

# LA CALIDAD ACADÉMICA VISTA POR LOS ESTUDIANTES

GILDA ROJAS  
FERNÁNDEZ\*  
JOSÉ FRANCISCO  
CORTÉS SOTRES\*\*

## Resumen

Se presenta un estudio basado en series cronológicas donde se observó los cambios de cuatro variables en estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM: expectativas, satisfacción académica, actitudes y conocimiento. Estos datos permitieron conocer que las expectativas de los alumnos van a la baja, que están medianamente satisfechos con el servicio educativo; además se observó que su capacidad para resolver problemas psicológicos se incrementa sin que exista relación con su promedio oficial de calificaciones. Se identificó el problema principal de la insatisfacción con la falta de correspondencia entre la teoría y la práctica, la deficiente preparación de materias básicas y la insuficiencia cuantitativa y cualitativa en las prácticas.

Palabras clave: calidad académica, evaluación institucional, evaluación informal, estudiantes.

## Abstract

The paper introduces a chronological series based study considering changes observed on four variables by students of the School of Psychology of the UNAM: expectations, academic satisfaction, attitudes and knowledge. Data showed that student expectations are declining, that they are not completely satisfied with education services. Moreover, the study showed that student capacity to solve psychological problems increases regardless academic grades. The key problem leading to unsatisfaction seems to be the lack of correspondence between theory and practice, deficient preparation of basic subjects and absence of quantitative and qualitative effectiveness on practical experiences.

Key words: academic quality, institutional evaluation, informal evaluation, students.

\* Facultad de  
Psicología, UNAM.  
Correo-e: rogil@  
servidor.una.mx  
\*\* Instituto Nacional  
de Psiquiatría.  
Correo-e: cortess@  
imp.edu.mx  
Recepción: 18 de  
marzo de 2002.  
Aceptación: 22 de  
mayo de 2002.

## Introducción

Los estudiantes son una rica fuente de información utilizable en la evaluación continua de cualquier institución educativa. Los datos aportados por ellos permiten inferir características importantes del funcionamiento de la institución de la que ellos mismos forman parte y determinar la medida en la que se alcanzan los fines preestablecidos.

Uno de los fines sustantivos de la Universidad Nacional Autónoma de México en el nivel de licenciatura es la formación de profesionales de alto nivel, a diferencia del grado de *bachelor* de los planes de estudio estadounidenses, a los que, en ocasiones, se quiere hacer equivaler. Los alumnos y con mayor razón los exalumnos, en tanto beneficiarios de esa institución educativa, constituyen, en buena parte y a pesar de las excepciones, el producto tangible del buen o mal éxito de las acciones previstas para su formación. Y ¿en qué medida se puede hablar de tangibilidad? Pues en la misma medida en que se hace en los planes de estudio de las instituciones: A mayor tangibilidad de los criterios pre-establecidos de desarrollo, mayor posibilidad de contraste con el perfil real del futuro profesional.

Los estudios cuantitativos sobre el funcionamiento institucional nos proporcionan cifras de innegable utilidad para retroalimentar el sistema de donde ellas surgen, como sería el caso de las investigaciones de Camarena, Chávez y Gómez (1984) sobre eficiencia terminal en la UNAM; de Camarena y Gómez (1986) sobre la aprobación y reprobación en la que, incluso, se hace una propuesta de análisis cuantitativo; el examen que Gómez (1990) hace sobre el rezago escolar en la citada institución; y el estudio de la eficiencia terminal de la Facultad de Psicología de la UNAM realizado por Velázquez, Cortés, Tenorio y Peralta (1989) por citar sólo los más significativos. Sin embargo, los estudios cualitativos en los que se efectúe un acopio de datos cuyo análisis permita hacer inferencias acerca

de la forma en la que se verifican los procesos y, sobre todo, la calidad del producto, puede llevar a una retroalimentación más precisa del sistema y permitir así, una incidencia más certera de las acciones correctivas en los puntos detectados como problemáticos o inoperantes.

Los estudios cualitativos y longitudinales permiten identificar los problemas, buscar una explicación a los mismos y, si es posible, encontrar, las causas que dan origen a las cifras registradas oficialmente; ayudan a determinar la idoneidad de los planes y programas de estudios para la conformación paulatina de un perfil de egreso que permita a los alumnos insertarse rápida y exitosamente en el mercado laboral. La fuerza del estudio longitudinal reside en la posibilidad de detectar, a intervalos predeterminados, déficits de diversa índole, siendo los de conocimientos y habilidades los de primordial importancia. Asimismo, permiten identificar los obstáculos que impiden alcanzar la calidad deseada, a condición de acercarse a los sujetos que participan en la formación, con los instrumentos adecuados.

Si este tipo de estudios se convirtiera en un proceso permanente se contaría siempre con datos actuales y específicos que permitirían una toma de decisiones razonada en relación con el cambio estructural y con la aplicación de recursos humanos y materiales. Así, cualquier organismo o establecimiento educativo estaría en mejor posibilidad de:

- revisar y, en caso necesario, cambiar los objetivos que plantea que logren los alumnos en cada etapa de su formación;
- satisfacer, en la medida de lo posible, tanto las expectativas como las necesidades de formación de los alumnos;
- impulsar las metodologías de enseñanza que hubieran comprobado su eficacia como promotoras de construcción de conocimiento;
- optar por la modificación o la sustitución de aquellos contenidos y/o metodologías que se hubieran mostrado ineficaces o promotoras de aprendizaje de competencias no pertinentes para el ejercicio profesional.

Precisamente en este sentido se trabajó en el proyecto “Estudio de la Trayectoria Escolar”, cuyo objeto de estudio la evolución del perfil de los estudiantes durante su estancia en el nivel profesional. El análisis de dicha evolución implicó tres variables de naturaleza idiosincrásica y una preponderantemente académica. Tales variables se relacionan con:

- el sentir de los alumnos durante la integración temprana y a lo largo de todos los semestres de que consta la carrera;
- sus competencias al inicio de la formación y el aumento de ellas conforme avanzan en el plan de estudios;
- su satisfacción y autopercepción de capacidades al finalizar su formación; y
- su autopercepción de suficiencia para el ejercicio profesional y el grado en que lo atribuyen a su formación en la Facultad.

