de regresión por carecer de los niveles de inclusión requeridos.

4.6 Algunas causas acerca de la deserción en la generación 1987.

Como se había mencionado anteriormente al recabar los puntajes promedio de cada semestre para la muestra estudiada, se encontró que un 56.8% de la población había desertado, por lo que se elaboro un directorio con la finalidad de realizar entrevistas con los alumnos que habían abandonado sus estudios. Se efectuaron solamente 33 entrevistas, ya que

al resto de los alumnos desertores (63) no fue posible localizarlos, pues ya su domicilio había cambiado.

Las causas de deserción encontradas a través de las entrevistas fueron las siguientes: De esos 33 alumnos entrevistados 11 dejaron sus estudios por matrimonio y/o embarazo, no manifestando ningún interés por retomar los estudios o iniciar otra carrera; 4 alumnos por falta de documentación (certificado de secundaria y/o preparatoria; 5 alumnos debido a factores económicos; un alumno fue dado de baja por acumulación de materias - reprobadas y actualmente estudia otra carrera, 8 alumnos se dieron de baja temporal por cuestiones familiares, económicas y académicas; 3 alumnos cambiaron de carrera, pues refirieron que una vez que ingresaron a la facultad, no era la carrera que les interesaba y expresaron algunos aspectos - que les desagradaban por la institución "el ambiente", y sobre cupo en los grupos.

Desde luego estos resultados no proporcionan explicaciones suficientes, habría que realizar un estudio específico sobre deserción, para así plantear estrategias educativas tendientes a aminorar la deserción.

5.- DISCUSION DE LOS RESULTADOS Y SUGERENCIAS

La presente investigación se planteó como objetivo conocer si los instrumentos utilizados en el proceso de admisión de la Fac. de Psicología de la U.A.Q. en la generación 1987, eran de utilidad para predecir el éxito académico del alumno.

5.1 Datos generales de la muestra.

Por lo que corresponde a sexo de los sujetos que integraron este estudio, se tiene que la muestra esta conformada en su gran mayoría por sujetos del sexo femenino. Cabe mencionar que en lo que corresponde a esta Facultad, en los últimos años se ha venido incrementando el porcentaje de población femenina que solicita su ingreso a la licenciatura en Psicología.

Es conveniente señalar que el acceso de la mujer a la educación superior en nuestro país se ha incrementado en las últimas décadas. De la población total de estudiantes de educación superior en México en 1969, sólo 23% eran mujeres (Chang y Ducci, 1977). En 1985 el porcentaje correspondió al 35%, y en 1989 ascendió al 39% (ANUIES, 1989). Pero aun cuando la mujer ha incrementado su participación en la educación superior, es importante destacar que existe el fenómeno conocido como la sexualización de las profesiones, lo que significa que algunas profesiones se encuentren ocupadas en su mayoría por uno u otro sexo. En 1980 en la UNAM las mujeres se concentraban en porcentajes de matrícula mayores al 60% en carreras relacionadas con la enfermería y obstetricia, el trabajo social, y la Psicología. En los varones predominaban porcentajes superiores al 60% en carreras relacionadas con Arquitectura, Ciencias, Derecho, Economía e Ingeniería. En esta última sólo el 4% estaba constituida por mujeres (Zicardi, s/f).

Esta información sugiere que aun cuando las mujeres han incrementado su acceso a la educación superior, éstas se segregan a aquellas

carreras que se encuentran estrechamente relacionadas con los roles sociales que se les han impuesto. Resultaría interesante investigar por qué en la licenciatura de la Fac. de Psicología de la U.A.Q., se incrementa cada vez más el porcentaje de población de sexo femenino.

La edad de los sujetos de un poco más de la mitad de la muestra difiere el promedio de edad en la que usualmente ingresa un sujeto a la universidad. El 49% de la población se encuentra en edad promedio de ingreso, otra cuarta parte del porcentaje de la población la integran alumnos que no ingresaron en lo inmediato a la universidad, probablemente debido a factores socioeconómicos, ya que la ocupación de los padres de los sujetos de la muestra estudiada habla por sí sola, además de que los ingresos recaen únicamente en el padre, ya que la mayoría de las madres de los sujetos se dedican al hogar, este porcentaje de alumnos seguramente se ve obligado a buscar empleo para poder costearse sus estudios universitarios.

Otra causa que puede explicar este rezago en cuanto a edad promedio de ingreso a la universidad, es el hecho de que se adeuden materias de preparatoria, lo cual impide tener el certificado de preparatoria requerido como un documento indispensable para inscribirse en la universidad.

La otra cuarta parte del porcentaje de alumnos rezagados en edad promedio de ingreso a la universidad, corresponde a aquellas personas que dejaron de estudiar varios años por diferentes motivos.

Más de la mitad de la muestra proviene de preparatorias de otros Estados, principalmente del estado de Guanajuato, sería interesante averiguar a que se debe la elección de la Fac. de Psicología de la U.A.Q., ya que en el Estado de Guanajuato existen dos escuelas de psicología, no podría asegurarse que es debido al plan de estudios de la Fac. de Psicología de la U.A.Q.

pues se ha comprobado a través de las entrevistas grupales que los aspirantes están totalmente desinformados sobre la carrera, desconocen el plan de estudios, líneas teóricas, materias relacionadas con la carrera e incluso

diferencias con otras carreras afines como Sociología, Pedagogía, Psiquiatría, lo cual coincide con la investigación de Escudero (1984), en donde reporta una acusada situación de desinformación del estudiante sobre aspectos concernientes a la elección de carrera.

