
Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía¹

Gabriela Renault
Nuria Cortada de Kohan
Alejandro Castro Solano

Algunos alumnos abandonan rápidamente sus estudios universitarios, mientras que otros permanecen en el sistema sin mayores problemas. ¿Cuáles son las características que un joven estudiante debe tener para seguir de forma exitosa sus estudios superiores? ¿Cuáles son los predictores del éxito académico en la universidad? ¿Es posible fortalecer jóvenes talentos para el ejercicio idóneo de la psicología en el siglo XXI? ¿Cómo ayudar y capacitar a aquellos estudiantes que no reúnen los requisitos básicos para seguir una carrera universitaria? Con estas ideas en mente iniciamos una investigación que pretende reconocer los factores que potencian el buen rendimiento de los estudiantes de psicología/psicopedagogía de aquellos otros que lo obstaculizan y propician la deserción. A partir del año 2000, iniciamos un proceso de evaluación de la calidad de la educación impartida en nuestra Facultad. Este proyecto involucra la evaluación de varios aspectos interrelacionados. Cada aspecto dio lugar a un proyecto de investigación específico. Inicialmente, nos preguntamos por las competencias académicas necesarias para que los jóvenes pudieran iniciar sus estudios universitarios. ¿El sistema educativo anterior los prepara de forma adecuada para iniciar estudios universitarios? En segundo término, evaluamos la salida del sistema. ¿Los jóvenes graduados son realmente competentes para el ejercicio de la profesión? La sociedad demanda cierto perfil profesional: tareas, destrezas y habilidades que, según se supone, los graduados deben estar en condiciones de ejercer. Esto nos lleva a nuestro tercer punto: ¿Estamos impartiendo la enseñanza adecuada para la formación de las competencias profesionales que se requieren hoy del psicólogo/psicopedagogo? Este aspecto está relacionado con la evaluación del currículum, su desarrollo y el proceso de actualización del plan de estudios

que la Facultad está llevando a cabo. Un último punto está relacionado con la calidad de los recursos humanos para impartir la enseñanza. ¿Cuál es la calidad del claustro docente? ¿Los profesores tienen las competencias necesarias para entrenar, asesorar y formar al joven profesional que la sociedad requiere hoy? En este aspecto estamos abordando la autoevaluación del sistema de enseñanza, la calidad percibida por el estudiante y la calidad objetiva en función de estándares educativos. El proyecto total pretende poner de manifiesto la evaluación total del sistema de enseñanza de cara a su modificación y mejora. Reconocer las fortalezas y debilidades del sistema para establecer qué aspectos debemos cambiar y cuáles debemos fortalecer. Las decisiones a tomar, los procesos a implementar y su monitoreo deben estar basados en una sólida metodología científica. En este trabajo, se presenta un avance del primer proyecto de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes que inician sus estudios de psicología y psicopedagogía.

¿Por qué evaluar la calidad educativa? Los temas relacionados con la calidad y excelencia académicas no son problemas simples. Están vinculados con la calidad de la educación que el sistema provee y que el estudiante recibe. Algunos autores consideran la calidad intrínseca y extrínseca del sistema (Van Vught et al, 1994), tanto en términos de excelencia académica – en relación con la eficacia del sistema – como en términos de rendimiento y alcance de productos sociales (Mignone, 1994). La información básica necesaria para mejorar la calidad educativa está relacionada con cuánto y cómo los estudiantes aprenden (Mollis, 1994). Los autores coinciden en que se necesita una forma de evaluación para saber cuán bien funcionan nuestras instituciones educativas, cuán bien los profesores enseñan y cuánto aprenden los estudiantes (Browne, 1993). Algunos organismos internacionales han resaltado el deterioro de la calidad educativa de los sistemas de educación. En los '80, la Comisión Nacional de Excelencia en Educación (EE.UU.), en un documento denominado "Una nación en riesgo", llegó a la conclusión de que los Estados Unidos fracasaron en educar a la juventud norteamericana. En América Latina, Tedesco (1985) hace un diagnóstico acerca del tema: un deterioro global de la educación de América Latina en términos de calidad académica, en el valor intrínseco del conocimiento y en la relación entre el sistema educativo y la sociedad. Agrega que una alta proporción del fenómeno está explicada por la masificación del sistema de enseñanza. La CEPAL (Comisión Educativa para la América Latina), en un documento publicado en la década de 1990 (Fajnzylber, 1992), señala la baja capacidad de América Latina para desarrollar los valores intelectuales de sus estudiantes. Indica, como problema fundamental, la falta de relación entre educación y producción en la sociedad. La Comisión advierte que la competitividad entre las naciones debe estar basada en el conocimien-

