

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
UNIDAD DE GRADUACIÓN PROFESIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA -CIEPs-
“MAYRA GUTIÉRREZ”**

**“LA MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO A PARTIR DE LA
CORRELACIÓN DE COMPETENCIAS TÉCNICAS (HABILIDADES DE
SELECCIÓN) Y EL ÍNDICE DE APROBACIÓN DE CURSOS TOTALES
EN EL PRIMER SEMESTRE DE LA COHORTE 2013 DE ESTUDIANTES
DE PRIMER INGRESO DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA”**

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO AL HONORABLE
CONSEJO DIRECTIVO
DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS**

**POR
EVELYN EUNICE AJANEL IXCOT
ANA LUISA LÓPEZ REYES**

**PREVIO A OPTAR AL TÍTULO DE
ORIENTADORAS VOCACIONALES Y LABORALES**

**EN EL GRADO ACADÉMICO DE
TÉCNICAS UNIVERSITARIAS**

GUATEMALA, NOVIEMBRE DE 2014

The seal of the University of San Carlos of Guatemala is a circular emblem. It features a central figure of a man in a crown and robes, surrounded by various symbols including a castle, a lion, and a column. The Latin motto "CETERAS ORBIS CONSPICUA CAROLINA ACCADEMIA COACTEMALENSIS INTER" is inscribed around the perimeter. The text of the document is overlaid on this seal.

CONSEJO DIRECTIVO
Escuela de Ciencias Psicológicas
Universidad de San Carlos de Guatemala

Licenciado Abraham Cortez Mejía

DIRECTOR

Licenciado Mynor Estuardo Lemus Urbina

SECRETARIO

Licenciada Dora Judith López Avendaño
Licenciado Ronald Giovanni Morales Sánchez

REPRESENTANTES DE LOS PROFESORES

Licenciado Juan Fernando Porres Arellano

REPRESENTANTE DE EGRESADOS

c.c. Control Académico
CIEPs.
Reg. 052-2014
CODIPs. 1960-2014

De Orden de Impresión Informe Final de Investigación

05 de noviembre de 2014

Estudiantes
Evelyn Eunice Ajanel Ixcot
Ana Luisa López Reyes
Escuela de Ciencias Psicológicas
Edificio

Estudiantes:

Para su conocimiento y efectos consiguientes, transcribo a ustedes el Punto VIGÉSIMO PRIMERO (21º.) del Acta CUARENTA Y SIETE GUIÓN DOS MIL CATORCE (47-2014), de la sesión celebrada por el Consejo Directivo el 4 de noviembre de 2014, que copiado literalmente dice:

VIGÉSIMO PRIMERO: El Consejo Directivo conoció el expediente que contiene el Informe Final de Investigación, titulado: “**LA MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO A PARTIR DE LA CORRELACIÓN DE COMPETENCIAS TÉCNICAS (HABILIDADES DE SELECCIÓN) Y EL ÍNDICE DE APROBACIÓN DE CURSOS TOTALES EN EL PRIMER SEMESTRE DE LA COHORTE 2013 DE ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**”, de la carrera de **Orientación Vocacional y Laboral**, realizado por:

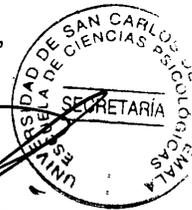
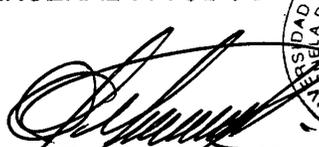
Evelyn Eunice Ajanel Ixcot
Ana Luisa López Reyes

CARNÉ No. 2008-11087
CARNÉ No. 2008-21125

El presente trabajo fue asesorado durante su desarrollo por la Licenciada Karla Ivonne González, y revisado por la Licenciada Iris Janeth Nolasco. Con base en lo anterior, el Consejo Directivo **AUTORIZA LA IMPRESIÓN** del Informe Final para los Trámites correspondientes de graduación, los que deberán estar de acuerdo con el Instructivo para Elaboración de Investigación de Tesis, con fines de graduación profesional.

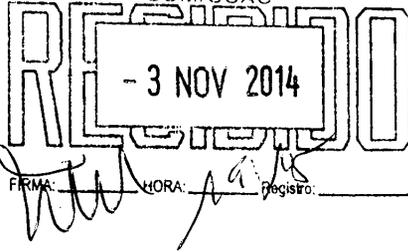
Atentamente,

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”



Licenciado Mynor Estuardo Lemus Urbina
SECRETARIO

Escuela de Ciencias Psicológicas
Recepción e Información
CUM/USAC



UGP 272-2014
REG: 052-2014
REG: 051-2012

INFORME FINAL

Guatemala, 30 de Octubre 2014

SEÑORES
CONSEJO DIRECTIVO
ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS
CENTRO UNIVERSITARIO METROPOLITANO

Me dirijo a ustedes para informarles que la Licenciada Iris Janeth Nolasco ha procedido a la revisión y aprobación del **INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN** titulado:

“LA MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO A PARTIR DE LA CORRELACIÓN DE COMPETENCIAS TÉCNICAS (HABILIDADES DE SELECCIÓN) Y EL ÍNDICE DE APROBACIÓN DE CURSOS TOTALES EN EL PRIMER SEMESTRE DE LA COHORTE 2013 DE ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA”.

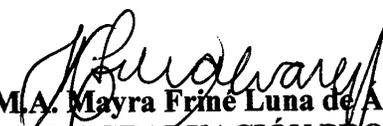
ESTUDIANTE:
Evelyn Eunice Ajanel Ixcot
Ana Luisa López Reyes

CARNE No .
2008-11087
2008-21125

CARRERA: Orientación Vocacional y Laboral

El cual fue aprobado el 24 de Octubre del año en curso por la Docente encargada de esta Unidad. Se recibieron documentos originales completos el 29 de Octubre del 2014, por lo que se solicita continuar con los trámites correspondientes para obtener ORDEN DE IMPRESIÓN.

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”


M.A. Mayra Friné Luna de Alvarez
UNIDAD DE GRADUACIÓN PROFESIONAL
Centro de Investigaciones en Psicología CIEPs. “Mayra Gutiérrez”



c.c archivo
Andrea

Centro Universitario Metropolitano –CUM– Edificio “A”
9ª. Avenida 9-45, zona 11 Guatemala, C.A. Teléfono: 24187530

UGP. 272-2014
REG 052-2014
REG 051-2012

Guatemala, 30 de Octubre 2014

Licenciada
Mayra Friné Luna de Álvarez
Coordinadora Unidad de Graduación
Escuela de Ciencias Psicológicas

De manera atenta me dirijo a usted para informarle que he procedido a la revisión del INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN, titulado:

“LA MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO A PARTIR DE LA CORRELACIÓN DE COMPETENCIAS TÉCNICAS (HABILIDADES DE SELECCIÓN) Y EL ÍNDICE DE APROBACIÓN DE CURSOS TOTALES EN EL PRIMER SEMESTRE DE LA COHORTE 2013 DE ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA”.

ESTUDIANTE:
Evelyn Eunice Ajanel Ixcot
Ana Luisa López Reyes

CARNÉ No.
2008-11087
2008-21125

CARRERA: Orientación Vocacional y Laboral

Por considerar que el trabajo cumple con los requisitos establecidos por el Centro de Investigaciones en Psicología, emito **DICTAMEN FAVORABLE** el 24 de Octubre 2014, por lo que se solicita continuar con los trámites respectivos.

Atentamente,

“ID Y ENSEÑAD A TODO



Licenciada Iris Janeth Nolasco
DOCENTE REVISORA



Andrea./archivo

Guatemala, 24 de octubre 2014

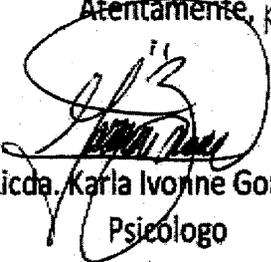
Licenciada
María Luna de Álvarez
Docente Encargada de la Unidad de Graduación Profesional
Escuela de Ciencias Psicológicas
Universidad de San Carlos

Por este medio me permito informarle que he tenido bajo mi cargo la asesoría de contenido del INFORME FINAL de Investigación titulado "La medición del desempeño académico a partir de la correlación de competencias técnicas (habilidades de selección) y el índice de aprobación de cursos totales, estudio de la estabilidad de variables, en el Primer semestre de las cohortes 2012-2013 de estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Realizado por las estudiantes EVELYN EUNICE AJANEL IXCOT CARNE 200811087 Y ANA LUISA LOPEZ REYES CARNE 200821125.

Esta investigación cumple con los requisitos establecidos por el CIEPs por lo que emito DICTAMEN FAVORABLE y solicito se proceda a la revisión correspondiente.

Sin otro particular, me suscribo.

Atentamente, Karla Ivonne González Zamora
Licenciada en Psicología
Colegiado No. 7888



Licda. Karla Ivonne González
Psicólogo
Colegiado No. 7888
Asesor de contenido.

Guatemala, 24 de octubre del 2014

Licenciada
María Luna de Álvarez
Docente Encargada de la Unidad de Graduación Profesional
Escuela de Ciencias Psicológicas
Universidad de San Carlos

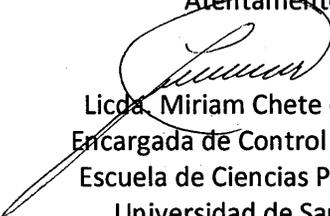
Licenciada de Álvarez:

Deseándole éxitos en sus actividades, por este medio le informo que las estudiantes: EVELYN EUNICE AJANEL IXCOT carne 200811087 y ANA LUISA LÓPEZ REYES – 20082115, solicitaron a esta unidad datos de estudiantes para poder realizar la tesis titulada **“LA MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO A PARTIR DE LA CORRELACIÓN DE COMPETENCIAS TÉCNICAS (HABILIDADES DE SELECCIÓN) Y EL ÍNDICE DE APROBACIÓN DE CURSOS TOTALES, ESTUDIO DE LA ESTABILIDAD DE VARIABLES, EN EL PRIMER SEMESTRE DE LAS COHORTES 2012-2013 DE ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO DE LA ESCUELA DE CIENCIAS PSICOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA”** durante los meses de octubre y noviembre del año 2013 en horario de 17:00 a 20:00 horas.

A las estudiantes se les autorizó recabar los datos que necesitaban para realizar dicho estudio por lo que extendiendo la presente constancia.

Sin otro particular me suscribo,

Atentamente,


Licda. Miriam Chete de Barillas
Encargada de Control Académico
Escuela de Ciencias Psicológicas
Universidad de San Carlos



PADRINOS

POR EVELYN AJANEL

EDGAR ROLANDO BERGANZA BOCALETTI
MEDICO PEDIATRA
NO. COLEGIADO 2414

JOSE DANIEL CHELEY DE LEON
INGENIERO ELECTRICO
NO. COLEGIADO 13241

POR ANA LUISA LÓPEZ REYES

DORA LÓPEZ MONTENEGRO
TRABAJDORA SOCIAL
NO. COLEGIADO 4743

DEDICATORIAS POR EVELYN EUNICE AJANEL IXCOT

A DIOS: Padre, Hijo y Espíritu Santo.

A MIS PADRES: Ubaldo Ajanel y Rosario Ixcot de Ajanel, por su apoyo incondicional, por ser mis guías y por amarme como soy. A ustedes dedico este triunfo, porque sabemos que no ha sido fácil y hoy entrego esto para honrarlos y para decirles que gracias a ustedes soy lo que soy.

A MI HERMANA: Lizz, por ser mi cómplice, amiga y mi gran compañera de aventuras. Por aconsejarme y aguantarme cuando estoy bajo presión. Aunque a diario parezcas la mayor, siempre te cuidare hermanita. Te amo.

A MI FAMILIA: Abue Timo, Abue Vila por sus oraciones, y estar pendiente de la hora que llegaba y que tenía que pasar a saludarlos, los amo. Abuela Goyita (+) y Abuelo Don Chilo (+), que desde donde estén sé que estarían orgullosos, porque su recuerdo vive en nuestros corazones. A mis tíos, primos y sobrinos, aun los que ya no están con nosotros físicamente, los que se nos adelantaron y que desde el cielo nos acompañan y se alegran. A todos por acompañarme en esta aventura y por estar pendiente de mí y del avance que tenía, como siempre lo he dicho: en las buenas y en las malas la familia es el capital con el que siempre contamos. Desde el más grande hasta el más pequeño. Gracias.

A MI IGLESIA: Asamblea de Dios "Shekina" y sus pastores, por sus oraciones, sus visitas, las salidas y el trabajo que hacemos para Dios. Les amo.

A MIS PADRINOS: Edgar Berganza, fue pieza fundamental en el desarrollo de mi vida laboral, gracias por esas enseñanzas de vida, le admiro, le respeto y lo aprecio. A José Daniel Cheley no se necesita mucho tiempo para llegar a apreciar a alguien, gracias por tus muestras de cariño, por tu apoyo y por estar en momentos malos y por animarme, te aprecio amigo.

A MIS AMIGOS: Que si los mencionara no cabrían en este pequeño apartado, pero gracias por su apoyo, su cariño, sus consejos, y esas aventuras inolvidables, la de básicos años de aventura, en especial a los de la U (únicos y sin igual) con ustedes los trabajos, los parciales y las pruebas, las salidas, las comidas todo esto marco mi vida y los quiero muchísimo, gracias por compartir más de 5 años conmigo, los amigos de trabajos y prácticas, que a pesar de los años siguen aquí, y han formado parte esencial de mi existencia, definitivamente con ustedes he comprobado que los amigos son como hermanos en tiempo de angustia.

A MI COMPAÑERA DE TESIS: Ana Luisa López, desde los primeros días en la U hasta ahora he aprendido de vos y agradezco tu amistad, tu compañerismo y por tu forma tan peculiar de ver la vida que cambió la mía. Te quiero amiga.

DEDICATORIA

POR ANA LUISA LÓPEZ REYES

A DIOS: Quien siempre me ha iluminado, guardado y guiado en este camino que emprendí hace algunos años, por ser el proveedor de la sabiduría y de quien de su mano puedo recibir todo lo bueno

A MARIA SANTISIMA: Madre buena quien por su intercesión ante el Padre y el Hijo, y con su amor maternal me defendió de todo peligro.

A MIS PADRES: los que nunca nunca me han desamparado, quienes me han dado su mejor ejemplo de lucha y de esfuerzo, los que han sacrificado gran parte de su vida para ver realizados mi sueños desde niña hasta el día de hoy, a ustedes Julio César López Montenegro y Elsa Victoria Reyes de López, no me alcanzará la vida para agradecerles lo que han hecho por mí, LOS AMO.

A MIS HERMANOS: Félix, eres un gran ejemplo de hermano mayor tu tenacidad y constancia te han hecho un profesional de éxito y un ser humano maravilloso; Mafer, mi única amiga, gracias por ser mi confidente, por escucharme y siempre tener una palabra o gesto que cambie mi perspectiva de vida, que Dios la bendiga y haga de usted una mujer de éxito; Julito, servicial, atento, un ejemplo de perseverancia, siga en su lucha hermano que el éxito para usted está a un paso. Los amo a los tres y gracias por estar cuando los he necesitado.

A MI ESPOSO: Augusto Ruiz, gracias mi amor por estar a mi lado, porque sin tu apoyo, tu comprensión, ayuda y presión hubiese sido imposible terminar este reto, gracias por protegerme y darme siempre lo mejor, TE AMO y cada día confirmo que mejor hombre no puedo tener a mi lado, Dios ha obrado en mí al darme la dicha de tenerte conmigo.

A MIS HIJOS: José Rodrigo y a él que viene en camino, por quienes lucho cada día para ser mejor persona, quienes cambiaron mi vida y me enseñaron una manera distinta de amar, por quienes estoy dispuesta a todo para verlos felices y plenos, a ustedes que son mi fuente de fortaleza, mi vida entera. LOS AMO HIJOS

A MIS ABUELOS: Mamá Tina (+), Papá Félix (+) y Mamá Lita (+), que se que desde el cielo han estado cuidando de mi y que se que ellos también celebran éste triunfo, y a quienes extraño y guardo en mi corazón; a Papá Rupe, que aún tengo la dicha de verlo y quien siempre ha elevado una oración al creador por mí, y que con su buen sentido de humor me ha dado las mejores enseñanzas.

A MIS FAMILIARES: que siempre han estado pendiente de mí que me han apoyado en todo momento y con los que sé que puedo contar siempre, Tíos y Tías, Primos, Sobrinos, gracias por ser un pilar importante en mi vida.

A MIS PRIMOS: Carlitos que más que mi primo eres un hermano; Linda gracias por siempre estar pendiente de mi, Ana Isabel mi madrina y confidente la que

siempre tiene un buen consejo y mi ejemplo de mujer, María Belén a quien he visto como hermana mayor, ustedes son muy especiales para mí.

A MIS COMPAÑEROS DE CLASE: Ustedes fueron la mejor parte de este proceso, cada uno con sus locuras y forma de ser hicieron que este largo tiempo en realidad se hiciera muy corto, aún tengo grabados en mi cabeza todos los buenos y malos momentos en estos salones, tantas risas que compartimos y lagrimas que derramamos por ver esto cumplido y culminado, gracias por su apoyo, siempre los llevaré en mi corazón.

A MI COMPAÑERA DE TESIS: Evelyn Ajanel, Gracias porque sin tu ayuda esto definitivamente me habría costado más, gracias por compartir buenos y malos momentos, por hacerme parte de tu vida; eres una persona excepcional, llena de virtudes que vales oro. Te quiero amiga.

AGRADECIMIENTOS

A la gloriosa y tricentenaria Universidad de San Carlos de Guatemala, nuestra Alma Mater que abrió sus puertas a nosotras y nos ha dado la oportunidad de tener el pan del saber.

A la Escuela de Ciencias Psicológicas que con su personal docente nos brindó el conocimiento necesario para formar profesionales dispuestos a dar el servicio al país.

Al Departamento de Control Académico, y SAEPs, quienes nos brindaron los datos necesarios para poder realizar nuestro trabajo profesional previo a la graduación.

Al Licenciado Gustavo Adolfo García Samayoa, quien no acompañó en este proceso de trabajo, gracias licenciado por enseñarnos y llevarnos de la mano hasta donde hoy no encontramos, usted ha sido pieza clave en nuestra formación profesional.

Al pueblo de Guatemala, por quienes tenemos la oportunidad de estudiar en ésta gloriosa casa de estudio, y por aportar a nuestra educación superior.

1.1.2.9.8.3. Comparación de pruebas de aptitudes y de rendimiento	30
1.1.2.9.8.4. Uso de las puntuaciones de las pruebas estandarizadas	31
1.1.2.10 Investigación prospectiva	33
1.1.2.10.1 Primera: La visión de largo plazo.....	34
1.1.2.10.2 Segunda: La cobertura holística	34
1.1.2.10.3 Tercera: El consensuamiento	35
1.1.3 Delimitación	35
CAPÍTULO II	
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	
2.1 Técnicas	39
2.2 Instrumentos.....	40
CAPÍTULO III	
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	
3.1. Características del lugar y de la población	42
3.1.2. Características del lugar.....	42
3.1.3. Características de la población	42
3.2. Análisis e interpretación	81
CAPÍTULO IV CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
4.1 Conclusiones	83
4.2 Recomendaciones	85
BIBLIOGRAFÍA	86
ANEXOS	

Resumen:

Título del proyecto:

La medición del desempeño académico a partir de la correlación de competencias técnicas (habilidades de selección) y el índice de aprobación de cursos totales, en el primer semestre de la cohorte 2013 de estudiantes de primer ingreso de la escuela de ciencias psicológicas de la universidad de san Carlos de Guatemala.

Autoras: Evelyn Eunice Ajanel Ixcot, Ana Luisa López Reyes

Esta investigación logró conocer los criterios de ingreso a la escuela de Ciencias Psicológicas a partir de la medición de competencias técnicas, conocer el índice de estabilidad entre las variables de competencias técnicas (habilidades) en relación al desempeño académico del primer semestre, con esto se estableció que el índice de estabilidad funciona como prospección de éxito académico. El estudio que se llevó a cabo en la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, con estudiantes de primer ingreso del año 2012 Y 2013. Con lo expuesto anteriormente se dio respuesta a las interrogantes de ¿Cuáles son los criterios de ingreso a la Escuela de Ciencias Psicológicas en términos de competencias técnicas?, ¿Qué relación existe entre las competencias técnicas (habilidades) requeridas como criterio de ingreso a la Escuela de Ciencias Psicológicas y el desempeño académico de la muestra objeto de estudio? Y si ¿es posible establecer a partir de la relación entre habilidades / competencia, un índice predictivo de éxito académico? Esto se hizo desde la línea de investigación de la realidad psicoeducativa de Guatemala.

Se utilizó un muestreo aleatorio por conglomerados, donde el universo fueron los estudiantes de psicología y la muestra los estudiantes de primer ingreso de la cohorte 2012- 2013. Utilizando un tipo de estudio exploratorio-correlacional. Los datos fueron proporcionados por la Unidad de Control Académico de la Escuela de Ciencias Psicológicas, quien proporcionó los datos de notas de primer semestre de los estudiantes a evaluar y SAEPs quien proporciono los datos generales de los estudiantes de primer ingreso, utilizando los datos de las pruebas de lectura y las pruebas de personalidad. Para luego realizar el análisis del comportamiento académico de los estudiantes utilizando la correlación de las variables de habilidad y de desempeño, así como la descripción de datos generales de la muestra.

Desde el punto de vista psicométrico es posible indicar que las baterías de selección psicoeducativas proporcionan información diagnóstica valiosa y determinante, para asegurar el éxito académico, en tanto que permitan identificar las habilidades cognoscitivas, que posibilitan el aprendizaje; por lo que es de mucha importancia supervisar y someter a revisión las mismas. También es importante la evaluación periódica de los baremos utilizados para validarlos frente a otras pruebas y contrastarlos con los resultados de desempeño.

PRÓLOGO

Al Lector

La universidad de San Carlos de Guatemala, se ha distinguido a nivel nacional e internacional por egresar de sus aulas a profesionales de éxito, competentes y sobre todo con una formación académica excepcional, sin embargo, es necesario a su vez realizar un tipo de evaluación donde se les presente las debilidades que está tiene, especialmente si hablamos de nuestra casa de estudios: la Escuela de Psicología.

Esta investigación logro medir el desempeño académico de los estudiantes de la cohorte 2012 y 2013, e identificar entre las habilidades que exigen la carrera y el desempeño académico que obtienen los estudiantes.

Conocer a fondo el proceso de selección de los estudiantes, partiendo de las competencias técnicas o habilidades que poseen y presentar de manera numérica los resultados que muestran una forma más concreta para poder evaluar la estabilidad y si esta funciona como prospección al éxito.

Los datos otorgados por el departamento de Control Académico y SAEPs son de alumnos actualmente inscritos, por lo que pretendemos mostrar la realidad que esta casa de estudio se encuentra el día de hoy, los resultados que se obtuvieron fueron sumamente importantes y estamos seguras que trascenderán en la carrera.

Realizar este tipo de investigación, muestra una forma diferente de ver los procesos de la universidad, ya que al conocer a fondo muchos de los datos que en la escuela se manejan, conocer los resultados de las pruebas de selección hasta las notas de los alumnos, se puede evidenciar que se requiere de un sistema más moderno o practico que permita una selección apropiada de los estudiantes que ingresan.