El nivel de deserción que se detectó a través de los ocho semestres, es de llamar la atención, pues puede observarse que se concentró principalmente en los primeros cuatro semestres que conforman el área básica de la licenciatura en Psicología de la U.A.Q. Resulta pertinente señalar que además es justamente en donde se presenta un mayor índice de reprobación en materias como Epistemología, Materialismo Histórico y Fundamentos del Psicoanálisis.

Se podría inferir a partir de los datos que proporcionaron las entrevistas de deserción que se efectuaron, que no hay la suficiente motivación para proseguir y concluir estudios superiores, ya que se encontró que uno de los motivos que con mayor frecuencia se mencionaron fue el de matrimonio y embarazo, considerados como obstáculos para poder concluir sus estudios, todas las entrevistas que expusieron este motivo se dedican a ser amas de casa, ninguna contemplo la posibilidad de recontinuar sus estudios.

La baja temporal fue otro de los motivos que se mencionaron por parte de los alumnos entrevistados que desertaron, pero esta causa sólo se encontró en alumnos de semestres avanzados, explicando que de debía a cuestiones personales, académicas y económicas, se encontró que estos alumnos se volvieron a reinscribir para concluir sus estudios.

El factor económico apareció como otra causa de deserción, argumentando que no bastaba trabajar medio tiempo, sino que requerían un trabajo de tiempo completo.

Otro grupo de alumnos desertores que fueron entrevistados explicaron su deserción por falta de documentación (certificado de secundaria y/o de preparatoria), ninguno de estos alumnos optó por reanudar sus estudios universitarios.

Otro dato interesante obtenido en las entrevistas de deserción, fue el encontrar que sólo 3 personas habían cambiado de carrera por no haberse cubierto sus expectativas, por el "ambiente", y el exceso de alumnos en los grupos de primer semestre. Este dato se considera importante puesto que en el trabajo de seguimiento que se efectúa una vez que el aspirante ingresa, se suele escuchar con frecuencia entre algunos de ellos, que están a disgusto con la carrera elegida, expresan temor de hablar con sus padres pues "ya han invertido mucho en ellos".

Solamente un caso de los desertores entrevistados se cambió a otra universidad pero a la misma carrera. Y un caso acumuló 14 materias reprobadas que es causa de baja definitiva, y comenzó a estudiar otra carrera.

5.2 Comparación entre desertores y no desertores con respecto a la media obtenida en las variables independientes investigadas.

No se encontraron diferencias entre el grupo de desertores y el grupo de no desertores en cuanto a promedio de preparatoria, promedio de examen psicométrico, promedio de examen de conocimientos y promedio de examen de funciones lógicas, por lo que puede decirse que las evaluaciones obtenidas en estas pruebas, no permiten predecir deserción.

5.3 Relación entre variables predictoras.

En lo referente al análisis efectuado de correlaciones entre las cuatro variables independientes se encontró que existe relación entre las calificaciones de las variables independientes. A excepción de la correlación promedio de psicométrico con promedio de preparatoria. La correlación de promedio de examen de conocimientos con promedio de examen de funciones lógicas obtuvo el coeficiente positivo más alto de las correlaciones. También se encontró que existe una relación cercana entre el promedio obtenido en preparatoria y el puntaje de examen de conocimientos. El promedio de examen de conocimientos también obtuvo una relación cercana con el promedio de examen psicométrico.

En función de los resultados anteriores podría justificarse la importancia de considerar un promedio de preparatoria como un requisito de admisión en donde cabría esperar que a mejores promedios de preparatoria mayores posibilidades de alcanzar puntajes más altos en las pruebas de conocimientos y funciones lógicas.

Se puede pensar que las diferentes variables correlacionaron entre sí, debido a que contemplan aptitudes y funciones mentales que de antemano un alumno que egresa de preparatoria debe poseerlas en uno u en otro nivel.

5.4 Relación entre variables predictoras y la variable dependiente.

Las correlaciones de cada una de las variables independientes con la variable dependiente, en este caso el promedio obtenido del primero

al octavo semestre indicaron de alguna manera la capacidad predictiva de cada variable aislada. Los resultados encontrados fueron los siguientes: Es de destacar la relación entre el promedio de examen de conocimientos con el promedio obtenido de primero a octavo semestre, en donde se obtuvo una correlación positiva alta. En función de estos resultados, sería conveniente hacer una revisión de dicha prueba para validarla, pues si con las limitantes que tiene es aceptable el índice de predicción, si se perfeccionara dicho examen hipotéticamente podría pensarse que se elevaría su capacidad predictiva.

Los resultados encontrados para esta variable confirman lo expuesto en las investigaciones presentadas en el marco teórico de la presente investigación (Aguilar, Lizarraga y Pérez 1981; García Hoz 1982; y Tournon 1985) quienes afirman que las pruebas de conocimientos además de su valor predictivo, proporcionan información valiosa sobre conocimientos básicos del estudiante.

Ahora bien, si se ha encontrado en los estudios señalados y en esta investigación que los exámenes de conocimientos son buenas variables predictoras resultaría pertinente establecer un mínimo de calificación como un requisito de admisión pues de acuerdo a lo encontrado, contribuiría al éxito académico del alumno.

Funciones lógicas fue la segunda variable que presentó una correlación moderada pero sistemática del primero al octavo semestre. Sin embargo esta prueba tampoco posee validez ni confiabilidad, por lo que habría que manejar con precaución los datos arrojados para estas correlaciones. No dejando de lado la conveniencia de establecer su validez y confiabilidad, ya que las correlaciones que establece esta variable son aceptables y serían de gran utilidad para predecir el éxito académico, siempre y cuando exista también un criterio tope de acreditación de las pruebas.