to, el acceso a la información, la tecnología y los recursos humanos. La calidad educativa se evalúa a través de sus resultados finales. No es posible cambiar el sistema si no evaluamos la calidad final de sus productos. La UNESCO (1995), en un documento relacionado con el cambio y desarrollo de la educación superior, comenta que la calidad de los estudiantes universitarios depende no solo de los intereses por estudiar un campo específico de conocimiento, sino de las aptitudes de aquellos que completaron el sistema educativo medio. La UNESCO enfatiza el examen de aquellos puntos de entrada y de salida del sistema evaluando la calidad de los estudiantes, aquello que aprendieron, qué están en condiciones de aprender y cómo son los profesores que enseñan. En nuestro país, estas cuestiones han sido recogidas en la Ley Federal de Educación (1993) y en la Ley de Educación Superior (1994) que indican la evaluación de la calidad académica de los diferentes niveles del sistema educativo.

El estudio de los factores que predicen el rendimiento en las universidades no es un tema menor. Los estudiantes universitarios deben estar en posesión de determinadas competencias, tanto intelectuales como personales, para tener un buen rendimiento en sus estudios universitarios. El problema es que, por un lado, no existe un consenso entre los autores sobre cuáles son esas competencias y, por el otro, qué hacer en caso de que los estudiantes no las tengan y cómo desarrollarlas de manera efectiva.

Desde mediados del siglo pasado, se acepta que las diferencias individuales en rendimiento académico obedecen a tres tipos de factores: los intelectuales, los de aptitud para el estudio y los de personalidad. Algunos autores afirman que los dos primeros son los más importantes para predecir el éxito escolar, y explican la mayor parte del fenómeno (Eysenck & Eysenck, 1987; Tyler, 1972). La literatura de investigación ha demostrado que el rendimiento previo es el mejor predictor de rendimiento futuro: aquellos estudiantes que en los primeros años de escolaridad tienen un bajo rendimiento comparado con sus pares son los mismos estudiantes que exhiben un pobre rendimiento en año sucesivos (Francis, Shaywitz, Steubing, Shaywitz & Fletcher, 1994; Williams, Appelbaum & Epanchin, 1991).

Sin embargo, en los últimos años, las investigaciones señalan que los factores exclusivamente intelectuales y de aptitud son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral fuera de los entornos educativos (Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995). En el mejor de los casos, los factores exclusivamente intelectuales explican alrededor de un 25% en la varianza del rendimiento académico, con un alto porcentaje de variancia no explicada y, por lo tanto, atribuible a otros factores (Sternberg et al., 1995). En la actualidad, las investigaciones en este campo están volcadas a la búsqueda de factores no cognitivos que puedan explicar de forma más acabada el rendimiento académico.

Pozo (1996) afirma que todos los aprendizajes explícitos suponen una cierta cantidad de esfuerzo que requiere una buena dosis de motivación, factor sin el cual los aprendizajes más complejos no pueden lograrse. Otros autores (Alonso Tapia, 1991; 1997; Ames, 1992) afirman que la motivación que se pone en juego para el logro académico efectivo está en relación con las metas que tienen los estudiantes a la hora de aprender. Las metas del aprendizaje evocan diferentes escenarios mentales en los alumnos que les hacen tener actitudes positivas o negativas hacia el estudio. Esto determina el esfuerzo que se pone para aprender y el rendimiento académico consecuente.

Algunas corrientes afirman que el aprendizaje efectivo de los estudiantes está en relación con las variables contextuales (Alvarez y del Río, 1990). Las variables del contexto pueden entenderse, a la manera clásica, como un escenario de conducta que atiende a las variables físicas del medio particular donde se desarrolla el aprendizaje, o comprenderse desde una perspectiva ecosistémica. En este aspecto, se toma en cuenta la interrelación entre los diversos sistemas que interactúan para el logro efectivo de los aprendizajes. Aquí, tenemos que considerar el contexto de crianza, su interrelación con el contexto específicamente educativo y el macrocontexto, la cultura más amplia en la que están inmersos esos aprendizajes. La interacción de los diversos contextos, su consistencia y discrepancia (por ej. valores en el contexto familiar y en el escolar, valores del entorno cultural más amplio) podrían favorecer o inhibir los procesos de aprendizaje.

