

**PROCESOS DE ADMISIÓN A INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN
EL MUNDO: ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS PARA LA CONSIDERACIÓN
DE CRITERIOS COMPLEMENTARIOS EN EL PROCESO DE ADMISIÓN A LA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE¹**

María Verónica Santelices

Octubre, 2007

¹ Quisiera agradecer la colaboración de Patricia Thibaut, , Paulina Rodríguez, María José Salinas, Marisol Moncada y Andrea Detmer. Los errores y omisiones, sin embargo, son de mi entera responsabilidad.

ÍNDICE

Introducción	3
Pruebas Estandarizadas y Notas de Educación Secundaria: ¿Qué Nos Enseña la Literatura Norteamericana?	4
Dimensiones de Interés en la Evaluación y Selección de Postulantes en Universidades Norteamericanas.....	6
Instrumentos Complementarios de Uso Generalizado en Estados Unidos	7
<i>Forma de Postulación</i>	8
<i>Cartas de Recomendación</i>	8
<i>Entrevista</i>	8
<i>Ensayo Personal</i>	9
<i>Consideración Conjunta de Indicadores</i>	9
Validez Predictiva	10
Consecuencias No Deseadas de la Consideración de Indicadores No Académicos en los Procesos de Admisión a Instituciones de Educación Superior.....	12
Nuevos Desarrollos en la Medición de Criterios Complementarios	14
Proyecto Educacional, Indicadores y Criterios de Admisión	16
Buenas Prácticas en Procesos de Admisión	17
Otros Instrumentos Utilizados en Procesos de Admisión Norteamericanos.....	17
<i>Prueba de Comunicación Escrita</i>	17
<i>Planes de Porcentajes</i>	19
Desarrollos Recientes en Europa	20
<i>Alemania</i>	20
<i>España</i>	22
<i>Inglaterra, Gales e Irlanda</i>	23
Conclusión	25
Apéndice 1: Tablas Extraídas del Documento “Trends In College Admissions 2000”.....	27
Apéndice 2: Ejemplos De Ensayos Personales Extraídos De “Admissions-Decisions Models”...	31
Bibliografía	32

Introducción

La política de admisión de las instituciones de educación superior chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores (CR) se ha caracterizado durante los últimos 40 años por estar fuertemente centrada en la dimensión académica. Es así como la admisión a cada casa de estudio se decide en base a un promedio ponderado que considera el puntaje en pruebas estandarizadas y el promedio de notas de enseñanza media. Es más, las 25 instituciones que participan hoy del CR emplean un sistema de admisión y selección común administrado por la Dirección de Evaluación, Medición y Registros Educativos (DEMRE) dependiente de la Universidad de Chile. Este organismo es responsable no sólo de diseñar, aplicar, corregir e informar el resultado de pruebas estandarizadas sino también de registrar a los candidatos, recopilar sus antecedentes de enseñanza media y proveer la información de selección final a cada una de las instituciones y postulantes.

En contraposición a este proceso de selección centrado exclusivamente en características académicas, la definición actual de la misión de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) considera dimensiones adicionales de formación educacional. En lo relativo a docencia el Plan de Desarrollo 2005-2010 señala:

“La Pontificia Universidad Católica de Chile participa de la misión evangelizadora de la Iglesia y, como tal, desea contribuir eficazmente a ella desde el ámbito de la educación superior y el diálogo con la cultura, mediante:

- Un proyecto educativo orientado a la formación de personas íntegras, cultas, creativas, que aprecian la belleza, emprendedoras y comprometidas con el bien común capaces de liderar e innovar en sus respectivas disciplinas, y dispuestas a actualizar su conocimiento a lo largo de la vida.” (Página 15)

En base a esta misión el mismo plan ha propuesto:

“Estudiar el proceso de selección y admisión a la Universidad, evaluando la factibilidad y conveniencia académica de esquemas complementarios a los actuales, que midan atributos que sean propios del perfil del alumno que busca la Universidad.” (Página 20)

Este documento se enmarca en el llamado a estudiar la posible consideración de atributos complementarios en el proceso de selección y tiene por fin entregar antecedentes de la práctica y literatura internacional sobre la utilización de ensayos y criterios no académicos en la admisión a instituciones selectivas de educación superior. Para ello, la primera sección del documento presenta argumentos y contra-argumentos en relación al uso de ensayos e indicadores no académicos en la admisión a instituciones selectivas de educación superior en Estados Unidos así como los instrumentos utilizados, estudios de validez y nuevos desarrollos en la medición de atributos de interés para instituciones de educación superior. A continuación se ofrece un resumen de la experiencia reciente de algunos países europeos y latinoamericanos con este tipo de criterios de admisión. Además se presenta un breve resumen de los criterios de selección utilizados por universidades privadas y miembros del Consejo de Rectores en Chile. Por último se examina la historia de la política de admisión de la UC a la luz de la evolución del proyecto educativo y del perfil del egresado.

Pruebas Estandarizadas y Notas de Educación Secundaria: ¿Qué nos enseña la Literatura Norteamericana?

El proceso de admisión utilizado por las instituciones del CR hoy en día hace uso de dos tipos de indicadores: notas de enseñanza media y el resultado de pruebas estandarizadas. Ambos indicadores intentan dar cuenta de la calidad académica del postulante y asegurarse de que será capaz de sobrellevar la carga académica que sus estudios universitarios requieren aunque lo hacen desde distintas perspectivas.

La utilización de pruebas estandarizadas tales como la Prueba de Selección Universitaria (PSU), o el SAT en Estados Unidos, permite evaluar, en forma masiva y en condiciones similares y comparables, el desempeño de los postulantes a las instituciones del CR. Este tipo de evaluaciones, sin embargo, muestran el desempeño del alumno tan sólo en un momento del tiempo lo que resta cierta generalizabilidad y validez a la información provista (Elliot & Strenta, 1988; W. Willingham, 2005). Además, sus resultados están altamente correlacionados con las

características del hogar y las oportunidades a las que el estudiante ha tenido acceso (Saul Geiser & Santelices, 2007; S. Geiser & Studley, 2002; Zwick & Grief Greene, 2007).²

El promedio de notas obtenido en enseñanza media, a su vez, es un indicador de desempeño académico durante un período extendido de tiempo por lo que tiene significativa validez de constructo. Sin embargo los criterios de evaluación y calificación, así como también los énfasis curriculares, pueden variar significativamente de un colegio a otro, por lo que estos indicadores son poco comparables entre establecimientos educacionales. En vista de estas diferencias institucionales, algunas universidades norteamericanas han optado por estandarizar la forma en que se calcula el promedio de notas de sus postulantes definiendo el tipo de cursos por los que se recibe crédito y la ponderación de la nota final de cada uno de los cursos considerados.³ A su vez, existe una línea de investigación en la que investigadores han desarrollado metodologías para explorar el grado de comparabilidad de las notas, los factores que lo determinan y hacer más comparables las notas de las distintas áreas del conocimiento (Elliot & Strenta, 1988; W. Willingham, 2005).

Las pruebas estandarizadas son generalmente evaluadas por su validez y confiabilidad. La confiabilidad se estudia a través de indicadores psicométricos tales como el índice de confiabilidad de Cronbach y el error de medición.⁴ La validez de los criterios utilizados en la admisión a instituciones selectivas de educación superior ha sido evaluada tradicionalmente por su capacidad de predecir indicadores académicos de corto y largo plazo. Las notas universitarias han sido utilizadas como criterio a predecir ya que la mayor parte de las instituciones registra este tipo de información de forma centralizada y sistemática. Además, las notas universitarias cuentan con validez de constructo ya que se encuentran directamente relacionadas con la que se considera es la actividad central de una institución de educación superior: la formación académica. Otros criterios académicos de uso frecuente en este tipo de análisis es la deserción, persistencia o graduación. En general las notas de educación secundaria y los resultados de pruebas

² Para una discusión sobre la medición de habilidades innatas versus la medición de capacidades mediadas por el contexto ver Neisser et al. (Neisser et al., 1996) y Neisser (Neisser, 1997).

³ Ver por ejemplo el curriculum requerido para postular a la Universidad de California http://www.universityofcalifornia.edu/admissions/undergrad_adm/paths_to_adm/freshman/subject_reqs.html.

⁴ El índice de confiabilidad de las pruebas de lenguaje y matemáticas de la PSU es de 0,93 y 0,94 respectivamente y el error de medición se encuentra en torno a 4,6 en ambas pruebas (Donoso, G & Contreras, P; 2006).

estandarizadas explican entre el 20% y 30% de la varianza observada en las notas de primer año universitario (Burton & Ramist, 2001; Hezlett, 2001; Zwick, 2002).

Sin embargo, la actividad académica puede no ser el único atributo personal de interés para una institución de educación superior y, por lo tanto, no ser el único criterio a evaluar en postulantes. Instituciones selectivas de educación superior norteamericanas han considerado objetivos complementarios tales como incrementar la diversidad social cultural y geográfica de sus alumnos (Camara, 2005a, 2005b; Rigol, 2003).