La tercera variable predictorica en el análisis de correlación efectuado fue el promedio de preparatoria, ya que hasta el séptimo semestre tiene una correlación moderada pero consistente.

Estos resultados difieren de lo encontrado por Wolf (1983), García Hoz (1982) y Touron (1985), quienes afirman que la variable rendimiento académico previo es el mejor predictor. Aunque en esta investigación el promedio de preparatoria ocupa el tercer lugar en cuanto a la fuerza de la relación, no difiere del coeficiente de correlación obtenido por las variables promedio de examen de conocimientos y promedio de funciones lógicas. Por lo que debe de ser considerado el promedio de preparatoria, como uno más de los criterios de selección ya que en la muestra estudiada se encontraron puntajes desde el 6.1, lo cual indica que más que un requisito, se considera como un dato más, además habría que recordar que el promedio de preparatoria en las correlaciones efectuadas entre variables independientes, correlaciona en buen nivel con el promedio de examen de conocimientos y con el de funciones lógicas.

La relación de promedio de examen psicométrico con el promedio de primero a octavo semestre es muy inconsistente, aunque el coeficiente es moderado a 1°, 3°, 5°, 6°, y 8°, mientras que para 2°, 4° y 7° es muy baja la correlación. Las investigaciones de González y León (1980) y Wolf (1983), señalan que los test de inteligencia dentro de las pruebas de acceso a la universidad tienen un rendimiento modesto y no responden como predictores, lo cual se confirma en esta investigación, así como lo encontrado por González y León (1980), en cuanto a la variable personalidad, considerando incluso que tiene una validez predictiva menor que la inteligencia.

Ahora bien, si las pruebas aplicadas para valorar inteligencia y personalidad en las diferentes investigaciones se ha encontrado y se confirma en esta investigación que tienen poca capacidad predictiva, se considera que la personalidad es una variable que no puede descartarse en la selección a la universidad y que si un test o prueba no permite predecir, puede quedar como opción la entrevista, ya que para la carrera de psicología sí se considera importante para el ingreso que el aspirante tenga ciertos rasgos de personalidad, en donde además habrá que incluir la exploración de motivaciones para proseguir estudios superiores, expectativas con respecto a la carrera, puesto que con frecuencia se ha detectado durante diversos procesos de

admisión alumnos que desean ingresar con las finalidades de resolver sus problemas personales y familiares de índole emocional. O bien sus expectativas están bastante alejadas de lo que la curricula ofrece.

Es necesario advertir como limitantes de esta investigación que los puntajes de la variable dependiente de primero a octavo semestre, fueron promedios ponderados de las calificaciones de los diferentes cursos que conformaron cada semestre, considerados como medida de éxito académico, se introduce error pues algunos promedios pudieron ser resultado de aprobar todos los cursos contenidos por semestre, mientras que otros promedios incluso de igual valor, pudieron abarcar el fracaso en varias asignaturas, además habría que agregar que estos puntajes tienen serias limitaciones ya que su confiabilidad se ve afectada por factores tales como la subjetividad del evaluador, diferencias entre exigencias y complejidad de las materias, grupos, profesores, etc.

Hubo otra limitante que impide validar los resultados encontrados con respecto al nivel de predicción de las variables independientes, fue el hecho de la disminución sistemática del número de sujetos a causa de la deserción: 26% en primer semestre; 33.7% en segundo semestre; 38.5% en tercer semestre; 41.4% en cuarto semestre; 43.8% en quinto semestre; 47.3% en sexto semestre; 52.1% en séptimo semestre y 56.8% en octavo semestre. La pérdida de sujetos tiene efectos inmediatos sobre el coeficiente de correlación, pues la varianza del predictor disminuye, lo que provoca una subestimación del coeficiente de validez que será mayor cuanto mayor sea el número de eliminados (Magnusson, 1975). Entonces se tiene que los resultados aportados por las correlaciones efectuadas correspondieron sólo para el grupo de no desertores que fueron los que concluyeron la licenciatura.

Aclaradas estas limitaciones, debe añadirse que no fue posible encontrar otros criterios que superasen en confiabilidad a los utilizados, las deficiencias señaladas deben ser tomadas en cuenta al analizar e interpretar los resultados encontrados en la presente investigación.

No obstante a estas limitaciones los datos encontrados pueden utilizarse como un acercamiento con las debidas precauciones para abordar a partir de futuras investigaciones, problemáticas sobre los diversos aspectos que tienen que ver con los procesos de admisión a la universidad.

5.5 Predicción de éxito académico

El resultado obtenido en la ecuación de predicción, en donde promedio de examen de conocimientos, promedio de examen de funciones lógicas y promedio de examen psicométrico entraron como variables independientes, dejando a promedio de preparatoria como variable dependiente, se encontró que sólo funciones lógicas entró en la ecuación de predicción con respecto a promedio de preparatoria.

Los coeficientes de regresión múltiple entre las variables independientes: promedio de examen de conocimientos, promedio de examen psicométrico, promedio de examen de funciones lógicas, promedio de preparatoria con la la variable dependiente promedio de primero a octavo semestre aportaron lo siguiente: El promedio de examen de conocimientos es la variable con capacidad predictiva más alta y sistemática puesto que siempre entró en la ecuación y apareció en orden de entrada en primer lugar.