Conocer el subsistema de ingreso de la escuela sirvió, para identificar la necesidad de implementar la selección de personal que se pudieran tomar en

cuenta al momento de ingresar alumnos, porque entre más se afinen los criterios de ingreso se obtendrán egresados mucho mejor calificados llevando a evidenciar esto a través del desempeño laboral, que es parte de nuestro servicio, eficacia y profesionalismo requerido para Guatemala.

Esperamos que estos resultados den una especie de impacto, que sirvan para mejorar las debilidades de las cuales nos pudimos percatar por medio del estudio y enriquecer las fortalezas, que seguro las hay, que este sea un medio de información para que las autoridades sepan el rumbo que lleva la educación en esta universidad

Al hablar de habilidades psicológicas nos refiramos a la capacidad mental relacionada con el razonamiento lógico y la resolución de problemas prácticos y de la vida cotidiana, y en el contexto de esta investigación la utilizamos para medir el desempeño académico en cuanto las habilidades requeridas.

Es para nosotras una satisfacción el poder culminar este proceso de investigación, poniendo en práctica los conocimientos que aquí mismo se brindaron, de donde nos sentimos muy orgullosas de ser hoy egresadas y poder mostrar con este trabajo que aunque se tienen puntos débiles, también se tienen puntos fuertes que se pueden seguir alimentando para obtener la calidad que nos caracteriza y devolver a nuestra patria la oportunidad de llamarnos hoy “San Carlitas”.

Evelyn Eunice Ajanel Ixcot
Ana Luisa López Reyes
Autoras

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEORICO

1.1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las instituciones públicas de educación superior enfrentan el reto de mejorar su calidad académica con los recursos que tengan a la mano, que cada vez se hacen más escasos, enfrentar demandas del contexto social y presentando egresados cada vez mejor calificados a nivel no solo local sino internacional. Se debe de mejorar los procesos y productos tanto a nivel académico como administrativo. Debido a varios factores, se logró analizar la relación entre rendimiento académico y las habilidades técnicas al momento que el estudiante gana los exámenes de admisión a la Escuela de Ciencias Psicológicas, y las notas que revelan el primer semestre correspondiente.

Dado el punto anterior, este estudio se propuso como meta dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los criterios de ingreso a la Escuela de Ciencias Psicológicas en términos de competencias técnicas? , ¿Qué relación existe entre las competencias técnicas (habilidades requeridas como criterio de ingreso a la Escuela de Ciencias Psicológicas y el desempeño académico de la muestra objeto de estudio? y por ultimo pero no menos importante si ¿es posible establecer a partir de la relación entre habilidades / competencia, un índice predictivo de éxito académico – proyección de desarrollo académico?

La forma de conocer y poder contestar estas preguntas fue por medio un estudio de correlación entre los estudiantes que ingresaron a la escuela y las notas obtenidas en el primer semestre de la cohorte 2012 y 2013.

Conociendo esto, sabemos que a lo largo de los años parece que ha ocurrido un cambio en el enfoque de estos estudios y actualmente, el énfasis se concentra en encontrar relaciones causales entre el desempeño académico y variables, que puedan ser objeto de intervenciones. Se desea estudiar factores asociados al rendimiento académico que puedan interpretarse, también hacer un esfuerzo por identificar y definir variables que puedan ser manipuladas, controladas o

modificadas ya sea por las mismas instituciones de enseñanza, o por el sistema educativo. Tomando en cuenta que los tomadores de decisiones conozcan las herramientas necesarias para implementar cambios a nivel institucional o programático, que produzcan, efectivamente, los impactos deseados.

El estudio se llevó a cabo en la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala cuya misión dice textualmente de la siguiente manera: “Formar profesionales en Psicología y en las Ciencias de la Actividad Física capaces de intervenir humana, científica y técnicamente en forma eficaz y positiva, para atender la salud mental y el desarrollo físico de la población guatemalteca.”.¹ Es de notar que muchos de sus egresados en la actualidad han contribuido de manera notable al desarrollo de la ciencia nacional o han destacado en centros de investigación en otros países. Esto, en línea con su visión como institución, que señala el liderazgo en la investigación científica y tecnológica, con reconocimiento nacional e internacional.

El proceso de selección que realiza la escuela, consta de una metodología de evaluación que permita seleccionar a los estudiantes que posean las capacidades cognitivas y psicológicas más adecuadas para la adquisición del conocimiento que ofrece la carrera.

Esta metodología de selección está compuesta de puntuaciones obtenidas en pruebas objetivas de conocimientos y de habilidades cognitivas básicas para determinar el nivel de desempeño actual y potencial de los estudiantes. Esto quiere decir que la evaluación es integral, basada en el área intelectual y en el área de las capacidades para el aprendizaje de contenidos.

El sistema de selección de estudiantes está integrado por aplicación de pruebas de habilidades (aptitud académica) y de conocimientos básicos en lenguaje, matemática y biología, y como específicos una prueba de lectura y de personalidad, para obtener una mejor selección.

¹ **PSICOLÓGICAS, ESCUELA DE CIENCIAS. 2010.** *Programa General de Pensum de Estudios Semestral - Objetivos, Visión, Misión, Perfil de Ingreso y Perfil de Egreso.* Guatemala : s.n., 2010.

1.1.2 MARCO TEÓRICO

1.1.2.1 Antecedentes

Como lo mencionaremos más adelante, Guatemala históricamente ha tenido un déficit en el campo de la educación, es por esa razón que nos interesamos en el estudio del desempeño académico, mucho más si se trata de educación superior. Como referencia para la elaboración de la investigación se hizo revisión de algunas tesis, las cuales mencionaremos a continuación:

- a. De las autoras: Evelyn Grizel Pivaral y Wendy Alejandra Vásquez con título de investigación “Estudio sobre la relación en los resultados de evaluación de cociente intelectual y desempeño académico en los estudiantes de primer ingreso durante el ciclo 2010”. Publicada en el año 2010 y realizada en la Facultad de Odontología de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- b. De las autoras Ana Luisa Urrea Álvarez y Griselda Judith Rivera Salguero con título de investigación “El perfil de ingreso de aptitudes y habilidades generales del estudiante de la facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala”. Publicada en el año 2002, realizada en la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- c. De la autora Karin Estela Dávila Aldana con título de investigación “Mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso de la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala”. Publicada en el año 2002 y realizada en la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

1.1.2.2 La educación en Guatemala

Guatemala ha tenido históricamente un nivel muy desfavorable en el campo de la educación. El nivel de escolaridad en Guatemala es sumamente bajo, el Instituto Nacional de Estadística (INE) estima que el promedio es de solo 2.3 años. Incluso menor en los departamentos mayoritariamente indígenas (1.3 años). Las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo no se hayan al alcance de la mayoría de la población guatemalteca. Desigualdades económicas y sociales y otros factores políticos, lingüísticos y geográficos influyen en el acceso de niños a la educación. Esta deficiencia es muy preocupante si se toma en cuenta que la educación no es solo un factor de crecimiento económico, sino también un ingrediente fundamental para el desarrollo social, incluida la formación de buenos ciudadanos. La población guatemalteca ascendía a 10.8 millones de habitantes en 1996. Como muchos países en vías de desarrollo, la población de Guatemala es una población joven. La población de menos de 14 años asciende al 44.1% del total y los de menos de 25 años representan el 64.7% de la población (INE, 1998). Los niños y jóvenes de hoy pertenecen a una generación de guatemaltecos que han nacido y crecido en momentos de grandes cambios. Esto junto con la presente transición democrática por la que atraviesa el país y su integración en el mercado internacional, hacen de la educación una necesidad básica para el desarrollo y adaptación de los guatemaltecos a esta nueva etapa de desarrollo, democracia y paz.

Los Acuerdos de paz y el Plan Nacional de Desarrollo 1996-2000 plantean la necesidad de reducir el déficit de cobertura, especialmente en los niveles de preprimaria y primaria, con énfasis en el área rural y en la educación de las niñas, así como elevar el nivel de alfabetización y mejorar la calidad educativa. Por otro lado, se requiere un esfuerzo más amplio de reforma para que la educación responda a la diversidad cultural y lingüística de Guatemala, reconociendo y fortaleciendo la identidad cultural indígena, los valores y sistemas educativos mayas y de los otros pueblos indígenas.

1.1.2.3 Psicología de la educación

Haciendo un hincapié en la psicología educativa debido a que es una disciplina intermedia y multidimensional que se vincula con los fenómenos del aprendizaje, sistemático o asistemático, de la enseñanza y de la vinculación del conocimiento a la sociedad de la información.

Podemos mencionar que: “Es un proceso de formación social, a través del cual se informa a la persona sobre el medio en que vive y sobre la historia, a la vez que se le capacita para aplicar dicha información en su realidad circundante con objeto de influir en ella y de este modo progresar hacia los ideales de paz, armonía y justicia social”².

Es un conjunto de conocimientos, órdenes y métodos por medio de los cuales se ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales, morales y físicas. La educación no crea facultades en el educando, sino que coopera en su desenvolvimiento y precisión (Ausubel).

Medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social (Ley General de Educación). Además, es imprescindible tener en cuenta las características de las situaciones educativas, para que se logre esta reciprocidad, más que antes.

De acuerdo con el siguiente concepto “La investigación psicoeducativa es pues una investigación fundamentalmente aplicada, en el sentido de que la pertinencia de los problemas estudiados tiene su origen en el campo educativo y su objetivo es proporcionar conocimiento útil para mejorar la educación. También sus resultados, así como las explicaciones y teorías elaboradas a partir de ellos, son de carácter aplicado en la medida en que se refieren al campo de la educación y tienen, por ello, un alcance y una generalidad menor que los proporcionados por la investigación básica.”³

²DELORS, JACQUES. 1996. *La educación encierra un tesoro*. España : Santillana, Ediciones UNESCO, 1996. págs. 1 - 317.

³COLL, C. 1998. *Psicología de la Educación*. Barcelona, España : EDHASA, 1998. págs. 1-221

Las teorías aplicadas de la psicología educativa son consideradas tan fundamentales como otras teorías básicas de otras áreas de la psicología debido a su influencia en campos novedosos como la psicología del aprendizaje, la psicología de la memoria o la psicología de la motivación. Sus relaciones con otros campos de estudio es bidireccional en la medida en que se enriquece de leyes y principios, así como de la evidencia empírica de la psicología básica y, al mismo tiempo, enriquece a esta última con sus aportes sobre los fenómenos educativos, o mejor, sobre cómo se comporta el ser humano en situaciones educativas.

Se puede diferenciar tres finalidades específicas que cumple la psicología de la educación en el estudio de los procesos educativos:

- a. Contribuye a la elaboración de una teoría para comprender y explicar los procesos educativos;
- b. Ayuda a la elaboración de procedimientos, estrategias y modelos de planificación en intervención psicoeducativa;
- c. Coadyuva a la implantación de prácticas educativas más eficientes, más satisfactorias y más enriquecedoras.

Según Coll las finalidades son: “teórica o explicativa, proyectiva o tecnológica, y práctica”⁴. La psicología educativa es una disciplina de naturaleza aplicada.

1.1.2.4 Educación en la sociedad del conocimiento

La psicología de la educación se va haciendo más compleja en tanto que se enfrenta a un mundo cambiante, en donde la economía, la globalización están en auge y donde se está requiriendo de personas altamente calificadas para asumir estos retos. De acuerdo con Broveto, ahora nos encaminamos a esa etapa

⁴COLL, C. 1998. *Psicología de la Educación*. Barcelona, España : EDHASA, 1998. págs. 1-221

llamada “sociedad del conocimiento”⁵ en donde la sociedad difiere o se contradice entre conocimiento y sabiduría, entre desarrollo científico y tecnológico y el bienestar social. Broveto, los principales problemas del mundo actual, como la pobreza, la marginación y la desnutrición, muertes infantiles y degradación ambiental no parecen ser sencillos de resolver por la actual civilización.

Es decir, la sociedad atraviesa etapas cambiantes y contradictorias, por lo que la educación y profesionalización toman un papel importante para la orientación hacia un desarrollo sostenible. “Las sociedades actuales requieren aplicar un sistema educativo propio que les permita dar respuesta a sus exigencias y necesidades”⁶.

Por tal motivo, las instituciones educativas se ven casi obligadas a orientar los acontecimientos, es decir, proveer de sensibilidad para orientar los cambios que se van marcando a fin de administrar los cambios que sean necesarios. La finalidad es construir una sociedad más equilibrada y sensibilizarla a los problemas que vamos enfrentando.

Si el progreso se va viendo hacia la sociedad del conocimiento, en la que se incluyen elementos como las tecnologías de la información y la comunicación y sus derivados, es esencial que se le dé su importancia a la investigación y a la formación de las personas. Se va volviendo indispensable que las personas estén más y mejor capacitadas para propiciar y adquirir el conocimiento. Siendo así, las organizaciones y naciones que no inviertan en educación ni en investigación se quedarán relegadas y no cumplirán su responsabilidad social.

De acuerdo con Amaya, citada en Bernal, el conocimiento es el fundamento para edificar un país con capacidad para enfrentar los problemas y retos del futuro, y “no se forman ciudadanos entendidos como personas conscientes, responsables y comprometidas con el Estado, conocedoras de sus derechos individuales y sus deberes públicos, capaces de construir los intereses colectivos, a partir de sus

⁵ **CIIP-UPAZ, CEE PNUD.** Educación para la Sociedad de Conocimiento. Uruguay: TRILCE, 2001. págs. 1-337.

⁶ **GÓMEZ, G. VÁSQUEZ. 2000.** *La preocupación por el conocimiento.* s.l. : Servicio de Publicaciones de la USC, 2000. págs. 351-361.

intereses particulares”⁷. Es así como el conocimiento, la educación, la ciencia y la tecnología desempeñan una función fundamental y entrelazada ¿Cuáles son estas exigencias que deben afrontar las instituciones educativas? Pueden enlistarse de la siguiente manera:⁸

- Desarrollar procesos de pensamiento en las personas
- Promover la comprensión básica del mundo
- Estimular la formación de instituciones e individuos flexibles
- Capacitar para la autonomía
- Estimular el interés por el conocimiento
- Promover el sentido de la solidaridad y la individualidad
- Practicar y promover el sentido de la responsabilidad

1.1.2.5 Educación científica

El conocimiento científico se ha vuelto un elemento esencial para lograr el funcionamiento y alcance de metas de las sociedades modernas. Se ha vuelto uno de los objetivos educativos más importante a nivel internacional en este siglo.

Las habilidades cognitivas, así como los comportamientos de la actividad científica incluyen realizar observaciones cuidadosas; reunir, organizar y analizan datos; medir, graficar y comprender relaciones espaciales; regular y ponen atención a su propio pensamiento, y saben cuándo y cómo aplicar sus conocimientos para resolver problemas según Chapman.

Estas habilidades, que son esenciales para la práctica de las ciencias, no se enseñan de manera rutinaria en las escuelas, en especial en las escuelas primarias. Muchos científicos y educadores consideran que las escuelas necesitan guiar cada vez más a los estudiantes para que aprendan a utilizar estas habilidades.

⁷ BERNAL TORRES, CÉSAR AUGUSTO. 2006. *Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México : PEARSON EDUCACIÓN, 2006. pág. 304.

⁸DE ZUBIRÍA SAMPER, JULIÁN. 2009. *Hacia una educación y una evaluación por competencias*. Medellín : s.n., 2009. pág. 44.

De acuerdo con Ángel Blanco López, las dos grandes finalidades de la educación científica son: a) la formación de científicos y b) la mejora del nivel de conocimientos científicos de la población. Parece que el consenso actual es lograr el objetivo de que la educación científica debe llegar a todos los alumnos.

Esto se vuelve importante cuando vemos que el progreso socioeconómico, de empleo y la realización personal, inclusión social y participación activa de la ciudadanía se ve ligada con mejorar la educación científica.

1.1.2.6 Rendimiento académico

El rendimiento académico del estudiantado universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa.

Según el Diccionario de Educación rendimiento académico se refiere a: “el conocimiento alcanzado o las destrezas desarrolladas en materias académicas, que habitualmente se designan por puntajes obtenidos en pruebas o asignados por profesores o de ambas maneras”⁹. Es decir que el rendimiento académico se refiere a los conocimientos aprendidos por el sujeto, expresados en un momento dado, a través de exámenes o trabajos. Los autores Mehrens y Lehmann reunieron los conceptos de varios autores y anotaron:

Una prueba de rendimiento se utiliza para medir el nivel presente de conocimientos, habilidad o ejecución de un individuo”. Warren (1968) definió el test de rendimiento como: “Prueba que tiene por objeto medir el progreso que ha hecho un sujeto en el aprendizaje de algo, como aritmética, lectura, deletreo, escritura, mecanografía, etc.”¹⁰.

⁹CARDERERA, MARIANO. 1854. *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Madrid : s.n., 1854. pág. s.n.

¹⁰MEHERENS, W. y LEHMANN, I. 1978/1982. *Medición y evaluación en la educación*. México : Continental, 1978/1982. pág. s.n.

Se considera al rendimiento académico como la suma de las transformaciones que se originan en: el lenguaje, la manera de actuar, el pensamiento, el comportamiento de los individuos en relación a las situaciones y problemas de la materia que aprende.

Los estudios desarrollados por Mehrens y Lehman dieron evidencias clara sobre el valor de la evaluación cuando señalaron que: Los educadores, en particular, se han preocupado, se preocupan y continuarán preocupándose por medir y evaluar el avance de sus alumnos, el valor y la relevancia de los programas de estudio, así como la labor docente. “Esta tarea se torna cada vez más difícil al irse volviendo más complejos los fines de la educación y al aumentar desmesuradamente el número de estudiantes¹¹”.

1.1.2.7 Éxito académico

1.1.2.7.1 A lo que llamamos éxito y fracaso

Haciendo un resumen breve de la historia, se puede observar que ya desde el surgimiento de la institución universitaria, las funciones que esta desempeña no difieren mucho de las actuales, centrándose por un lado, en la transmisión del conocimiento y en la creación del mismo y, por el otro lado, la evaluación del estudiante que tenía que demostrar que había aumentado sus conocimientos.

Fracaso o éxito, términos cuyas connotaciones e implicancias remiten a lo definitivo, a un resultado final, asociados a valoraciones dirigidas hacia sujetos y ligadas a otras significaciones no menos definitivas: poder o no poder, lograr o no lograr, servir para o no servir, ser capaz de o no serlo. Términos que se traducen en problemáticas vinculadas con el bajo rendimiento académico, las escasas estrategias de trabajo para afrontar el proceso de aprendizaje en la universidad, el

¹¹MEHERENS, W. y LEHMANN, I. 1978/1982. *Medición y evaluación en la educación*. México : Continental, 1978/1982. pág. s.n.

desafío de poder responder a una formación profesional acorde a las demandas del mercado laboral, entre otras.

En estos conceptos se ocultan, sin embargo, cuestiones no debatidas: qué significa tener éxito o fracasar, quién o qué fracasa o tiene éxito y ante qué. En definitiva, la cuestión que subyace es: quién y cómo define el éxito y el fracaso.

Los términos éxito y fracaso, presentes en el discurso social, no son sólo palabras utilizadas para hacer referencia a una realidad preexistente, suponen procesos de nominación, a través de los cuales los actores sociales producen representaciones de la realidad en que viven y esas representaciones tienen potencialidad creadora, se traducen en lo que hacemos en las organizaciones, definiendo y condicionando nuestras prácticas. Indagar en esos ámbitos de definición y producción de representaciones, puede ser útil para abrir interrogantes, tanto sobre los conceptos que empleamos, naturalizándolos, como sobre nuestra responsabilidad en su construcción y sobre las prácticas que ellos orientan.

Existe unos juicios de excelencia que aborda la metáfora empleada por Perrenoud, al respecto, el autor sostiene que sólo es posible comprender tales juicios desde su relación con la organización de la escolaridad y con los contenidos de la cultura escolar; con las prácticas pedagógicas y con el trabajo escolar. Así, los juicios y las jerarquías de excelencia -como todas las representaciones- son el resultado de una *construcción* intelectual, cultural y social.

En este sentido, Perrenoud explicita que "(...) esta metáfora pretende también llamar la atención sobre el hecho de que las organizaciones tienen el poder de construir una representación sobre la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como la definición legítima de la realidad... "¹². Siguiendo con la lógica de su pensamiento, la excelencia se relaciona con la calidad de una práctica, y

¹² PERRENOUD, PH. 1990. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid : Morata, 1990. pág. 300pp.

siempre manifiesta una competencia, resultante de un aprendizaje que forma parte del capital cultural.

Por otro lado, es evidente que se le da mayor importancia a las jerarquías de excelencia son tan relevantes dentro de la institución escolar también revisten importancia fuera de ella, tanto en la carrera profesional como en la vida ordinaria de cada individuo. Según el autor, entre la excelencia escolar y otras formas de excelencia no sólo existen analogías sino también interdependencias.

Al referirse al problema de la evaluación -al juicio sobre la excelencia y las jerarquías de excelencia- Perrenoud recalca que en todas las corporaciones profesionales se dan competiciones de manera informal o formal; éstas, a su vez, permiten comparar el desempeño de las prácticas que distinguen a la profesión por parte de los representantes que compiten.

Al imaginar la norma de excelencia como "(...) la imagen ideal de una práctica dominada a la perfección" es esperable que ese desempeño ideal no sea alcanzado por todos, ya que al decir de Perrenoud " (...) si todo el mundo es excelente, no lo es nadie"¹³. En consecuencia, toda norma de excelencia funciona como punto de referencia y sólo se produce si no está al alcance de todos. Por ejemplo, los profesionales en ejercicio se aproximan a la excelencia en forma desigual. Por eso la norma induce a un orden, una clasificación de los profesionales de acuerdo a su grado de dominio y su distancia de la norma.

Al reflexionar, entonces, sobre el juicio evaluativo que se ejerce en los alumnos universitarios habrá que tener presente: las fabricaciones acerca de la excelencia de los niveles educativos precedentes, la recuperación de intereses genuinos por el campo profesional elegido y las diversas formas de ser excelente.

Podríamos pensar que el éxito de los alumnos en el sistema universitario también estaría ligado a las representaciones que poseen los profesores, inmersos en

¹³ **PERRENOUD, PH. 1990.** *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Madrid : Morata, 1990. pág. 300pp..

contextos institucionales. A su vez, la incidencia del promedio final de la carrera para el acceso a un puesto de trabajo, puede ser decisivo a la hora de definir el éxito. Las instituciones extrauniversitarias, por su parte, al establecer requisitos para el otorgamiento de becas, también constituyen otras variables de definición. Al reflexionar, entonces, sobre el juicio evaluativo que se ejerce en los alumnos universitarios habrá que tener presente: las "fabricaciones" acerca de la excelencia de los niveles educativos precedentes, la recuperación de intereses genuinos por el campo profesional elegido y las diversas formas de ser excelente.

1.1.2.8 Éxito y fracaso en la universidad

Lo complejo de abordar el tema de éxito y fracaso universitario inicia desde su conceptualización, hablar de ambos es referirse a términos muy ambiguos o poco claros, para lo cual debemos de enfocarnos en el contexto a desarrollar y las expectativas que cada uno tiene.

Legorreta Carranza realiza un análisis sobre un grupo de elementos de origen normativo que determinan, en cierta medida, la no conclusión de una carrera profesional (deserción), ya sea por decisión del estudiante o baja definitiva; "la prolongación de la estadía sin lograr el egreso en el tiempo previsto; o la titulación en forma extemporánea"¹⁴.