A la luz de lo comentado, se decidió concretar un estudio que permitiera identificar los factores responsables de rendimientos académicos exitosos. La investigación se encuentra actualmente en su segunda fase. En la primera, sobre la que informa este trabajo, se planteó como objetivo general la identificación de variables sociodemográficas, antecedentes escolares, autopercepción de razones de ingreso y permanencia en los estudios y expectativas de inserción profesional de los jóvenes ingresantes a la carrera de psicología y psicopedagogía. Se realizó un estudio comparativo entre dos cohortes de ingresantes (2000 y 2001) y se relacionó estos factores con el rendimiento efectivo al final del primer año de los estudios. En este informe se presentan los datos descriptivos de ambas cohortes, su comparación y la relación con el rendimiento académico para la cohorte 2000. Actualmente, la investigación está centrada en el establecimiento de perfiles diferenciales de estudiantes con rendimientos académicos efectivos durante su tránsito en sus estudios superiores en función de variables estilísticas y cognitivas.

Método

Participaron 324 estudiantes que habían ingresado en la carrera de psicología y psicopedagogía y estudiaban en diferentes localidades. Eran

varones y mujeres entre las edades de 17 y 44. La población tenía, en promedio, 20 años.

Instrumentos

Se diseñó una encuesta para recoger información referente a los estudiantes que iniciaban sus estudios universitarios que evaluaba los siguientes aspectos:

- a) Datos de filiación. Edad, sexo, condición laboral, ayuda económica recibida, lugar habitual de residencia y estudios previos.
- b) Datos familiares. Ocupación del padre y madre; núcleo de convivencia.
- c) Ingreso. Razones de ingreso a la universidad y de elección de carrera, datos sobre el curso de ingreso y primer contacto con la universidad.
- d) Antecedentes escolares. Antecedentes académicos, mejores notas por materias en el secundario, estrategias preferidas para el estudio, aptitud autopercebida en las diferentes materias y tiempo dedicado al estudio.
- e) Factores personales, familiares e institucionales. Razones de cambio de universidad, razones de permanencia en la institución, apoyo familiar y factores que influyen en el rendimiento académico.
- f) Inserción profesional. Areas de interés profesional y autopercepción de éxito profesional y económico por campos laborales. Ventajas y desventajas de ser egresado de la USAL.

Rendimiento académico

El rendimiento académico fue tomado de los registros computarizados y derivado del promedio de notas que obtuvieron los alumnos en el primer año de cursada en sus estudios. Se tomó el promedio de las notas de las primeras cinco asignaturas que cursaron los estudiantes. Esta estimación se realizó para la cohorte 2000.

Procedimiento

Se entregaron las pruebas en un cuadernillo y, al mismo tiempo, se dio una explicación verbal de las consignas instruidas. La administración fue realizada por los tutores de la Facultad. La administración duró una hora en promedio. Los datos fueron cargados en planillas Excel especialmente diseñadas al efecto y fueron procesados con el paquete estadístico SPSS 9.0.

Resultados

Se presentan los datos descriptivos derivados de la encuesta administrada a los estudiantes que ingresaron en 2000 y 2001, y se comparan ambas cohortes. Se toman en cuenta los siguientes aspectos:

- Características sociodemográficas de los estudiantes.
- Razones de ingreso, permanencia y cambio de universidad

Antecedentes escolares
Inserción profesional
Rendimiento académico en el primer año de los estudios.

Comentarios y discusión

¿Cómo son los estudiantes típicos de psicología/psicopedagogía que deciden iniciar sus estudios en la universidad? En términos generales, se trata, en su mayoría, de mujeres, población de alrededor de los 19 años de edad. La Capital concentra la mayor cantidad de ingresantes. En esta un porcentaje importante proviene del interior del país, de la Provincia de Buenos Aires y del Conurbano Bonaerense. En general, son estudiantes que no tienen otra actividad y que reciben ayuda económica familiar. La composición socioeconómica es de un nivel medio a medio-alto.