Le sigue en segundo lugar el promedio de preparatoria y en tercer lugar funciones lógicas. No se justifica el seguir utilizando en el proceso de admisión la batería de tests que actualmente se viene aplicando, por la escasa validez predictiva que obtuvo ya que solamente entró en una ecuación (tercer semestre) y en tercer lugar en el orden de entrada de las variables, en función de su contribución a la varianza. Es necesario tener presente, que la variable independiente puntaje de examen psicométrico, es un promedio obtenido de 3 pruebas distintas: la de Matrices Progresivas de Raven, el Sub Test de Razonamiento abstracto de Wesman y el Cuestionario investigativo de la Personalidad de Escotet. Son tres aspectos distintos expresados en un solo puntaje, por lo que no pueden considerarse como concluyentes los resultados encontrados para esta variable.

Es importante considerar que habrá que efectuar una interpretación cautelosa de los modelos probados como estadísticamente significativos, ya que se explico anteriormente que las pruebas que evalúan conocimientos y funciones lógicas no tienen confiabilidad ni validez, y en cuanto a los

promedios obtenidos de primero a octavo semestre ya se comentó también que introducen error, puesto que los promedios no incluyen notas reprobatorias de las materias que algunos de los sujetos de la población estudiada pudieron haber reprobado, el promedio utilizado incluye todas las asignaturas ya aprobadas, a lo que además se agrega como otra limitante que los datos encontrados con respecto a las variables estudiadas, sólo son aplicados para los sujetos que no desertaron.

En lo referente al promedio de preparatoria, no obstante que también tiene sus limitaciones y que su confiabilidad se ve afectada por factores tales como la subjetividad del evaluador, diferencias entre niveles de exigencia entre diversas materias e incluso entre diferentes preparatorias, grupos, poca uniformidad en las formas de evaluación, aparece en varias ecuaciones de regresión en segundo término, aunque sólo para el grupo de no desertores, este resultado se aproxima a lo encontrado por diversos autores, por ejemplo García Llamas (1985), Wolf (1983), García Hoz (1982), Touron (1985), Escudero (1984), quienes sostienen que el rendimiento académico previo al ingreso a la universidad es el mejor predictor del rendimiento posterior que hasta el momento se ha empleado. Lo anterior indica que esta variable debe conservarse por su utilidad de predicción, aunque en el caso de los resultados encontrados en esta investigación, no hay que considerar como real el peso reportado en la regresión, por las limitantes anteriormente mencionadas.

Cabe comentar que en la investigación realizada por Macías (1988) se encontró que la reprobación en la universidad coincide con un promedio de calificaciones que tiende a ser bajo.

Así que de acuerdo a los resultados encontrados y con el apoyo de las investigaciones presentadas, y aún con las limitantes que presenta este estudio, hay que rescatar el empleo de exámenes de conocimientos, funciones lógicas y promedio de preparatoria.

Se recomienda que en estudios subsecuentes se incluyan otras variables independientes y que se traten de mejorar en términos de validación y confiabilidad los instrumentos utilizados para el proceso de admisión,

con el fin de reducir en la medida de lo posible errores de predicción.

Debe considerarse el presente trabajo sólo como un paso inicial hacia un estudio más objetivo de los procedimientos de admisión y como un intento de aumentar las posibilidades de acierto. El tema lo merece pues decidir quienes deben ser admitidos y a quienes se los debe privar de esa oportunidad, es una enorme responsabilidad.

5.6 Sugerencias

Dado el índice de deserción encontrado en la población estudiada se recomienda por lo que respecta a cuestiones que atañen a la institución que se revisen los contenidos curriculares del área básica, ya que es justamente en ésta donde se concentra el mayor porcentaje de deserción.

También resultaría pertinente hacer una reflexión sobre el tipo de métodos didácticos que emplean los maestros del área básica y de la facultad en general, maneras de evaluación, cantidad de materiales para trabajar en cada clase, y programas, incluso implementar semestralmente un sistema de evaluación de programas y conocimiento de las necesidades insatisfechas.

Es preciso abordar en estudios futuros variables alterables (hábitos de estudio, funciones lógicas), que es posible perfeccionar con la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje del alumno y de su educación.

Proporcionar información más amplia sobre la licenciatura en Psicología, su currículo, campo de trabajo, áreas de especialidad y su diferencia con carreras afines como Pedagogía, Sociología, Psiquiatría.

Es necesario reflexionar en los espacios correspondientes la importancia del promedio de preparatoria (aún con las limitantes que implica otorgar números) pues más que considerarlo como requisito, aparece como una información más, puesto que en la admisión se reciben a algunos alumnos con promedios de preparatoria bastante bajos con la caritativa pero equivocada intención de no deteriorar su autoconcepto y autoimagen, lo que a largo plazo

resulta contraproducente puesto que estos alumnos se encuentran con exigencias académicas que muchas veces les es imposible afrontar, resultando un engaño para la institución y para el alumno mismo. Se entiende que una puntuación alta en promedio de preparatoria no siempre significa éxito académico, pues ciertamente también llega a producirse un abuso de calificaciones puntuando generosamente a los estudiantes sin una justificación seria.

Ya que el factor económico ha sido causa de deserción, una solución sería el sistema de escuela abierta, que de hecho es un proyecto en el cual la institución ya esta trabajando.

En función de los resultados obtenidos en el análisis estadístico efectuado, sería importante contar en el proceso de admisión con pruebas que tuvieran validez y confiabilidad.

Sería de mucha utilidad hacer un estudio sobre deserción ya que no solo en la muestra estudiada se presenta esta situación importante dado el índice tan alto en esta investigación y en otras escuelas y facultades.

Es necesario elaborar un cuestionario que contenga de manera clara y concisa información de cada aspirante de tipo sociodemográfico y socio-económico, pues eso permitiría contemplar más variables en estudios posteriores.