La consideración de objetivos complementarios a los académicos en la misión de instituciones de educación superior, así como la conocida diferencia en desempeño entre grupos sociodemográficos asociada a criterios académicos, ha impulsado a numerosas instituciones norteamericanas a desarrollar procesos de admisión en los que la información académica de sus postulantes es complementada con indicadores que evalúan otros atributos personales (Breland, Maxey, Gernand, Cumming, & Trapani, 2001; Rigol, 2003). Si bien ésta ha sido una práctica bastante habitual entre instituciones de educación superior de carácter privado hace ya muchos años, las cifras de la encuesta sobre prácticas de admisión realizada en conjunto por The College Board, ACT. Inc, American Institutional Research y The National Association for College Admission Counseling en el año 2000 sugieren que la práctica se ha extendido también entre instituciones de educación superior de carácter público (apéndice 1).

Dimensiones de Interés en la Evaluación y Selección de Postulantes en Universidades Norteamericanas

Durante los años 1998 y 1999 el College Board convocó a expertos y directores de admisión de prestigiosas instituciones de educación superior con el objetivo de recoger sus experiencias, conocer las prácticas al interior de cada institución y, en base a esa, información elaborar una taxonomía de los procesos de admisión en universidades norteamericanas. Como conclusión de ese ejercicio se observó que la instituciones norteamericanas a menudo juzgan a sus postulantes en tres áreas (Perfetto, 1999):

- 1) Capacidad para Desempeñarse y Aprender
- 2) Efectos de la Educación sobre el Individuo

3) Potencial para Contribuir a la Institución

La primera dimensión, Capacidad para Desempeñarse y Aprender, considera la evaluación de cualidades académicas, cualidades personales y la capacidad de aprendizaje. Las cualidades académicas son evaluadas en base al desempeño en pruebas estandarizadas, promedio de educación secundaria o currículum exigido, premios y honores recibidos durante la educación primaria y secundaria e indicadores de curiosidad intelectual, entre otros. Dentro de las cualidades personales, el liderazgo y los logros excepcionales son los atributos de mayor interés para las universidades.

La segunda dimensión evaluada, Efectos de la Educación sobre el Individuo, se refiere principalmente al potencial del individuo para beneficiarse de la institución y su demostrada capacidad para sobreponerse a la adversidad educacional. En tanto, el Potencial Para Contribuir a la Institución considera las características personales del individuo y como ellas pueden complementar las características de la clase a la que el postulante pertenecería. Si bien no todas las instituciones consideran la capacidad financiera de los postulantes en sus decisiones de admisión, algunas reconocen que les es importante saber si el alumno requerirá de ayuda financiera, en qué proporción y qué capacidad tiene la institución de ofrecer esa ayuda.

Distintas instituciones enfatizan aspectos diferentes en su toma de decisiones y eso se ve reflejado en la forma en que integran las distintas dimensiones⁵. Mientras algunas instituciones le dan mayor importancia a la capacidad para desempeñarse y aprender, otras enfatizan el potencial para contribuir a la institución (Perfetto, 1999).

Instrumentos Complementarios de Uso Generalizado en Estados Unidos

En esta sección se describen los instrumentos utilizados por instituciones de educación superior norteamericanas para la recolección de antecedentes personales complementarios a la información académica. Estos instrumentos incluyen la forma utilizada en la postulación, un ensayo, cartas de recomendación y entrevistas. En general, el diseño de los instrumentos y la consideración otorgada durante el proceso de admisión varía de institución en institución. La

⁵ La próxima sección discute los mecanismos de integración de información en mayor profundidad.

información presentada en esta sección proviene principalmente del artículo escrito por Gretchen Rigol (2003) sobre modelos de admisión.

Forma de Postulación

En su mayoría recogen información detallada sobre honores y premios académicos, actividades extracurriculares, participación en programas académicos orientados a alumnos desaventajados socioeconómicamente, participación en cursos de alto nivel académico ofrecidos por instituciones de educación superior y/o establecimientos educacionales secundarios, trabajo remunerado y/o voluntario realizado por el postulante, antecedentes culturales del entorno familiar tales como el idioma hablado en el hogar, la educación y ocupación de los padres, el ingreso familiar y el número de personas que conforman el grupo familiar.

Cartas de Recomendación

Este tipo de instrumento parece estar perdiendo fuerza como indicador en el proceso de selección. La experiencia de 50 colleges norteamericanos y resumida en el documento “Best Practices in Admissions Decisions” editado por College Board (2002) indica que sólo algunas instituciones las requieren (principalmente instituciones privadas) pero la mayor parte de las instituciones las lee si es que el alumno entrega cartas de recomendación como parte de sus antecedentes. Si bien la mayor parte de las instituciones que hoy exigen cartas de recomendación especifican que sean escritas por orientadores, en ocasiones se reciben cartas escritas por ex-alumnos y/o personal de la institución.⁶ La experiencia norteamericana indica que información contenida en la carta tiende a confirmar lo que señalan otros indicadores de la postulación, por lo que en general sólo se consideran en situaciones límite. Las cartas de recomendación, dice el reporte, tienden a ser una expresión más directamente relacionada con las conexiones sociales del postulante que con indicadores de interés de la institución.

Entrevista

Los objetivos perseguidos con este tipo de instrumento son: (i) conocer al postulante, (ii) dar a conocer a la institución y el proyecto educativo y (iii) evaluar el nivel de interés del postulante.

⁶Durante la conferencia se sugirió que las cartas de recomendación fuesen escritas por un profesor que haya conocido al alumno directamente.

En general las entrevistas las realizan oficiales de admisión y sólo ocasionalmente participan académicos. Las entrevistas son criticadas por no ser requerida de todos los postulantes lo que discriminaría en forma negativa contra postulantes de menos recursos y existe algún consenso sobre la necesidad de contar con una apropiada capacitación en su aplicación y uso para un efectivo aprovechamiento de su potencial. Estas críticas unidas al alto costo de entrevistar a todos los postulantes de una institución se han traducido en que la mayor parte de las instituciones no las utilice en su proceso de admisión.

Ensayo Personal

Aunque opcional en algunas instituciones, tiende a ser obligatorio en aquellas más selectivas. En general existen dos modalidades: (i) un ensayo breve sobre un tema específico, o (ii) respuestas cortas a un set de preguntas. Este instrumento tiene por objetivo (i) evaluar la calidad de la comunicación escrita, y a la vez (ii) conocer circunstancias personales del postulante. La corrección del ensayo puede hacerse en forma holística o en bases a criterios/aspectos formales dependiendo de la institución. Su corrección se hace en base a rúbricas elaboradas por las instituciones en cuestión. La calidad de los procesos de corrección y la consistencia de los evaluadores se monitorea habitualmente por medio de procesos de doble corrección. Si bien son criticados porque pueden ser preparados y/o falsificados lo que le resta validez a sus resultados, su validez se sostiene por la consistencia del ensayo con otros indicadores evaluados en la postulación.

Consideración Conjunta de Indicadores

Los indicadores complementarios descritos arriba se integran con la información académica a través de procesos específicos propios de cada universidad. Estos procedimientos varían ampliamente dentro de un rango en que uno de los extremo está dado por enfoques formulísticos en los cuales cada indicador tiene una ponderación predefinida y fija. El otro extremo del rango consiste en una integración holística de los indicadores en la cual oficiales capacitados evalúan al postulante comprensivamente en base a todos sus antecedentes. Se pueden encontrar ejemplos de distintas prácticas de integración de indicadores en Perfetto (1999) y Rigol (2003).

Es frecuente observar que el proceso de integración de información del postulante considere también antecedentes adicionales a la postulación y compilados por la institución. Algunos ejemplos del tipo de información compilada son: la dependencia del establecimiento, el puntaje promedio en pruebas estandarizadas observado durante los últimos cinco años en postulantes del establecimiento, el promedio de notas observado durante los últimos cinco años en postulantes del establecimiento, número de cursos avanzados ofrecidos, etc. Estos antecedentes ayudan a poner en contexto el desempeño de los postulantes, a conocer las oportunidades a las que tuvieron acceso y, por tanto, a comparar sus logros con los de sus pares.

Si bien algunas instituciones integran indicadores académicos y no académicos en el mismo proceso, las instituciones selectivas tienden establecer criterios académicos mínimos que se deben satisfacer para ser considerado en el grupo de alumnos calificados para postular. Los mecanismos que en definitiva utilizan las distintas instituciones para integrar los antecedentes de los postulantes están íntimamente relacionados con la necesidad de cada institución de equilibrar dos objetivos a veces en tensión: la transparencia del proceso de admisión y la misión propia de cada institución.

Si bien los últimos fallos de la Corte Suprema Norteamericana (*Grutter v. Bollinger* (Law School Lawsuit) y *Gratz v. Bollinger* (Undergraduate admissions) en 2003; *Parents v. Seattle & Meredith v. Jefferson* en 2007) han enfatizado la evaluación holística de los alumnos y desautorizado los criterios formulísticos en lo relativo al uso explícito de antecedentes raciales en la toma de decisiones educacionales tanto a nivel primario como secundario (The Economist, June, 2007), es importante mencionar que la línea de investigación que compara la predicción realizada por medio de métodos actuariales (fórmula) y métodos clínicos (holísticos) ha encontrado evidencia a favor del uso de criterios actuariales (Dawes, Faust, & Meehl, 1989).