Hay estándares pertenecientes a cada universidad que dictan los requisitos de ingreso para los estudiantes, las condiciones de permanencia y los requisitos para su egreso o titulación. Tomando en consideración a Legorreta Carranza quien divide en tres grandes grupos. El primer grupo está conformado por las derivadas de los requisitos de ingreso; el segundo grupo corresponde al plan de estudios - aquí contempla el sistema de correlatividades de materias del plan de estudios, el número de oportunidades para cursar una misma materia, el número de a plazos permitidos, el número de ocasiones que se puede presentar un examen y los distintos tipos de exámenes y por último, el trabajo de tesis u opción de titulación

¹⁴ **LEGORRETA, CARRANZA (s/r).** *Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación.* México : EnRevista de Educación Superior. pág. 200.

con créditos-; en el tercer grupo ubica las disposiciones previstas en la reglamentación como derecho de los estudiantes y las que se ubican en la conclusión de la totalidad de los créditos que integran el plan de estudios -incluye aquí la extensión de los plazos máximos para concluir los estudios, las bajas reglamentarias y las opciones de titulación sin créditos.

Como sabemos en toda organización existe una serie de normas, roles y formas de relacionarse que pueden estar explicitados o no. El alumno que ingresa a la universidad debe adquirir estrategias de trabajo o métodos de estudios particulares para sortear con éxito ese período. Para continuar sus estudios y culminar su carrera universitaria deberá aprender los códigos y prácticas discursivas y de interacción que son específicos de esa organización. El sujeto adquiere así lo que se ha dado en llamar “competencia social organizacional”¹⁵ es decir: debe realizar un aprendizaje de la cultura que se mueve en esa organización, lo que supone ajustes en sus conceptos y conductas previas, adquisición de nuevas, e inclusive un des aprendizaje de pautas de comportamientos anteriores. Por lo general, esto no es consecuencia de un dispositivo especialmente diseñado a tal efecto, sino que se adquiere en la interacción con los otros miembros de la organización y supone mecanismos más o menos sutiles de recompensas y castigos. De la forma en que se relacione con su nuevo ambiente, y se inserte en la cultura institucional universitaria dependerá también su éxito o su fracaso como estudiante.

¹⁵ CENTRO UNIVERSITARIO DE DESARROLLO, FONDO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL MINEDUC Chile. 2000. *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicaciones para la docencia universitaria*. Santiago de Chile : CINDA, 2000. pág. 291pp.

1.1.2.9 Pruebas y evaluaciones educativas

El surgimiento de los conceptos tal como se conciben hoy en día, datan de principios del siglo XX, pruebas fue el término utilizado para referirse a todo lo relacionado con la aplicación de una prueba y la interpretación de la puntuación y resultados obtenidos de la misma. En la prueba, un objetivo común es medir la magnitud de algún rasgo psicológico. En la evaluación por el contrario el objetivo de manera más general se extiende más allá de obtener un número; más bien, el propósito sería reflejar la fuerza o ausencia de algún rasgo psicológico. De acuerdo con esta perspectiva, evaluación sería preferible a prueba si se emprendiera una evaluación de la inteligencia de un estudiante por ejemplo para responder a una pregunta de consulta sobre la capacidad del estudiante para asistir a un salón de clase regular. Una evaluación así podría explotar las fortalezas y debilidades intelectuales del estudiante, además sería probable que la evaluación integre los hallazgos clínicos durante el curso de la evaluación intelectual que se refieren a las actividades sociales y juicio del estudiante. La distinción semántica entre prueba psicológica y evaluación psicológica es de interés más que académico. La sociedad en general será mejor servida por una definición y diferenciación clara entre término como prueba psicológica y evaluación psicológica, al igual que entre términos relacionados como administrador de prueba psicológica y evaluador psicológico.

Es cierto que la línea entre lo que constituye la prueba y lo que conforma la evaluación no siempre es tan clara. Sin embargo, al reconocer que existe dicha ambigüedad podemos trabajar en la afinación de nuestra definición y el uso de estos términos; negar o ignorar su distinción no proporciona la esperanza de un remedio satisfactorio. Definiremos la evaluación psicológica como la recopilación e integración de datos relacionados con la psicología con el propósito de hacer una evaluación psicológica lograda con el uso de herramientas como pruebas, entrevistas, estudios de caso, observación conductual y aparatos y procedimientos de medición diseñados de forma especial. Definiremos prueba psicológica como el

proceso de medir variables relacionadas con la psicología por medio de dispositivos o procedimientos diseñados para obtener una muestra de comportamiento.

1.1.2.9.1 Pruebas de personalidad

Estas pretenden analizar los diversos rasgos determinados por el carácter, es decir, los adquiridos, y también por el temperamento los cuales son rasgos natos. Se denominan genéricas o psicodiagnósticas cuando estas pruebas nos revelan rasgos generales de personalidad en una síntesis global; y específicas, cuando estas están determinadas a indagar rasgos o aspectos de personalidad como el equilibrio emocional, interés, frustraciones, ansiedad, agresividad, nivel de motivación, etc.

1.1.2.9.2 Pruebas psicométricas para medir aptitud

Se basan meramente en el análisis de muestras de comportamiento humano, sometiéndose a exámenes bajo condiciones normativas, verificando la aptitud, para intentar generalizar y predecir cómo se manifestara ese comportamiento en determinada forma de trabajo. Constantemente estamos adquiriendo información a través de las experiencias cotidianas de la vida y las del aprendizaje normal (como el trabajo en un curso escolar) La diferencia primaria entre las pruebas de rendimiento y las de aptitud es que las pruebas de aptitud tienden a enfocarse más en el aprendizaje informal o en las experiencias cotidianas, mientras que las pruebas de rendimiento tienden a enfocarse en el aprendizaje que ha tenido lugar como resultado de la adquisición relativamente estructurada de información. Manteniendo esta distinción en mente.

Como lo hemos mencionado, capacidad es la habilidad de la persona en determinada actividad o comportamiento, y se adquiere a partir del desarrollo de una aptitud mediante el entrenamiento, estudio o práctica. Una prueba de

conocimiento o de capacidad ofrece un diagnóstico real de las habilidades que posee el candidato.

L.L. Thurstone¹⁶ desarrolló la teoría multifactorial, partiendo de la teoría factorial. Según esa teoría, la estructura mental la conforma una cantidad relativamente menor de grandes factores que se interrelacionan entre sí, cada uno se hace responsable de una aptitud.

Los siete factores son:

- a. Factor V o comprensión verbal: Principal factor encontrado en pruebas que incluyen lectura, analogías verbales, frases en desorden, vocabulario, etc.
- b. Factor W o fluidez verbal (Word frequency): se encuentra en pruebas de anagramas, rimas, pruebas en que se escriben palabras que comienzan con la misma letra. La ampliación del vocabulario
- c. Factor N o numérico: se relaciona directamente con la rapidez y exactitud en la realización de cálculos matemáticos sencillos.
- d. Factor S o relaciones espaciales (spacelations): es la habilidad para visualizar relaciones espaciales en dos o tres dimensiones.
- e. Factor M o memoria asociativa: se identifica principalmente mediante pruebas de memoria mecánica y apareamiento; incluye memorización.
- f. Factor P o rapidez perceptual: es la habilidad de percibir con rapidez y exactitud detalles visuales, o reconocer rápidamente similitudes y diferencias.
- g. Factor recompensas o raciocinio: Thurstone, postula la existencia de dos raciocinios (inductivo y deductivo), pero al no encontrar diferenciación entre ambos, propuso un único factor de raciocinio.

Thurstone, establece un factor general G al que llamo inteligencia general.

También se debe tener en cuenta que la denominación rendimiento o aptitud para una prueba depende totalmente del uso que se pretende dar a ésta y no solo del tipo de reactivos que contiene. Es posible que dos pruebas contengan algunos reactivos iguales y que una de ellas sea llamada prueba de aptitud, mientras que a

¹⁶ **CHIAVENATO, IDALBERTO. Quinta Edición** *Administración de Recursos Humanos*. México : McGraw-Hill / Interamericana Editores S.A., 2007. 500.

la otra se le denomine de rendimiento. Aunque seleccionamos un reactivo con una analogía no verbal para representar un reactivo de una prueba de rendimiento. Un reactivo administrado para probar el conocimiento adquirido.

Las pruebas de aptitud, también denominadas como pruebas pronóstico, son generalmente usadas para hacer predicciones. Las pruebas de rendimiento también pueden utilizarse para propósitos de predicción. De manera típica “cuando las medidas de las pruebas de rendimiento se usan para hacer predicciones, las medidas tienden a deducir experiencias de aprendizaje más formales y más limitadas que las pruebas de aptitud”.¹⁷.

1.1.2.9.3 Pruebas de rendimiento, conocimiento o capacidad

Tienen como objetivo evaluar el grado de nociones, conocimientos y habilidades mediante el estudio, la práctica o ejercicio. Las pruebas de conocimiento o rendimiento están diseñadas para medir cuanto a avanzado o logrado la persona evaluada. Una prueba de rendimiento para un alumno de primer año podría tener como tema el alfabeto inglés, mientras que una prueba de rendimiento para alguien más podría contener preguntas relacionadas con los principios de la evaluación psicológica. En resumen, estas pruebas están diseñadas para medir el grado de aprendizaje que ha tenido lugar como resultado de la exposición a una experiencia de aprendizaje relativamente definida. La experiencia de aprendizaje relativamente definida puede ser tan amplia como el aprendizaje adquirido durante cuatro años en la universidad, o algo tan limitado como la preparación de algún postre. Una prueba de rendimiento puede estandarizarse a nivel nacional, regional o local, o no estandarizarse en lo absoluto.

Así como otras pruebas, las de rendimiento varían en forma extensa respecto a su solidez psicométrica. Una prueba de rendimiento sólida es aquella que ejemplifica de forma adecuada un tema seleccionado y estima en forma confiable el grado de

¹⁷ **SANTROCK, JOHN W. 2002.** *Psicología de la Educación*. México : Mc Graw Hill, 2002. pág. s.n.

aprendizaje que han tenido todos los examinandos. Las calificaciones en las pruebas de rendimiento pueden ser utilizadas de varias maneras. Pueden ayudar al personal de la escuela a tomar decisiones relativas a la colocación de un estudiante en un grupo particular, a su aceptación en un programa específico o su avance a un nivel más alto. Las pruebas de rendimiento también pueden ser útiles para estimar la calidad de enseñanza dentro de un salón de clases, una escuela, un distrito escolar o un estado. Las pruebas de rendimiento en ocasiones se utilizan para detectar dificultades, y en esos casos se puede determinar la administración de pruebas de diagnóstico más específicas diseñadas para identificar las áreas que deben ser corregidas.

En el ámbito internacional, la tendencia hacia la apreciación objetiva del rendimiento escolar centrada en la medición, mediante el uso de pruebas estandarizadas, se desarrolló, particularmente en los Estados Unidos de Norte América, durante el primer tercio del presente siglo y obedeció a varias razones, de las cuales podemos mencionar:

1. Consolidación del paradigma clásico de la ciencia, el cual se hizo extensivo hasta las ciencias sociales que, desde el punto de vista epistemológico, se fundamentaba en el positivismo lógico y metodológicamente en la experimentación y en la expresión cuantitativa de sus fenómenos.
2. La influencia del desarrollo de la ciencia de la Administración, en el contexto de la transformación industrial de los Estados Unidos de Norte América. En este sentido, fueron particularmente determinantes, los trabajos de Taylor y Fayol en relación con la organización científica del trabajo, en la cual se privilegiaban los conceptos de eficiencia y medición, “expresados a través de los procesos administrativos de previsión, organización, dirección, coordinación y control”¹⁸.

¹⁸Díaz Barriga, F. El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media superior. México: en: Perfiles Educativos, 1987. págs. 16-26.

3. El auge de la teoría psicométrica, que sirvió de base para el desarrollo de instrumentos de medición estandarizados, que han sido utilizados no sólo en el campo de la psicología clínica, sino también en otras áreas de aplicación como la industria, las fuerzas armadas y, por supuesto, en el sistema educativo.

Con el transcurrir del tiempo, el énfasis puesto en la medición educacional fue tal que algunos docentes no-especialistas llegaron a confundirla con la evaluación misma. Hoy día, es bien sabido que los términos medición y evaluación, aun cuando están íntimamente relacionados en el contexto educacional, no son sinónimos. La medición se refiere a la cuantificación de los tipos de aprendizajes alcanzados por los estudiantes, los cuales se evidencian a través del uso de diferentes instrumentos; mientras que la evaluación implica, más bien, los juicios valorativos que el docente o el evaluador emite sobre los resultados del trabajo escolar, con base en un criterio determinado (objetivo o subjetivo). En este sentido, la evaluación es una función de naturaleza eminentemente cualitativa, lo cual no tiene por qué ser necesariamente sesgada.

La objetividad en la evaluación depende de la naturaleza del criterio con base en el cual se formule el juicio valorativo. En ello influye, la posición epistemológica del docente o evaluador, la naturaleza del aspecto a evaluar (cognoscitivo, afectivo, psicomotor) y la objetividad, validez y confiabilidad implícitas, en el procedimiento de registro de las evidencias de cambios conductuales ocurridos en el estudiante, en el lapso transcurrido entre el inicio y el final de una secuencia de aprendizaje (año escolar, semestre, trimestre).

1.1.2.9.4 Medidas de rendimiento general

Las medidas de rendimiento general pueden evaluar el aprendizaje en una o más áreas académicas. Las pruebas que abarcan diversas áreas académicas están

divididas de manera típica en varias sub pruebas y son conocidas como baterías de rendimiento. Tales baterías pueden aplicarse en forma individual o en grupo. Pueden consistir en unas cuantas sub pruebas, como la “Prueba de Rendimiento de Espectro Amplio-3”¹⁹ con sus medidas de lectura, ortografía y aritmética. Pueden ser tan inclusivas como las series STEP, que incluyen sub pruebas de lectura, vocabulario, matemáticas, habilidades de redacción, habilidades de estudio, ciencia y estudios sociales; un inventario de comportamiento; un cuestionario sobre el ambiente educativo, y un inventario de actividades.

Un instrumento popular idóneo para ser utilizado con personas de 4 años en adelante, es decir, hasta con adultos, es la “Prueba de rendimiento individual de Wechsler, Segunda Edición”²⁰, conocida también como la WIAT-II. Este instrumento se utiliza no sólo para estimar el rendimiento, sino también para elaborar hipótesis acerca del rendimiento en oposición a la habilidad. Se caracteriza por tener nueve subpruebas que son una muestra del contenido en cada una de las siete áreas requeridas por la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades: expresión oral, comprensión al escuchar, expresión escrita, habilidad de lectura básica, comprensión de lectura, cálculo matemático y razonamiento matemático. La prueba fue diseñada para facilitar la comprensión de los procesos para la resolución de problemas así como las estrategias utilizadas por los evaluados para ello.

De la gran variedad de baterías de rendimiento disponibles, la prueba más apropiada para ser usada deberá ser la más consistente con los objetivos educativos del maestro o del sistema educativo en lo individual. Para un propósito particular puede ser preferible una batería que se enfoque en el rendimiento de unas cuantas áreas seleccionadas a una que intente ser una muestra del rendimiento en varias áreas.

¹⁹ *Revista de Investigación Educativa*. PEDAGÓGICA, ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN. 1996. 2, México : RIE, 1996, Vol. 14. 163.

²⁰ Psychological Corporation, 2001

Mientras que las baterías de rendimiento tienden a ser instrumentos estandarizados, la mayor parte de las medidas de rendimiento en áreas específicas de conocimiento son pruebas elaboradas por el profesor. No obstante, hay varios instrumentos estandarizados diseñados para estimar el rendimiento en áreas específicas.

1.1.2.9.5 Pruebas psicoeducativas

Las baterías de pruebas psicoeducativas son grupos de pruebas que por lo general, contienen dos tipos de pruebas: aquellas que miden capacidades relacionadas con el éxito académico y las que miden el aprovechamiento en áreas como lectura y aritmética. “Los datos derivados de estas baterías permiten hacer comparaciones normativas (cómo se compara el estudiante con otros estudiantes en el mismo grupo de edad), al igual que una evaluación de los puntos fuertes y débiles de quien responde la prueba –todo lo mejor para planear intervenciones educativas”²¹.

1.1.2.9.6 Pruebas estandarizadas

Las pruebas estandarizadas tienen procedimientos uniformes de aplicación y puntuación. A menudo una prueba estandarizada permite comparar el desempeño de un estudiante con el de otros de la misma edad o grado escolar a nivel nacional. Los exámenes elaborados por los maestros tienden a enfocarse en los objetivos instruccionales de un salón específico. Las pruebas estandarizadas buscan incluir materiales comunes a la mayoría de las aulas... Por otro lado, a diferencia de los exámenes elaborados por los maestros, “las pruebas

²¹SANTROCK, JOHN W. 2002. *Psicología de la Educación*. México : Mc Graw Hill, 2002. pág. s.n.

estandarizadas tienen normas, y la mayoría han sido evaluadas ampliamente con respecto a su validez y confiabilidad.”²²

1.1.2.9.7 Propósitos de las pruebas estandarizadas

- *Proporcionar información sobre el progreso de los estudiantes.* Las pruebas estandarizadas son una fuente de información del desempeño de los alumnos. Es probable que los estudiantes en una clase obtengan calificaciones de A, pero que tengan un desempeño mediocre en una prueba estandarizada a nivel nacional; y que los estudiantes en otra clase obtengan calificaciones de B y obtengan excelentes resultados en la misma prueba estandarizada a nivel nacional. Sin un parámetro y objetivo como una prueba estandarizada, los maestros de un aula individual tienen problemas para saber qué tan bueno es el desempeño de sus estudiantes en comparación con los alumnos de otros estados o del país.
- *Diagnosticar las fortalezas y debilidades de los estudiantes.* “Las pruebas estandarizadas también pueden proporcionar información sobre las fortalezas o debilidades de aprendizaje de un alumno”²³.
- *Proporcionar evidencias para ubicar a los estudiantes a programas específicos.* Las pruebas estandarizadas se pueden utilizar para tomar decisiones acerca de si un estudiante debe ingresar a un programa específico. En la escuela primaria, una prueba estandarizada podría proporcionar información para ubicar a los estudiantes en distintos grados de lectura. En la preparatoria, podría emplearse para determinar cuáles clases de matemáticas debe tomar el estudiante. En ciertos casos, las pruebas estandarizadas se utilizan en conjunto con otra información para evaluar si el estudiante puede saltar un

²² **SANTROCK, JOHN W. 2002.** *Psicología de la Educación.* México : Mc Graw Hill, 2002. pág. s.n.

²³ **POPHAM, W.JAMES. 2005.** *La medición educacional moderna: lineamientos prácticos para líderes educacionales.* Estados Unidos : Allyn & Bacon, 2005.

grado académico o graduarse. Los estudiantes también pueden resolver pruebas estandarizadas para determinar la aptitud para carreras profesionales específicas.

- *Proporcionar información para planear y mejorar la instrucción.* En conjunto con otra información acerca de los estudiantes, los maestros pueden usar las puntuaciones de las pruebas estandarizadas para tomar decisiones sobre la instrucción. Por ejemplo, las puntuaciones de los estudiantes en una prueba estandarizada de habilidades de lectura, aplicada al inicio del año escolar, pueden ayudar a determinar el nivel en que deben manejar su instrucción de lectura. Las puntuaciones de los alumnos en una prueba estandarizada al final del año pueden informar a los maestros sobre qué tan eficaz fue la instrucción de lectura, información que podría emplearse para continuar con una instrucción similar o modificarla en consecuencia.
- *Ayudar a los administradores a evaluar programas.* Si una escuela adopta un nuevo programa educativo, la administración querrá conocer su eficiencia. Una forma de determinar esto consiste en aplicar a los estudiantes pruebas estandarizadas relevantes y ver cómo se desempeñan bajo el nuevo programa. Por ejemplo, una escuela podría cambiar un método de habilidades básicas y fonética por un método de habilidades básicas y fonética combinado con un método de lenguaje integral en la enseñanza de la lectura. Las puntuaciones de los estudiantes en una prueba estandarizada relevante sobre las habilidades de lectura, pueden utilizarse junto con otras evidencias para determinar la eficacia del cambio.
- *Contribuir a la responsabilidad.* Las escuelas y los maestros están siendo considerados cada vez más responsables del aprendizaje de los estudiantes. A pesar de que esto es polémico, se están utilizando pruebas estandarizadas para determinar qué tan eficazmente las escuelas están utilizando los impuestos. El interés por las pruebas basadas en estándares, las cuales

evalúan habilidades que se espera que los estudiantes dominen antes de pasar al siguiente grado escolar o de graduarse.

1.1.2.9.8 Criterios para evaluar las pruebas estandarizadas

Existen 3 criterios por medio de los cuales se puede evaluar si una prueba educacional cumple con los requisitos para poder ser aplicada en el contexto de las instituciones:

1.1.2.9.8.1 Normas

Para entender el desempeño de un estudiante en una prueba, es necesario compararlo con el desempeño del grupo normativo, un grupo de individuos similares, a quienes el creador de la prueba se las aplicó anteriormente. Se dice que una prueba se basa en normas nacionales cuando el grupo normativo consiste de un grupo de estudiantes con representatividad nacional.

Además de las normas nacionales, las pruebas estandarizadas también pueden tener normas para un grupo especial y normas locales. Las normas para un grupo especial consisten en las puntuaciones de grupos de la muestra nacional. Por ejemplo, “probablemente existan normas de grupos especiales para estudiantes de grupos de nivel socioeconómico bajo, medio y alto; para escuelas urbanas, suburbanas y rurales; para escuelas públicas y privadas; para estudiantes hombres y mujeres, y para estudiantes de distintos grupos étnicos”²⁴.

1.1.2.9.8.2 Validez

Tradicionalmente, la validez se ha definido como el grado en que una prueba mide lo que se supone que debe medir. Sin embargo, un número cada vez más grande de expertos en evaluación educativa consideran que es importante destacar que no sólo las características de la prueba en sí misma son válidas o inválidas, sino que también es importante tomar en cuenta las inferencias que se hacen con respecto a las puntuaciones de la prueba. Así, “la validez incluye el grado en que

²⁴ **SANTROCK, JOHN W. 2002.** *Psicología de la Educación*. México : Mc Graw Hill, 2002. pág. s.n.pág. 490

una prueba mide lo que tiene que se supone lo que debe medir y si las inferencias sobre las puntuaciones de la prueba son exactas”²⁵.

En términos de las características de la prueba –la sustancia de la prueba – se pueden describir tres tipos de validez: validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo. Una prueba estandarizada válida debe tener una buena validez de contenido, que se refiere a la capacidad de probar el contenido que se va a medir. Este concepto es similar a las evidencias relacionadas con el contenido. Por ejemplo, si una prueba estandarizada de ciencias para cuarto grado pretende evaluar tanto información de contenidos como habilidades de solución de problemas, entonces la prueba de incluir reactivos que midan la información de contenidos de ciencias y reactivos que midan las habilidades de solución de problemas.

Otra forma de validez es la validez de criterio, que se refiere a la capacidad de la prueba para predecir el desempeño de un estudiante, medido a través de otras evaluaciones o criterios. ¿Cómo se puede evaluar la validez de criterio de la prueba estandarizada de ciencias? Un método consiste en obtener una muestra representativa de maestros de cuarto grado para que evalúen las habilidades de los estudiantes en sus clases de ciencias y después comparar dichas puntuaciones con las puntuaciones que los estudiantes obtuvieron en las pruebas estandarizadas. Otro método consiste en comparar las puntuaciones de los estudiantes en la prueba estandarizada con las puntuaciones de los mismos estudiantes en una prueba diferente que fue diseñada para evaluar el mismo material.