El registro de los datos constituyó una base de datos alimentada anualmente. A partir de tales datos se elaboraron los perfiles que describen la evolución de las variables, esto es, el punto en que se encontraban las generaciones en el momento de la consulta y la tendencia descrita a lo largo del tiempo.

La exploración de las variables elegidas, aunque de naturaleza cognitiva o inherentes a la idiosincrasia de los alumnos, en realidad es una evaluación del funcionamiento de la Facultad, por los puntos que se abordan en los instrumentos. Las respuestas de los alumnos, sus percepciones, informan del estado académico y administrativo en que se encuentra la dependencia, por lo menos desde su punto de vista, en su calidad de usuarios y beneficiarios.

Aunque lo deseable hubiera sido observar a la totalidad de los alumnos durante los nueve semestres de que consta la carrera, este estudio se limitó a probar durante cuatro periodos anuales una aproximación metodológica para el análisis de las variables en estudio. Esta metodología cuenta con instrumentos originales elabora-

dos expresamente para este fin y pretende la evaluación de los cambios en cuatro variables relacionadas con los alumnos; además de la determinación de la medida en que dichos cambios aparecen como un efecto de su exposición a las exigencias del plan de estudios o son atribuibles a otros factores, a juicio de los mismos alumnos.

---

### Marco teórico

Los planes y programas de estudios constituyen lo que idealmente debe alcanzarse mediante las actividades escolares. La teoría debe contrastarse con la realidad comparando los propósitos con lo efectivamente logrado. La forma en que esto se investigue depende del punto en que se enfoque la atención del investigador. Por su importancia como beneficiarios de los esfuerzos de cualquier institución educativa es importantísima la evaluación desde el punto de vista de los estudiantes. Ellos, a decir de Bogue y Saunders (1992), son pieza clave en cualquier programa efectivo de evaluación de la calidad educativa. Desde el primer año de su formación, pueden aportar información con respecto al cumplimiento real de los propósitos institucionales estipulados en la información oficial y en el plan y los programas de estudio vigentes, los cuales incluyen implícita o explícitamente criterios de calidad.

En el terreno de la evaluación y de acuerdo con Doyle (1976): una buena fuente de información está en las personas que han observado o que han experimentado una o más de las actividades que serán evaluadas. Los estudiantes, en tanto sujetos que han vivido la experiencia educativa son, en este estudio, la principal fuente de acopio de datos. Esto concuerda con la idea de que los sujetos más importantes de cualquier sistema educativo son los alumnos y que debe terminarse con el prejuicio de subestimar sus expresiones y manifestaciones, pues tal vez representan, citando a Kuh (1981), la evidencia más poderosa de la calidad de las experiencias

educativas.

A pesar de la dificultad que existe para definir la calidad educativa, Astin (1982) afirma que sí es posible conceptualizarla y reconoce por lo menos cuatro enfoques para abordar su estudio. Tales enfoques van desde el extremo que niega la posibilidad de evaluarla, por la complejidad de los procesos implicados, hasta los que contrastan la enseñanza con sofisticados modelos preestablecidos.

En ese continuo se encuentran: el enfoque por medida de los recursos, en el cual se califica a los establecimientos educativos de acuerdo a los grados y el prestigio de su personal docente, a sus salarios, a una matrícula formada por estudiantes brillantes, al número de alumnos por profesor y a la planta física y los fondos para investigación; el enfoque por medida de los logros, que califica a la institución educativa a través de sus productos, utilizando para ello indicadores tales como la eficiencia terminal, la persistencia de su matrícula, el número de egresados que obtienen un doctorado y los ingresos que perciben por el ejercicio de su carrera; el enfoque por la reputación, basado en el consenso de jueces en cuanto al lugar que ocupan las instituciones educativas en un ordenamiento en cuanto a su selectividad, la cual determina el tamaño de la matrícula y las características de su cuerpo docente; y, finalmente, el enfoque del valor agregado que supone que una institución poseerá calidad educativa en la medida en que favorezca el desarrollo intelectual y personal de sus estudiantes, esto es, que agregue valor a su personalidad y su conocimiento.

El problema de los enfoques descritos reside en que por sí mismos ninguno es suficiente, entre otras cosas porque, según el mismo Astin, no adjudican la debida importancia a los factores institucionales que podrían ser determinantes de la persistencia o el abandono de los estudios. Propone, entonces, un enfoque que él mismo califica como orientado a la acción. Tal enfoque está basado en conocimientos de la psicología del aprendizaje y en los estudios de valor agregado.

Orientado a la acción significa que se analiza cuánto y en qué se aplica el tiempo de los aprendices; se analiza también el manejo de la retroalimentación hacia el sistema de enseñanza basado en una adecuada evaluación de los profesores y de la comunicación académica.

Indudablemente la calidad es una propiedad multidimensional cuyo estudio exige más bien un enfoque ecléctico que tome en consideración elementos cuantitativos y cualitativos (Kuh, 1981).

En esta investigación se han tomado en consideración elementos cuantitativos y cualitativos y se ha dado importancia primordial a los factores institucionales que podrían afectar tanto la persistencia como la formación durante el periodo oficial de que consta la carrera. Se considera, además, que los alumnos, en tanto consumidores directos de los servicios del establecimiento, pueden aportar datos apegados a la realidad pues su comunicación hacia la Facultad es absolutamente desinteresada y, tal vez por eso, más objetiva. Por esta razón, bien pueden funcionar como informantes que permitan conocer el estado que guarda realmente la institución educativa. De ahí el interés por una evaluación institucional basada tanto en las percepciones de los alumnos, como en las capacidades que van adquiriendo durante su trayectoria escolar, a intervalos regulares. Esto último explica la necesidad de realizar un trabajo longitudinal que hace eco a la preocupación de Tinto (1987), quien recomienda reunir evidencias desde el ingreso hasta el egreso o el abandono, que permitan el análisis de las condiciones que contribuyeron al estado que se detecta.