Validez Predictiva

Existen pocos estudios publicados sobre la confiabilidad y validez de los instrumentos descritos anteriormente. Esto puede deberse a que estos instrumentos gozan de cierta legitimidad en la sociedad norteamericana por lo que no han sido sometidos al mismo nivel de escrutinio al que se ha sometido las pruebas estandarizadas. Es presumible también que de realizarse, estos

estudios tienden a ser liderados por oficinas de análisis institucional para utilización interna y no son antecedentes públicos. Los escasos antecedentes de validez predictiva conocidos sugieren que estos instrumentos no aporten sustancialmente a la capacidad de predecir resultados académicos de corto y/o largo plazo aunque si contribuyen a la predicción de definiciones de éxito universitario algo más amplias.

El estudio realizado por Willingham y su equipo de colaboradores (1985) es el esfuerzo más conocido y respetado en esta área. Si bien el estudio se centró en evaluar cómo los indicadores utilizados en los procesos de selección eran capaces de predecir éxito universitario definido en un sentido amplio, el estudio también analizó la predicción de éxito académico. El estudio contó con la participación de 9 universidades, 25.000 postulantes y 4.8000 alumnos enrolados en primer año. Una de las principales conclusiones del estudio es que el éxito universitario es efectivamente predicho por variables complementarias. En efecto, la participación y logro sostenido en actividades extracurriculares, los premios y honores, un ensayo personal de calidad y una recomendación del colegio positiva incrementan la varianza explicada de la definición de éxito universitario en 0.25. En este estudio el éxito universitario se definió como una combinación de logros académicos, evidencia de liderazgo y logros en otras áreas tales como el área artística, deportiva, de participación comunitaria. El estudio también reporta que las notas de educación secundaria y el desempeño en pruebas estandarizadas son los mejores predictores del éxito académico, con una contribución muy marginal de criterios los complementarios de admisión.

Los últimos estudios de validez predictiva han considerado mediciones estandarizadas de atributos personales de interés para instituciones de educación superior. El estudio de Oswald et al. (2004) analizó el incremento de la varianza explicada en indicadores académicos al utilizar mediciones de 12 constructos de atributos personales agrupados en tres dimensiones: (i) la dimensión cognitiva, (ii) la dimensión intrapersonal e (iii) la dimensión interpersonal. La muestra utilizada fue de 600 alumnos. Mientras que la capacidad de explicar la asistencia a clases durante el primer año aumenta en 0.192, la capacidad de explicar el promedio acumulado de primer año aumentó tan sólo en un 0.062.

El estudio conducido por investigadores de ACT (Steven B. Robbins, Allen, & Sawyer, 2007) analiza la capacidad del Inventario de Habilitación Estudiantil (Student Readiness Inventory) para predecir el promedio ponderado acumulado y la retención de primer año. El Inventario de Habilitación Estudiantil⁷ fue desarrollado recientemente por investigadores de ACT (Le, Casillas, Robbins, & Langley, 2005) y tiene por objetivo medir motivación, hábitos de estudios, auto control y participación social.

La siguiente tabla presenta el incremento en capacidad predictiva lograda al utilizar el Inventario de Habilitación Estudiantil (SRI) además de las variables que controlan por características institucionales, variables sociodemográficas y el desempeño académico anterior de los alumnos. Los resultados indican que las escalas complementarias contribuyen proporcionalmente más a la predicción de retención que a la predicción del promedio ponderado acumulado de primer año. La capacidad de predecir el promedio ponderado fue evaluado por medio del R² de regresiones lineales mientras que la capacidad de predecir retención se estudió con el R² de Nagelekerke correspondiente a regresiones logísticas.

Contribución del Inventario de Habilitación Estudiantil (SRI) a la Predicción del Promedio Ponderado y Retención de Primer Año.

	Promedio Ponderado Univ.	Retención
Variación Institucional	0.10	0.07
Variables Demográficas	0.15	0.07
Desempeño Académico Anterior	0.36	0.11
Escalas Complementarias (SRI)	0.39	0.13

Fuente: Robbins, Allen, & Sawyer, 2007. Do Psychosocial Factors Have a Role in Promoting College Success?

Consecuencias No Deseadas de la Consideración de Indicadores No Académicos en los Procesos de Admisión a Instituciones de Educación Superior

Si bien la consideración de criterios complementarios se fundamenta en los objetivos de hacer la política de admisión más consistente con la misión de la institución, diversificar la composición

⁷ El Inventario de Habilitación Estudiantil o Student Readiness Inventory (SRI) está comprendido por las siguientes subescalas (el nombre de las subescalas se ha mantenido en el idioma original con el propósito de no alterar su significado):

Motivation and Skills: Commitment to College, General Determination, Goal Striving, Communication Skills, Study Skills.

Social Factors: Social Activity and Social Connection Scales

Self-Management: Academic Self Confidence and Emotional Control Scales

del alumnado y reducir el impacto “regresivo” de los indicadores académicos, se observa que los criterios complementarios no son inmunes al efecto de la preparación académica habitualmente presente en mediciones con alto nivel de consecuencias a nivel individual.

Es frecuente escuchar sobre la existencia de “preparadores” profesionales quienes ayudan a los estudiantes a preparar sus postulaciones a cambio de una significativa compensación económica. Es así como los estudiantes no sólo se preparan para las pruebas estandarizadas sino también ejercitan los ensayos personales y las entrevistas.

En general padres más educados y con niveles de ingresos más altos tienden a conocer mejor el sistema de admisión a instituciones de educación superior por lo que motivan a sus hijos a tomar las decisiones más favorables a temprana edad, financian medios de preparación tales como los “preparadores” profesionales, obtienen educación remedial en la casa con el objetivo de mejorar el desempeño académico en los colegios y promueven actividades extracurriculares que ayudne a desarrollar talentos especiales. Así mismos, alumnos provenientes de un entorno acomodado tienden a visitar más instituciones al momento de postular a la educación superior. En suma, hay muchos que opinan que la consideración de criterios que en teoría debían ayudar a los más desaventajados de la sociedad termina premiando a aquellos más favorecidos (Owen & Doerr, 1999).

Una forma de prepararse para la competencia por el ingreso a instituciones selectivas de educación superior es destacarse tempranamente en los establecimientos educacionales, tanto por el tipo de cursos elegidos y el rendimiento académico logrado, como por las actividades extracurriculares. Es así como la educación media, e incluso los últimos años de educación básica, se han tornado en años caracterizados por una abierta competencia por acumular logros y destacar. Esto indudablemente afecta la experiencia educacional y social de los preadolescentes y adolescentes y además desvaloriza el tipo de actividad o las mediciones en consideración. Así por ejemplo, los cursos de “advanced placement” diseñados por el College Board y cursados por alumnos de educación media con el objetivo de obtener reconocimiento y crédito académico a nivel universitario, han sido fuertemente criticados por haber debilitado su calidad académica en la medida en que se han masificado.

La adopción de criterios no académicos es también criticada por juzgarse un artificio institucional para la consideración de características del postulante que cuentan con una menor aceptación social. Es decir, se piensa que la consideración de cartas de recomendación, ensayos y/o entrevistas permite que existan beneficios para alumnos relacionados con benefactores de la institución (Lexington, February, 2001, March, 2005; The Economist, June, 2007). Si bien las cifras avalan la tesis de que hijos de exalumnos tienen una tasa de aceptación mayor que la del postulante medio, la situación en instituciones selectivas parece ser cada vez más competitiva incluso dentro de estos grupos (Delbanco, 2007).

Los críticos de la consideración de criterios complementarios también postulan que las diferencias en el acceso de distintos grupos sociodemográficos a la educación universitaria debe ser corregido a través de políticas que apunten a mejorar la calidad de la educación primaria y secundaria y no pertence al ámbito de la selección universitaria (Lexington, February, 2001, March, 2005; The Economist, June, 2007) .

Nuevos Desarrollos en la Medición de Criterios Complementarios

Académicos de la Universidad de Michigan, en reciente colaboración con investigadores del College Board, se encuentran desarrollando estudios pilotos centrados en la medición estandarizada de características no académicas de interés para instituciones de educación superior y sus procesos de admisión. Estos estudios se centran en el desarrollo de ítemes que permiten evaluar a postulantes en 12 dimensiones. Estas dimensiones fueron definidas estudiando las declaraciones de misión de un total de 35 colleges y universidades y se refieren a conductas intelectuales (conocimiento, aprendizaje continuo e interés artístico) y conducta tanto interpersonal como intrapersonal. Mientras la conducta interpersonal se define por medio de ítemes que miden multiculturalismo, liderazgo y conducta ciudadana, la conducta intrapersonal es medida por preguntas relacionados con la salud, vocación profesional, adaptabilidad, perseverancia y ética de los postulantes (Oswald et al., 2004).