“La validez de criterio puede ser concurrente o predictiva”²⁶. La validez concurrente es la relación entre las puntuaciones de la prueba y otros criterios que están disponibles actualmente (concurrentemente). Por ejemplo, ¿la prueba

²⁵ American Educational Research Association, 1999; McMillan, 2001b

²⁶ **GREGORY, R.J. 2000.** *Psychological testing: History, Principles, and Applications*. Boston : Allyn & Bacon, 2000. pág. 200pp.

estandarizada para cuarto grado corresponde a las calificaciones de los estudiantes en ciencias en este semestre? Si es así, decimos que la prueba tiene una alta validez concurrente. La validez predictiva es la relación entre las puntuaciones de la prueba y el desempeño futuro del estudiante. Por ejemplo, las puntuaciones de ciencias para cuarto grado podrían utilizarse para predecir cuántas clases de ciencias tomarán distintos estudiantes en preparatoria, si las mujeres de secundaria están interesadas en seguir una carrera científica o si los estudiantes ganarán un premio en ciencias en el futuro. Otro ejemplo de la validez predictiva es la precisión con que las puntuaciones de los estudiantes en la prueba SAT predicen sus calificaciones en la universidad y el éxito laboral posterior.

Un tercer tipo de validez es la validez de constructo. Un constructo es un rasgo o característica no observable de una persona, como la inteligencia, la creatividad, el estilo de aprendizaje, la personalidad o la ansiedad. La validez de constructo es el más amplio de los tres tipos de validez que hemos estudiado y puede incluir evidencias de validez concurrente y predictiva. Los juicios sobre la validez de constructo también puede basarse en la descripción del desarrollo de la prueba, en el patrón de relaciones entre la prueba y otros factores significativos (como altas correlaciones con pruebas similares y bajas correlaciones con pruebas que miden constructos diferentes), y en cualquier otro tipo de evidencia que contribuya a comprender el significado de las puntuaciones de la prueba. Debido a que un constructo suele ser abstracto, a veces se necesitan diversas evidencias para determinar si una prueba mide un constructo específico de manera válida.

1.1.2.9.8.3 Comparación de pruebas de aptitudes y de rendimiento

Una prueba de aptitudes está diseñada para predecir la capacidad de un estudiante para aprender o lograr algo con mayor educación y entrenamiento. Las pruebas de aptitudes incluyen a las pruebas de capacidad mental general, como las pruebas de inteligencia (Stanford-Binet, escalas Wechsler, etc.). También

incluyen pruebas que se usan para predecir el éxito en materias académicas específicas o en áreas laborales.

Una prueba de rendimiento tiene el propósito de “medir lo que el estudiante ha aprendido o cuáles habilidades ya domina”²⁷. Sin embargo, la diferencia entre las pruebas de aptitudes y de rendimiento no siempre es clara. Ambos tipos de pruebas evalúan la situación actual de un estudiante, las preguntas que utilizan a menudo son bastante similares, y generalmente los resultados de los dos tipos de pruebas están altamente correlacionados.

La Scholastic Assessment Test (SAT) suele describirse como una prueba de aptitudes (“SAT” significa “Prueba de Aptitud Académica”), pero puede ser una prueba de aptitudes o de rendimiento, dependiendo del propósito de su aplicación. Si se usa para predecir el éxito en la universidad, entonces se trata de una prueba de aptitudes. “Si se utiliza para determinar lo que ha aprendido (como vocabulario, comprensión de la lectura y habilidades matemáticas), se trata de una prueba de rendimiento”²⁸.

1.1.2.9.8.4 Uso de las puntuaciones de pruebas estandarizadas

Los maestros pueden emplear las puntuaciones de pruebas estandarizadas aplicadas a finales del año anterior para planear su instrucción del siguiente año, y para evaluar la eficacia de la instrucción después de enseñar los contenidos y las habilidades. Cualquier uso de los resultados de pruebas estandarizadas debe hacerse en conjunto con información de otras fuentes.

Antes de la instrucción, los resultados de pruebas estandarizadas pueden indicar las habilidades generales de los estudiantes de la clase. Esto puede ayudar al

²⁷ DH SAKLOFSKE, JJW ANDREWS Y HL JANZEN (Eds). 2001. *Handbook of psychoeducational assesment: A practica handbook*. San Diego CA : Academic Press, 2001. pág. 355.

²⁸ SANTROCK, JOHN W. 2002. *Psicología de la Educación. (2a. ed)*. México, D.F. México : MacGraw-Hill,

maestro a seleccionar el nivel apropiado de instrucción y de los materiales para iniciar el año escolar. No debe usarse una prueba estandarizada para desarrollar expectativas muy bajas o muy elevadas de un estudiante o de toda la clase. Las expectativas deben ser apropiadas y razonables. Si los resultados de una prueba que indica la preparación para la lectura, sugieren que la clase en general carece de las habilidades de lectura apropiadas, el maestro necesita seleccionar cuidadosamente los materiales de lectura que los alumnos podrán comprender. Las sub escalas de las pruebas (como lectura y matemáticas) se pueden emplear para señalar fortalezas y debilidades de futuros estudiantes en materias específicas. Esto puede ayudar a los maestros a determinar la cantidad de instrucción elemental en diferentes áreas. Si el rendimiento de los estudiantes es otro más bajo de lo esperado, con base en pruebas de habilidades, probablemente se requieran más pruebas, atención especial o consejo psicológico.

Las pruebas estandarizadas que se aplican después de la instrucción, pueden usarse para evaluar la eficacia de la enseñanza en el currículum. Los estudiantes deben obtener buenos resultados en las áreas cubiertas por la instrucción. Si no es así, entonces tanto la propia prueba como la instrucción deben ser analizadas para determinar por qué sucede eso.

Con respecto al uso de las pruebas estandarizadas para planear y mejorar la instrucción, nuevamente insistimos en que es importante evitar el uso de una sola prueba o de una sola puntuación para tomar decisiones. Esto es especialmente relevante en las decisiones de ubicación, las cuales deben tomarse con base en información de múltiples fuentes, incluyendo los comentarios de antiguos maestros, calificaciones, observaciones sistemáticas y otras evaluaciones. También “es muy importante evitar el uso de una sola prueba para formar expectativas de las habilidades de un estudiante, y asegurarse de que las puntuaciones del alumno reflejen una evaluación equitativa”²⁹.

²⁹ **SANTROCK, JOHN W. 2002.** *Psicología de la Educación.* México : Mc Graw Hill, 2002. pág. 510

1.1.2.10 Investigación prospectiva

El planteamiento de ¿qué es la prospectiva? aproxima a una metodología o estrategia metodológica que permitiría salirse de estos dos extremos comentados —creencia a *pie* juntillas en la ciencia y creencia a pie juntillas en elementos místicos—; por ejemplo: la ciencia, en una época determinada, concluyó que el sol giraba alrededor de la tierra, pero con el avance de la ciencia y de la capacidad de observación se llegó a conclusiones totalmente diferentes, es decir, hubo un cambio de concepción sobre un mismo fenómeno, porque éste no ha cambiado: la tierra sigue girando alrededor del sol. “Estas visualizaciones del fenómeno a través de la ciencia muestran que ésta ha cambiado, ocasionalmente con graves tropiezos, con graves dificultades, incluso con algunos mártires”.³⁰

En cambio, con los modelos matemáticos, econométricos, que en la actualidad son sumamente apetecibles, es fácil darse cuenta que en una visión de estudio del futuro, estos moldeamientos pudieran provocar gravísimos errores y que no llevan tampoco a la conclusión absolutista de que algo es exacto. Ante esta situación, emerge primero el campo de los estudios del futuro y dentro de éstos el de la prospectiva. Se advierte entonces que, en las últimas décadas ha surgido en los campos científicos un movimiento de anticipación que puede ser definido como el esfuerzo de hacer probable el futuro más deseable. Esto es la prospectiva: la actitud de la mente hacia la problemática del porvenir, y se la dimensiona como elemento clave de un estilo de planeación más acorde con las circunstancias actuales.

La prospectiva, como opción metodológica, estudia y trabaja sobre el futuro, y, como ya se menciona en la introducción, se apoya en tres grandes estrategias:

³⁰ BERNAL TORRES, CÉSAR AUGUSTO. 2006. *Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México : PEARSON EDUCACIÓN, 2006. pág. 304.

1.1.2.10.1 Primera: la visión de largo plazo

Dejando fuera los planteamientos de corto plazo (de uno a cinco años) donde las proyecciones (no las proyecciones) han permitido avanzar de manera más o menos asertiva. La visión de largo plazo tiene la extraordinaria ventaja de que prioriza el largo plazo sobre el corto plazo, esto significa que para poder definir una estrategia, es decir, el mejor camino, lo más importante es definir para dónde vamos. Para dónde vamos es materia de prospectiva, es el largo plazo, es lo que se quiere alcanzar en el largo plazo; el mejor camino es materia de estrategia, ¿cuál es el mejor camino para alcanzar ese largo plazo? En este sentido, el largo plazo es prioritario y determinante sobre los cortos plazos, éstos se vuelven estratégicos para la conquista del largo plazo.

1.1.2.10.2 Segunda: la cobertura holística

La cobertura holística (visión del todo por encima de las partes) permite ver el todo y sus partes a efecto de operar mejor la complejidad que ha de presentarse, incluido un manejo más fino de los indicadores adecuados. Al mismo tiempo, ayuda a detectar la relación de causalidad entre dichos indicadores, identificando a la vez cuáles son más trascendentes, útiles o impactantes que otros. Es por ello que constituye otro elemento esencial de la prospectiva. En síntesis, puede decirse que el todo es el que de alguna manera va a conformar elementos integrantes de las pequeñas partes del todo.

La utilidad de este planteamiento se explica de la siguiente manera: hoy en día se trabaja con los indicadores que permiten analizar en función de lo que está disponible del fenómeno del pasado y del fenómeno del presente, pero el fenómeno del futuro está teñido de la extraordinaria velocidad e intensidad de los cambios tecnológicos (sin dejar de lado los cambios de otro tipo: sociales, políticos y económicos); por lo tanto, lo único seguro del futuro es que seguirá cambiando, y el cambio, en otras palabras, es la única constante del futuro. Todos los demás elementos del pasado pueden cambiar, algunos no cambiarán en su conformación; ello no quiere decir que el valor de las variables tengan que

permanecer constantes, lo que está cambiando son las reglas del juego, o sea, aquello que permitía explicar un fenómeno en el pasado ya no permite explicar y, mucho menos, manipular un fenómeno en el futuro. Éstos tienen que ser diferentes, y sólo una visión holística permite encontrar aquellas variables que hasta hoy no habían sido necesarias porque las reglas del juego no las requería; es más, es tan grave como que las variables que se exigen hoy para explicar el fenómeno de hoy, muchas veces no aparecen porque todo está elaborado en función de las variables y de los estudios del pasado. Hay que ejercer, entonces, un extraordinario proceso de creatividad, de invención, de imaginación para crear los futuros.

1.1.2.10.3 Tercera: el consensuamiento

Única forma de pasar del conocimiento y diseño a la construcción, y exige que haya participación de los protagonistas; no excluye, sino incluye de tal manera que las decisiones sean la toma de conciencia de un colectivo que será afectado por esa decisión. Esta planeación más proactiva permitiría que las decisiones tengan fuerza (consenso + legitimidad); orientándose hacia la obtención de un control sobre el futuro. El consensuamiento es la gran diferencia entre manejar una visión de carácter académica (la que se piensa y se crea en documentos) y otra visión que permitiría llevar lo que se tiene planteado (en documentos) a la práctica, llevarlo a cabo para que no quede en el mero estudio de un fenómeno sino lograr la transformación de éste en sí.

Aquí, ya es tiempo de subrayar algunas premisas básicas con respecto a la prospectiva. Ésta se centra en su concepto de futuro y del papel de éste en la planeación estratégica y en el cambio social; veamos algunas:

- Mientras que el pasado sucedió y no se puede cambiar —pero sí lograr algunas percepciones diferenciadas del pasado o encontrar hoy elementos del pasado que permiten acercarse más a la verdad o de manera diferente al pasado— y el presente está sucediendo; por lo tanto existe y tampoco se puede transformar. El futuro no existe en la realidad concreta; sólo puede estar presente como imaginario. Filosóficamente el futuro no existe;

prospectivamente el futuro existe en la mente y en la capacidad de acción al respecto.

- El futuro no es el destino, no está predeterminado, no es ineludible e inflexible.
- El futuro no es único, en realidad es múltiple, debiéramos hablar de muchas alternativas de futuros para poder estar en posibilidad de trabajar y conquistar el mejor de ellos.
- A pesar de todo ello, se descubre que ese futuro, esos futuros son cognoscibles y visualizables a través de la capacidad intelectual y de la imaginación que tiene el hombre
- Por ello, esos futuros son influenciables, manipulables por el hombre. En lugar de que el futuro lleve al hombre necesariamente hacia un destino, éste puede ser alterado convenientemente.

Bajo estas premisas, podemos construir un camino por seguir, una metodología prospectiva, entendida como procedimiento que permite construir colectivamente escenarios futuros y proponer anticipaciones sobre el cambio de tal manera que puedan evitarse tanto las tendencias negativas como las catástrofes.

1.1.3 DELIMITACIÓN

La investigación se realizó con una población a medir de 150 estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Ciencias Psicológica de la Universidad de San Carlos de Guatemala y los resultados que obtuvieron en el primer semestre, en la cohorte 2012 y 2013. Se realizó la correlación de las habilidades que exige la carrera de psicología y el desempeño académico, para lo cual la unidad de análisis son las habilidades y aptitudes académicas de los estudiantes, utilizando un tipo de hipótesis correlacional, con uso de variables: independiente: habilidades y aptitudes para el aprendizaje y dependiente: desempeño académico

Diseño del estudio:

Tipo de muestra: por conglomerados. Estudiantes aprobados de los procesos de selección de estudiantes de nuevo ingreso de la cohorte 2012 y 2013.

Hipótesis

- Las habilidades psicológicas para el aprendizaje tienen relación significativa con el desempeño mostrado en las notas obtenidas en el primer semestre de la carrera universitaria.
 - Variable independiente: habilidades psicológicas
 - Variable dependiente: desempeño universitario

- Las habilidades psicológicas para el aprendizaje tienen relación significativa con el desempeño obtenido en la prueba específica de conocimientos en lectura y de personalidad a la que se sometieron los estudiantes que ingresaron a la escuela de ciencias psicológicas.
 - Variable independiente: habilidades psicológicas
 - Variable dependiente: puntuaciones de prueba específica de conocimientos en lectura y personalidad.

Operacionalización de variables

Habilidad psicológica: equivale a aptitud académica. Puntuación percentil obtenida en la prueba específica de habilidades psicológicas de la escuela.

Desempeño académico: puntuación estándar obtenida como resultado de la evaluación del aprendizaje a nivel de adquisición de conocimiento. Es decir, una medida del nivel de aprehensión de contenidos conceptuales de tipo intelectual. La medición del desempeño académico se realiza de la siguiente manera:

- a. Desempeño de selección: puntuación obtenida en la prueba específica de conocimientos (de lectura y personalidad).

- b. Desempeño posterior: puntuación obtenida como evaluación final de promoción en los semestres del área común de la escuela de ciencias psicológicas al momento en que se realizó el estudio.

Estadísticos y diseño de la prueba:

Tipo de investigación: exploratoria – correlacional. Los indicadores estadísticos:

- Correlación r de Pearson
- Correlación r de Spearman

Técnicas e instrumentos – metodología

- Composición de la muestra:

Delimitación de variables:

Para el proceso 2012 y 2013: estudiantes que aprobaron las pruebas específicas de selección, que ingresaron a la escuela de ciencias psicológicas en el año 2012 y 2013, de los cuales se obtuvieron puntuaciones de su desempeño académico en la universidad en el primer semestre del año 2012 y 2013, que es la fecha del estudio.

CAPÍTULO II TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

2.1 Técnicas

Técnicas de muestreo

Se utilizó muestreo aleatorio por conglomerados, en donde los estudiantes de primer ingreso pertenecen a la cohorte 2013, el universo son los estudiantes de la Escuela de Psicología y la muestra estudiantes primer ingreso de las cohortes 2012 y 2013.

Técnicas de recolección de datos

Base de datos de estudiantes que aplicaron el test de lectura y el de personalidad. Pruebas para la evaluación de conocimientos en lectura. Todos los estudiantes aprobados e inscritos en el periodo 2012 y 2013 del primer semestre.

Aplicación de test para evaluación del rendimiento académico en áreas básicas y test de habilidades psicológicas específicas (lectura y personalidad).

Pruebas para la evaluación del desempeño académico en áreas rendimiento académico y habilidades psicológicas. (Véase *Instrumentos*).

Procesamiento de información socioeconómica

Descripción, identificación y catalogación de información sobre diversas variables socioeconómicas de los estudiantes inscritos en la escuela en el año 2012 y 2013.

Técnicas estadísticas

Correlación de variables

Identificación de la relación que existe entre los puntajes obtenidos en los test de evaluación del desempeño académico, habilidades psicológicas y el éxito académico obtenido en el primer semestre universitario, mediante la r de Pearson.

2.2 Instrumentos

Test de habilidades específicas

Es un test de evaluación de las habilidades cognoscitivas específicas: de lectura. Es una prueba de aptitud académica. Y prueba de personalidad, datos proporcionados por la unidad de CIEPs. Dichos datos se obtienen en el momento que los estudiantes que ganaron la prueba de conocimientos básicos pasan a las pruebas de conocimientos específicos, en el que se pasa una prueba de Lectura y una prueba de personalidad.

Desempeño académico de estudiantes

Certificados de notas obtenidas en el primer semestre de la cohorte 2012 y 2013 en la carrera de Psicología de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Historial académico.

CAPÍTULO III PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Características del lugar

Los estudios de Psicología en Guatemala se iniciaron en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos en el año de 1946. Dichos estudios constituyeron cursos que se impartían a las carreras que ofrecía la mencionada Unidad Académica. En el año de 1947, fue formado el Instituto de Psicología e Investigaciones Psicológicas de la Facultad de Humanidades, bajo la dirección del doctor Antonio Román Durán, de origen español. No fue sino hasta en el año 1949, cuando se cambió el nombre a dicho Instituto y se constituyó como Departamento de Psicología de la misma Facultad de Humanidades. De 1950 al mes de junio de 1974, el Departamento de Psicología se estructuró académicamente mediante un sistema tradicional de cursos semestrales. Un movimiento estudiantil planteó cambios sustanciales para la transformación académica del departamento que culminó con el desarrollo de un congreso de reestructuración de psicología que solicitó a las autoridades universitarias la separación del Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y su transformación en una facultad independiente. El Consejo Superior Universitario por acuerdo de fecha 24 de julio de 1974, creó la Escuela de Ciencias Psicológicas dependiente de la Rectoría de la Universidad con capacidad para administrar la enseñanza profesional en el área de estudios de dicha ciencia, así como otorgar los títulos y grados académicos establecidos en las leyes universitarias. Institución donde se realizó el estudio: Escuela de Ciencias Psicológicas, Universidad de San Carlos de Guatemala.

Una de las metas alcanzadas por la Escuela de Ciencias Psicológicas, en su desarrollo educativo, ha sido la integración de la docencia, investigación y práctica psicológica, traducéndose ésta última en los servicios de atención psicológica, que se brinda a la población guatemalteca.

Ubicación física: Área de Psicología Centro Universitario Metropolitano, 9 Av. 9-45, zona 11. Edificio “A”, en forma completa, 68 cubículos destinados a oficinas administrativas, Centro de Servicio Psicológico, clínicas, biblioteca, auditorium, salones de conferencias, sala de profesores, sala de proyección, sede de la Maestría en Psicología Social y Violencia Política, sede de asociación de estudiantes, Unidad Popular de Servicio Psicológico, salas de observación/observados y 22 aulas para la jornada matutina y vespertina. Edificio “B” compartido con la Facultad de Medicina, 37 aulas para la jornada nocturna y 4 cubículos para oficinas. Edificio de servicios compartido con la Facultad de Medicina, destinado a la clínica de la Unidad Popular de Servicio Psicológico. Área de Educación Física, Deporte y Recreación Edificio M-3 de la Ciudad Universitaria compartido con la Facultad de Odontología. Primer piso, 688.5. Mts², 11 cubículos destinados a oficinas administrativas y dos aulas. Segundo piso, 405 Mts², 5 cubículos y 8 aulas. Edificio A, Centro Universitario Metropolitano –CUM-, 9ª. Avenida, Zona 11

3.1 Características de la población.

Para efectos del análisis de características poblacionales y en tanto que el registro de las cohortes de ingreso no se tiene completo, en la presente investigación se ha trabajado con una muestra de estudiantes aspirantes de ingreso a la Escuela de Ciencias Psicológicas en las cohortes 2012 y 2013, única en la que se recolectaron datos poblacionales.

ANÁLISIS CUANTITATIVO

A continuación se presentan las tablas de datos:

Tabla 1: Edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Rango Edad <= 18.0	70	52.2	52.2
19.0 - 20.0	39	29.1	81.3
21.0 - 22.0	9	6.7	88.1
23.0+	16	11.9	100.0
Total	134	100.0	
Perdidas Sistema	83		
Total	217		

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Tabla 2: Estado Civil:

Estado civil

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Validos	83	38.2	38.2	38.2
Casada	3	1.4	1.4	39.6
casado	1	.5	.5	40.1
soltera	14	6.5	6.5	46.5
Soltera	85	39.2	39.2	85.7
soltero	8	3.7	3.7	89.4
Soltero	23	10.6	10.6	100.0
Total	217	100.0	100.0	

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Tabla 3: Actividad Laboral:

Trabajo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Validos No	92	42.4	42.4	42.4
Si	41	18.9	18.9	61.3
sin dato	84	38.7	38.7	100.0
Total	217	100.0	100.0	

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Interpretación:

La muestra sujeto de estudio está integrada por estudiantes (aspirantes) jóvenes en un 52.2 % menores de 18 años y en un 29.1 % de 19 a 20 años, tendientes a una mayor población femenina, constituida por un 45.7 % de mujeres solteras frente a un 14.3 % de hombres solteros. De esta población, se ha encontrado que tan sólo el 18.9 % trabaja, mientras que un 42.4 % no lo hace, encontrándose aquí un 38.7 % de población que no presenta dato, misma que nos permite sospechar en relación a que este porcentaje de la población realice actividades no formales de trabajo.

Tabla 4: Tipo de Centro Educativo del que Proviene:

		Centro educativo del que proviene			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Valido	Privado	107	49.3	49.3	49.3
	Publico	26	12.0	12.0	61.3
	sin dato	84	38.7	38.7	100.0
	Total	217	100.0	100.0	

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Tabla 5: Carrera que acredita a nivel medio:

		Carrera que acredita a nivel diversificado			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Valido	Bachillerato	83	38.2	38.2	38.2
	Magisterio	28	12.9	12.9	51.2
	Perito Contador	9	4.1	4.1	55.3
	Perito en Administración	1	.5	.5	55.8
	Perito en mecánica	1	.5	.5	56.2
	Perito forestal	1	.5	.5	56.7
	Secretariado	10	4.6	4.6	61.3
	sin dato	84	38.7	38.7	100.0
	Total	217	100.0	100.0	

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Interpretación:

En su mayoría acreditan provenir de centros estudiantiles del sector privado, en un 49.3%, con dominio de graduados en Bachillerato en Ciencias y Letras (38.2 %), Magisterio (12.9 %) y secretariado (4.6%). Cabe mencionar que tanto en los registros de institución escolar de la que proviene, como en el registro de carrera que acredita, se encuentra una muestra sin dato (38.8%) que representa a problemas de registro y recolección de datos por el ente encargado.