Es indispensable efectuar en el proceso de admisión un trabajo de entrevista individual en donde se pudiera explorar mas en detalle la motivación del aspirante para alcanzar grados, y los motivos de elección de carrera, y aspectos de personalidad.

Varias investigaciones (Escudero, 1984, González, 1985) confirman que hay una acusada situación de desinformación del estudiante cuando se plantea la elección de carrera. O bien no existe la suficiente motivación para alcanzar grados superiores. Dejándose llevar por lo que aparentemente arrojaron como información las entrevistas de deserción que se efectuaron, indican que como causa principal de interrupción de los estudios

fue el matrimonio y el embarazo. Cabe preguntarse si no sucedió que estas personas no tenían suficiente motivación para proseguir sus estudios superiores.

Por lo mencionado anteriormente a continuación se efectúa una propuesta para entrevista individual.

5.7 Propuesta para entrevista de selección

Es un hecho que en las instituciones educativas la entrevista es empleada como uno de los criterios de selección de los aspirantes, lo cual hace necesario que quienes participen como entrevistadores, realmente sean personas debidamente entrenadas que contribuyan a una evaluación objetiva de los candidatos, así como también que puedan contar con una guía que facilite la realización de la entrevista de selección, evitando de esta manera la evaluación de aspectos que pudieran alejarse de los objetivos trazados para la entrevista.

A continuación se mencionarán de manera general algunas de las características de la entrevista psicológica.

Concepto General: La entrevista es un proceso de comunicación en el cual intervienen dos o más personas con el fin de obtener y evaluar información de acuerdo con un objetivo determinado.

La entrevista es un instrumento muy difundido y puede tener en sus múltiples usos una gran variedad de objetivos. Para el propósito de la presente investigación es de interés la entrevista psicológica, entendiendo por tal aquella en la que se persiguen objetivos psicológicos (investigación, diagnóstico, orientación, terapia, etc).

De acuerdo con Bleger (1977) la entrevista puede ser de dos tipos fundamentales: abierta y cerrada. En la entrevista abierta el entrevistador tiene amplia libertad para las preguntas o para sus intervenciones, permitiéndose toda la flexibilidad necesaria en cada caso particular. En la entrevista cerrada, las preguntas ya están previstas, y el entrevistador no puede

alterar ninguna de estas disposiciones.

Considerada de esta manera, la entrevista abierta posibilita una investigación más amplia y profunda de la personalidad del entrevistado, mientras que la entrevista cerrada puede permitir una mejor comparación sistemática de datos, tanto como otras ventajas propias de todo método estandarizado.

Otra modalidad de entrevista es la considerada por García y Siquier(1976) como entrevista semidirigida, las autoras explican que una entrevista es semidirigida cuando el paciente tiene libertad de exponer sus problemas comenzando por donde prefiere e incluyendo lo que desee. Es decir, que permite que el campo psicológico configurado por el entrevistador y el paciente se estructure en función de vectores señalados por este último. Pero explican que a diferencia de la técnica de entrevista totalmente libre el entrevistador interviene con el fin de : a) señalar algunos vectores cuando el entrevistado no sabe como empezar o como continuar; b) señalar situaciones de bloqueo o paralización por incremento de la angustia para asegurar el cumplimiento de los objetivos de la entrevista; c) inquirir acerca de los aspectos de la conducta del entrevistado a los que éste no se ha referido espontáneamente, acerca de "lagunas" en la información que el paciente ha suministrado y que se consideran de especial importancia o acerca de contradicciones y ambigüedades.

Tomando en cuenta el número de participantes se reconocen dos tipos de entrevista: la individual y la grupal. Según sean uno o más los entrevistadores y los entrevistados. Aunque en realidad para Bleger (1977) en todos los casos, la entrevista es siempre un fenómeno grupal, ya que aun con la participación de un solo entrevistado, su relación con el entrevistador debe ser considerada en función de la psicología y la dinámica grupal. Sobre este punto coincide también Sullivan (1981) quien define a la entrevista como "una situación de comunicación vocal, en un grupo de dos, más o menos voluntariamente integrado, sobre una base progresivamente desarrollada de experto-cliente, con el propósito de elucidar pautas características de vivir del sujeto entrevistado, el paciente, o el cliente, y qué pautas o

o normas experimenta como particularmente productoras de dificultades o especialmente valiosas" (p.26).

Sullivan (1981) considera que aún cuando solamente haya dos personas en la habitación donde se realiza la entrevista, el número de personas más o menos imaginarias que quedan envueltas en este grupo es a menudo sorprendente.

Según su objetivo la entrevista se puede clasificar como entrevista de admisión, selección, orientación, seguimiento o diagnóstico.

5.7.1. Propuesta para entrevista individual de selección.

En la entrevista de selección se pretende recoger información referente a criterios tales como motivación e interés por la carrera, relaciones interpersonales, persistencia y detección de trastornos emocionales graves.

Dentro del proceso para seleccionar a los aspirantes que ofrecen mayores probabilidades de éxito académico y adecuado desempeño profesional es posible emplear la entrevista como un instrumento que permite:

- Establecer una relación personal con el aspirante.
- Complementar y aclarar la información.
- Explorar características o rasgos de los aspirantes considerados relevantes para la carrera, difíciles de detectar por medio de otros instrumentos como pruebas de admisión, calificaciones escolares, documentos de inscripción.
- Dar oportunidad al candidato de presentar en forma más amplia y completa, aspectos que no pudo o no tuvo la oportunidad de dar a conocer anteriormente.