Esta investigación ha utilizado dos tipos de ítemes para la medición: preguntas biográficas estandarizadas e ítemes que requieren del autoreporte de reacciones personales ante situaciones

hipotéticas. El objetivo de esta investigación es subsanar las críticas comúnmente realizadas a los instrumentos utilizados por colleges y universidades americanas, a saber: (a) la dificultad de verificar la información provista por postulantes en los formularios y ensayos de postulación, (b) el alto costo financiero y el tiempo necesario para recolectar y evaluar indicadores complementarios, (c) la información no es recogida en forma sistemática y/o estandarizada y se refiere al pasado de los postulantes y, por último, (d) la información es considerada e interpretada de distinta forma por los diferentes oficiales de admisión.

Dimensiones del Postulante Evaluadas en Oswald et al. (2004)

Dimensión Cognitiva	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conocimiento y dominio de principios generales 2) Interés y curiosidad intelectual sostenido en el tiempo 3) Apreciación artística y cultural
Dimensión Interpersonal	<ol style="list-style-type: none"> 1) Tolerancia y apreciación multicultural 2) Habilidades interpersonales 3) Responsabilidad social, ciudadanía e participación sociedad civil
Dimensión Intrapersonal	<ol style="list-style-type: none"> 1) Salud física y psicológica 2) Orientación profesional 3) Adaptabilidad 4) Perseverancia 5) Integridad y ética

(Oswald et al., 2004)

Estos nuevas mediciones han sido inicialmente validadas por medio de análisis de correlación y regresión en que los criterios a predecir incluyen notas universitarias, asistencia a clases, autoreportes en las 12 dimensiones de interés e indicadores de las cinco dimensiones de la personalidad⁸. Los resultados de estos estudios fueron descritos en la sección Validez Predictiva. El equipo de investigación se encuentra hoy avanzando en su etapa de recolección de información masiva. Postulantes de distintas universidades participarán en el piloto del año 2007 y las medidas autoreportadas de las dimensiones de interés se colectarán 3 veces y estarán desfasadas por intervalos de seis meses

⁸ Estos últimos fueron incluidos con el fin de testear en qué medida los nuevos instrumentos permiten medir características distintas a lo que tradicionalmente se entiende por personalidad.

ACT, a su vez, se encuentra investigando los conceptos psico-sociales de motivación, conducta interpersonal y auto-control con el objetivo de desarrollar diagnósticos y ayudar en la orientación de estudiantes con pobre desempeño académico y en riesgo de ser expulsados. Estos estudios pilotos también muestran cierta capacidad de predecir notas universitarias y retención. Investigadores de ACT no han considerado la opción de utilizar este tipo de información en decisiones con consecuencias (como procesos de admisión) ya que, argumentan, la información reportada no sería suficientemente confiable (Le et al., 2005; Steven B. Robbins et al., 2007; Steven B. Robbins et al., 2004).

Proyecto Educativo, Indicadores y Criterios de Admisión

Existe consenso en la sociedad norteamericana en que los criterios de admisión deben estar íntimamente vinculados a la misión y, por tanto, al proyecto educativo de la institución. En la medida en que la misión de la institución sea traducida a indicadores empíricos medibles y observables, y que éstos sean evaluados con cierta periodicidad en la población de alumnos, se transforman en criterios adicionales para la validación de criterios de admisión.

Ahora bien, es necesario que estas mediciones en distintos momentos de la experiencia universitaria consideren el posible impacto del proyecto educativo y de las características institucionales sobre el desarrollo del alumno. Si bien durante el proceso de postulación la consideración de antecedentes complementarios evalúa ciertas dimensiones de interés para la institución como parte de las características propias del postulante, al final del primer año de experiencia universitaria las características del postulante habrán sido (idealmente) cambiadas por el ambiente universitario en el que se ha desenvuelto, la relación profesor- alumno, la relación con sus pares, la exposición al currículum, el tipo y uso de instalaciones, entre otros.

Existen distintas teorías relativas al desarrollo del alumno, su nivel de involucramiento con la experiencia universitaria y el desarrollo de sus estructuras cognitivas (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991). Si bien algunas de estas teorías plantearon originalmente que dimensiones tales como la motivación y el involucramiento con la experiencia universitaria estaban determinados por características propias del estudiante, el movimiento de responsabilización presente en el sistema educacional norteamericano ha influido en que muchos de los indicadores que se utilizan

para medir estas características hoy sean considerados un reflejo de la efectividad de las distintas instituciones de educación superior (Caspary, 2005).

Buenas Prácticas en Procesos de Admisión

De acuerdo a la experiencia de los expertos y directores de admisión convocados por el College Board en 1998 y 1999, la alineación del proceso de admisión con los criterios enunciados en la misión de la Universidad y recogidos en el proyecto educacional es fundamental para el éxito de los alumnos y de la institución. El informe del College Board (2002) define buenas prácticas en procesos de admisión como un conjunto de cinco etapas en constante retroalimentación. Estas etapas son:

- 1) Definir y declarar las prioridades institucionales en términos de admisión en base a un consenso general
- 2) Definición de un plan estratégico que establezca los recursos que se dedicarán a la consecución de los distintos objetivos identificados en la declaración de prioridades institucionales, los posibles efectos que cambios en la política de admisión podrían tener sobre el cuerpo estudiantil y la temporalidad de la implementación de estos cambios
- 3) Plan de Implementación de la Nueva Política de Admisión
- 4) Evaluación Empírica del Plan
- 5) Proceso de Revisión

Otros Instrumentos Utilizados en Procesos de Admisión Norteamericanos

Prueba de Comunicación Escrita

Como resultado de la discusión sobre los criterios de selección más apropiados para instituciones de educación superior ocurrida en Estados Unidos entre los años 2001 y 2004 numerosas instituciones decidieron incorporar dentro de sus requisitos de postulación una prueba de comunicación escrita (por ejemplo la Universidad de California y Harvard University). Si bien hasta ese momento existían pruebas de comunicación escrita ofrecidas por las dos organizaciones que administran pruebas estandarizadas más importantes del país (ACT and The College Board) éstas formaban parte de la batería de pruebas opcionales y eran tomadas sólo por alumnos que se interesaban en demostrar su habilidad en el área.

La decisión de incorporar la prueba de comunicación escrita como requisito de postulación, se fundamentó en el consenso alcanzado sobre la importancia de la comunicación escrita en el éxito de los alumnos en sus estudios universitarios y en su vida profesional, y por tanto, la necesidad de iniciar su preparación durante la educación primaria y secundaria. Otro de los factores considerados a la hora de establecer este nuevo requisito fue la menor diferencia observada en los resultados obtenidos en pruebas de conocimientos específicos tales como los (SAT IIs norteamericanos) entre alumnos de distinto nivel socioeconómico en comparación a los resultados obtenidos en instrumentos que miden habilidades más generales tales como el antiguo SAT I (S. Geiser & Studley, 2002).

Es así como ACT y el College Board, institución responsable de la administración del SAT, han desarrollado prueba estandarizadas para evaluar la habilidad de comunicación escrita. Las especificaciones de estas pruebas se han basado en encuestas realizadas a educadores secundarios y universitarios sobre el currículum, habilidades y conocimientos necesarios para desarrollar la comunicación escrita. Una vez desarrolladas, han sido sometidas a pruebas pilotos y a juicio de expertos. En la actualidad la sección de comunicación escrita del SAT incluye preguntas de opción múltiple y una pregunta de ensayo argumentativo que los alumnos deben desarrollar en 25 minutos como respuestas a un estímulo. Las preguntas de opción múltiple requieren que el alumno corrija frases y mejore la gramática de párrafos y textos.

Se ha puesto especial cuidado en monitorear la confiabilidad, equidad y validez de estas pruebas (Schmidt, Walker, & Camara, 2007). Actualmente investigadores del College Board y de otras instituciones financiados por el College Board se encuentran estudiando la validez predictiva, validez consecuencial, relación entre puntaje y características irrelevantes para el constructo (e.g., largo del ensayo, legibilidad, uso de primera o tercera persona, entre otras) y la capacidad de preparar este tipo de pruebas. Resultados preliminares sugieren que la prueba de comunicación escrita ha logrado relevar la comunicación escrita entre profesores de lenguaje y jefes de currículum y ha aumentado el número de horas dedicadas a practicar comunicación escrita en colegios y establecimientos de educación secundaria de Estados Unidos. Para el estudio de validez predictiva se utilizaron las notas promedios de primer año y la nota final en el

curso de comunicación escrita como criterios de evaluación. Los resultados muestran una correlación entre puntajes y notas de promedio de primer año de 0.46. La correlación entre puntajes y las notas del curso de comunicación escrita es de 0.32. La validez incremental al predecir el promedio de notas del primer año de universidad, después de controlar por notas de enseñanza media y puntajes en pruebas estandarizadas de matemática y lenguaje, es de 0.01. La prueba pareciera no ser inmune a la preparación pero los investigadores argumentan que es difícil separar cuanto del logro capturado por cambios en el puntaje reflejan cambios relacionados con el constructo de interés, por lo tanto es considerado valorable (Schmidt et al., 2007).