Tomando como norma que la definición que se adopte debe concordar con la forma en que se evaluará el fenómeno, se ha considerado que una formación de calidad será aquella que forme al estudiante para resolver problemas típicos de la profesión en sus diferentes facetas; para realizar indagaciones tendientes a producir nuevos conocimientos, apoyados en las metodologías y herramientas idóneas para cada caso; y que le proporcione una sensación de satisfacción que lo lleve a mantener una actitud favorable hacia

la disciplina.

Para realizar esta evaluación se adoptó un enfoque orientado a la acción como recomienda Astin, pues, por un lado, se evaluó la medida en que la Facultad agrega valor a los conocimientos y a la personalidad de sus alumnos; y, por otro lado, se trató de optimizar la retroalimentación hacia el sistema de enseñanza. Además se trabajó con quienes experimentaron el fenómeno como la principal fuente de datos.

---

## Antecedentes

Se tomaron como antecedentes aquellos trabajos en los que el seguimiento de los alumnos ha permitido descubrir cualidades de la educación que un estudio transversal no hubiera hecho evidentes, además de asegurar que se hubieran llevado a cabo en el nivel medio superior y superior o sus equivalentes.

Tales requisitos los cumple un estudio de seguimiento realizado en México, que tuvo como sujetos a los alumnos de la carrera de biología de la Facultad de Ciencias de la UNAM. Ríos, López y Mendoza (1986), motivados por la necesidad de determinar las causas de no acreditación, recuperación y deserción en algunas materias, hicieron un seguimiento generacional de la acreditación de varias materias del primero al cuarto semestre. El punto de partida fue el perfil de conocimientos de los alumnos al momento de ingresar a la carrera. La eficiencia en la permanencia se explicó en términos de selección, por la supuesta interacción entre variables tales como la escuela de procedencia y su desempeño en ella, así como la ocupación de los padres. Uno de los resultados importantes y, por cierto, no esperados, fue la identificación de una materia “cuello de botella” que no se había detectado como tal. Se sugirió que su estatus era atribuible al contenido incluido, a su posición en el plan de estudios y al tipo de profesores que la impartían. Lo anterior, aunado a otros datos, condujo a la

realización de un trabajo coordinado con los profesores para analizar los requisitos y el contenido de esa materia, como primer paso para modificar las prácticas de enseñanza.

Otra investigación importante es la realizada por Sanders y Zapata (1985) cuyo fin fue diagnosticar la práctica profesional de los egresados de psicología social de la UAM-X y determinar si las habilidades adquiridas correspondían a las necesidades del campo profesional, considerado como exclusivo de los egresados de esa escuela, para, finalmente, retroalimentar el diseño del área de concentración en psicología social. Los datos se recabaron a través de cuestionarios aplicados a los egresados. Los resultados permitieron a las autoras concluir que los contenidos impartidos no responden a las necesidades del campo profesional del psicólogo social, debido, entre otras cosas, a que las herramientas que se le dan a los estudiantes son de tipo clínico en su mayoría, lo que los lleva a tener una visión profesional orientada en este mismo sentido.

En México, también, Torres Cruz (1988), realizó una investigación descriptiva por encuestas para determinar la insatisfacción del estudiante de octavo semestre de la carrera de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Su autora trabajó con la insatisfacción, definiéndola como el resultado de la no concordancia entre las expectativas iniciales o *curriculum* pensado y la realidad confrontada o *curriculum* vivido. El instrumento usado para la recolección de datos fue un cuestionario de 47 preguntas aplicado a 69 alumnos de octavo semestre.

La autora concluye que la insatisfacción se demuestra por la cifra de un 43.5% que está arrepentido de haber cursado la carrera porque ésta no ha respondido a sus expectativas. Cabe señalar que el 75.4% de los alumnos sí conocía la información oficial acerca de la carrera, la cual no corresponde a lo experimentado en el curso de ella. Esto demuestra que la información oficial, frecuentemente malinforma a los futuros alumnos pues, por lo menos en el caso de esa facultad, los lleva a forjarse expectativas que difícilmente se cumplen, y que poco tienen que ver con la

realidad que les espera.

Otro estudio realizado en México es el de Korkowski (1975), quien exploró las expectativas de los alumnos de la Facultad de Psicología a través de un cuestionario de 36 preguntas aplicado a una muestra de 349 estudiantes de todos los semestres. De los datos que obtuvo, la autora concluyó que la información u orientación sobre la carrera, obtenidas por los estudiantes antes de ingresar a ella, son decisivas en la formación de expectativas iniciales; que los estudiantes que obtuvieron poca información sobre la psicología durante la enseñanza media, expresaron expectativas humanísticas y científico-humanísticas en su elección de carrera; y que el cambio de expectativas humanísticas o combinadas al inicio, hacia expectativas científicas al momento de elegir el área es una prueba de que la Facultad cumplió su propósito de ofrecer a los alumnos un panorama que los llevó a esperar convertirse en psicólogos científicos. En este cambio parece haber jugado un papel importante el contacto con los profesores que, explícitamente, se supone, los orientan.

En entornos de otras latitudes, se realizaron tres útiles investigaciones, como son la reportada por Holdaway y Kelloway (1987) quienes, en Canadá, interrogaron a 937 alumnos del primer año en la universidad sobre sus vivencias en la institución de educación superior a la que ingresaron y las consecuencias de la transición hacia la misma.

Se encontró que los estudiantes consideraban mucho más pesadas las tareas propias de la universidad y que no estaban preparados para realizarlas. La relación entre las expectativas y la satisfacción varió considerablemente, así como el tiempo para adaptarse a su nueva situación.

Otro estudio es el llevado a cabo por Jones (1981) en Nueva Zelanda. Este investigador prestó oídos a las concepciones que los estudiantes tienen sobre lo que es una “buena enseñanza”. Estas concepciones aunadas a la realidad que viven en la institución influyen, naturalmente, en la satisfacción o insatisfacción que los estudiantes experimentan.

Un tercer estudio es el realizado por Menges y Kulieke (1984), quienes evaluaron la satisfacción de los estudiantes a través de incidentes escolares que los impactaron favorable o desfavorablemente. Estos investigadores emprendieron el estudio al encontrar una discrepancia entre los resultados positivos en las evaluaciones oficiales de calidad de la instrucción y las observaciones informales de pasividad en los estudiantes. Una de las explicaciones para esta contradicción es que los alumnos perciben la experiencia escolar sólo como un medio para alcanzar metas económicas a largo plazo y su conducta se encamina a evitar lo negativo, más que a alcanzar logros en el aprendizaje. Un dato relevante encontrado en este estudio es que la mayoría de los incidentes tenía como figura principal al profesor y como asunto fundamental, el afecto.