5.7.2. Procedimiento de la entrevista de selección

Participantes

Se propone que independientemente de que la demanda de aspirantes que solicitan su ingreso a la Facultad de Psicología de la Universidad

Autónoma de Querétaro, se vea notablemente incrementada en los últimos años, la entrevista se lleve a cabo de manera individual, dado que la experiencia de varios años de estar utilizando entrevista grupal, no ha dejado resultados satisfactorios puesto que al término de las entrevistas ha quedado como reporte de las mismas una descripción de fenómenos grupales que no han sido de mucha utilidad para los objetivos planeados en las entrevistas grupales (detección de claridad vocacional y estabilidad emocional). La exploración individual ha sido dejada de lado y en ese sentido se ha permitido que algunos aspirantes no participen y queden descritos sólo como miembros silenciosos, lo cual repercute entonces en que no se tiene una información personalizada de cada aspirante.

Por lo que respecta a disponibilidad de tiempo y de personal capacitado para realizar entrevista individual, la Facultad de Psicología de la U.A.Q. cuenta con una planta docente que posibilitaría la realización de dicho trabajo.

5.7.3. Desarrollo de la entrevista.

Toda entrevista requiere de una planeación que permita la evaluación lo más objetiva posible de cada uno de los aspirantes.

Se propone una entrevista semidirigida, con una duración aproximada de una hora, pudiendo extenderse en tiempo en caso de considerarse pertinente.

Los objetivos a explorar y a evaluar en la entrevista son los siguientes:

- a) Motivación e interés por la carrera.
- b) Relaciones interpersonales.
- c) Persistencia.
- d) Detección de trastornos emocionales graves.

Estos puntos serán explicitados en el apartado de Guía de Entrevista.

Se considera conveniente disponer de temas que permitan explorar y evaluar los objetivos a trabajar en la entrevista. El entrevistador puede

incluso introducir otros temas siempre y cuando estén relacionados con los aspectos que pretende abordar la entrevista.

La forma de plantear el tema es importante para el desarrollo de la entrevista. Cuando sea necesario hacer preguntas, éstas deben formularse en forma clara y concreta de manera que se permita a los entrevistados responderlas, manteniendo el diálogo y evitando que la entrevista se convierta en un interrogatorio.

Es importante que los entrevistadores reciban un entrenamiento que les permita conocer los criterios considerados para explorar durante la entrevista.

Se considera conveniente que los entrevistadores expliquen a los aspirantes que la entrevista forma parte de un proceso total y no es el único criterio de selección. Esto con el fin de evitar que los entrevistados consideren su ingreso a la Facultad de Psicología como resultado exclusivo de su desenvolvimiento en la entrevista.

Con respecto a las intervenciones del entrevistador, éste debe de procurar, además de presentarlas en un lenguaje sencillo, que éstas sean pertinentes, comprensibles y claras.

Otro aspecto importante de tener en cuenta es evitar sugerir respuestas o hacer varias preguntas simultáneamente.

Al término de la entrevista, los entrevistadores elaborarán un reporte de cada aspirante que contenga la información de manera clara sobre los objetivos indicados a explorar en la entrevista. Deberá emitirse una evaluación cualitativa sobre dichos aspectos, agregando alguna recomendación u observación si así fuera pertinente señalarlas.

5.7.4. Guía para entrevista de selección

Instrucciones:

La presente guía para entrevista de selección tiene como objetivo

servir de pauta u orientación para el entrevistador durante el desarrollo de la entrevista.

En este apartado se especifican los objetivos a explorar y evaluar en la entrevista con respecto a : Motivación e interés por la carrera, relaciones interpersonales, persistencia y detección de trastornos emocionales graves.

Se sugieren también algunos temas que pueden ayudar en la exploración de los distintos aspectos a evaluar.

Es conveniente identificar claramente a cada entrevistado.

OBJETIVOS A EVALUAR Y EXPLORAR EN LA ENTREVISTA

* Motivación e interés por la carrera:

Se refiere a la atracción o inclinación del aspirante por las actividades propias de la carrera y de la profesión, medida en función de los conocimientos y las expectativas que posea.

a) Conocimientos sobre la carrera y la profesión:

TEMAS COMPLEMENTARIOS

- Sondear fuentes de información (programas, folletos) sobre los cuales se ha basado el aspirante.
- Preguntar sobre actividades profesionales, instituciones en que podría trabajar.
- Qué autores, temas de estudio o de consulta le pueden interesar a un profesional en esta carrera.
- Qué diferencia hay con otras carreras o profesiones afines (Sociología, Pedagogía, Psiquiatría)
- Se puede proponer un tema general o situación relacionado con la carrera.
- Qué materias están más relacionadas con la carrera?

b) Expectativas acerca de la carrera y de la profesión:

TEMAS COMPLEMENTARIOS

- Qué espera de la carrera y de la profesión?.
- De poder ingresar, ¿en que área se especializaría?
- En que medio se vería ejerciendo la profesión.
- Que cargo podría ocupar un profesional de esta área.
- Que espera hacer con los conocimientos que va adquirir.

* Relaciones interpersonales:

Se refiere a las formas de interacción, en términos de comunicación y colaboración, con personas y con grupos.

a) Comunicación

TEMAS COMPLEMENTARIOS

- Explorar relaciones con la familia, compañeros de estudio, amigos y con profesores.
- Explorar actividades extracurriculares.
- ¿Cómo cree que lo perciben los demás?.
- Qué opinión tiene de las personas con las que convive cotidianamente.

b) Colaboración

TEMAS COMPLEMENTARIOS

- Experiencias personales.
- Pertenencia a grupos.

c) Interacción.

TEMAS COMPLEMENTARIOS

- Experiencias con personas y con grupos.
- Relación en la entrevista.