Paralelamente, ACT ha desarrollado una agenda de investigación en relación a la validez de la prueba de comunicación escrita, que en su caso es opcional y consta tan sólo de un ensayo (Harris, Colton, Gao, & Crouse, 2007). Sus estudios se han centrado en temas de consistencia y confiabilidad de la prueba, confiabilidad entre jueces y escalamiento de puntajes. Cabe destacar que el proceso de desarrollo de este instrumento incluyó una revisión de la literatura sobre medición directa de la habilidad de comunicación escrita, la consideración del juicio de expertos y tanto estándares locales como estatales en relación a la comunicación escrita.

Planes de Porcentajes

Los planes de porcentajes establecidos en los estados de California (2001) y Texas (1998) ofrecen aceptación automática a los egresados de educación secundaria que se ubican dentro del 4% y 10% superior, respectivamente del cohorte de egresados de su establecimiento. Estos planes exigen que los alumnos cumplan con criterios de calificación académica mínimos tales como haber completado el currículum sugerido por la Universidad de California y cumplir con un puntaje estandarizado y notas de enseñanza secundaria mínimos. Estos planes fueron creados como una forma de reconocer a aquellos alumnos que son capaces de sobresalir en su medio local, sin importar que tan limitadas puedan ser las oportunidades a las que han tenido acceso. La comparación de logros académicos entre pares de un mismo establecimiento educacional, si bien puede exacerbar la competencia, tiene el mérito de comparar a los postulantes en condiciones de mayor igualdad en términos de recursos y oportunidades educacionales.

Desarrollos Recientes en Europa

El tema de admisión ha cobrado fuerza en Europa durante los últimos años como resultado de, entre otros factores, el acuerdo de Bologna (1999). Este acuerdo busca facilitar el movimiento de estudiantes y la portabilidad de los créditos entre países de la Comunidad Económica Europea y enfatiza la formación de competencias necesarias para el éxito profesional. En la actualidad las universidades europeas están mucho más enfocadas en las competencias de los postulantes y en la consideración de criterios de selección que permitan discriminar entre ellos. Esto con el objetivo de seleccionar alumnos de mayores competencias y lograr así que obtengan los mejores resultados en su vida laboral. Además ha cobrado importancia el tema de cómo elegir al postulante que más se acerca al perfil de la universidad (Teichler, 2007).

La revisión de los procesos de admisión a la educación secundaria se ha visto influida también por la presión que un mayor número de alumnos habilitados para postular al sistema universitario ejerce sobre el sistema. El debate se ha dado con mayor intensidad en países en que los alumnos que continúan hacia la educación universitaria son seleccionados tempranamente. Por ejemplo en Alemania existe una fuerte selectividad durante el proceso de enseñanza escolar. Sólo cerca del 40% de todos los jóvenes de un cohorte de edad acceden al Gymnasium y están capacitados para realizar la prueba estandarizada de admisión universitaria (Abitur). Pese a esta temprana segmentación del proceso escolar el número de postulantes duplica el número de cupos existentes.

La discusión sobre admisión no se ha limitado tan sólo al tipo de indicadores a utilizar en la decisión (cognitivos/no cognitivos) sino que también al tipo de prueba estandarizada utilizada y su relación con el currículum secundario y/o universitario. A continuación se presenta una descripción de los sistemas de admisión a instituciones de educación superior en países europeos poniendo de manifiesto los cambios más recientes.

Alemania

En Alemania la admisión universitaria, tradicionalmente basada en pruebas estandarizadas (Abitur) y notas de educación secundaria (Gymnasium), experimentó un cambio significativo en

el año 2005.⁹ Desde entonces, los estados pueden establecer otros criterios particulares de selección aunque el Abitur debe mantener un rol central. Así es como la organización central que regula los cupos en las universidades, entrega un 20% de ellos a aquellos alumnos que muestran mejor desempeño en el Abitur, un 20% a aquellos que están en lista de espera y el 60% restante son distribuidos de acuerdo a los criterios de selección definidos por cada establecimiento de educación superior. Esta nueva regla ofrece a las universidades la posibilidad de tener un rol más activo en la selección de los postulantes. El estudio de Heine et al. (2006) indica que el criterio adicional de selección más utilizado son las notas en asignaturas específicas (18%), seguido de entrevistas (8%), ensayos (5%), actividades extracurriculares (3%) y pruebas de conocimientos específicos (3%).

Pese a los recientes cambios y a los potenciales beneficios de entrevistar a los postulantes¹⁰, Teichler (2007) considera que el pequeño incremento en validez predictiva obtenido no compensa el costo económico y el tiempo invertido en la realización de entrevistas en países como Alemania y Austria en los que el sistema escolar pre-universitario es muy homogéneo. Esta homogeneidad se debe a una selección muy temprana de aquellos alumnos que asistirán al Gymnasium, educación primaria y secundaria requerida para asistir a la universidad.¹¹ Además,

⁹ La admisión a una institución de educación superior Alemana exige el diploma de las calificaciones de la Abitur y el haber estado entre 6 a 9 años en un Gymnasium. Las notas del examen y las notas finales del Gymnasium son promediadas. El Abitur se rinde en el último semestre del Gymnasium y las materias son elegidas por el estudiante. Este debe elegir dos de entre tres materias obligatorias: alemán, matemática o idioma extranjero, y dos materias opcionales. En general, una de las materias obligatorias incluye biología, física o química. Los exámenes son orales en la asignaturas elegidas y hay además tres exámenes escritos (dos en las áreas obligatorias y uno en el área opcional). Los exámenes escritos se basan en preguntas abiertas tipo ensayo y los alumnos cuentan con entre 3 y 5 horas para completarlos. La profesores y directivos de las escuelas participan tanto en el diseño como en la calificación de los exámenes escritos y orales ("Certificación de Aprendizaje al Término de la Secundaria: Experiencias internacionales y Opciones para el Perú, en MECEP (Programa Especial de Mejoramiento de la Educación Peruana, Ministerio de Educación del Perú,"); McLauchlan de Arregui, 2001).

¹⁰ Teichler enumera los siguientes potenciales beneficios de entrevistar a los postulantes:

- Permite elegir directamente a aquellos estudiantes que se acercan al perfil de su institución siempre y cuando las entrevistas sean realizadas con una alta calidad y confiabilidad.
- Permite conocer aptitudes de los postulantes y metas de estudio.
- Permite medir otras aptitudes que no son evaluadas en el sistema escolar y/o Abitur.

¹¹ El método de selección varía de estado en estado pero en general es decidida por los padres en base a evaluaciones realizadas en el grundschule cuando los niños tienen aproximadamente 10 años. En los estados del centro es regla general que los alumnos deben tener un promedio de 2.5 en la grundschule y ser recomendados por los profesores. Sin embargo, por ley, los padres tienen el derecho de decidir si quieren que su hijo vaya al Gymnasium, aun sin la recomendación de los profesores. En los estados del sur, en cambio, se requiere un promedio de 2.3 en los ramos de alemán, matemáticas y ciencias. Si el alumno no tiene estos promedios o es un caso límite, puede acudir al Gymnasium por un periodo de tres días en los que se realizan pruebas orales y escritas y se decide si el alumno está "capacitado" para las exigencias de esta educación (Ashwill, 1999)).

Teichler considera que las entrevistas pueden ser utilizadas para una selección no meritocrática en que los más aventajados en la sociedad consiguen favores.

España

En las últimas dos décadas el sistema universitario español se ha transformado radicalmente, al ser garantizadas constitucionalmente la autonomía y la descentralización de las universidades. Estas fueron transferidas a las administraciones educativas autónomas, las que en adelante velarán por la educación superior (Juan Carlos I Rey de España, 2001). El año 2005 y mediante Decreto Real se modificó la estructura del Sistema Universitario y los requisitos de admisión (Juan Carlos I Rey de España, 2003).

La admisión al sistema de educación superior público depende del logro exitoso del bachillerato (dos años de educación secundaria) y de la prueba de conocimientos conocida como Prueba de Aptitud para el Acceso a la Universidad (PAUU).¹² La nota final de la prueba es evaluada con un 40% en la ponderación total y el 60% es la nota ponderada del bachillerato.¹³

La PAUU es administrada en conjunto por las universidades y los profesores del bachillerato, se rinde dos veces al año (convocatoria ordinaria y extraordinaria) y los alumnos tienen derecho a rendirla en cuatro oportunidades. La PAUU se compone de dos partes: la primera, se basa en la comprensión de un texto en español y en una lengua extranjera. La segunda parte evalúa conocimientos de tres ramos seleccionados por los postulantes. La selección de los ramos se hace en base a la carrera de interés. Los exámenes de cada una de las materias puede incluir textos, preguntas, repertorios de problemas y análisis de diferentes fuentes de información que permitan al alumno demostrar sus conocimientos.