¿Por qué eligieron la universidad? En términos generales, se elige sobre la base del prestigio y la organización de los estudios. Las razones principales de la elección de la carrera de psicología/psicopedagogía están en relación con la realización personal y la ayuda a los demás. El seguir estudiando depende en su mayor parte de los intereses personales, de las salidas profesionales y de la ocupación laboral futura. Es decir, se trata de jóvenes que seleccionan una universidad privada sobre la base de su prestigio y que están interesados en desarrollar una profesión con futuro y que, al mismo tiempo, sea altamente placentera. Las razones que podrían propiciar el cambio de universidad están en relación con el nivel académico de los profesores, el costo de las cuotas y la orientación general de los estudios.

¿Influyen los antecedentes escolares en el rendimiento durante los estudios? Los estudiantes que ingresan a psicología/psicopedagogía, en términos generales, habían tenido muy buen rendimiento en las materias humanísticas del secundario, aunque este rendimiento y la autopercepción de capacidad no están demasiado asociadas con el rendimiento académico universitario. Como factores que influyen en su desempeño están el esfuerzo y el interés que se pone para estudiar (motivación) y la calidad didáctica de los profesores.

¿La composición sociodemográfica de los estudiantes se mantiene estable? Podemos encontrar que, en los factores evaluados, los estudiantes que ingresan en la universidad tienen características sociodemográficas similares, y la composición del estudiantado, tomando en cuenta estas variables, es bastante consistente. Se observa que los ingresados en 2001 vienen menos del interior y, en general, no tienen trabajo fuera de sus obligaciones académicas; tampoco tienen estudios terciarios o universitarios completos. En cuanto al nivel socioeconómico, la composición está cambiando hacia un nivel medio, con menor presencia de un nivel socioeconómico más alto.

Respecto de la autopercepción de las variables institucionales, los recién ingresados se sienten, en términos generales, muy bien recibidos por la universidad, y prestan más importancia al nivel académico de los profesores y a la estructuración del plan de estudios de la facultad.

En cuanto a los facilitadores o inhibidores del rendimiento académico, aparentemente se dedica un menor tiempo a las horas de estudios y, en general, autoperceben menor cantidad de problemas psicológicos.

Respecto de la inserción profesional, se observa un cambio en las expectativas. Los jóvenes de 2000 tienen un mayor interés por las tareas de evaluación psicológica, la psicología social y la comunitaria, y esperan más éxito profesional en el área organizacional, laboral, la evaluación psicológica y la psicología clínica.

Estos resultados permiten tener un diagnóstico más claro del perfil de los alumnos que ingresan en la universidad. Estos datos podrían ser útiles para que, en el marco de la autoevaluación institucional, se diseñen las políticas que apunten a una mejora de la calidad educativa.

Bibliografía

- Brown, D. (1993). *America 2000 and policy implications for the country. Special Issue: Mandatory Testing: Issues in policy-driven assessment. Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 26 (1), 48-53.
- Daugherty, T., Lane, E. (1999). *A longitudinal study of academic and social predictors of college attrition. Social Behavior and Personality*, 27 (4), 355-362.
- Fajnzylber, F. (1992). *Educación y equidad para la transformación productiva*. Revista de la CEPAL, 47, 1-19.
- Francis, D., Shaywitz, S., Steubing, K., Shaywitz, B. & Fletcher, J. (1994). *The measurement of change: Assessing behavior over time and within developmental context*. In: G.R. Lyon (Ed.), *Frames of reference: Measurement of learning disabilities* (pp. 63-78). Baltimore, MD: Paul Brooks.
- García, L., Fumero, A. (1998). *Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios: Un estudio predictivo en tres cursos académicos. Análisis y modificación de conducta*, 24 (93), 65-77.
- Mignone, E. (1994). *Calidad y evaluación en la universidad*. En: *Universidad y Evaluación. El estado del debate*. Buenos Aires: Aique Press.
- Mollis, M. (1994). *Crisis, calidad y evaluación en las universidades. Temas para el debate*. En: *Universidad y Evaluación. El estado del debate*. Buenos Aires: Aique Press.
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza .
- Tedesco, J. (1985). *Calidad y democracia en educación superior*. Documento del CRESALC, Unesco.

- Van Vught, F., Westerheijden, D. (1994). *Toward a general model of quality assessment in higher education*. Higher Education, 28, 355-371.
- Williamson, G., Appelbaum, M. y Epanchin, A. (1991). *Longitudinal analysis of academic achievement*. Journal of Education Measurement, 28, 61-76.