Tabla 6: Carrera a la que opta en la Escuela de Ciencias Psicológicas.

Carrera a la que opta en la Escuela de Ciencias Psicológicas

Carrera ingreso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Validos				
Licenciatura	109	50.2	50.2	50.2
Orientación Vocacional y Laboral	8	3.7	3.7	53.9
Prof. en Enseñanza Media	1	.5	.5	54.4
Profesorado en Educación Especial	8	3.7	3.7	58.1
sin dato	84	38.7	38.7	96.8
Terapia del Lenguaje	2	.9	.9	97.7
Terapia Ocupacional	5	2.3	2.3	100.0
Total	217	100.0	100.0	

Fuente: Control Académico, SAEPS. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014

Interpretación:

En cuanto a la carrera a la que optan dentro de la oferta presentada por la Escuela de Ciencias Psicológicas, se puede observar que una fuerte parte de la población (50.2 %) define su preferencia por la Licenciatura en Psicología, frente a un 49.8 % que se distribuye entre las cinco opciones de carrera técnica ofertadas. Dentro de ellas (las carreras técnicas), se puede observar una dispersión con

inclinación a un 38.7 % de población que no se ha decidido, un 3.7 % decididos por Orientación Vocacional y laboral; y de igual número decididos por Profesorado en Educación Especial. Terapia Ocupacional y Recreativa tiene una intención del 2.3 %, Terapia del lenguaje un 0.9 % y tan sólo el 0.5 % decididos por Profesorado en enseñanza media.

Tabla 7: Jornada a la que se asigna en la Escuela de Ciencias Psicológicas.

		Jornada			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Validos		84	38.7	38.7	38.7
	matutina	3	1.4	1.4	40.1
	Matutina	74	34.1	34.1	74.2
	Nocturna	37	17.1	17.1	91.2
	vespertina	1	.5	.5	91.7
	Vespertina	18	8.3	8.3	100.0
	Total	217	100.0	100.0	

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Interpretación:

Estos estudiantes estarán dispersos en tres jornadas de estudio, inclinándose con un 35.5 % la intención de estudio en la jornada matutina, seguida de un 17.1 % de intención de estudio a la jornada nocturna y finalmente un 8.8 % con intención de estudio en la jornada vespertina.

Tabla 8: Resultado obtenido en el proceso de Ingreso a la Escuela de Ciencias Psicológicas.

		Resultado obtenido en el proceso de ingreso.			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Validos	Aprobado	133	61.3	61.3	61.3
	No se Presento	9	4.1	4.1	65.4
	Reprobado	75	34.6	34.6	100.0
	Total	217	100.0	100.0	

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014

Interpretación:

En cuanto al resultado obtenido en el proceso de ingreso a la Escuela de Ciencias Psicológicas, se puede establecer, tal la tabla No. 8, que un 61.3 % del total de la muestras aprobó el proceso de ingreso, frente a un 34.6 % que no lo hizo y un 4.1 % que no se presentó a concluir dicho proceso.

EXPLORACION DE DATOS

Análisis Descriptivo por Cohorte.

Para el siguiente análisis se exponen las variables de cada cohorte, conservando el mismo orden de aparición en cada año. De esta presentación se realizarán las llamadas de atención pertinentes en agrupación de datos de tablas y gráficos.

Análisis de Cohorte 2012

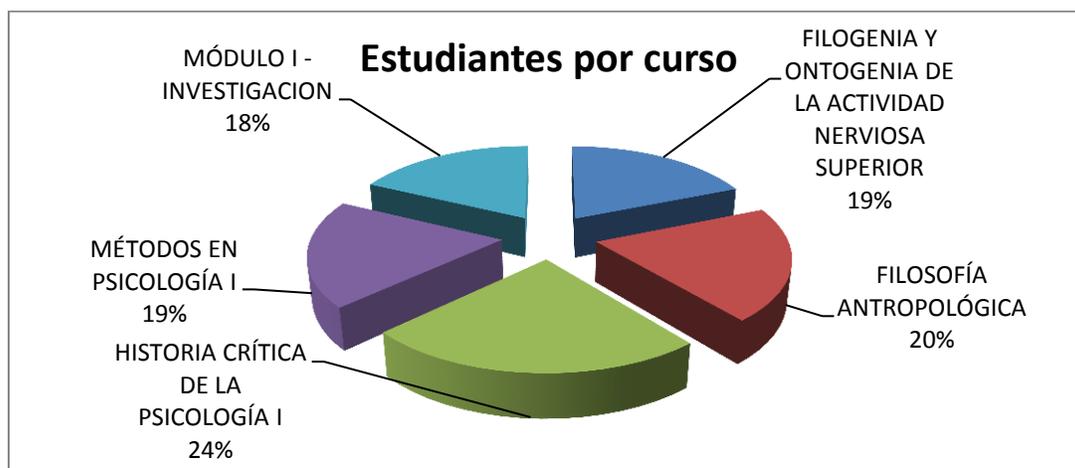
Cohorte 2012 Estudios realizados por estudiantes de primer ingreso asignados a la Licenciatura en Psicología.

Tabla 9: Estudiantes participantes por curso.

		Estudiante participantes por curso			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Filogenia y ontogenia de la actividad nerviosa superior	495	18.9	18.9	18.9
	Filosofía antropológica	528	20.1	20.1	39.0
	Historia critica de la psicología I	633	24.1	24.1	63.1
	Métodos en psicología I	500	19.0	19.0	82.1
	Modulo I – investigación	469	17.9	17.9	100.0
	Total	2625	100.0	100.0	

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 1: Estudiantes Asignados por Curso.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

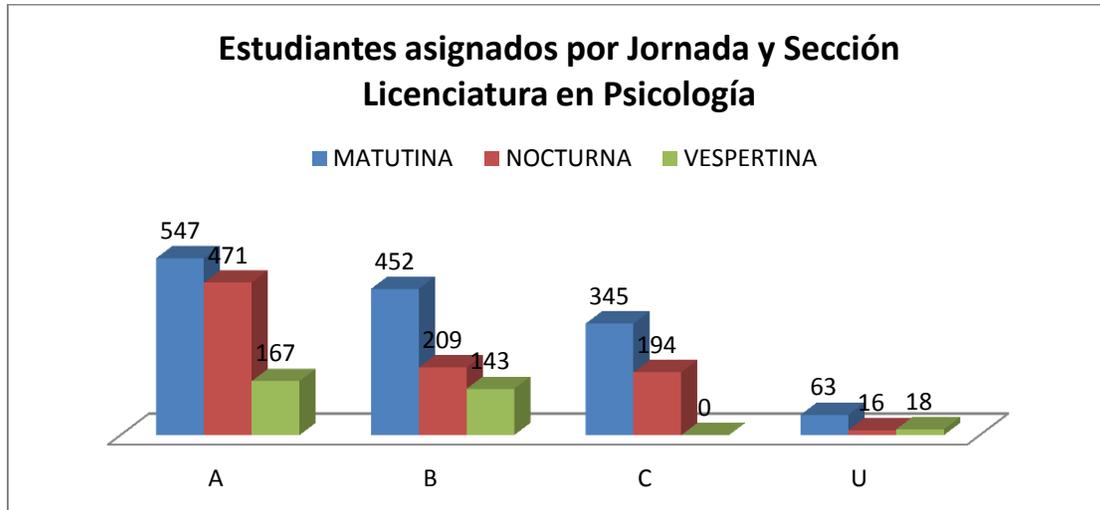
Tabla 10: Estudiantes asignados por Jornada y Sección. Licenciatura en Psicología.

Sección*Jornada tabulación cruzada

			Jornada			Total
			MATUTINA	NOCTURNA	VESPERTINA	
Sección A	Recuento	547	471	167	1185	
	% dentro de Jornada	38.9%	52.9%	50.9%	45.1%	
B	Recuento	452	209	143	804	
	% dentro de Jornada	32.1%	23.5%	43.6%	30.6%	
C	Recuento	345	194	0	539	
	% dentro de Jornada	24.5%	21.8%	0.0%	20.5%	
U	Recuento	63	16	18	97	
	% dentro de Jornada	4.5%	1.8%	5.5%	3.7%	
Total	Recuento	1407	890	328	2625	
	% dentro de Jornada	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014

Gráfico 2: Estudiantes asignados por jornada y sección. Licenciatura en Psicología.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Interpretación:

Llama la atención que frente a la formación del imaginario relacionada a que la jornada nocturna aglutina mayor cantidad de estudiantes de Licenciatura en Psicología asignados tanto agrupados como por distribución de secciones, se establece claramente la inclinación de la población asignada en todas las secciones con mayor concentración inicialmente en la jornada matutina, seguida de la jornada nocturna y finalmente la jornada vespertina.

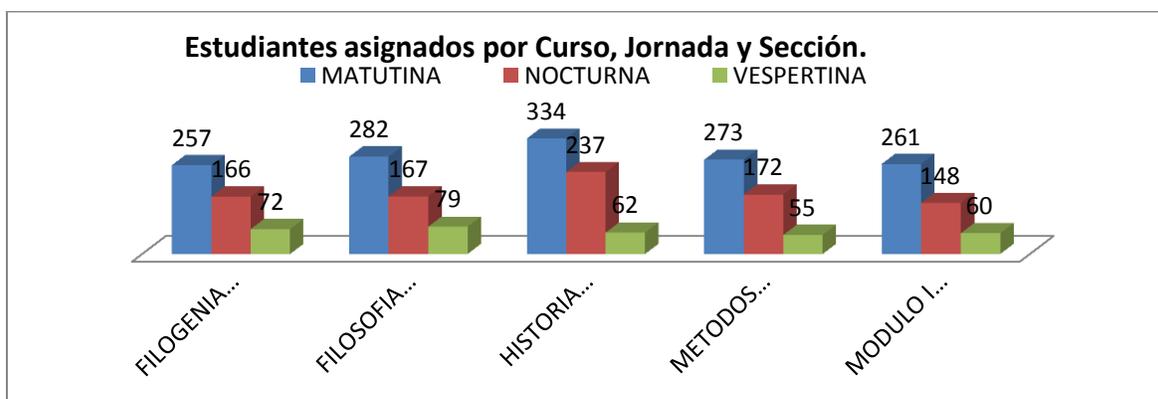
Tabla 11: Estudiantes asignados por Curso, Jornada y Sección. Licenciatura en Psicología.

Curso*Jornada tabulación cruzada

			Jornada			Total
			MATUTINA	NOCTURNA	VESPERTINA	
Curso	Filogenia y ontogenia de la actividad nerviosa superior	Recuento % dentro de Jornada	257 18.3%	166 18.7%	72 22.0%	495 18.9%
	Filosofía antropológica	Recuento % dentro de Jornada	282 20.0%	167 18.8%	79 24.1%	528 20.1%
	Historia crítica de la psicología I	Recuento % dentro de Jornada	334 23.7%	237 26.6%	62 18.9%	633 24.1%
	Métodos en psicología I	Recuento % dentro de Jornada	273 19.4%	172 19.3%	55 16.8%	500 19.0%
	Modulo i – investigación	Recuento % dentro de Jornada	261 18.6%	148 16.6%	60 18.3%	469 17.9%
Total	Recuento % dentro de Jornada	1407 100.0%	890 100.0%	328 100.0%	2625 100.0%	

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014

Gráfico 3: Estudiantes asignados por curso, jornada y sección. Licenciatura en Psicología.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

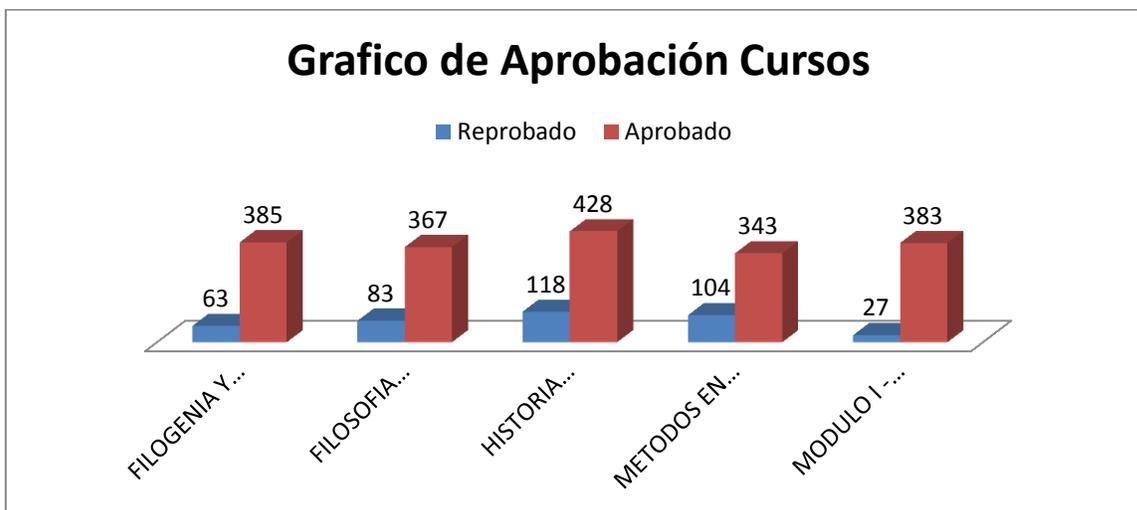
Tabla 12: Nota final / aprobación por curso. Licenciatura en Psicología.

Nota Final Aprobación Cat*Curso tabulación cruzada

	Curso						Total
	Filogenia y ontogenia de la actividad nerviosa superior	Filosofía antropológica	Historia crítica de la psicología I	Métodos en psicología I	Modulo i - investigación		
Nota Final	Reprobado	Recuento 63 14.1%	83 18.4%	118 21.6%	104 23.3%	27 6.6%	395 17.2%
	Aprobado	Recuento 385 85.9%	367 81.6%	428 78.4%	343 76.7%	383 93.4%	1906 82.8%
Total		Recuento 448 100.0%	450 100.0%	546 100.0%	447 100.0%	410 100.0%	2301 100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 4: Nota final / aprobación por curso. Licenciatura en Psicología.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Interpretación:

En cuanto a las notas de aprobación de los estudiantes por curso, es posible observar una inclinación de un 82.8 % de estudiantes que aprueban los cursos del

primer semestre de la Licenciatura en Psicología frente a un 17.2 % de estudiantes que no aprueban los mismos cursos al finalizar el semestre.

Tabla 13: Aprobación Cursos por Jornada. Licenciatura en Psicología.

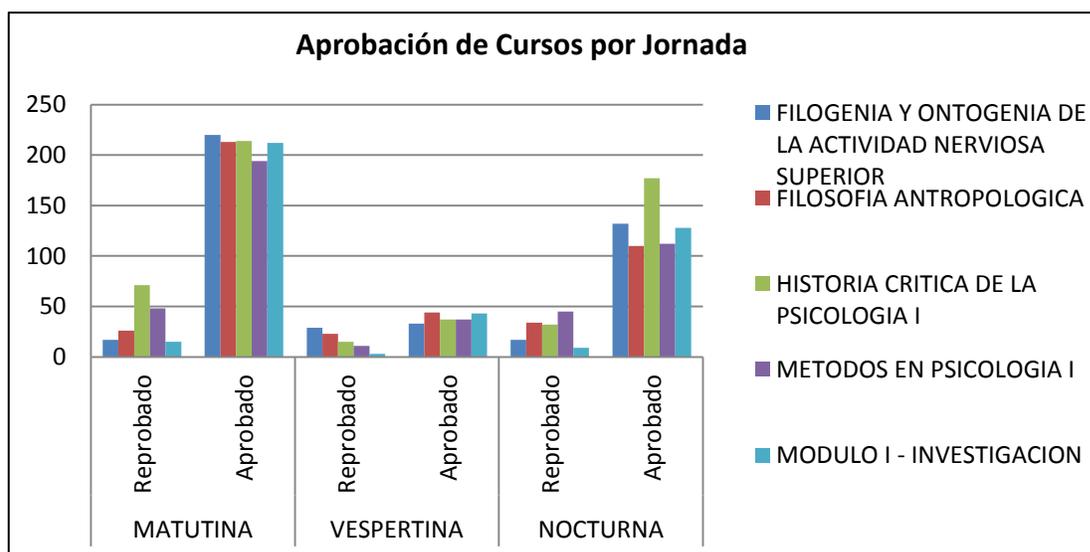
Aprobación Cursos por Jornada, Licenciatura.

Jornada				Curso					Total
				Filogenia y ontogenia de la actividad nerviosa superior	Filosofía antropológica	Historia crítica de la psicología I	Métodos en psicología I	Modulo I - investigación	
MATUTINA	Nota Final	Reprobado	Recuento	17	26	71	48	15	177
			% dentro de Curso	7.2%	10.9%	24.9%	19.8%	6.6%	14.4%
	Aprobado	Recuento	220	213	214	194	212	1053	
		% dentro de Curso	92.8%	89.1%	75.1%	80.2%	93.4%	85.6%	
Total		Recuento	237	239	285	242	227	1230	
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
NOCTURNA	Nota Final	Reprobado	Recuento	17	34	32	45	9	137
			% dentro de Curso	11.4%	23.6%	15.3%	28.7%	6.6%	17.2%
	Aprobado	Recuento	132	110	177	112	128	659	
		% dentro de Curso	88.6%	76.4%	84.7%	71.3%	93.4%	82.8%	
Total		Recuento	149	144	209	157	137	796	
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
VESPERTINA	Nota Final	Reprobado	Recuento	29	23	15	11	3	81
			% dentro de Curso	46.8%	34.3%	28.8%	22.9%	6.5%	29.5%
	Aprobado	Recuento	33	44	37	37	43	194	
		% dentro de Curso	53.2%	65.7%	71.2%	77.1%	93.5%	70.5%	
Total		Recuento	62	67	52	48	46	275	
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Total	Nota Final	Reprobado	Recuento	63	83	118	104	27	395
			% dentro de Curso	14.1%	18.4%	21.6%	23.3%	6.6%	17.2%
	Aprobado	Recuento	385	367	428	343	383	1906	

	bado	% dentro de Curso	85.9%	81.6%	78.4%	76.7%	93.4%	82.8%
Total	Recuento		448	450	546	447	410	2301
	% dentro de Curso		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPS. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 5: Aprobación Cursos por Jornada. Licenciatura en Psicología.



Fuente: Control Académico, SAEPS. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Interpretación:

En cuanto a la dispersión de la muestra en relación a los niveles de aprobación de cursos totales por jornada, se puede encontrar una inclinación de aprobación en relación al total de la población correspondiente por jornada, mayor en la jornada matutina (85.6 %), que en las jornadas nocturna (82.8 %) y jornada vespertina (70.5 %). Dato que debe relacionarse con variables tales como: constancia del personal académico al frente del mismo curso, especialización, variables pedagógicas, etc.

Análisis de Cohorte 2013

Cohorte 2013 Estudios realizados por estudiantes de primer ingreso asignados a la Licenciatura en Psicología.

Tabla 14: Estudiantes asignados por curso. Licenciatura en Psicología.

Estudiantes por Curso – Licenciatura					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Filogenia y ontogenia de la actividad nerviosa sup	589	22.7	22.7	22.7
	Filosofía antropológica	526	20.3	20.3	43.0
	Historia crítica de la psicología i	532	20.5	20.5	63.5
	Métodos en psicología i	488	18.8	18.8	82.3
	Módulo I - investigación	460	17.7	17.7	100.0
	Total	2595	100.0	100.0	

Fuente: Control Académico, SAEPS. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 6: Estudiantes asignados por curso. Licenciatura en Psicología.



Fuente: Control Académico, SAEPS. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

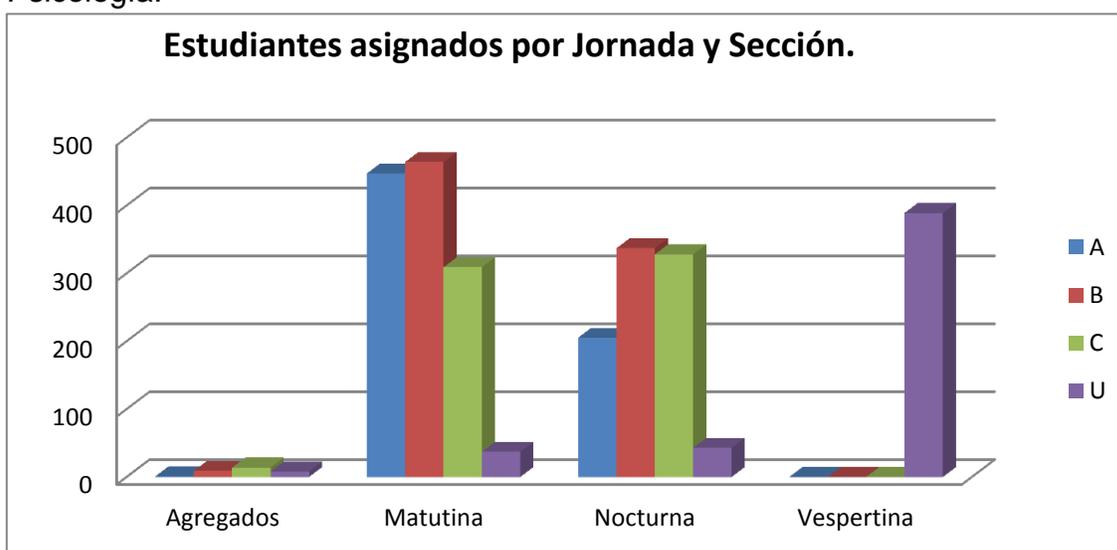
Tabla 15: Estudiantes asignados por Jornada y Sección. Licenciatura en Psicología.