Todos los estudios revisados, a excepción del primero, fueron elegidos porque exploraron la calidad de la educación con base en las percepciones de los alumnos, durante su estancia en la universidad a la que pertenecían. Dicha exploración la realizaron en un momento particular de su estancia en las instituciones, se trata de estudios transversales. Solamente el realizado por Ríos, López y Mendoza hace eco de las preocupaciones de Tinto en cuanto a la necesidad de realizar estudios longitudinales, para contar con datos que permitan análisis mejor fundamentados. Por otro lado, los estudios incluidos, a excepción del realizado por Holdaway y Kelloway, abordaron una sola variable a la vez.

El estudio que aquí se describe se llevó a cabo con un enfoque longitudinal, para hacer posible la observación de la evolución de una serie de variables, el análisis de sus interrelaciones y el trazo de perfiles anuales, desde el ingreso hasta el egreso de cada generación.

Los perfiles generacionales anuales incluyen cuatro variables. Tres de ellas reflejan el sentir de los alumnos con respecto a la calidad de sus experiencias educativas en la institución. La cuarta, sería prueba de la eficacia de esta última en el cumplimiento de sus fines sustantivos y

los perfiles son el reflejo de las percepciones y la preparación de cada generación en cuanto a habilidades y conocimientos. Sientan la base para una retroalimentación sistemática del establecimiento educativo con un enfoque orientado a la acción.

## Metodología

Objetivos. La investigación que se describe tuvo como objetivo general:

- Evaluar la calidad académica de la UNAM, a través de un sistema de observación periódica de los procesos que tiene a su cargo, desde los aspectos administrativos como son las inscripciones, hasta los aspectos sustantivos como son la enseñanza y el aprendizaje.

Dicho objetivo general se alcanzó a través del:

- Análisis de la evolución del perfil generacional de los estudiantes en relación a cuatro variables a lo largo de su trayectoria escolar en el nivel profesional; y del
- Análisis de las principales causas de insatisfacción en los diferentes semestres.

Sujetos. Idealmente la población estudiada debió estar constituida por todos los alumnos inscritos en cada generación. Sin embargo, debido al carácter voluntario de la colaboración, sólo aportaron datos los alumnos dispuestos a cooperar. Se renunció así, a utilizar un diseño de cohorte, y las muestras fueron, en términos de Zínser (1987), de conveniencia.

VARIABLES. Por el lado del proceso de formación en que están implicados, las variables que se evaluaron fueron las *expectativas* con que ingresan al ciclo profesional, la *satisfacción académica* que cada año obtienen y las *actitudes* hacia la carrera.

Por el lado del producto la variable evaluada fue la formación obtenida, traducida a *conocimien-*

*tos y habilidades* psicológicos, que los alumnos dominan al cabo de periodos anuales.

Definición de las variables. En mayor o menor grado, todo estudiante conoce el plan de estudios a que estará sujeto y por lo tanto sabe qué puede ofrecerle la carrera y la escuela que ha elegido; a partir de este conocimiento crea sus propias expectativas de formación y de obtención de servicios de apoyo a la misma. La medida en que estas expectativas se vean cumplidas determinará la satisfacción que experimente a cada momento de su vida escolar. Esta satisfacción es, junto con la persistencia en los estudios, el empleo y la remuneración, un indicador utilizado en la investigación empírica para evaluar la calidad educativa (Kuh, 1981). Utilizar la satisfacción como indicador surge de la posición que atribuye gran importancia a la participación estudiantil, como recomiendan Guerin y Maler (1983).

Aunque existen muchas definiciones de expectativas la que más se acerca a la concepción que explica el estado que se pretendió evaluar es la de Good y Brophy (1996), ya que se refiere al ámbito educativo específicamente. Ellos afirman que las expectativas son las inferencias que el alumno hace sobre el funcionamiento de cada uno de los elementos que constituyen la escuela que ha elegido. Tales expectativas pueden ser generales o específicas y pueden basarse en el conocimiento de la información oficial o en los primeros contactos del alumno con la institución. Los mismos autores afirman que la formación de expectativas no puede calificarse como positiva o negativa, sino solamente normal. El problema de ellas es más bien su correspondencia con la realidad y si quien se las forma es flexible y se muestra dispuesto a reconsiderarlas, pues su influencia en la percepción y en la interpretación es tan fuerte que el sujeto llega a deformar la realidad.

Todos los que ingresan al nivel universitario traen consigo sus propias expectativas con respecto a cargas de trabajo, preparación que les será exigida y notas o calificaciones que obtendrán,

entre otras. En la experiencia de Holdaway y Kelloway (1987), que se debe tomar con reservas por la diferencia contextual, la mayor discrepancia encontrada entre las expectativas y la realidad se refiere a los métodos de instrucción y a la calidad del personal docente. Otra discrepancia está relacionada con recibir cursos específicos de la carrera y no de carácter general, como sucede en la realidad por lo menos en el primer año; y una expectativa que se ha visto rebasada por la realidad es la del estrés generado por la dificultad de los cursos y los exámenes, lo que llevó a estos autores a afirmar que “aprender a enfrentar es parte del proceso de obtener un grado”.

Por lo que se refiere a la definición de satisfacción, aunque existen muchas de ellas, se prefirió también la más apegada a la situación educativa. Se consideró, entonces, que se alcanza un estado de satisfacción académica cuando los estudiantes han cumplido o llenado ciertos requisitos o exigencias, establecidos por ellos o por el establecimiento educativo. Esta satisfacción se logra gracias a su participación en actividades curriculares y cocurriculares. A su vez, la participación en tales actividades aumenta la probabilidad de persistencia hasta la graduación, lo cual significa para ellos un mayor nivel de logro y desarrollo personal y, consecuentemente, una mayor satisfacción académica.