* Persistencia:

Se refiere al grado de constancia que el aspirante demuestre ante las diferentes actividades y situaciones.

a) Persistencia

TEMAS COMPLEMENTARIOS

- Experiencias, desempeño de trabajos, aficiones. Plantear situaciones concretas que permitan explorar de que manera desarrolla y culmina sus actividades, tomando en cuenta las razones por las cuales las inicia, las dificultades y obstáculos y las formas de obviarlos.

Por lo que respecta al último de los objetivos, la detección de problemáticas emocionales graves, será explorado y evaluado a través de la entrevista. Se considera que la información obtenida, posibilitará dilucidar si un aspirante tiene algún tipo de trastorno emocional grave, o no.

RESUMEN

La investigación que aquí se presenta consistió en conocer en que medida los instrumentos utilizados en el proceso de admisión eran útiles para predecir el éxito académico del alumno, a pesar de saber sus carencias de confiabilidad y validez. La población estudiada estuvo integrada por alumnos de la Fac. de Psicología de la generación 1987-1991. Se realizó un estudio ex post facto. Los datos fueron recogidos del archivo de la Comisión de Admisión y Seguimiento, del Departamento de Servicios Escolares y de entrevistas que se efectuaron con parte de la población estudiada que abandonó sus estudios.

Se llevó a cabo un análisis de frecuencias de cada una de las características generales de la muestra. Se obtuvieron las medias para el grupo de desertores y no desertores de los puntajes obtenidos en las pruebas del proceso de admisión y del promedio de preparatoria. Se efectuaron análisis de correlaciones y regresión múltiple para determinar la capacidad predictiva de los instrumentos utilizados.

Los principales resultados encontrados fueron los siguientes: Las medidas de tendencia central obtenidas en los puntajes de admisión fueron muy semejantes en el grupo de alumnos que desertaron, como en el grupo de alumnos que concluyeron la licenciatura, por lo que los puntajes de admisión no fueron útiles para predecir la deserción.

Se obtuvieron correlaciones positivas altas entre puntaje de examen de conocimientos y promedio de primero a octavo semestre. Correlaciones positivas moderadas para los puntajes de examen de funciones lógicas y promedio de preparatoria del primero al octavo semestre.

En función de los resultados del análisis de regresión múltiple, se encontró que aparentemente resultaron buenas variables predictoras: el examen de conocimientos, el promedio de preparatoria, y el examen de funciones lógicas. El examen psicométrico resultó no tener un mínimo nivel de predicción. Sin embargo, estos resultados deben tomarse con cautela porque los puntajes de la variable dependiente (promedio de primero a octavo semestre), incluyen sólo notas aprobatorias. Y por lo que respecta a la variable independiente, puntaje de examen psicométrico, éste se obtuvo de una combinación de 3 pruebas que evalúan diferentes aspectos.

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, C., Andrade, J., Contasti, M., Granell, E. (1968). Validez predictiva del sistema de admisión y otros factores personales del estudiante de medicina. Reimpreso de Educación Médica y Salud, 2 (4), 1-12.
- Acuña, C. (1989). Evaluación educativa: Base de las decisiones pedagógicas. Perfiles Educativos, 45, 14-20.
- Aguilar, V.J., Lizarraga, R.S., Pérez, P.L. (1981). Investigación diagnóstica de los estudiantes que ingresan a la carrera de psicología. Enseñanza e Investigación en Psicología, 7 (2), 298-306.
- Barkin, D. (1971). La Educación Superior ¿una barrera al desarrollo económico? El trimestre Económico, México, 23 970-974.
- Bildung, W. (1983). Los catedráticos seleccionan a un 15 por ciento de los estudiantes personalmente. Educación y Ciencia, (11/12).
- Bleger, J. (1977). Temas de psicología. Ed. Nueva Visión.
- Bruera, J. C. (1983). Deserción escolar en la Universidad Autónoma de Baja California Sur (México: 1976-1981), Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, 13 (2), 85-104.
- Canto, R. (1996). Índice de deserción de la Universidad Autónoma de Yucatán. Compendio de investigación de la Facultad de Educación.
- Carrera, S.B., Romo, C.M. (1983). Examen de Admisión a la Universidad Iberoamericana: Un programa de evaluación para los aspirantes de primer ingreso. Revista de Educación Superior, 12 (3), 111-159.
- Carreño, F. (1976). Enfoques y principios teóricos de la evaluación. Revista de Educación Superior, 41.
- Chang, L. y Duccy, M.A. (1977). Realidad del empleo y la formación profesional de la mujer en América latina. CINTERFOR.
- De la Orden, H.A. (1985). Modelos de evaluación universitaria. Revista Española de Pedagogía, 43 (169-170), 522-537.
- Dempere, P.M. (1971). Admisión, democracia, selección y otras malas palabras. Oriente Universitario, 9 (52), 3-4.

Díaz, A. (1982). Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. Perfiles Educativos, 15, 17-37.

Díaz, A. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. Perfiles Educativos, 37, 3-15.

Doobles, J.M.C. (1983). La admisión en la enseñanza superior: alcances y limitaciones. Revista Educación U.C.R., 7 (1 y 2), 11-16.

Escudero, E.T. (1984). Condicionantes y capacidad predictiva de la selectividad universitaria. Revista de Educación de España, 31 (273), 139-164.

Fayol, H. (1916). Administración general e industrial. México. Herrero.

Fermin, M. La Evaluación, los exámenes y las calificaciones. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1971. p.17.

Fortier, A. (1979). La admisión universitaria: su problemática y una metodología para su análisis. Docencia U.A.G., 7 (6), 5-25.

Gable, R.K. et al (1977). Affective and cognitive correlates of classroom achievement. Educational and Psychological Measurement, 37 (4), 977-986.