ESTUDIANTES POR SECCION Y JORNADA*tabulación cruzada

		Jornada					Total
		Agregados	Matutina	Nocturna	Recuperación	Vespertina	
SECCION A	Recuento	0	1	0	0	0	1
	% dentro de Jornada	0.0%	.1%	0.0%	0.0%	0.0%	.0%
A	Recuento	1	446	205	0	0	652
	% dentro de Jornada	3.1%	35.5%	22.5%	0.0%	0.0%	25.1%
B	Recuento	9	464	337	0	0	810
	% dentro de Jornada	28.1%	36.9%	36.9%	0.0%	0.0%	31.2%
C	Recuento	14	309	328	0	0	651
	% dentro de Jornada	43.8%	24.6%	35.9%	0.0%	0.0%	25.1%
U	Recuento	8	37	43	4	389	481
	% dentro de Jornada	25.0%	2.9%	4.7%	100.0%	100.0%	18.5%
Total	Recuento	32	1257	913	4	389	2595
	% dentro de Jornada	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014

Gráfico 7: Estudiantes asignados por Jornada y Sección. Licenciatura en Psicología.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Interpretación:

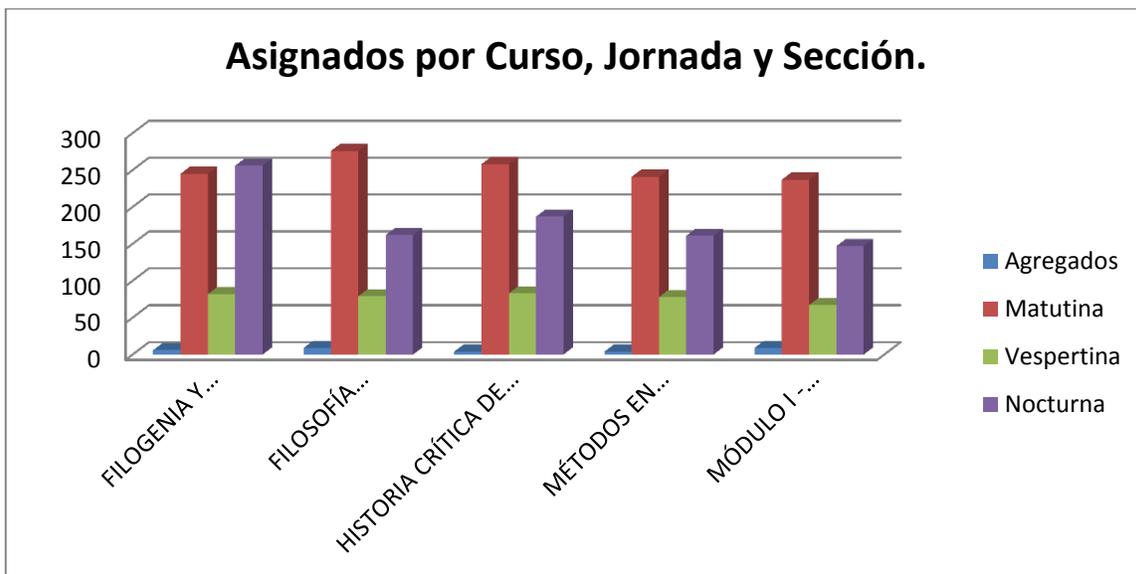
Aquí llama la atención que frente a los datos de la cohorte 2012, se presentan variaciones de intención en cuanto a la selección de la jornada que contará con mayor número de estudiantes de Licenciatura en Psicología asignados tanto agrupados como por distribución de secciones, se establece claramente que la inclinación de la población asignada en todas las secciones con mayor concentración es ahora hacia la Jornada Nocturna seguida de la Jornada Matutina y finalmente la Jornada Vespertina.

Tabla 16: Estudiantes asignados por Curso, Jornada y Sección. Licenciatura en Psicología.

CURSOS POR JORNADA - LICENCIATURA			Jornada					Total
			Agregados	Matutina	Nocturna	Recuperación	Vespertina	
Curso Filogenia y ontogenia de la actividad nerviosa sup	Recuento	6	245	256	0	82	589	
	% dentro de Jornada	18.8%	19.5%	28.0%	0.0%	21.1%	22.7%	
Filosofía antropológica	Recuento	9	276	162	0	79	526	
	% dentro de Jornada	28.1%	22.0%	17.7%	0.0%	20.3%	20.3%	
Historia crítica de la psicología I	Recuento	4	258	187	0	83	532	
	% dentro de Jornada	12.5%	20.5%	20.5%	0.0%	21.3%	20.5%	
Métodos en psicología I	Recuento	4	241	161	4	78	488	
	% dentro de Jornada	12.5%	19.2%	17.6%	100.0%	20.1%	18.8%	
Módulo I - investigación	Recuento	9	237	147	0	67	460	
	% dentro de Jornada	28.1%	18.9%	16.1%	0.0%	17.2%	17.7%	
Total	Recuento	32	1257	913	4	389	2595	
	% dentro de Jornada	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014

Gráfico 8: Estudiantes asignados por Curso, Jornada y Sección. Licenciatura en Psicología.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

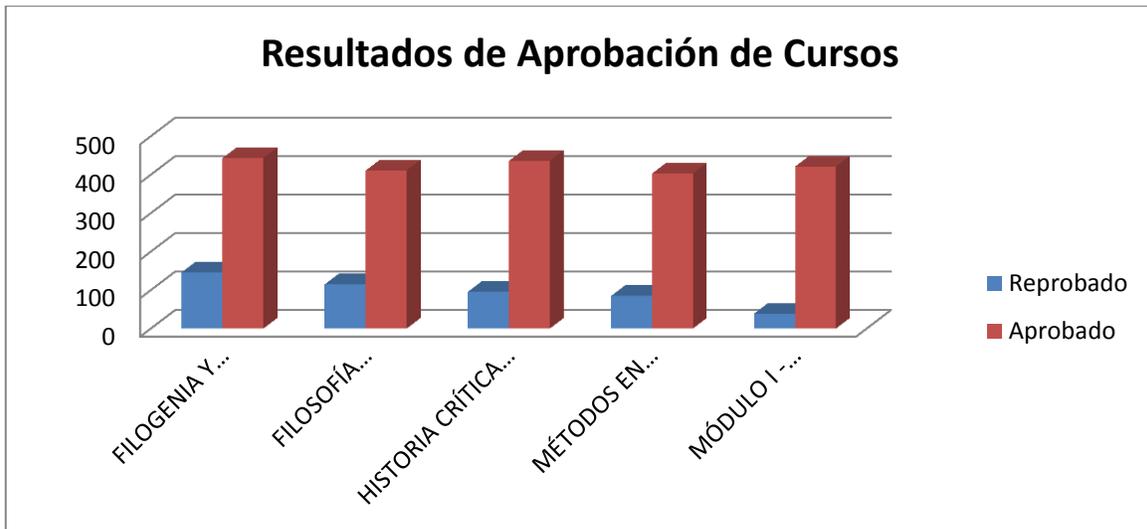
Tabla 17: Nota final / aprobación por curso. Licenciatura en Psicología.

Nota Final APROBACION*Curso tabulación cruzada^a

	Curso					Total		
	Filogenia y ontogenia de la actividad nerviosa sup	Filosofía antropológica	Historia crítica de la psicología I	Métodos en psicología I	Módulo I - investigación			
Nota Final	Reprobado	Recuento	146	115	96	85	39	481
		% dentro de Curso	24.8%	21.9%	18.0%	17.4%	8.5%	18.5%
	Aprobado	Recuento	443	411	436	403	421	2114
		% dentro de Curso	75.2%	78.1%	82.0%	82.6%	91.5%	81.5%
Total		Recuento	589	526	532	488	460	2595
		% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 9: Nota final / aprobación por curso. Licenciatura en Psicología.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Interpretación:

En cuanto a las notas de aprobación de los estudiantes por curso, es posible observar una inclinación de un 81.5 % de estudiantes que aprueban los cursos del primer semestre de la Licenciatura en Psicología frente a un 18.5 % de estudiantes que no aprueban los mismos cursos al finalizar el semestre.

Tabla 18: Resultados de Aprobación por Curso, Jornada y Sección.

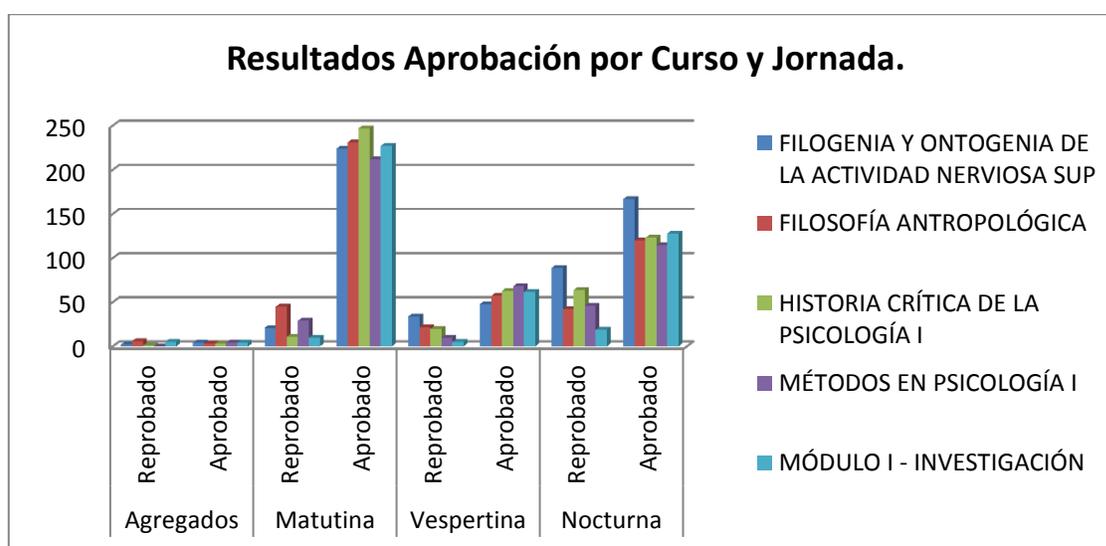
Nota Final APROBACION*Curso*Jornada tabulación cruzada^a

				Curso					Total
				Filogenia y ontogenia de la actividad nerviosa sup	Filosofía antropológica	Historia crítica de la psicología i	Métodos en psicología i	Módulo i - investigación	
Jornada									
Agregados	Nota Final	Reprobado	Recuento	2	6	1	0	5	14
			% dentro de Curso	33.3%	66.7%	25.0%	0.0%	55.6%	43.8%
	Aprobado	Recuento	4	3	3	4	4	18	
			% dentro de Curso	66.7%	33.3%	75.0%	100.0%	44.4%	56.3%
	Total		Recuento	6	9	4	4	9	32
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Matutina	Nota Final	Reprobado	Recuento	21	45	11	29	10	116
			% dentro de Curso	8.6%	16.3%	4.3%	12.0%	4.2%	9.2%
	Aprobado	Recuento	224	231	247	212	227	1141	
			% dentro de Curso	91.4%	83.7%	95.7%	88.0%	95.8%	90.8%
	Total		Recuento	245	276	258	241	237	1257
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Nocturna	Nota Final	Reprobado	Recuento	89	42	64	46	19	260
			% dentro de Curso	34.8%	25.9%	34.2%	28.6%	12.9%	28.5%
	Aprobado	Recuento	167	120	123	115	128	653	
			% dentro de Curso	65.2%	74.1%	65.8%	71.4%	87.1%	71.5%
	Total		Recuento	256	162	187	161	147	913
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Recuperación	Nota Final	Aprobado	Recuento				4		4
			% dentro de Curso				100.0%		100.0%
	Total		Recuento				4		4
			% dentro de Curso				100.0%		100.0%
Vespertina	Nota Final	Reprobado	Recuento	34	22	20	10	5	91
			% dentro de Curso	41.5%	27.8%	24.1%	12.8%	7.5%	23.4%
	Aprobado	Recuento	48	57	63	68	62	298	

		% dentro de Curso		58.5%	72.2%	75.9%	87.2%	92.5%	76.6%
	Total	Recuento		82	79	83	78	67	389
		% dentro de Curso		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Total	Nota Final	Reprobado	Recuento	146	115	96	85	39	481
			% dentro de Curso	24.8%	21.9%	18.0%	17.4%	8.5%	18.5%
		Aprobado	Recuento	443	411	436	403	421	2114
			% dentro de Curso	75.2%	78.1%	82.0%	82.6%	91.5%	81.5%
Total	Total	Recuento		589	526	532	488	460	2595
		% dentro de Curso		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPS. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 10: Resultados de Aprobación por Curso, Jornada y Sección.



Fuente: Control Académico, SAEPS. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Interpretación:

En cuanto a la dispersión de la muestra en relación a los niveles de aprobación de cursos totales por jornada, se puede encontrar una inclinación de aprobación en relación al total de la población correspondiente por jornada, mayor en la jornada matutina (90.8 %), que en las jornadas nocturna (76.6 %) y jornada vespertina (71.5 %). Dato que debe relacionarse con variables tales como: constancia del personal académico al frente del mismo curso, especialización, variables pedagógicas, etc. Aquí se debe notar a partir de los datos que, la relación de

estudiantes aprobados en recuperación alcanza el 100 %, frente a los estudiantes que no aprueban en curso regular. Este dato puede abrir interrogantes para el análisis de las estructura de recuperación en relación a la calidad académica.

Descriptivo Carreras técnicas.

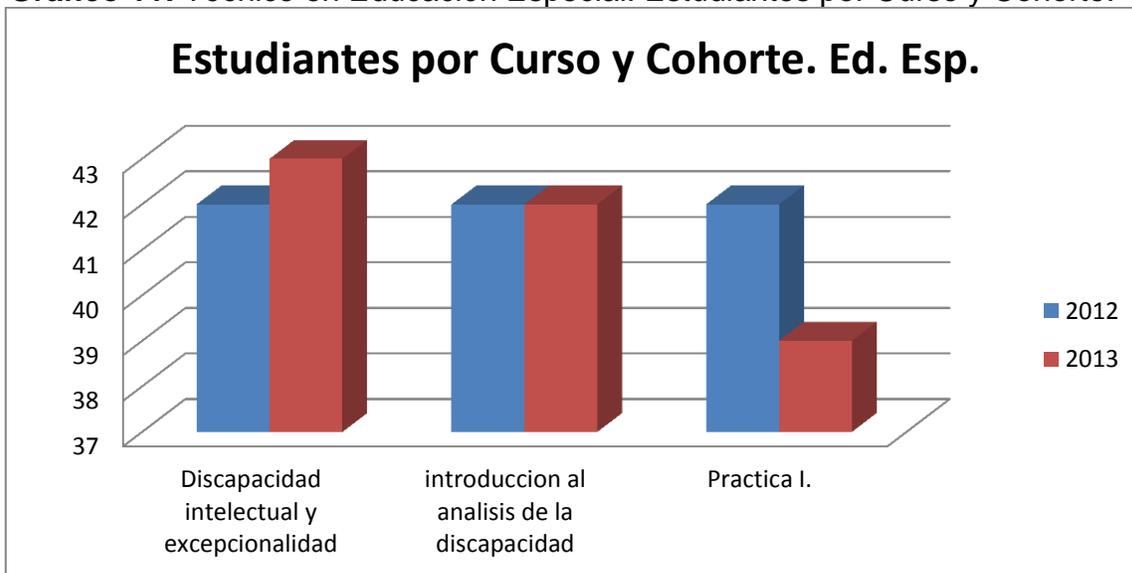
Tabla 19: Técnico en Educación Especial. Estudiantes por Curso y Cohorte.

Estudiantes por Curso y año tabulación cruzada

Técnico EEPE			año		Total
			2012	2013	
Curso	Discapacidad intelectual y excepcionalidad	Recuento	42	43	85
		% dentro de año	33.3%	34.7%	34.0%
	introducción al análisis de la discapacidad	Recuento	42	42	84
		% dentro de año	33.3%	33.9%	33.6%
	Practica I.	Recuento	42	39	81
		% dentro de año	33.3%	31.5%	32.4%
Total		Recuento	126	124	250
		% dentro de año	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 11: Técnico en Educación Especial. Estudiantes por Curso y Cohorte.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

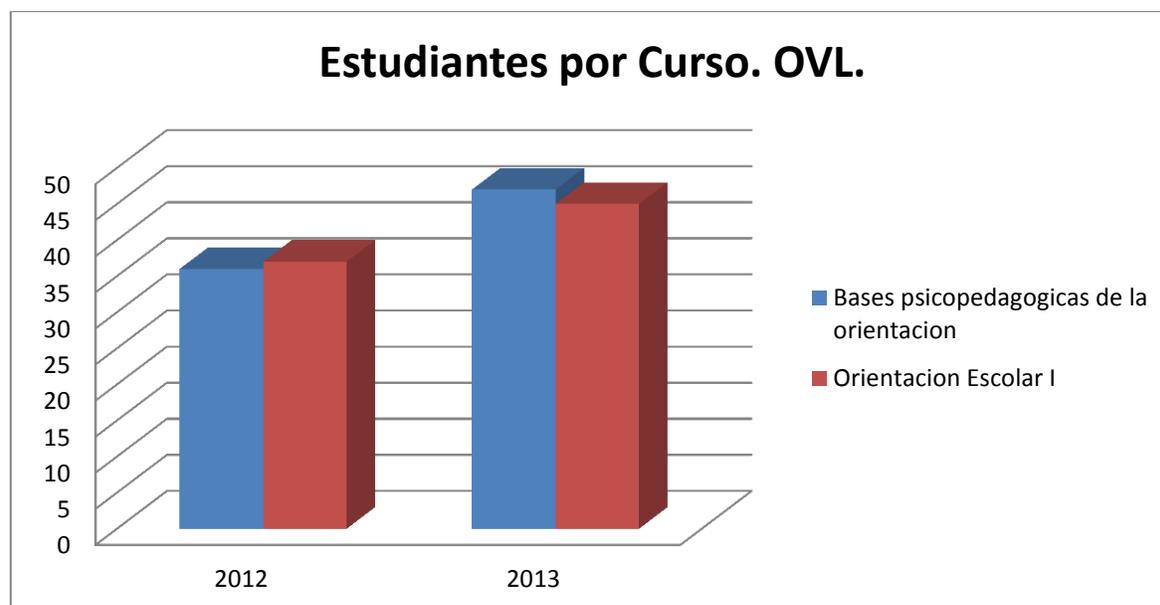
Tabla 20: Técnico Orientación Vocacional y Laboral. Estudiantes por curso y cohorte:

Estudiantes por Curso y año tabulación cruzada^a

Técnico Orientación Vocacional y Laboral		año		Total
		2012	2013	
Curso	Recuento	1	0	1
	% dentro de año	1.4%	0.0%	.6%
Bases psicopedagógicas de la orientación	Recuento	36	47	83
	% dentro de año	48.6%	51.1%	50.0%
Orientación Escolar I	Recuento	37	45	82
	% dentro de año	50.0%	48.9%	49.4%
Total	Recuento	74	92	166
	% dentro de año	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 12: Técnico Orientación Vocacional y Laboral. Estudiantes por curso y cohorte.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

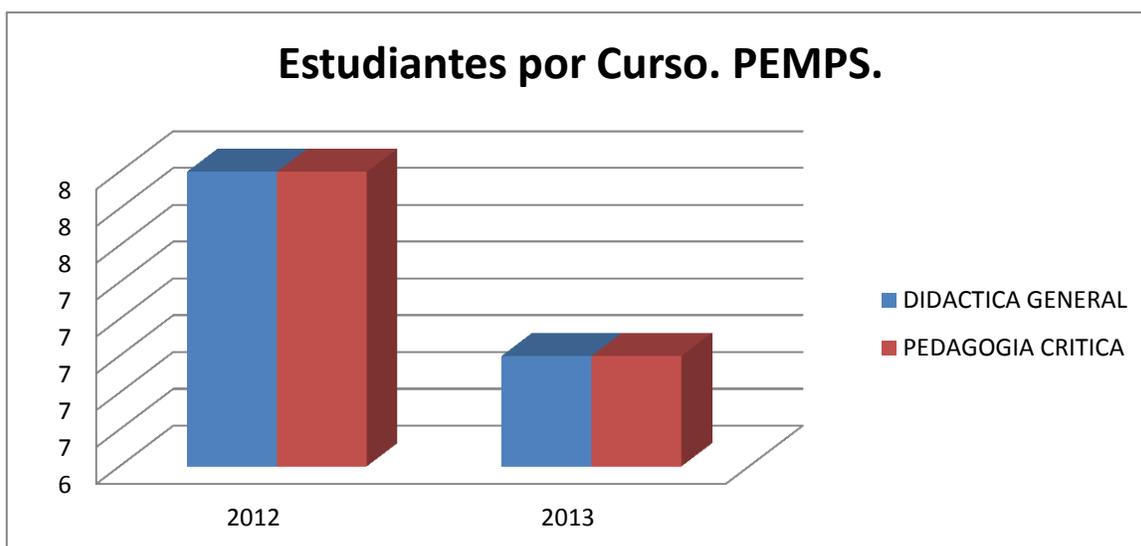
Tabla 21: Técnico Profesorado en Enseñanza Media en Psicología. Estudiantes por curso y cohorte.

Estudiantes por curso y año tabulación cruzada

Técnico Profesorado en Enseñanza Media en Psicología			año		Total
			2012	2013	
Curso	Didáctica general	Recuento	8	7	15
		% dentro de año	50.0%	50.0%	50.0%
	Pedagogía crítica	Recuento	8	7	15
		% dentro de año	50.0%	50.0%	50.0%
Total		Recuento	16	14	30
		% dentro de año	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 13: Técnico Profesorado en Enseñanza Media en Psicología. Estudiantes por curso y cohorte.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

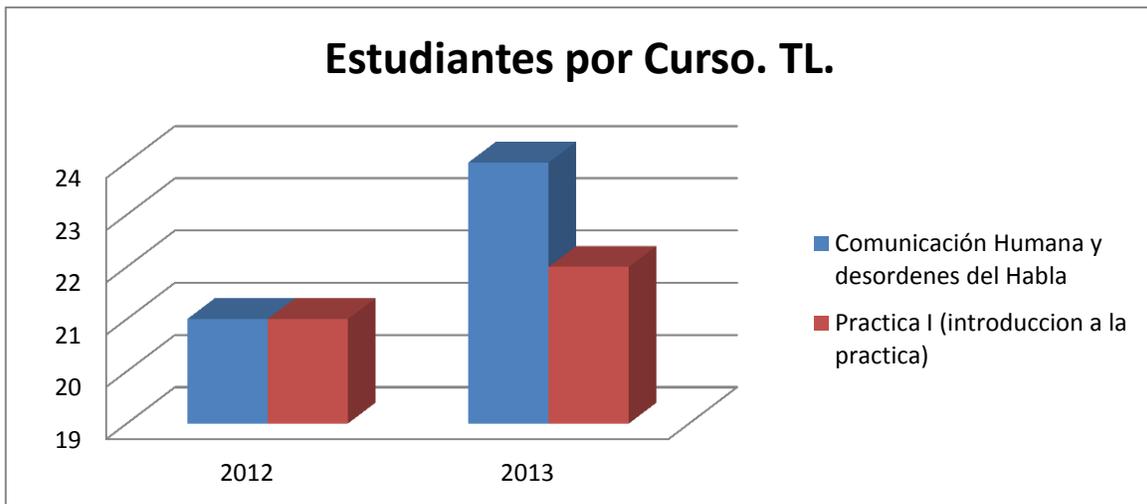
Tabla 22: Técnico en Terapia del Lenguaje. Estudiantes por curso y cohorte.