Los ramos seleccionados durante el bachillerato son también considerados durante el proceso de admisión, ya que se prefieren alumnos que hayan tomado ramos relacionados con la carrera. Los candidatos de Bellas Artes, Traducción e Interpretación, Ciencias de la Actividad Física y Deporte deben rendir pruebas especiales. Se reservan plazas especiales para deportistas destacados (3%) y alumnos con discapacidad (3%).

¹² Los requisitos para la admisión son definidos por el Ministerio de Desarrollo y Ciencia.

¹³ Es necesario contar con el título de Bachiller, o equivalente, para poder rendir la PAUU.

Inglaterra, Gales e Irlanda

La admisión en el Reino Unido esté determinada, en primera instancia por el resultado obtenido en pruebas semestrales de educación secundaria (Sixth Form) que evalúan el contenido del currículum secundario (A- y As-levels).¹⁴ Esta información es entregada directamente por las agencias examinadoras externas¹⁵ al University and College Admission Service (UCAS), sistema central electrónico que administra el proceso de postulación a la educación universitaria. Además los postulantes a la educación superior deben completar una forma de postulación on-line, junto a un ensayo personal de un máximo de 4.000 palabras y una carta de referencia. El “recomendador” recibe todos los antecedentes del postulante, revisa la veracidad y exactitud de la información, y envía el paquete postulación junto a su carta de recomendación al sistema de UCAS. El sistema permite postular a un máximo de 6 universidades con excepción de las carreras del área de la salud. Una vez recibido los antecedentes, estos son enviados a las universidades, estas hacen la selección y la información es enviada a UCAS, la que su vez avisa a los postulantes de los resultados (Bürger, 2007); wwwucas.com).¹⁶

El ensayo personal de 4.000 entrega la posibilidad al postulante de señalar por qué ha elegido esa carrera, qué aspira hacer en el futuro, y por qué debiese ser elegido por la universidad de preferencia. Además se sugiere discutir cómo su experiencia anterior (participación en escuelas de verano, actividades académicas guiadas, estudios anteriores) se relaciona con el área universitaria de interés. La carta de recomendación también debe referirse al potencial del

¹⁴ El currículum para los alumnos de 14 a los 16 años de edad en Inglaterra es de 9 asignaturas o ramos como preparación para los exámenes IGCSE (Certificado General Internacional de Educación Secundaria). IGCSE es una cualificación altamente reconocida en todo el mundo, acreditada por la Universidad de Cambridge y aprobada por el Consejo General de Universidades Británicas. Al aprobarse los ramos de manera satisfactoria y contar con notas destacadas, los estudiantes pueden optar a estudiar dos años más en establecimientos educacionales especializados llamados Sixth Form colleges. Durante el primer año de Sixth Form se preparan los exámenes Advanced Subsidiary (AS) y durante el segundo año los exámenes de General Certificate of Education Advanced Level (A²). Mientras más altas las calificaciones de los exámenes de A-Level, mejores las oportunidades del estudiante de ingresar a la escuela de su preferencia. Dentro del primer año de Sixth Form por lo general se eligen cuatro de entre las siguientes asignaturas: Inglés, Matemáticas, Biología, Química, Física, Geografía, Historia, Ciencias Económicas y Empresariales, Arte y Diseño, Informática, Francés. Al final del año los alumnos deben realizar el examen Advanced Subsidiary (AS) de las asignaturas que hayan elegido. Este examen tiene un grado de dificultad intermedio entre el IGCSE y el A Level y la nota cuenta para entrar a la universidad. Luego de ello, los alumnos pueden elegir qué asignaturas desean seguir estudiando en el nivel A-Level durante el segundo año. La mayoría de los estudiante realizan pruebas A -Levels en 3 asignaturas al segundo año de Sixth Form.

¹⁵ Assessment and Qualification Alliance, Edexcel, OCR and the Welsh Joint Education Committee (WJEC).

¹⁶ Existe un proceso de postulación paralelo para arte y diseño en el cual los postulantes deben presentar un portafolio.

alumno, motivación, actitud y compromiso con el área disciplinaria de interés. Además se le pide a la persona que escribe la carta que se refiera al desempeño del alumno, circunstancias personales que puedan ser relevantes para entender su trayectoria, características del establecimiento educacional, oportunidades y recursos educacionales disponibles al postulante (http://www.ucas.com/adviser/about_apply/writingreferences).

Las universidades especialmente selectivas, tales como Oxford y Cambridge, persiguen las mejores notas en los exámenes estandarizadas, consideran el desempeño en algunas asignaturas específicas, realizan 2 entrevistas, requieren pruebas adicionales (Thinking Skill Assessment, Bio-Medical Admissions Test, National Admissions Test for Law) y revisan ensayos realizados durante educación secundaria.

Suecia

Hasta el año 1970 el ingreso a la educación superior en Suecia se decidía exclusivamente en base a la notas de educación secundaria por considerarse que los profesores eran quienes estaban en mejor situación para evaluar el desempeño de sus alumnos y su potencial para completar estudios universitarios. Hacia fines de los setenta, sin embargo, se introdujo la prueba estandarizada SweSAT como una forma de dar una segunda oportunidad a alumnos que ingresaban a trabajar directamente después de la educación secundaria. Hoy esta prueba es obligatoria para todos los postulantes.

A inicios de los noventa, escuelas de medicina -entre otras- argumentaron que las notas en educación media y de la prueba de selección no entregaban información suficiente acerca de la motivación de los postulantes ni sobre su idoneidad para la carrera elegida. La llamada vía de admisión “step-wise” que incluye entrevistas y una serie de pruebas de escrituras fue introducida para profesiones como medicina, enfermería, psicología, trabajo social y profesores, en las que se requieren competencias especiales para su ejercicio profesional.

En general, los programas antes mencionados alocan un tercio de sus vacantes en base a las calificaciones de educación secundaria, un segundo tercio de las vacantes se asigna considerando los puntajes en la prueba estandarizada SweSAT y el último tercio se decide en base a una combinación de indicadores definida por la institución.

En un estudio reciente sobre el sistema de admisión sueco (Cliffordson & Askling, 2006) encuentra que el grupo de alumnos admitido en base a su desempeño en la educación media tiende a mostrar características socioeconómicas más heterogéneas que los grupos seleccionados en base a pruebas estandarizadas. La homogeneidad de los grupos seleccionados en base al proceso “step-wise” varía de acuerdo a que instrumentos se utilizan y en qué orden. A su vez, los autores del estudio observan que el rendimiento académico medido por notas universitarias es adecuadamente predicho por las notas de educación secundaria mientras que los resultados obtenidos en el proceso step-wise arrojan buenas predicciones de graduación y persistencia.

Conclusión

Los antecedentes presentados en este informe permiten constatar la activa discusión que se está dando hoy día en torno al tema de selección y admisión a la educación superior no sólo en Chile sino que también en Estados Unidos y Europa. La expansión de la educación secundaria observada en los países desarrollados junto con la preocupación por el acceso de distintos grupos a la educación universitaria hacen de este un tema popular entre estudiantes, académicos, jefes de instituciones de educación superior, directores de establecimientos secundarios, líderes y autoridades educacionales. Si bien los consensos logrados en distintas sociedades en cuanto a la estructura del sistema universitario, el proceso de selección de alumnos y los indicadores utilizados puedan ser distintos, la experiencia internacional nos muestra que éstas son preguntas válidas y legítimas y que las instituciones universitarias alrededor del mundo se han sentido libres de discutir y reconsiderar opciones en distintos momentos del tiempo.

La práctica internacional nos muestra además que existe una amplia experiencia en la utilización de criterios complementarios de admisión. Esta experiencia no sólo incluye aspectos prácticos relativos a su implementación y verificación sino también al análisis de sus características psicométricas y capacidad de predicción. Debido a la cercanía del autor con el sistema norteamericano, predominan en este informe las investigaciones norteamericanas.

Los instrumentos de admisión tales como ensayos personales, formularios de postulación, cartas de recomendación y entrevista han sido y están siendo utilizados como una forma de profundizar en la medición de atributos cognitivos y de evaluar atributos intra e interpersonales relevantes para el proyecto educacional de las instituciones de educación superior. Este último tipo de antecedentes es especialmente importante a la hora de aumentar la diversidad de la población estudiantil, de reducir las brechas de desempeño observadas entre distintos grupos de la sociedad y fomentar el acceso a la educación superior de grupos menos favorecidos. También se observa una relación entre atributos intra e interpersonales y resultados académicos tales como deserción y tasas de graduación.

La consideración de este tipo de atributos, sin embargo, debe poner especial cuidado en asegurar las adecuadas características técnicas de los instrumentos utilizados (validez y confiabilidad). También debe considerar los costos de la medición y evaluación de estos atributos y una potencial elitización del proceso de postulación en el caso en que altos costos de implementación sean traspasados a los postulantes. Por último, la consideración de múltiples indicadores de selección conlleva el riesgo de complejizar el proceso de postulación haciéndolo más opaco y difícil de navegar y afectando, por último, el acceso a la educación universitaria.