García, C. (1979). La evaluación en la educación. Perfiles Educativos, 3, 37-43.

García, H.V. (1982). La orientación, quehacer pedagógico. Revista de Educación 30, 7-22.

García, J.L. (1985). El rendimiento del alumno en la UNED. Revista Española de Pedagogía, 146, 3-17.

García, M., Siquier, M (1976). Las Técnicas Proyectivas y el proceso Psicodiagnóstico. Ed. Nueva Visión.

Jimeno, J. (1976) Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento escolar. Madrid, Inicie Mec.

González, M.A. (1985). Factores del rendimiento universitario. Revista Española de Pedagogía, 43 (169-170), 497-519.

González, M.I. y de León, O. (1986). Validez predictiva de los puntajes de admisión versus éxito-fracaso en la Universidad de Costa Rica. Revista Educación, 10 (1), 7-19.

González, M.I. y de León, O. (1987). Los cursos básicos y su relación con el rendimiento en la Universidad de Costa Rica. Revista Educación, 11 (2) 35-42.

Grouland, N. (1983) Medición y evaluación de la enseñanza. México, D.F. Pax-México.

Haynes, N.M. y Johnson, S.T. (1983). Self and teacher expectancy effects on academic performance of college students enrolled in an academic reinforcement program. American Educational Research Journal, 20 (4), 511-516.

Hernández, E. (1990). Es deficiente la educación en el medio rural: CNC. En la Jornada, México, D.F., 14 de septiembre de 1990, p.15.

Jiménez, G.E., Saenz, B.O. (1980). Los tests de inteligencia en la selección de aspirantes a las escuelas universitarias del magisterio. Revista Española de pedagogía, 38 (149), 80-95.

Karmel, L. (1981). Exámenes de Admisión a la Universidad. Medición y evaluación escolar, 335-363. México, D.F. Trillas.

Luviano, A.B. (1974). "Estudio comparativo entre el DAT (Razonamiento Abstracto y Relaciones espaciales) y el examen de conocimientos 1972 en la División de Arte de la Universidad Iberoamericana". Tesis profesional, México U.I.A.

Macías, M.A. (1988). La influencia de la estructura familiar en la reprobación escolar de los alumnos de licenciatura de la Facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro durante el año escolar 1985-86. Tesis de maestría inédita, Universidad Nacional Autónoma de México, D.F.

Magnuson, D. (1975). Teoría de los tests. Ed. trillas.

Malstrom, E.M. et al (1984) Predicting academic success in engineering graduate programs. Engineering Education, 74 (4), 232-234.

May, R.J. et al (1977). The validity of seven easily obtainable economic and demographic predictors of achievement test performance. Educational and Psychological Measurement, 37, 1017-1022.

Morales, L. y Martínez, S. (1989). La acreditación en el nivel superior: problemas y soluciones. Revista de Educación Superior, 18, (4), 107-125.

Morán, P. (1981). La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales. Perfiles educativos, 13, 21-36.

Morán, P. (1985). Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal. Perfiles Educativos, 27, 9-25.

Muñoz, I.C. (1973). Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado. Revista del Centro de Estudios Educativos, México, 3, 11-46.

PEF (Poder Ejecutivo Federal) (1989 a), Plan Nacional de desarrollo 1989-1994, México, Secretaría de programación y presupuesto.

Peña, E. (1989 a). Las determinaciones sociales de la evaluación del aprendizaje escolar. Perfiles Educativos, 43, 35-51.

Peña, E. (1989 b). Crítica a la fundamentación epistemológica de la medición del aprendizaje escolar. Perfiles Educativos, 45, 27-37.

Peña, E. (1987 c). Hacia una propuesta de evaluación escolar. Educación y Cambio A.C., 16, 57-60.

Peterson, A.C. et al. (1982). Sex differences, en Mitzel, H.E. Enciclopedia of Educational Research, 4, 533-535.

- Prawda, J. (1989). logros, inquietudes y retos del futuro del sistema educativo mexicano. México, D.F. Grijalbo.
- Quesada, R. (1988). Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. Perfiles Educativos, 41, 48-52.
- Rodríguez, H. Evaluación en el aula. En cuadernos de metodología de la enseñanza superior. Ed. ANUIES. México, 1972.
- Rodríguez, E.S. (1982) Factores de rendimiento escolar. Madrid Incie-Mec.
- Rodríguez, S. (1982). Diagnóstico y predicción en orientación. Revista de Educación, 30 (270). 113-143.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. Interchange, 1, 64-85.
- Sullivan, H.S. (1981). La Entrevista psiquiátrica. Ed Psique.
- Tapia, F. (1982). Un estudio exploratorio de los factores determinantes de la deserción estudiantil en el Instituto Tecnológico de Acapulco, Tesis de maestría, CIIDET, Querétaro, México.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción una cuestión de perspectivas. Revista de la educación Superior. 18 (71) jun-sep, 35-50.
- Touron, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. Revista Española de pedagogía, 43 (169-170)
- Verret, M. (1979). El Fracaso Escolar, Ediciones de cultura popular.
- Wissenschaft, B. (1983). Los catedráticos seleccionan a un 15 por ciento de los estudiantes personalmente. Revista de educación y Ciencia, 11 (12), 189-192.

Wolf, J.C. (1983) Tests of general educational development as predictor of 2 year college academic performance. Measurement and Evaluation in guidance, 16 (1), 4-12.

Zicardi, A. (s/f) Universidad y mujer: Demanda femenina de educación superior en la UNAM, México, Dirección General de proyectos Académicos, mecanografiado.