Estudiantes por Curso y año tabulación cruzada

Técnico en Terapia del Lenguaje			año		Total
			2012	2013	
Curso	Comunicación Humana y desordenes del Habla	Recuento	21	24	45
		% dentro de año	50.0%	52.2%	51.1%
	Practica I (introducción a la práctica)	Recuento	21	22	43
		% dentro de año	50.0%	47.8%	48.9%
Total		Recuento	42	46	88
		% dentro de año	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 14: Técnico en Terapia del Lenguaje. Estudiantes por curso y cohorte.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

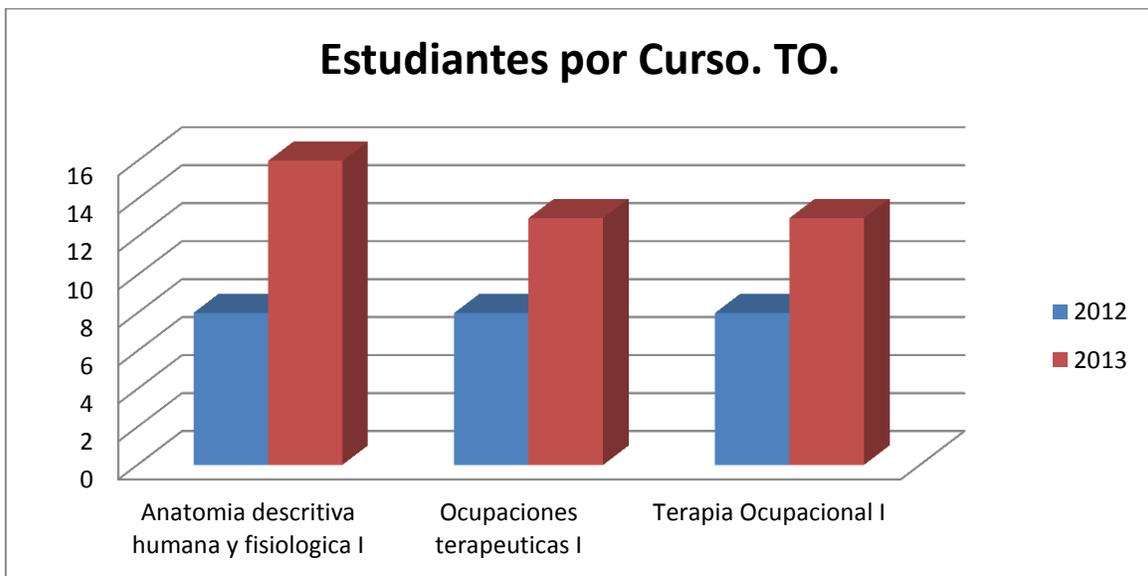
Tabla 23: Técnico en Terapia Ocupacional y Recreativa. Estudiantes por curso y cohorte.

Estudiantes por curso y año tabulación cruzada^a

Técnico en Terapia Ocupacional y Recreativa			año		Total
			2012	2013	
Curso	Anatomía descriptiva humana y fisiológica I	Recuento	8	16	24
		% dentro de año	33.3%	38.1%	36.4%
	Ocupaciones terapéuticas I	Recuento	8	13	21
		% dentro de año	33.3%	31.0%	31.8%
	Terapia Ocupacional I	Recuento	8	13	21
		% dentro de año	33.3%	31.0%	31.8%
Total		Recuento	24	42	66
		% dentro de año	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014

Gráfico 15: Técnico en Terapia Ocupacional y Recreativa. Estudiantes por curso y cohorte.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Interpretación:

En relación a la asignación de estudiantes por cohorte, se observa que no existen variaciones significativas en cuanto al porcentaje de estudiantes que se asignó a cada una de las carreras técnicas entre las cohortes 2012 y 2013. A excepción de Terapia Ocupacional y Recreativa que experimentó un aumento entre el 3 y el 5 % de estudiantes de acuerdo a los cursos en las cohortes 2012 y 2013.

Datos acerca de la APROBACIÓN dados por Carrera y Cohorte.

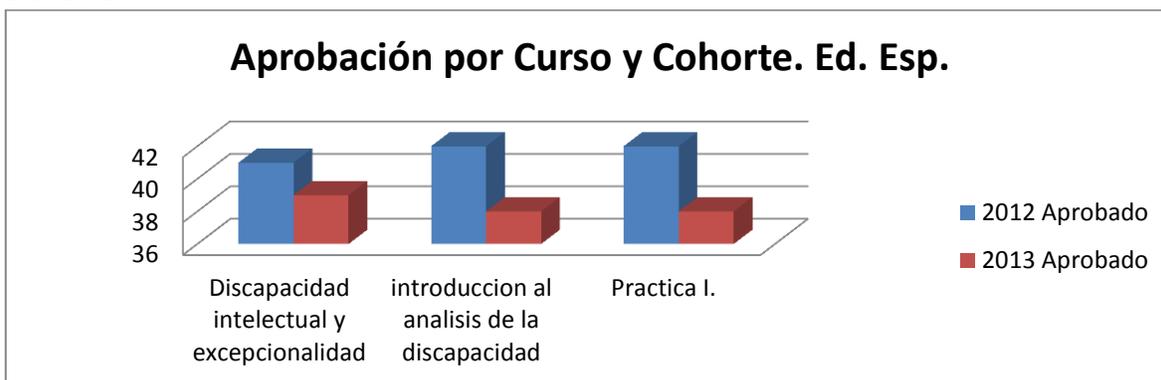
Tabla 24: Técnico en Educación Especial. Nota de Aprobación por Curso y Cohorte.

Nota Final APROBACION*Curso*año tabulación cruzada

año				Curso			Total
				Discapacidad intelectual y excepcionalidad	introducción al análisis de la discapacidad	Practica I.	
2012	Nota Final	Aprobado	Recuento	41	42	42	125
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	Total		Recuento	41	42	42	125
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
2013	Nota Final	Aprobado	Recuento	39	38	38	115
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	Total		Recuento	39	38	38	115
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Total	Nota Final	Aprobado	Recuento	80	80	80	240
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	Total		Recuento	80	80	80	240
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPS. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 16: Técnico en Educación Especial. Nota de Aprobación por Curso y Cohorte.



Fuente: Control Académico, SAEs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

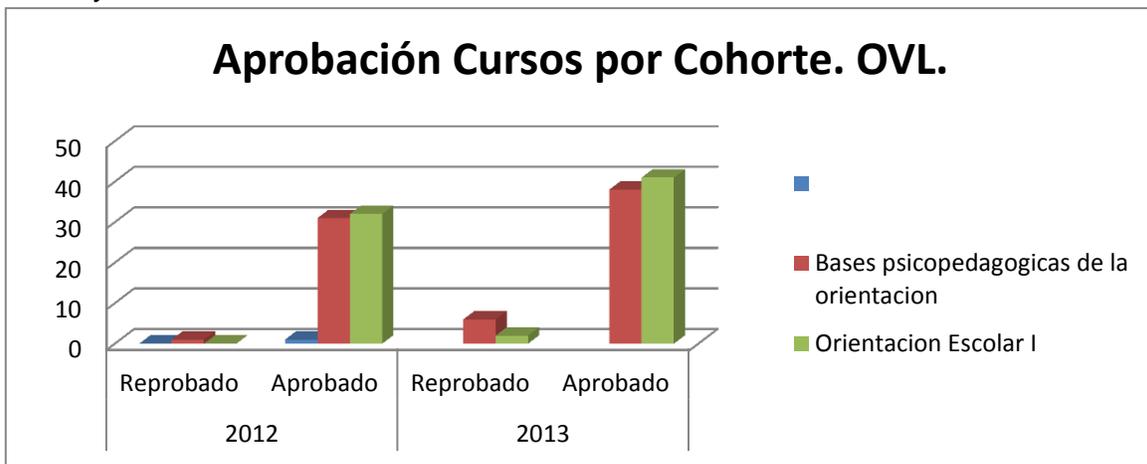
Tabla 25: Técnico en Orientación Vocacional y Laboral. Nota de aprobación por curso y cohorte.

Nota Final de APROBACION*Curso*año tabulación cruzada

año	Nota Final	Reprobado	Recuento % dentro de Curso	Curso			Total
					Bases psicopedagógicas de la orientación	Orientación Escolar I	
2012	Nota Final	Reprobado	Recuento % dentro de Curso	0 0.0%	1 3.1%	0 0.0%	1 1.5%
		Aprobado	Recuento % dentro de Curso	1 100.0%	31 96.9%	32 100.0%	64 98.5%
	Total	Recuento % dentro de Curso	1 100.0%	32 100.0%	32 100.0%	65 100.0%	
2013	Nota Final	Reprobado	Recuento % dentro de Curso		6 13.6%	2 4.7%	8 9.2%
		Aprobado	Recuento % dentro de Curso		38 86.4%	41 95.3%	79 90.8%
	Total	Recuento % dentro de Curso		44 100.0%	43 100.0%	87 100.0%	
Total	Nota Final	Reprobado	Recuento % dentro de Curso	0 0.0%	7 9.2%	2 2.7%	9 5.9%
		Aprobado	Recuento % dentro de Curso	1 100.0%	69 90.8%	73 97.3%	143 94.1%
	Total	Recuento % dentro de Curso	1 100.0%	76 100.0%	75 100.0%	152 100.0%	

Fuente: Control Académico, SAEs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 17: Técnico en Orientación Vocacional y Laboral. Nota de aprobación por curso y cohorte.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

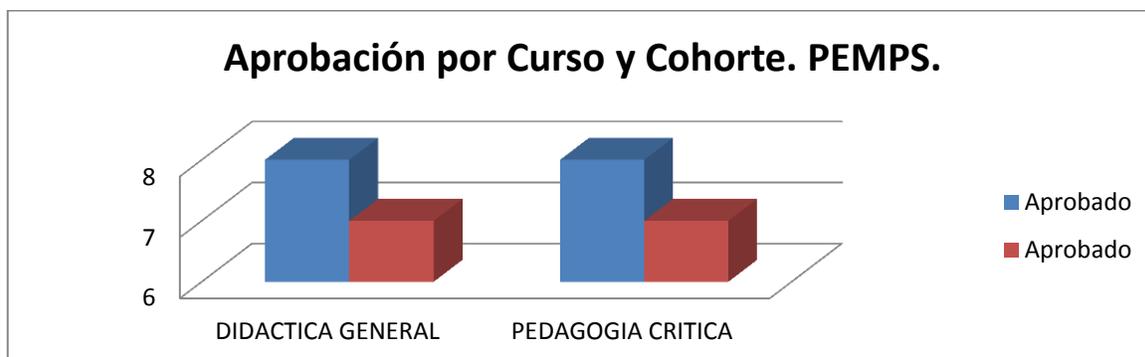
Tabla 26: Técnico Profesorado en Enseñanza Media en Psicología. Nota de aprobación por curso y cohorte.

Nota Final APROBACIÓN de Curso y año tabulación cruzada

Año	Nota Final	Aprobado	Recuento	Curso		Total
				DIDACTICA GENERAL	PEDAGOGIA CRITICA	
2012	Nota Final	Aprobado	Recuento	8	8	16
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%
	Total	Recuento	8	8	16	
2013	Nota Final	Aprobado	Recuento	7	7	14
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%
	Total	Recuento	7	7	14	
Total	Nota Final	Aprobado	Recuento	15	15	30
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%
	Total	Recuento	15	15	30	
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014

Gráfico 18: Técnico Profesorado en Enseñanza Media en Psicología. Nota de aprobación por curso y cohorte.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

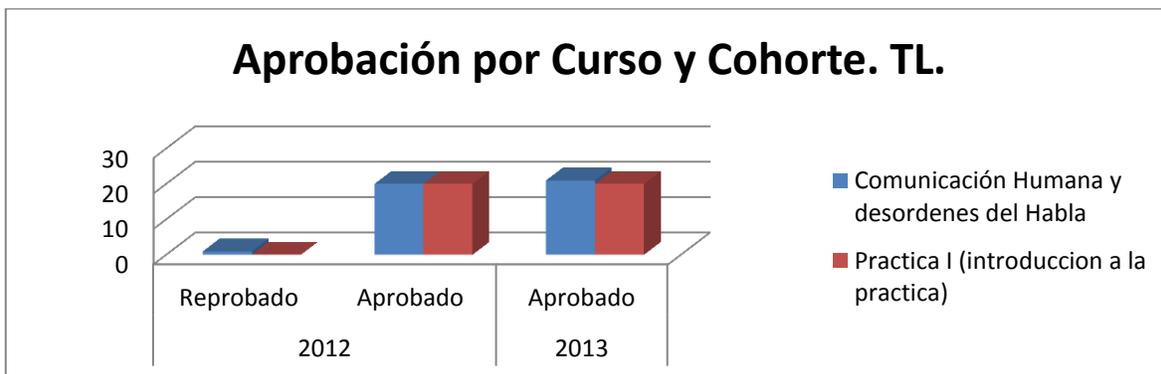
Tabla 27: Técnico Terapia del Lenguaje. Nota de aprobación por curso y cohorte.

Nota Final APROBACIÓN de Curso y año tabulación cruzada

año	Nota Final			Curso		Total
				Comunicación Humana y desordenes del Habla	Practica I (introducción a la práctica)	
2012	Nota Final	Reprobado	Recuento	1	0	1
			% dentro de Curso	4.8%	0.0%	2.4%
		Aprobado	Recuento	20	20	40
			% dentro de Curso	95.2%	100.0%	97.6%
	Total		Recuento	21	20	41
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%
2013	Nota Final	Aprobado	Recuento	21	20	41
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%
			Total	Recuento	21	20
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%
Total	Nota Final	Reprobado	Recuento	1	0	1
			% dentro de Curso	2.4%	0.0%	1.2%
		Aprobado	Recuento	41	40	81
			% dentro de Curso	97.6%	100.0%	98.8%
	Total		Recuento	42	40	82
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014

Gráfico 19: Técnico Terapia del Lenguaje. Nota de aprobación por curso y cohorte.



Fuente: Control Académico, SAEPS. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

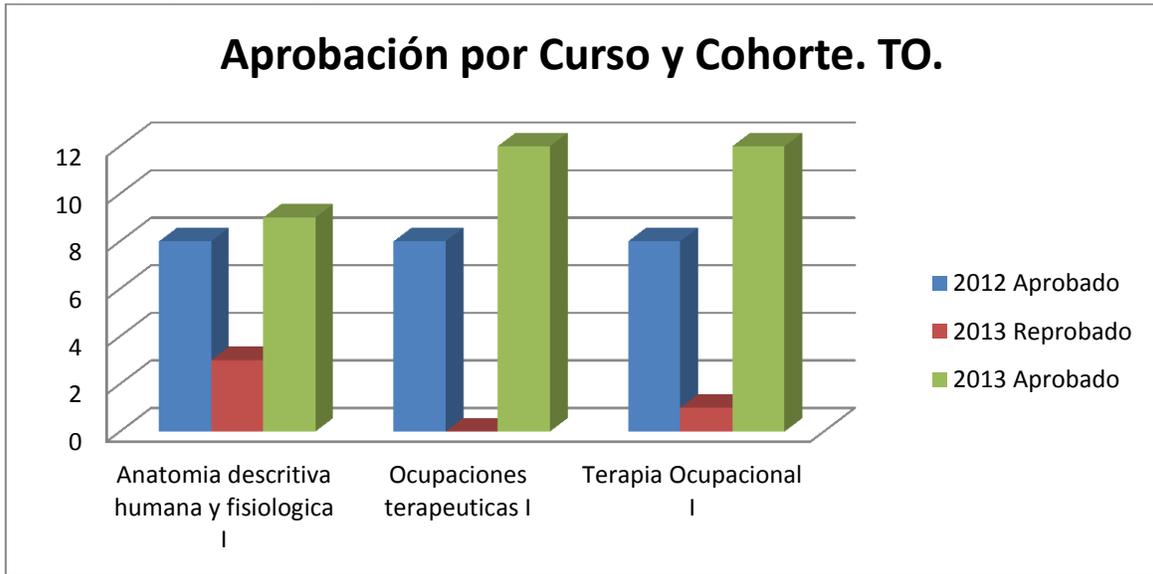
Tabla 28: Técnico en Terapia Ocupacional y Recreativa. Nota final de aprobación por curso y cohorte.

Nota Final APROBACION de Curso y año tabulación cruzada

año	Nota Final	Aprobado	Recuento % dentro de Curso	Curso			Total
				Anatomía descriptiva humana y fisiológica I	Ocupaciones terapéuticas I	Terapia Ocupacional I	
2012	Nota Final	Aprobado	Recuento	8	8	8	24
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	Total	Recuento	8	8	8	24	
			% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
2013	Nota Final	Reprobado	Recuento	3	0	1	4
		% dentro de Curso	25.0%	0.0%	7.7%	10.8%	
	Aprobado	Recuento	9	12	12	33	
	% dentro de Curso	75.0%	100.0%	92.3%	89.2%		
Total	Recuento	12	12	13	37		
		% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
Total	Nota Final	Reprobado	Recuento	3	0	1	4
		% dentro de Curso	15.0%	0.0%	4.8%	6.6%	
	Aprobado	Recuento	17	20	20	57	
	% dentro de Curso	85.0%	100.0%	95.2%	93.4%		
Total	Recuento	20	20	21	61		
	% dentro de Curso	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

Fuente: Control Académico, SAEPS. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014

Gráfico 20: Técnico en Terapia Ocupacional y Recreativa. Nota final de aprobación por curso y cohorte.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Interpretación:

En cuanto a la relación de aprobados y no aprobados, se mantiene una tasa de aprobación regular promedio al 85 % en todas las carreras, aumentando en Educación Especial que mantiene una tasa del 100 % de aprobación de estudiantes. En análisis negativo llama la atención este último dato, en función del tamaño de las muestras estudiantiles y de las exigencias técnicas requeridas en el desarrollo de los programas.

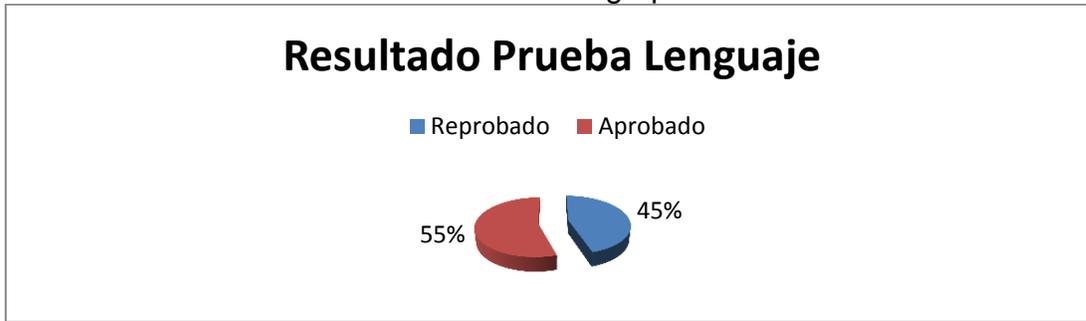
Análisis de variables de Selección.

Tabla 29: Prueba de Lectura resultado agrupado.

		Lectura (agrupado)			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Reprobado	93	42.9	45.1	45.1
	Aprobado	113	52.1	54.9	100.0
	Total	206	94.9	100.0	
Perdidos	Sistema	11	5.1		
Total		217	100.0		

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 21: Prueba de Lectura resultado agrupado.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

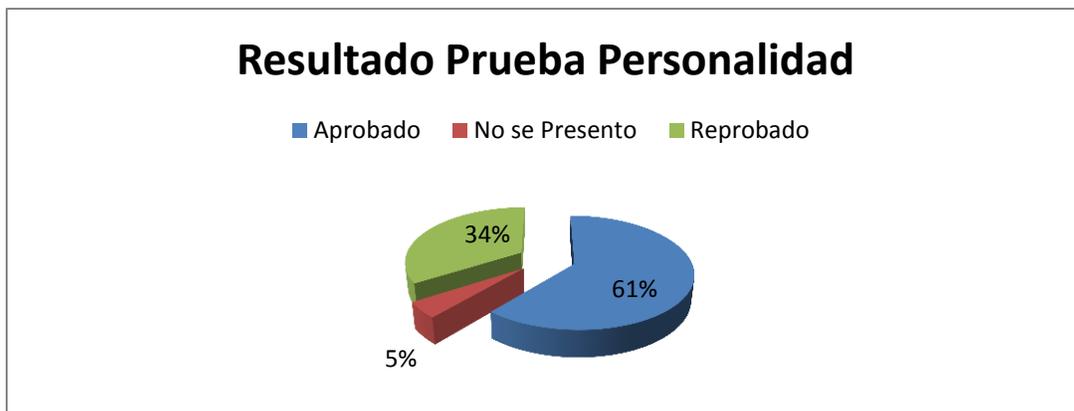
Tabla 30: Prueba de Personalidad resultado agrupado.

Personalidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Aprobado	133	61.3	61.3	61.3
	No se Presento	10	4.6	4.6	65.9
	Reprobado	74	34.1	34.1	100.0
Total		217	100.0	100.0	

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 22: Prueba de Personalidad resultado agrupado.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Pruebas de Desempeño de Selección.

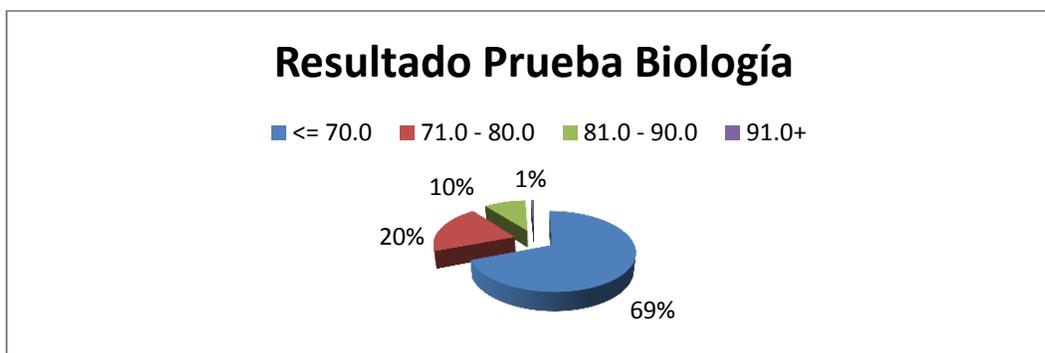
Tabla 31: Prueba de Biología.

BIOLOGÍA (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	<= 70.0	92	42.4	69.2	69.2
	71.0 - 80.0	27	12.4	20.3	89.5
	81.0 - 90.0	13	6.0	9.8	99.2
	91.0+	1	.5	.8	100.0
	Total	133	61.3	100.0	
Perdidos	Sistema	84	38.7		
Total		217	100.0		

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 23: Prueba de Biología



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

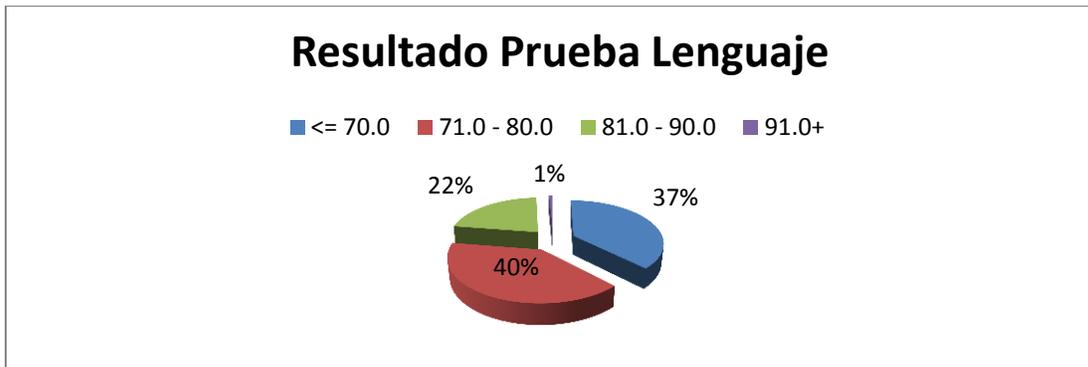
Tabla 32: Prueba de Lenguaje.