La calidad de la educación que brindan las instituciones educativas puede evaluarse con base tan sólo en la expresión de la satisfacción de los alumnos como consumidores de los servicios académicos y administrativos, traducidos en actividades realizadas en sus instalaciones.

En cuanto a las actitudes se tomó la definición general de Gagné y Briggs citada por Good y Brophy (1996) que dice que una actitud es “un estado interno que influye en la elección de un acto ante cierto objeto, individuo o acontecimiento”. Asimismo, se han tenido presentes los procesos generales que influyen en la adquisición de actitudes: la necesidad de un modelo de la conducta deseable, la observación de la satisfacción explícita del modelo ante la actitud y la

oportunidad de interactuar con el objeto de una actitud. Sobra decir que durante la participación de los alumnos en las experiencias de aprendizaje se ven expuestos a situaciones que hacen que se fortalezcan o cambien en sentido positivo o negativo sus actitudes hacia la disciplina y la profesión.

La variable conocimiento se equiparó a lo que oficialmente se evalúa bajo el título de rendimiento académico. El rendimiento supone la participación del alumno en actividades de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, evaluar el rendimiento académico supone determinar el grado y la calidad de los conocimientos y habilidades aprendidos en una asignatura, grado o nivel. Para los fines de esta investigación, el conocimiento se ha definido como la habilidad para resolver problemas propios de la profesión expresados como casos de práctica análoga en forma impresa.

Instrumentos. Para el acopio de los datos se utilizaron cuatro instrumentos elaborados *ex profeso*:

- una escala para medir las expectativas;
- una escala para medir la satisfacción académica en la que se incluye un cuestionario paralelo de preguntas abiertas;
- una escala para determinar las actitudes con respecto a la profesión
- un cuestionario para evaluar los conocimientos y habilidades adquiridos hasta el momento de la aplicación.

Todos los instrumentos son aplicables en cualquier semestre.

---

## Procedimiento

1. Se elaboraron los instrumentos mencionados en el rubro anterior.
2. Al inicio de cada año escolar se aplicaron los instrumentos mencionados, a los alumnos

que desearon colaborar.

3. Se practicó análisis psicométrico a todos los instrumentos. Con base en una aplicación piloto se determinó la confiabilidad de todos los instrumentos. En el caso del cuestionario de conocimientos y habilidades se realizó, además, un análisis de reactivos para determinar la dificultad de *ítem* y el poder de discriminación de cada uno. Por lo que se refiere a validez, ésta se determinó practicando análisis factorial por el método de componentes principales.
4. Cada año escolar se aplicó la batería, con los instrumentos reducidos a su mínima expresión, a todas las generaciones inscritas hasta séptimo semestre.
5. El trabajo con egresados se encuentra en proceso. A la fecha, se trabaja con dos generaciones a cuyos integrantes se les aplica la escala preparada para ellos, la cual se complementa con una breve entrevista estructurada.

## Resultados

Cada año se trabajó con un promedio total de participación de 1,200 alumnos, incluyendo tanto grupos normales, como grupos del Programa de alta exigencia académica (PAEA) los cuales se conforman por alumnos seleccionados desde el ingreso por algunas características y habilidades consideradas como deseables o predictoras del buen desempeño.

La tendencia de los puntajes mencionados puede observarse en la Tabla 1, la cual es una pequeña muestra de los datos anuales que se pueden obtener en cada aplicación.

A partir de los datos obtenidos mediante instrumentos válidos, confiables y con buen

poder de discriminación, pudo reconocerse que los alumnos ingresan con expectativas que superan a la realidad que les espera. Tales expectativas empiezan a decrecer desde el primer mes de contacto con la Facultad, como puede verse en la Gráfica 1. Esta tendencia se mantiene por lo menos hasta el quinto semestre en población normal; pero en este mismo semestre, la tendencia se invierte en población PAEA. Por otra parte, los reactivos que representan las expectativas más altas son: el que se refiere a la seguridad que les darán los conocimientos adquiridos; el referente a las habilidades que esperan obtener en las instituciones que colaboran con la Facultad; el que habla sobre la esperanza de que la teoría apoye adecuadamente para realizar las prácticas; y el que se refiere a la preparación obtenida al terminar la carrera.

### Gráfica 1

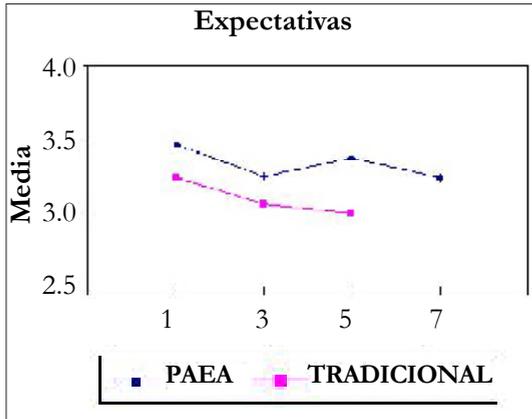
Un año después, sea que los alumnos hubieran expresado expectativas altas, medias o bajas, los alumnos están medianamente satisfechos de la escuela en la que se están formando. El reactivo que representa la mayor satisfacción y por lo tanto, refleja un acierto de la Facultad es el que se refiere al trato profesor-alumno; y el que representa la menor satisfacción, se relaciona con las prácticas de laboratorio.

Con respecto a la satisfacción en general se observa, también, una tendencia a la baja desde el tercer semestre y, por lo menos, hasta el quinto semestre, como puede apreciarse en la Gráfica 2. La correlación entre expectativas y satisfacción resultó moderada, aunque significativa.

### Gráfica 2

El análisis de las respuestas a las preguntas abiertas paralelas a la escala de satisfacción, evidenció que los alumnos de PAEA se quejan

mayormente en los planos en los que precisamente reciben atención privilegiada, como es el



Tendencia a la baja de las expectativas en ambas poblaciones.