Apéndice 1: Tablas Extraídas del Documento “Trends In College Admissions 2000”

TABLE 4.8 Average Importance of Various Factors in Admissions Decisions at Four-Year Institutions, 1979, 1985, 1992, and 2000

Factor	Average Importance of Factor ^a							
	Four-year Public				Four-year Private			
	1979	1985	1992	2000 ^d	1979	1985	1992	2000 ^d
High school GPA or rank	4.0	3.9	4.0	4.0	4.2	4.0	4.0	3.9
Admissions test scores	3.5	3.5	3.6	3.7	3.4	3.4	3.4	3.6
Pattern of HS Coursework	2.5	2.9	3.2	3.0	3.1	3.3	3.3	3.2
College-level work in HS ^b			2.7	2.8			2.9	3.0
AP Course Enrollment ^c				2.2 (3.0)				2.5 (3.1)
AP Course Grades ^c				2.2 (3.0)				2.5 (3.1)
Letters of recommendation	2.1	1.9	1.9	2.0	2.9	3.0	3.0	3.0
Essays	1.6	1.6	1.7	2.0	2.3	2.6	2.6	2.9
AP Exams Grades ^c				1.8 (2.7)				2.1 (2.8)
Achievement test scores	1.7	1.6	1.6	1.7 (2.7)	2.4	2.1	1.9	2.1 (2.8)
Portfolios, auditions, etc.	1.8	1.9	1.7	1.7	2.1	2.1	1.9	2.1
SAT II ^c				1.6 (2.9)				1.8 (2.8)
Interviews	2.0	1.7	1.7	1.6	2.9	2.8	2.7	2.7
Declaration of major	1.9	1.8	1.8	1.6	1.9	1.8	1.7	1.7
State of residence	1.6	1.8	1.8	1.5	1.3	1.2	1.2	1.2
Minority group membership ^b			2.2	1.4			1.8	1.5
Health statement	1.4	1.4	1.4	1.3	1.7	1.5	1.4	1.3
Country of residence ^c			1.6	1.3			1.4	1.4
Disability group membership ^b			1.4	1.2			1.2	1.2
Age ^c				1.2				1.1
Proportion of students from each HS ^c				1.1				1.1
Gender ^b			1.2	1.1			1.4	1.3
Full/part-time status ^b			1.2	1.1			1.4	1.3
Financial need	1.2	1.2	1.2	1.1	1.4	1.3	1.3	1.3
Number of Institutions	333	412	366	305	648	823	784	657

Notes: 2000 summary data for this table were obtained from responses to questions 6 and 7 of the four-year questionnaire.

^a Average importance was computed as a mean where:

1 = Not considered

2 = A minor factor

3 = A moderately important factor (in 1979, “one of several factors”)

4 = A very important factor

5 = The single most important factor

^b Not surveyed in 1979 and 1985.

^c Surveyed only in 2000.

^d Figures in parentheses exclude “not considered” in the average importance computation.

Sources: Trends in College Admission 2000: A Report of a National Survey of Undergraduate Admission Policies, Practices, and Procedures (Breland, Maxey, Gernand, Cumming & Trapani, 2001) www.airweb.org.

TABLE 4.9 Importance of Various Factors in Admissions Decisions at Four-Year Public Institutions, by Institutional Selectivity, 1985, 1992, and 2000

Factor	Average Importance of Factor*											
	50% or less			80%–95%			50%–80%			More than 95%		
	1985	1992	2000	1985	1992	2000	1985	1992	2000	1985	1992	2000
High School GPA or rank	4.1	4.2	4.0	3.9	4.0	4.0	4.1	4.2	4.1	2.9	3.2	3.1
Admissions test scores	3.9	3.8	3.5	3.5	3.7	3.6	3.8	3.7	3.7	2.9	3.2	3.1
Pattern of HS course work	3.5	3.6	3.3	2.7	3.1	2.9	3.3	3.4	3.2	1.9	2.2	2.1
Letters of recommendation	2.5	2.3	2.2	1.7	2.0	2.0	2.1	2.0	2.1	1.4	1.4	1.4
Essays	2.4	2.5	2.4	1.4	1.6	1.9	1.8	1.8	2.1	1.2	1.2	1.3
Achievement test scores	1.9	1.7	1.9	1.6	1.5	1.7	1.7	1.6	1.7	1.5	1.5	1.6
Portfolios, auditions, etc.	2.9	2.4	2.2	1.7	1.5	1.5	2.1	1.8	1.7	1.4	1.1	1.3
Interviews	2.1	1.7	1.9	1.6	1.7	1.6	1.9	1.7	1.6	1.4	1.3	1.3
Declaration of major	2.1	1.9	1.5	1.8	1.7	1.6	1.9	1.8	1.7	1.4	1.5	1.3
State of residence	2.1	2.3	1.6	1.8	1.7	1.4	1.9	1.8	1.6	1.7	1.8	1.1
Health statement	1.6	1.4	1.4	1.3	1.3	1.2	1.4	1.4	1.1	1.3	1.5	1.6
Financial need	1.3	1.2	1.0	1.1	1.2	1.1	1.2	1.1	1.1	1.2	1.2	1.1
Number of Institutions	31	30	22	124	91	95	165	170	137	67	34	27

Note: 2000 summary data for the importance of admissions factors were obtained from responses to question 6 of the four-year questionnaire.

*Average ratings were computed as means where:

1 - Not considered

2 - A minor factor

3 - A moderately important factor

4 - A very important factor

5 - The single most important factor

Source: Trends in College Admission 2000: A Report of a National Survey of Undergraduate Admission Policies, Practices, and Procedures (Breland, Mazy, Germand, Cumming & Trapani, 2001) www.airweb.org.

TABLE 4.10 Importance of Various Factors in Admissions Decisions at Four-Year Private Institutions, by Institutional Selectivity, 1985, 1992, and

Factor	2000											
	Average Importance of Factor ^a									More than 95%		
	50% or less			80%–95%			50%–80%					
	1985	1992	2000	1985	1992	2000	1985	1992	2000	1985	1992	2000
High School GPA or rank	4.2	4.2	4.1	4.0	4.2	3.9	4.2	4.2	4.1	3.1	2.9	3.5
Admissions test scores	3.6	3.6	3.5	3.4	3.6	3.6	3.5	3.5	3.6	2.8	2.6	3.0
Pattern of HS course work	3.6	3.6	3.7	3.3	3.4	3.2	3.5	3.5	3.4	2.4	2.2	2.2
Letters of recommendation	3.2	3.2	3.5	3.0	3.1	2.9	3.0	3.1	3.1	2.7	2.5	2.6
Essays	3.1	2.8	3.3	2.5	2.6	2.8	2.7	2.9	3.0	2.0	2.0	2.5
Achievement test scores	2.8	2.5	2.9	2.0	1.9	2.0	2.0	1.9	2.0	1.8	1.7	2.1
Portfolios, auditions, etc.	2.7	2.3	2.4	1.9	1.9	2.0	2.2	2.0	2.1	1.6	1.5	1.8
Interviews	2.6	2.3	2.7	2.9	2.8	2.6	2.8	2.8	2.7	2.5	2.4	2.5
Declaration of major	1.9	1.8	2.1	1.6	1.7	1.5	1.8	1.8	1.7	1.7	1.8	1.6
State of residence	1.5	1.4	1.5	1.1	1.2	1.1	1.1	1.2	1.3	1.0	1.1	1.1
Health statement	1.3	1.3	1.2	1.6	1.4	1.3	1.4	1.4	1.3	1.8	1.7	1.6
Financial need	1.3	1.4	1.4	1.4	1.3	1.1	1.2	1.2	1.3	1.8	1.6	1.4

1 = Not considered

2 = A minor factor

3 = A moderately important factor

4 = A very important factor

5 = The single most important factor

Notes: 2000 summary data for the importance of admissions factors were obtained from responses to question 6 of the four-year questionnaire.

^aAverage ratings were computed as means where:

Sources: Trends in College Admission 2000: A Report of a National Survey of Undergraduate Admission Policies, Practices, and Procedures (Breland, Maxey, Germand, Cumming & Trapani, 2001) www.airweb.org.

TABLE 4.12 Importance of Personal Qualities in Admissions Decisions by Percentage 1979, 1985, 1992, and 2000

Personal Quality	Four-year Public				Four-year Private			
	1979	1985	1992	2000	1979	1985	1992	2000
Leadership ability	43	49	45	52	77	79	76	78
Extracurricular activities ^a	—	49	45	50	—	76	73	75
Community activities ^b	28	36	34	43	72	75	74	77
Motivation or initiative	57	51	48	57	90	88	86	84
Work experience	46	43	34	41	64	59	51	56
Compatibility	39	38	42	40	76	83	84	79
Number of Institutions	333	413	366	305	648	827	783	657

Notes: 2000 summary data for this table were obtained from responses to question 12 of the four-year questionnaire. Percentages given are the sum of responses to “Sometimes Important” and “Often Important.”

^aNot surveyed in 1979.