LENGUAJE (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	<= 70.0	50	23.0	37.6	37.6
	71.0 - 80.0	53	24.4	39.8	77.4
	81.0 - 90.0	29	13.4	21.8	99.2
	91.0+	1	.5	.8	100.0
	Total	133	61.3	100.0	
Perdidos	Sistema	84	38.7		
Total		217	100.0		

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 24: Prueba de Lenguaje.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

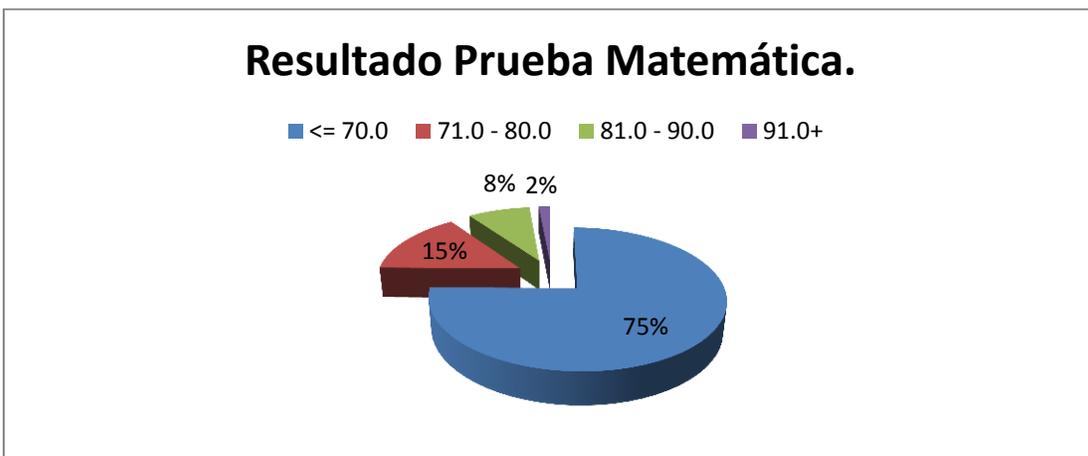
Tabla 33: Prueba de Matemática.

Matemáticas (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	<= 70.0	100	46.1	75.2	75.2
	71.0 - 80.0	20	9.2	15.0	90.2
	81.0 - 90.0	11	5.1	8.3	98.5
	91.0+	2	.9	1.5	100.0
	Total	133	61.3	100.0	
Perdidos	Sistema	84	38.7		
Total		217	100.0		

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Gráfico 25: Prueba de Matemática.



Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Análisis de Variables Cruzadas.

Tabla 34: Lectura y trabajo.

Lectura (agrupado)*Trabajo tabulación cruzada

			Trabajo			Total
			No	Si	sin dato	
Lectura (agrupado)	Reprobado	Recuento % dentro de Trabajo	32 34.8%	13 31.7%	48 65.8%	93 45.1%
	Aprobado	Recuento % dentro de Trabajo	60 65.2%	28 68.3%	25 34.2%	113 54.9%
Total		Recuento % dentro de Trabajo	92 100.0%	41 100.0%	73 100.0%	206 100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Tabla 35: Lectura e Institución educativa de la que proviene.

Lectura (agrupado)*Instituto tabulación cruzada

			Instituto			Total
			Privado	Publico	sin dato	
Lectura (agrupado)	Reprobado	Recuento % dentro de Instituto	33 30.8%	12 46.2%	48 65.8%	93 45.1%
	Aprobado	Recuento % dentro de Instituto	74 69.2%	14 53.8%	25 34.2%	113 54.9%
Total		Recuento % dentro de Instituto	107 100.0%	26 100.0%	73 100.0%	206 100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Tabla 36: Lectura y carrera técnica a la que aspira.

Lectura (agrupado)*carrera técnica tabulación cruzada

			carrera técnica							Total
			Licenciatura	Orientación Vocacional y Laboral	Prof. en Enseñanza Media	Profesorado en Educación Especial	sin dato	Terapia del Lenguaje	Terapia Ocupacional	
Lectura (agrupado)	Reprobado	Recuento % dentro de carrera técnica	38 34.9%	1 12.5%	1 100.0%	3 37.5%	48 65.8%	0 0.0%	2 40.0%	93 45.1%
	Aprobado	Recuento % dentro de carrera técnica	71 65.1%	7 87.5%	0 0.0%	5 62.5%	25 34.2%	2 100.0%	3 60.0%	113 54.9%
Total		Recuento % dentro de carrera técnica	109 100.0%	8 100.0%	1 100.0%	8 100.0%	73 100.0%	2 100.0%	5 100.0%	206 100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Tabla 37: Personalidad y trabajo.

Personalidad*Trabajo tabulación cruzada

			Trabajo			Total
			No	Si	sin dato	
Personalidad	Aprobado	Recuento % dentro de Trabajo	92 100.0%	41 100.0%	0 0.0%	133 61.3%
	No se Presento	Recuento % dentro de Trabajo	0 0.0%	0 0.0%	10 11.9%	10 4.6%
	Reprobado	Recuento % dentro de Trabajo	0 0.0%	0 0.0%	74 88.1%	74 34.1%
Total		Recuento % dentro de Trabajo	92 100.0%	41 100.0%	84 100.0%	217 100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Tabla 38: Personalidad e institución educativa de la que proviene.

Personalidad*Instituto tabulación cruzada

			Instituto			Total
			Privado	Publico	sin dato	
Personalidad	Aprobado	Recuento	107	26	0	133
		% dentro de Instituto	100.0%	100.0%	0.0%	61.3%
	No se Presentó	Recuento	0	0	10	10
		% dentro de Instituto	0.0%	0.0%	11.9%	4.6%
	Reprobado	Recuento	0	0	74	74
		% dentro de Instituto	0.0%	0.0%	88.1%	34.1%
Total		Recuento	107	26	84	217
		% dentro de Instituto	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Tabla 39: Personalidad y carrera técnica a la que aspira.

Personalidad*carrera técnica tabulación cruzada

			carrera técnica						Total	
			Licenciatura	Orientación Vocacional y Laboral	Prof. en Enseñanza Media	Profesorado en Educación Especial	sin dato	Terapia del Lenguaje		Terapia Ocupacional
Personalidad	Aprobado	Recuento	109	8	1	8	0	2	5	133
		% dentro de carrera técnica	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	100.0%	100.0%	61.3%
	No se Presento	Recuento	0	0	0	0	10	0	0	10
		% dentro de carrera técnica	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	11.9%	0.0%	0.0%	4.6%
	Reprobado	Recuento	0	0	0	0	74	0	0	74
		% dentro de carrera técnica	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	88.1%	0.0%	0.0%	34.1%
Total		Recuento	109	8	1	8	84	2	5	217
		% dentro de carrera técnica	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Tabla 40: Prueba de lectura y Biología.

Lectura (agrupado)*BIOLOGÍA (agrupado) tabulación cruzada

			BIOLOGÍA (agrupado)				Total
			<= 70.0	71.0 - 80.0	81.0 - 90.0	91.0+	
Lectura (agrupado)	Reprobado	Recuento	37	5	3	0	45
		% dentro de BIOLOGÍA (agrupado)	40.2%	18.5%	23.1%	0.0%	33.8%
	Aprobado	Recuento	55	22	10	1	88
		% dentro de BIOLOGÍA (agrupado)	59.8%	81.5%	76.9%	100.0%	66.2%
Total		Recuento	92	27	13	1	133
		% dentro de BIOLOGÍA (agrupado)	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Tabla 41: Prueba de lectura y lenguaje.

Lectura (agrupado)*LENGUAJE (agrupado) tabulación cruzada

			LENGUAJE (agrupado)				Total
			<= 70.0	71.0 - 80.0	81.0 - 90.0	91.0+	
Lectura (agrupado)	Reprobado	Recuento	23	20	2	0	45
		% dentro de LENGUAJE (agrupado)	46.0%	37.7%	6.9%	0.0%	33.8%
	Aprobado	Recuento	27	33	27	1	88
		% dentro de LENGUAJE (agrupado)	54.0%	62.3%	93.1%	100.0%	66.2%
Total		Recuento	50	53	29	1	133
		% dentro de LENGUAJE (agrupado)	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Tabla 42: Prueba de lectura y matemáticas.

Lectura (agrupado)*MATEMATICAS (agrupado) tabulación cruzada

			MATEMATICAS (agrupado)				Total
			<= 70.0	71.0 - 80.0	81.0 - 90.0	91.0+	
Lectura (agrupado)	Reprobado	Recuento	43	2	0	0	45
		% dentro de MATEMATICAS (agrupado)	43.0%	10.0%	0.0%	0.0%	33.8%
	Aprobado	Recuento	57	18	11	2	88
		% dentro de MATEMATICAS (agrupado)	57.0%	90.0%	100.0%	100.0%	66.2%
Total		Recuento	100	20	11	2	133
		% dentro de MATEMATICAS (agrupado)	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Tabla 43: Prueba de personalidad y biología.

Personalidad*BIOLOGÍA (agrupado) tabulación cruzada

			BIOLOGÍA (agrupado)				Total
			<= 70.0	71.0 - 80.0	81.0 - 90.0	91.0+	
Personalidad	Aprobado	Recuento	92	27	13	1	133
		% dentro de BIOLOGÍA (agrupado)	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Total		Recuento	92	27	13	1	133
		% dentro de BIOLOGÍA (agrupado)	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Tabla 44: Prueba de personalidad y lenguaje.

Personalidad*LENGUAJE (agrupado) tabulación cruzada

		LENGUAJE (agrupado)				Total
		<= 70.0	71.0 - 80.0	81.0 - 90.0	91.0+	
Personalidad Aprobado	Recuento	50	53	29	1	133
	% dentro de LENGUAJE (agrupado)	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Total	Recuento	50	53	29	1	133
	% dentro de LENGUAJE (agrupado)	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

Tabla 45: Prueba de personalidad y matemáticas.

Personalidad*MATEMATICAS (agrupado) tabulación cruzada

		MATEMATICAS (agrupado)				Total
		<= 70.0	71.0 - 80.0	81.0 - 90.0	91.0+	
Personalidad Aprobado	Recuento	100	20	11	2	133
	% dentro de MATEMATICAS (agrupado)	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Total	Recuento	100	20	11	2	133
	% dentro de MATEMATICAS (agrupado)	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Control Académico, SAEPs. Escuela de Ciencias Psicológicas
Análisis de muestra, estudio de tesis de grado, 2014.

3.2 ANÁLISIS DE INFORMACIÓN – HALLAZGOS

- **Análisis prospectivo**

Los resultados estadísticos respaldan hallazgos de interés relevante los cuales se consideran en el siguiente apartado:

- a. La prueba específica de habilidades y conocimientos tienen relación estrecha con el promedio semestral obtenido a la fecha de realización del estudio. La correlación de Pearson indica que es de 0.31, lo cual es débil pero sí significativa para poder marcar una tendencia sobre el comportamiento a futuro en base al rendimiento académico.
- b. La correlación de estas variables permite conceder validez concurrente a las pruebas específicas que se utilizan actualmente en el proceso de selección de los estudiantes. En este sentido hay correspondencia entre las aptitudes para el aprendizaje a nivel general y el desempeño en la universidad. Cabe notar que este dato sólo se puede constatar por la estabilidad de promedios de resultados más no es demostrativo de la calidad académica de la Unidad.
- c. Las correlaciones obtenidas entre las puntuaciones obtenidas en los tests de admisión y el desempeño académico representan tendencias retrospectivas y prospectivas mas no relaciones de causa-efecto, puesto que no se han controlado las variables en estudio. En este sentido hace falta corregir la recolección de datos de muestra por el ente encargado del proceso.

- **Análisis retrospectivo**

- a. Los resultados obtenidos de la correlación del promedio percentil de la prueba específica de habilidades y el promedio de notas obtenidos en las pruebas de admisión tienen relación positiva pero no significativa para poder establecerse una línea de tendencia.

- **Éxito académico y desempeño académico**

Los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación del desempeño académico tanto antes y durante el transcurso de una carrera universitaria en la Escuela de Ciencias Psicológicas nos permiten conocer el nivel de éxito académico que es posible obtener. De acuerdo con los datos obtenidos, el promedio de puntuaciones de los estudiantes que ingresaron en el año 2012 - 2013 es en promedio 61 el cual se ubica en el límite de aprobación.

- **Prueba de hipótesis**

De acuerdo con la evidencia, la hipótesis de trabajo formulada es aceptada. En este sentido, las habilidades o aptitudes para el aprendizaje tienen relación significativa con el desempeño académico previo y posterior al ingreso a la universidad. Esto no significa que las pruebas actualmente utilizadas para la selección de estudiantes refuerzan su validez o que demuestren que pueden ser utilizadas para ajustar el nivel de exigencia de acuerdo al perfil académico de egreso que interesa a la Escuela.

CAPÍTULO IV CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 CONCLUSIONES

De acuerdo con la evidencia obtenida mediante el procedimiento de prueba de hipótesis y el análisis de información presentada, es posible determinar los siguientes enunciados:

1. Se identificaron relaciones significativas entre las habilidades para el aprendizaje académico frente a los indicadores de desempeño académico posterior al ingreso a la universidad. Esto significa que existe evidencia de que las pruebas de selección evalúan evaluando los constructos académicos necesarios que permiten y favorecen el aprendizaje, por lo que se ha de revisar y ajustar las mismas.
2. Se identificó leve correlación entre la variable habilidades frente a los indicadores de educación. Esto puede interpretarse como una falta de congruencia entre los contenidos y/o métodos educacionales de la educación media frente a las habilidades evaluadas en la prueba de admisión, estos últimos mayormente ajustados al éxito académico, lo cual plantea la pregunta de si el énfasis en la educación media se basa en factores memorísticos o mecánicos de aprendizaje en contraste con un enfoque de resolución de problemas, como lo representa la universidad.
3. Desde el punto de vista psicométrico es posible indicar que las baterías de selección psicoeducativas proporcionan información diagnóstica valiosa y determinante para asegurar el éxito académico en tanto que permitan identificar las habilidades cognoscitivas que posibilitan el aprendizaje por lo que es de mucha importancia supervisar y someter a revisión las mismas. También es importante someter a revisión periódica los baremos utilizados para validarlos frente a otras pruebas y contrastarlos con los resultados de desempeño.

4. El éxito académico es un constructo que no se ha estudiado con propiedad y detenimiento en el actual sistema educativo. La ausencia de indicadores precisos dificulta orientar el rumbo sobre la metodología de enseñanza que debe utilizarse en cada etapa. Por ello la importancia de estudios exploratorios de tipo longitudinal que permitan obtener un diagnóstico relevante.

5. Desde el punto de vista psicoeducativo se hace patente la evidencia de que si los contenidos educativos y métodos de enseñanza, tanto en la universidad como en los grados anteriores del ciclo de educación media, se diseñaran y aplicaran en función de las habilidades o aptitudes de aprendizaje, supondrían en mayor precisión en el logro del rendimiento deseado, puesto que no se esperaría que el estudiante se ajuste al contenido sino que éste último al tipo de aprendizaje individual, y, a partir de allí, proponer métodos efectivos de acuerdo a las diferencias individuales.

RECOMENDACIONES

1. Se hace necesaria la continuidad del estudio en la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, que sea parte de un estudio de mayor alcance. Se propone que sea parte de un estudio longitudinal a cinco años que permita profundizar en el estudio y que logre delimitar con mayor evidencia los factores que influye en el éxito o fracaso académico de los estudiantes.
2. Se sugiere que las pruebas utilizadas actualmente para la selección de los estudiantes de primer ingreso sean revisadas, estructuradas y estandarizadas a partir del presente estudio y puedan ser tomadas como referencia para otras unidades académicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala. El uso de baterías educacionales no solamente es de uso selectivo sino diagnóstico y preventivo para un sistema educativo congruente con las exigencias que sociedad actual requiere. De esa cuenta es valioso que el Ministerio de Educación cuente con una batería educacional oficial y estandarizada que permita servir como indicador del desempeño al final de la educación diversificada.
3. Debido a la importancia que la evaluación tiene para la ubicación y selección de estudiantes se hace necesaria la creación de un Departamento Profesional y Permanente de Evaluación de ingreso en la Escuela de Ciencias Psicológicas cuya misión principal sea la aplicación de normativas pedagógicas y psicopedagógicas que dirijan y orienten en materia académica.
4. Es crucial el papel de los psicólogos para la formulación de planes concretos de acción en materia educativa nacional con fundamentos en el aprendizaje cognoscitivo, sus causas y los factores que intervienen en la aprehensión de contenidos, automatismos, actitudes y valores. Solamente mediante el pleno conocimiento de las variables que influyen en el salón de clases y en el contexto de la enseñanza, será posible plantear mejores métodos que permitan el éxito deseado.

5. BIBLIOGRAFÍA

BENNET K. GEORGE. Et.al. 1999. Manual de Aptitudes del Test de Aptitudes Diferenciales, Formas A y B. Guatemala : Universidad del Valle de Guatemala, 1999.

BERNAL TORRES, CÉSAR AUGUSTO. 2006. Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. México : PEARSON EDUCACION, 2006. pág. 304.

CARDERERA, MARIANO. 1854. Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Madrid : s.n., 1854. pág. s.n.

CENTRO UNIVERSITARIO DE DESARROLLO, FONDO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL MINEDUC Chile. 2000. Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicaciones para la docencia universitaria. Santiago de Chile : CINDA, 2000. pág. 291pp.

CHIAVENATO, IDALBERTO. Quinta Edición Bolilla No. 6. Administración de Personal. s.l. : McGraw-Hill / Interamericana Editores S.A., Quinta Edición Bolilla No. 6.

—. 2007. Administración de Recursos Humanos. Mexico : McGraw-Hill / Interamericana Editores S.A., 2007. 500.

COLL, C. 1998. Psicología de la Educación. Barcelona, España : EDHASA, 1998.

DE ZUBIRÍA SAMPER, JULIÁN. 2009. Hacia una educación y una evaluación por competencias. Medellín : s.n., 2009. pág. 44.

DELORS, JACQUES. 1996. La educación encierra un tesoro. España : Santillana, Ediciones UNESCO, 1996. págs. 1 - 317.

DH SAKLOFSKE, JJW ANDREWS Y HL JANZEN (Eds). 2001. Handbook of psychoeducational assesment: A practica handbook. San Diego CA : Academic Press, 2001. pág. 355.

DÍAZ BARRIGA, F. 1987. El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en educación media superior. México : en: Perfiles Educativos, 1987. págs. 16-26.

DORSCH, FREDRICH. 1991. Diccionario de Psicología. Barcelona : Herder, 1991. 659.

GÓMEZ, G. VÁSQUEZ. 2000. La preocupación por el conocimiento. s.l. : Servicio de Publicaciones de la USC, 2000. págs. 351-361.

GREGORY, R.J. 2000. Psychological testing: History, Principles, and Applications. Boston : Allyn & Bacon, 2000. pág. 200pp.

GUATEMALA, CONSTITUCIÓN DE LA REPUBLICA DE. Leyes y reglamentos de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala : s.n. págs. 1 - 76.

GUSTAVO GARCIA, OSCAR FLORES. 2009. Introducción a la Filosofía de la Ciencia. Guatemala : Distribuidora Universal 2000, 2009.

LEGORRETA, CARRANZA (s/r). Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación. México : EnRevista de Educación Superior. pág. 200.

MEHERENS, W. y LEHMANN, I. 1978/1982. Medición y evaluación en la educación. México : Continental, 1978/1982. pág. s.n.

PERRENOUD, PH. 1990. La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid : Morata, 1990. pág. 300pp.

POPHAM, W.JAMES. 2005. La medición educacional moderna: lineamientos prácticos para líderes educacionales. Estados Unidos : Allyn & Bacon, 2005.

PSICOLOGICAS, ESCUELA DE CIENCIAS. 2010. Programa General de Pensum de Estudios Semestral - Objetivos, Visión, Misión, Perfil de Ingreso y Perfil de Egreso. Guatemala : s.n., 2010.

Revista de Investigación Educativa. PEDAGÓGICA, ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN. 1996. 2, México : RIE, 1996, Vol. 14. 163.

REY, FERNANDO LUIS GONZALEZ. Investigación Cualitativa en Psicología, Rumbos y Desafíos. México : Internacional Thompson Editores, S.A.

RUIZ-CASARES, BENJAMIN ALVAREZ, H. MONICA. 1997. Evaluación y Reforma Educativa, Opciones de política. Estados Unidos : Ruis-Casares, Benjamin Álvarez H. Monica Editores, 1997. pág. 396pp.

SANTROCK, JOHN W. 2002. Psicología de la Educación. México : Mc Graw Hill, 2002. pág. s.n.

—. 2006. Psicología de la Educación. (2a. ed). México, D.F. México : MacGraw-Hill, 2006.

TORRES, BERNAL. Metodología de la investigación. Mexico, D.F. Mexico : Pearson Educacion.

Anexos

Glosario de términos:

- 1. Habilidad:** es la capacidad actual de la persona en determinada actividad o comportamiento, se adquiere a partir de una aptitud preexistente, mediante la práctica o el ejercicio.
- 2. Desempeño:** actuar, ejercitar, hacer, realizar recuperar, de una manera satisfactoria el trabajo u cualquier otra actividad.
- 3. Pruebas:** fue el término utilizado para referirse a todo lo relacionado con la aplicación de una prueba y la interpretación de la puntuación y resultados obtenidos de la misma. El objetivo es medir la magnitud de algún atributo o rasgo psicológico.
- 4. Evaluación psicológica: proceso** de resolución de problemas que podía tomar diferentes formas. La conducción de una evaluación depende de muchos factores, no solo de aquel que constituye la razón de la evaluación.
- 5. Éxito:** se refiere al efecto o la consecuencia acertada de una acción o de un emprendimiento.
- 6. Fracaso:** del verbo fracasar, hace referencia a la frustración (cuando se malogra una pretensión o un proyecto) y al resultado adverso en un negocio. Proviene del italiano *fracassare* que puede traducirse como “estrellarse” o “romperse”
- 7. Aptitud:** en psicología es cualquier característica psicológica que permite pronosticar diferencias interindividuales en situaciones futuras de aprendizaje. Es un conjunto de condiciones que hacen a una persona especialmente idónea para una función determinada.
- 8. Conocimiento:** se entiende como hechos o información adquiridos por un ser vivo a través de la experiencia o la educación, la comprensión teórica o práctica de un asunto de referente a la realidad.
- 9. Validez:** incluye el grado en que una prueba mide lo que tiene que se supone lo que debe medir y si las inferencias sobre las puntuaciones de la prueba son exactas.

- 10. Recolección de Datos:** Es el proceso mediante el cual el sujeto, a través de la observación sistemática, y apoyado en un instrumental, registra de manera selectiva y codificada los indicadores del estado de las variables.
- 11. Observación:** Es el registro visual de lo que ocurre desde donde se da el fenómeno. y según el problema que se estudia.
- 12. Operacionalidad:** Es una demostración de un proceso como lo puede ser una variable, un término, o un objeto, en términos de proceso o sistema específico de pruebas de validación, usadas para determinar su presencia y cantidad. La mayor definición operacional es un proceso para identificar un objeto distinguiéndolo de su entorno formado por la experiencia empírica.
- 13. Variables:** Es una propiedad, característica o atributo que puede darse en ciertos sujetos o pueden darse en grados o modalidades diferentes. Se denominan conceptos clasificatorios que permiten ubicar a los individuos en categorías o clases y son susceptibles de identificación y medición.
- 14. Variable Dependiente:** Se refiere al fenómeno que se intenta explicar y que es objeto de estudio a lo largo de la investigación.
- 15. Variable Independiente:** Son todos aquellos factores o elementos que explican un fenómeno o la conducta de este.