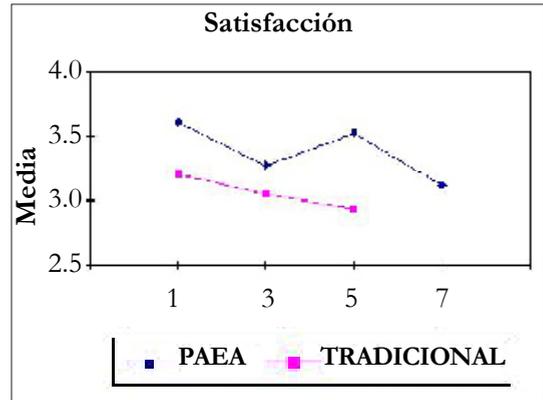
uso de laboratorios computarizados, préstamo expedito de equipo audiovisual y pruebas psicológicas de uso exclusivo para el programa. Por su parte, los alumnos de población normal se quejan principalmente de las inscripciones, lo cual es explicable pues deben competir por los profesores más deseables, los cuales se adjudican al PAEA sin ningún trámite.

Las principales causas de insatisfacción de los alumnos de población normal se relacionan con los conocimientos teóricos recibidos, con la dinámica de las clases teóricas y con la preparación obtenida, en general.

Las principales causas de insatisfacción de la población PAEA se refieren a la dinámica de las clases teóricas, a los conocimientos teóricos recibidos y a la falta de apoyo de la teoría a las prácticas.

Un dato que resalta es la notable diferencia en el número de quejas entre los dos tipos de

población: en la segunda aplicación se recogieron de la población normal 5,971 quejas expresa-



Evolución de la satisfacción académica, constante y mantenida en población normal y abrupta y cambiante en población PAEA.

das por 945 alumnos, lo que proporciona una tasa de 6.32 quejas per cápita; mientras que los alumnos de PAEA generaron 1307 quejas de una población de 103, lo que resulta en una tasa de 12.69 quejas por alumno.

Por otra parte al practicar análisis factorial a la escala de actitudes se identificaron dos factores. En los reactivos que forman el primer factor, denominado servicio social, los alumnos alcanzaron los puntajes más altos, como se ve en la Gráfica 3. Esto habla de su inclinación a prestar ayuda a sus semejantes, característica indispensable en una carrera como ... y constituye un dato tranquilizador dado que el área más demandada es la clínica.

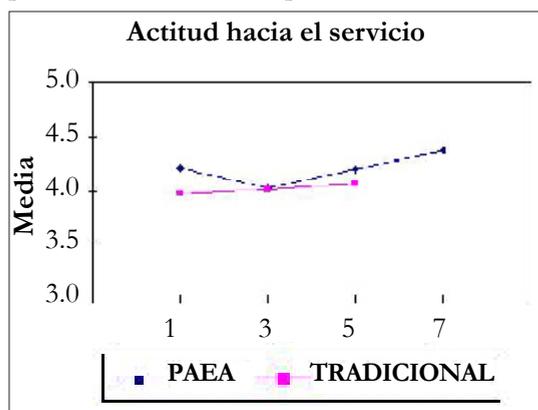
**Gráfica 3**

Los puntajes representados en la Gráfica 4, alcanzados en los reactivos que forman el segundo factor, evidencian una actitud de rechazo hacia el control de la conducta por parte de los futuros .... Dado que los puntajes son más bien bajos, pueden considerarse una muestra de la aceptación de preconcepciones generalmente exageradas acerca del poder que puede adquirirse mediante las habilidades aprendidas.

**Gráfica 4**

Qué tan favorables al control de la conducta se muestran los alumnos. Llama la atención que es el único rasgo en que la población normal calificó más alto, aunque al final se invierte la diferencia y su evolución es poco variable. No así la de PAEA que, aunque en escala menor, muestra variaciones abruptas.

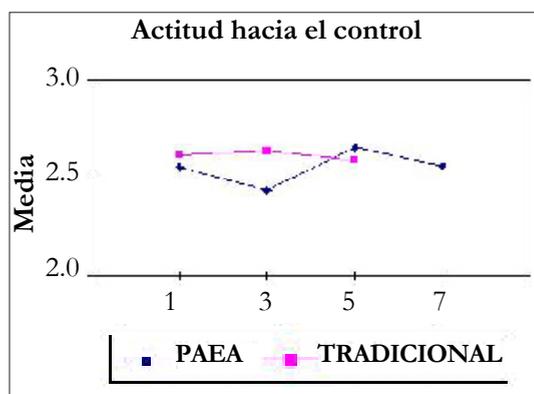
Por lo que se refiere al instrumento para evaluar el conocimiento y las habilidades, éste se aplicó desde el primer semestre, funcionando como diagnóstico y discriminando bien entre los alumnos de los semestres posteriores. Los puntajes obtenidos permitieron observar el progreso de los alumnos, de acuerdo con su avance en el plan de estudios e independientemente de su



Modificaciones de la actitud hacia el servicio social, en ambas poblaciones, con aspecto moderado y paulatino en población normal y con ascenso y descenso en población PAEA.

promedio oficial de calificaciones, con el cual, por cierto, no existe ninguna correlación. La curva descrita por el aumento de conocimiento de los alumnos de los diferentes semestres es siempre ascendente, en ambas poblaciones, como se ve en la Gráfica 5. Y, aunque de ascenso más súbito en la población PAEA en los primeros semestres, también se estabiliza hacia el quinto semestre. En población normal el ascenso es constante, sin elevación súbita de los puntajes.

**Gráfica 5**



Aumento del conocimiento en ambas poblaciones. De nuevo, se observa la evolución ascendente y sostenida en población normal al avanzar en el plan de estudios y el avance primero abrupto y después paulatino en la adquisición del conocimiento de la población PAEA.

En la aplicación que abarcó ya a los semestres 1º, 3º, 5º y 7º se obtuvo una media general de 21 aciertos con respecto a un puntaje máximo posible de 42. El rango general de los puntajes obtenidos fue de 0 a 35 respuestas correctas. Separando los resultados obtenidos por los alumnos de PAEA, éstos obtuvieron una media de 23.5, en un rango que fue de 7 a 29 respuestas correctas. De acuerdo con las medias podría pensarse que el programa de alta exigencia académica sería el responsable de la superioridad en los puntajes; sin embargo, si se observa la media obtenida en el diagnóstico del primer

semestre, puede comprobarse que ésta es mejor que la de población normal desde el principio, lo cual habla en ese punto solamente de una buena selección de los alumnos, pero todavía no de la influencia de la Facultad sobre ellos. Este dato inicial permite atribuir la ventaja persistente en los semestres posteriores también a la selección: con y sin PAEA, ellos podrían haber tenido un desempeño superior.