^bIn 1992, Community or church involvement.”

Source: Trends in College Admission 2000: A Report of a National Survey of Undergraduate Admission Policies, Practices, and Procedures (Breland, Maxey, Gernand, Cumming, & Trapani, 2001) www.airweb.org

Apéndice 2: Ejemplos De Ensayos Personales Extraídos De “Admissions-Decisions Models”

250 – 500 words on topic of your choice.

- 1. Evaluate a significant experience, achievement, risk you have taken, or ethical dilemma you have faced and its impact on you.*
- 2. Discuss some issue of personal, local, national, or international concern and its importance to you.*
- 3. Indicate a person who has had a significant influence on you, and describe that influence.*
- 4. Describe a character in fiction, an historical figure, or a creative work (as in art, music, science, etc.) that has had an influence on you and explain that influence.*
- 5. Topic of your choice.*

Common Application

Please answer all questions using 500 words or less per question. All responses must be submitted with this application.

- 1. What motivates you to seek a college education?*
- 2. Why is Berea College a good choice for you?*
- 3. What would you like the Admissions Decision Team to know about you prior to making their decision (that they are unlikely to learn otherwise)?*

Berea College

Please write an essay on one of the following topics:

- 1. If you could add or remove one item/aspect of contemporary society, what would it be and why?*
- 2. Describe how a work of art, music, dance, theater or literature has inspired you.*
- 3. In his essay, Self Reliance, Ralph Waldo Emerson wrote: “Who so would be a man must be a nonconformist.” React to this quotation and relate your own experience.*

Catholic University

Write an essay of no less than 250 words on one of the following:

- Describe a character in fiction, an historical figure, or a creative work (as in art, music, science, etc.) that has had an influence on you, and explain that influence.*
- We are fortunate to live in a society that is increasingly multicultural and diverse. Describe a time in your life when you unexpectedly became more aware of either a difference or an area of common ground that existed between you and another person or persons. How did this experience impact your understanding of yourself, other people, or of the world?*

The College of New Jersey

Bibliografía

- Ashwill, M. (Ed.). (1999). *The Education System in Germany: Case Study Findings.*: National Institute on Student Achievement, Curriculum and Assessment, Office of Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Astin, A. (1993). *What Matters in College. Four Critical Years Revisited.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Board, C. (2002). *Best Practices in Admissions Decisions. A Report on the Third College Board Conference on Admission Models.*, New York.
- Breland, H., Maxey, J., Gernand, R., Cumming, T., & Trapani, C. (2001). *Trends in College Admission 2000. A Report of a Survey of Undergraduate Admissions Policies, Practices, and Procedures.*: ACT., Inc., Association for Institutional Research, The College Board, Educational Testing Service, The National Association for College Admission Counseling.
- Bürger, S. (2007). Hochschulzulassung in ausgewählten Ländern Europas. In C. Badelt, W. Wegscheider & H. Wulz (Eds.), *Grundfragen von Hochschulzugang und Hochschulzulassung in Europa.* Graz: Grazer Universitätsverlag.
- Burton, N., & Ramist, L. (2001). *Predicting Success in College: SAT Studies of Classes Graduating Since 1980* (No. 2001-2). New York: College Board.
- Camara, W. J. (2005a). Broadening Criteria of College Success and the Impact of Cognitive Predictors. In W. J. Camara & E. W. Kimmel (Eds.), *Choosing Students: Higher Education Admissions Tools for the 21st Century.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Camara, W. J. (2005b). Broadening Predictor of College Success. In W. J. Camara & E. W. Kimmel (Eds.), *Choosing Students: Higher Education Admissions Tools for the 21st Century.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Casparly, K. (2005). *Theories of Student Involvement and the Development of Students' Cognitive Structures.* Unpublished manuscript.
- Certificación de Aprendizaje al Término de la Secundaria: Experiencias internacionales y Opciones para el Perú, en MECEP (Programa Especial de Mejoramiento de la Educación Peruana, Ministerio de Educación del Perú).
- Cliffordson, C., & Askling, B. (2006). Different Grounds for Admission: Its Effects on Recruitment and Achievement in Medical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 45-62.
- Dawes, R. M., Faust, D., & Meehl, P. E. (1989). Clinical Versus Actuarial Judgment. *Science*, 243(4899), 1668-1674.
- Delbanco, A. (2007). Scandals of Higher Education. *The New York Times Book Review.*
- Elliot, R., & Strenta, C. A. (1988). Effects of Improving the Reliability of the GPA on Prediction Generally and on Comparative Predictions for Gender and Race Particularly. *Journal of Educational Measurement*, 25(4), 333-347.
- Geiser, S., & Santelices, M. V. (2007). Validity Of High-School Grades In Predicting Student Success Beyond The Freshman Year: High-School Record vs. Standardized Tests as Indicators of Four-Year College Outcomes. *CSHE Research and Occasional Paper Series*(CSHE.9.07).
- Geiser, S., & Studley, R. (2002). UC and the SAT: Predictive Validity and Differential Impact of the SAT I and SAT II at the University of California. *Educational Assessment*, 8(1), 1-26.

- Harris, D. J., Colton, D. A., Gao, X., & Crouse, J. D. (2007). *Technical characteristics of the ACT Writing Test*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Measurement in Education, Chicago.
- Heine, C., Briedis, K., Didi, H.-J., Haase, K., & Trost, G. (2006). *Auswahl- und Eignungsfeststellungsverfahren beim Hochschulzugang in Deutschland und ausgewählten Ländern*. Hannover: HOCHSCHUL-INFORMATION-SYSTEM.
- Hezlett, S. A., Kuncel, N. R., Vey M., Ahart, A. M., Ones, D. S., Campbell J. P., & Camara W. J. (2001). *The Effectiveness of the SAT in Predicting Success Early and Late in College: A Comprehensive Meta-analysis*. Paper presented at the annual meeting of the National Council of Measurement in Education, Seattle.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (2001).
- 1302 REAL DECRETO 1742/2003, de 19 de diciembre, por el que se establece la normativa básica para el acceso a los estudios universitarios de carácter oficial.(2003).
- Le, H., Casillas, A., Robbins, S. B., & Langley, R. (2005). Motivational and Skills, Social, and Self-managment Predictors of College Outcomes: Constructing the Student Readiness Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 65(3).
- Lexington. (February, 2001). Disabling the National Education Defence System. *The Economist*.
- Lexington. (March, 2005). In praise of aptitude tests. What the much-maligned SATs have actually done for America. *The Economist*.
- McLauchlan de Arregui, P. (Ed.). (2001). *Certificación de Aprendizaje al Término de la Secundaria: Experiencias internacionales y Opciones para el Perú, en MECEP (Programa Especial de Mejoramiento de la Educación Peruana, Ministerio de Educación del Perú)*. Lima, Peru: Ministerio de Educacion del Peru.
- Neisser, U. (1997). Never a Dull Moment. *American Psychologist*, 52(1), 79-81.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., et al. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.
- Oswald, F. L., Schmitt, N., Kim, B. H., Ramsay, L. J., & Gillespie, M. A. (2004). Developing a Biodata Measure and Situational Judgment Inventory as Predictors of College Student Performance. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 187-207.
- Owen, D., & Doerr, M. (1999). *None of the Above. The Truth Behind the SATs*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How Colleges Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perfetto, G. (1999). *Toward a Taxonomy of the Admissions Decision-Making Process: A Public Document Based on the First and Second College Board Conferences on Admissions Models*. New York: College Board.
- Rigol, G. W. (2003). *Admissions-Making Model. How US Institutions of Higher Education Select Undergraduate Students*. New York: College Board.
- Robbins, S. B., Allen, J., & Sawyer, R. (2007). *Do Psychosocial Factors Have a Role in Promoting College Success?* Paper presented at the Annual Conference of the National Council of Measurement in Educational, Chicago.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le , H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.

- Schmidt, A. E., Walker, M. E., & Camara, W. J. (2007). *Technical Characteristics of the Writing Section of the SAT Reasoning Test™*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Measurement in Education, Chicago.
- Teichler, U. (2007). Grundfragen von Hochschulzugang und Hochschulzulassung in Europa. In C. W. Badelt, Wolfhardt und Wulz, Heribert (Ed.), *Hochschulzugang in Österreich*. Graz: Grazer Universitätsverlag.
- The Economist. (June, 2007). *Tilting to the Right. A Blow to Affirmative Action in Schools*.
- Willingham. (1985). *Success in College. The Role of Personal Qualities and Academic Ability*. New York: College Board.
- Willingham, W. (2005). Propects for Improving Grades for Use in Admissions. In W. J. Camara & E. W. Kimmel (Eds.), *Choosing Students. Higher Education Admissions Tools for the 21st Century*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zwick, R. (2002). *Fair Game? The Use of Standardized Admissions Tests in Higher Education*: RoutledgeFalmer.
- Zwick, R., & Grief Greene, J. (2007). New Perspectives on the Correlation of SAT Scores, High School Grades and Socioeconomic Factors. *Journal of Educational Measurement*, 44(3), 23-45.