Por otro lado debe notarse que el límite superior del rango de puntajes de población normal es más

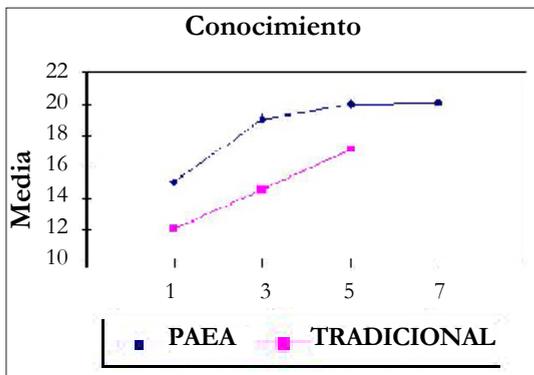
firmarán o refutarán sus mismas expresiones o las de sus propios compañeros.

## Conclusiones

Es difícil describir la riqueza de los datos que a la fecha se han recabado. Los supuestos teóricos vertidos al principio han conducido por un camino fructífero el trabajo de investigación: ciertamente, los alumnos pueden aportar, de manera desinteresada, valiosa información para retroalimentar el sistema, pues son ellos quienes viven la institución y son los protagonistas más importantes, la materia prima, del fenómeno educativo.

Los resultados obtenidos en cada aplicación de los instrumentos han servido para identificar: las acciones atinadas que realiza la Facultad; los aspectos que, a decir de los alumnos, constituyen deficiencias que deben subsanarse; han sido útiles también para encontrar relaciones entre las variables estudiadas y para hacer evidentes los cambios operados en las generaciones a lo largo de su estancia en la Facultad; han servido asimismo para descubrir las diferencias entre sus antecesores y sucesores al contar con el perfil evolutivo de cada generación; y para, lo más importante, tasar la calidad del producto mediante la autopercepción con respecto a la suficiencia o insuficiencia de la formación aplicable en la solución de problemas en el ámbito profesional.

Toda la información recopilada en este estudio se ha constituido en una base de datos que puede alimentarse anualmente y consultarse en el momento en que cualquier interesado lo necesite. Pero, más allá de los datos, queda probada la utilidad de una metodología cuyos instrumentos, válidos y confiables, pueden ser utilizados en otras facultades o instituciones en las que se enseñe esta disciplina a condición de hacerles modificaciones menores. Se comprueba, además, que es posible evaluar la calidad académica si desde el principio se define su



alto que el de PAEA y es digno de mencionarse el hecho de que el puntaje más alto fue obtenido por una alumna de población normal.

En términos generales, es importante recalcar las diferencias entre la población normal y la población PAEA: a lo largo de al menos tres años calificaron más alto que la población normal en todas las variables, a excepción del rechazo hacia el control de la conducta. Pero algo en el tercer semestre modifica la tendencia de evolución en todas las generaciones estudiadas y la razón debe buscarse en el manejo del programa de alta exigencia académica. No debe olvidarse tampoco que el solo hecho de haber sido etiquetados como mejores puede modificar el comportamiento y las percepciones propias y del medio escolar. Léase: más del doble del porcentaje de quejas acerca del funcionamiento de la Facultad, con respecto a la población normal.

Finalmente, un estudio de los egresados se encuentra en proceso y los otrora alumnos con-

concepto y el trabajo se realiza en consecuencia. Esto tiene relación directa con la esencia de los planes de estudio: Si éstos se expresan en términos etéreos, habrá que traducirlos a términos terrenales para evaluarlos, sin importar el punto de vista desde el que se evalúe.

Y, finalmente, la sistematización de las percepciones de los alumnos hace posible retroalimentar a las instituciones educativas desde el punto de vista de los beneficiarios del sistema educativo y tan puntualmente como los instrumentos de evaluación lo permiten.

No obstante, la riqueza de los datos surgidos de este estudio adquirirá su pleno valor si y sólo si coadyuva al cumplimiento de una etapa crucial en un proceso de evaluación continua de cualquier institución que es, principalmente, informar y guiar a quienes tienen la autoridad para tomar decisiones e instrumentar los cambios en el sistema. Esa será la prueba máxima de la utilidad de ésta y cualquier otra evaluación institucional con enfoque orientado a la acción.

## Referencias

- AIKEN, Lewis R. (1994). *Psychological Testing and Assessment*, Needham Heights, Massachusetts, Allyn and Bacon.
- ANUIES (1989). *La trayectoria escolar en la educación superior. Panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos*, México, ANUIES-SEP.
- ASTIN, Alexander W. (1982). "Why not try some new ways of measuring quality", en *Educational Record*, Vol. 63, No. 2, American Council Education. EUA, pp. 10-15.
- BEAN, John P.; Bradley, Russell K. (1986). "Untangling the satisfaction performance relationship for college students", en *Journal of Higher Education*, Vol. 57 No. 4, Julio-Agosto, Ohio State University Press.
- BOGUE, E. G.; Saunders, R. L. (1992). *The Evidence for Quality*, San Francisco, Calif., Jossey Bass Inc. Publishers.
- BOZA, Guillermo (1970). "Rendimiento académico y satisfacción estudiantil: una evaluación del sistema universitario mexicano", en *Revista Mexicana de Sociología*, Año 37, México, IIS-UNAM. pp. 1005-1042.
- CAMARENA, R.M.; Chávez, A.M.; Gómez, J. (1984). "Eficiencia terminal en la UNAM

- 1970-1981”, en *Perfiles Educativos*, No. 7, Octubre-Diciembre, México, CISE, UNAM.
- CAMARENA; R.M.; Gómez, J. (1986). “Aprobación y reprobación en la UNAM: una propuesta para su análisis cuantitativo”, en *Perfiles Educativos*, No. 32, Abril-Junio, México, CISE-UNAM.
- COOK, Thomas D.; Campbell, Donald T. (1979). *Quasiexperimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*, Boston, Mifflin.
- DOMÍNGUEZ R, Rosa Elena; Morales M., Mario A.; Pastrana de la G., José R. (1982). *La satisfacción o frustración del estudiante durante el desarrollo de la carrera de Lic. en Administración*, Tesis profesional, FCA, UNAM,
- DOYLE, Kenneth O. (1976). *Student Evaluation of Instruction*, Massachusetts, Lexington Books.
- FETTERS, William B. (1975). *National longitudinal study of the high school class of 1972*. U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- FRAIRE Martínez, H. et al. (1990). “Seguimiento de egresados y empleados: Herramienta de la planeación educativa integral”, en *Travesía*, No. 21, México.
- GARZA, Graciela (1986). “La titulación en la UNAM”, en *Cuadernos del CESU*, No. 3, México.
- GIBBS, Ian; Harland, John. (1987). “Towards graduation: students’ views about the alternative way”, en *Educational Research*, Vol. 29, number 1, Feb.
- GÓMEZ V., J. (1990). “El rezago escolar”, en *Perfiles Educativos*, No. 49-50, Julio-Diciembre, México.
- GOOD, T.L.; Brophy, J.E. (1993). *Psicología Educacional*, México, McGraw-Hill.
- GRANJA, C. J.; Juárez, G.R.; Ibarrola, M. (1983). “Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro instituciones de educación superior del DF, 1960-1978”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol.12, No. 3 (47), Julio-Septiembre, México, ANUIES.
- GUERIN, Gilbert R.; Maler, Arlee S. (1983). *Informal Assessment in Education*, California, Mayfield Publishing Company.
- GUERRERO; S. M. E.; Guzmán M., L. (1990). *Estudio exploratorio sobre los egresados del CCH en su primer año de estudios profesionales*, México, Secretaría de Planeación del CCH, UNAM.
- HOLDAWAY, Edward A. y Kelloway, Karen R. (1987). “First year at university: perceptions and experiences of students”, en *The Canadian Journal of Higher Education*, Vol. 17, No. 1. Ottawa, Canada, pp. 47-63.
- JONES, John (1981). “Students’ model university teaching”, en *Higher Education*, Vol. 10, No. 5, Septiembre, Países Bajos, Elsevier Science Publishers.
- KERLINGER, Fred N. (1988). *Investigación del comportamiento*, México, Mc Graw-Hill Interamericana.
- KORKOWSKI, Helga (1975). *Un estudio exploratorio de las expectativas*, Tesis profesional, Facultad de Psicología, UNAM.
- KUH, George D. (1981). “Indices of quality in the undergraduate experience”, en *AAHE-ERIC/Higher Education Research Report*, No. 4.
- LINDSAY, M. (1985). “Procedures for follow-up studies of teacher education graduates”, en *Journal of Teacher Education*, Vol. 36, No. 2, Marzo-Abril.
- MARTÍNEZ R., Felipe (2000). *Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras*, México, ANUIES.
- MENGES, R. J.; Kulieke, M. J. (1984). “Satisfaction and dissatisfaction in the college classroom”, en *Higher Education*, 13, Amsterdam, Elsevier Publishers B. V.

MUÑOZ Izquierdo, C. (1991). “Calidad de la educación superior en México. Diagnóstico y alternativas de solución”, en *Perfiles Educativos*, No. 51-52, pp. 38-45. Enero-Junio.

OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (1994). “Calidad de la Educación”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 5, Monográfico, Mayo-Agosto.

OSPINA C., A. (1985). “Pautas metodológicas para desarrollar estudios de seguimiento”, en *Educación superior y desarrollo*, Vol. 4, No. 2, Abril-Junio, México.

PAISEY, A. H. G., Paisey, T. J. H. (1982). “The contribution of student personality and temperament to performance and satisfaction in school”, en *Educational Review*, Vol. 34, No. 3.

PERCY, K.A. y F.W. Salter (1976). “Students and staff perceptions and the pursuit of excellence in British higher education”, en *Higher Education*, Vol.5, No. 4, November.

PRESKILL, Hallie (1994). “Evaluation role in enhancing organizational learning: A model for practice”, en *Evaluation and Program Planning*, Vol. 17, No. 3, Julio-Septiembre, pp. 291-297.

RABINER, D.; Shugars, D.; Hays, R.D. (1994). “A short-form measure of dentists’ job satisfaction”, en *Evaluation and Program Planning*, Vol. 17, No. 3, Julio-Septiembre, pp. 271-275.

RAMSDEN, Paul (1994). “Current challenges to quality in higher education”, en *Innovative Higher Education*, Vol. 18, No. 3, Spring.

RÍOS, Celis, I.; López de la Rosa, L. M.; Mendoza Ramírez, M. (1986). “Elementos para el seguimiento académico en la carrera de biología de la Facultad de Ciencias de la UNAM”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XV, No. 1, Enero-Marzo, México, ANUIES.

ROME, Elizabeth de; Lewin, Terry. (1984). “Predicting persistence at university from information obtained at intake”, en *Higher Education*, 13, Amsterdam, Elsevier Science Publishers B.V.

SANDERS B.,B.; Zapata T., M. (1985). “Seguimiento de egresados de psicología social de la UAM-X”, en *Foro Universitario*, Vol. 5, No. 60, México.

SEP. (1992). *Datos básicos de la educación superior*, México.

TINTO, Vincent (1987). *El abandono de los estudios superiores: Una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM.

TORRES Cruz, Beatriz (1988). *La insatisfacción en el estudiante universitario del Colegio de Pedagogía de octavo semestre ante la no concordancia entre sus expectativas iniciales de la carrera y la realidad que confrontan*, Tesina, FFyL, UNAM.

UNAM (1988). “Dos estudios sobre egresados de la UNAM”, en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, Año 2, Vol. 2, México.

VELÁZQUEZ M., A.; Cortés C., J.; Tenorio R., R.; Peralta A., J. (1989). “Estudio de la eficiencia terminal de la Facultad de Psicología”, en Urbina S., J. *El psicólogo: formación, ejercicio profesional, prospectiva*, México, UNAM.

WILSON, John D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Barcelona, Ediciones Paidós.

ZÍNSER, Otto (1987). *Psicología experimental*, México, Mc Graw-Hill.