

Consideraciones evolutivas para la elaboración de un perfil del postulante UC

M. Loreto Martínez G.
Escuela de Psicología
Pontificia Universidad Católica de Chile
15/10/2007

El ingreso a la universidad como período de transición

Como personas en desarrollo, entre los 18-22 años los individuos están cambiando continuamente. Además del crecimiento en las habilidades cognitivas, durante este período los jóvenes están formando un sentido claro y estable de identidad. Una estructura de identidad coherente bien integrada provee a la persona un sentido de propósito y dirección, y sirve de base para enfrentar apropiadamente y lidiar con las demandas y vicisitudes de la vida diaria (Erikson, 1968).

El ingreso a la universidad es una transición de vida que requiere adaptación y puede acompañarse de estrés en la medida que los estudiantes dejan el ambiente de seguridad de la familia (particularmente si estudian fuera de su ciudad de origen), del colegio, y tienen que enfrentar nuevas demandas (Sax et al., 1999), y desafíos académicos más rigurosos (Berzonsky & Kuk, 2000). Al mismo tiempo, la experiencia universitaria ofrece nuevas oportunidades a los jóvenes para renegociar la relación con la familia y para avanzar en el logro de mayor autonomía.

Con la entrada a la universidad se inicia un proceso de socialización intenso y preparatorio, que conlleva múltiples demandas de adaptación. Diferentes actores (padres, profesores, empleadores, la sociedad civil tienen expectativas para los estudiantes, además de las que los estudiantes tienen para sí mismos (e.g., acrecentar sus proyectos personales y profesionales). Por tanto, los estudiantes que persisten y logran completar con éxito sus programas académicos en el ingreso a la universidad deben hacer una adaptación académica y social a este nuevo ambiente, tanto en sus aspectos comunes como los específicos de cada carrera o programa de estudios.

Contexto social y cultural en que se da la transición a la universidad

En la sociedad chilena la racionalidad y la funcionalidad han reemplazado a la tradición como determinantes de las elecciones individuales (PNUD, 2003). La persona tiene un número creciente de opciones de rol que puede adoptar, pero las elecciones están limitadas por las estructuras institucionales en las cuales la persona tiene que vivir (Clausen, 1991). La evaluación racional de las oportunidades ha reemplazado a la tradición como base para las elecciones de la persona. Por ejemplo, la selección para la educación superior o para carreras profesionales favorece claramente a aquellos que muestran mayor potencial y que planifican el desarrollo de ese potencial desde etapas tempranas de su vida (Clausen, 1991).

La prolongación de la exploración de la identidad—también llamada moratoria psicosocial del adolescente—puede tener costos serios para aquellos jóvenes con menores recursos económicos y sociales. Un cierto grado de definición de la identidad personal—conocer qué clase de persona se desea ser y los compromisos intelectuales y valóricos por los cuales uno desea optar es esencial para una preparación efectiva a la adultez. Esta definición da una relativa ventaja en comparación con personas que definen intereses y

metas más tardíamente en su vida, particularmente si no cuentan con los talentos para ponerse al día. Dadas las limitaciones asociadas con factores institucionales (e.g., calidad de la educación, ingreso) y circunstancias históricas (e.g., pobreza, discriminación, marginalización), el establecimiento de metas realistas para uno mismo y la preparación correspondiente para alcanzarlas tienen beneficios para el desarrollo de la persona.

Sin duda, la experiencia universitaria estimula las capacidades intelectuales, la reflexión valórica, y las competencias personales, y, constituye una oportunidad para el cambio y el crecimiento personal. Pascarella & Terenzini (1991) concluyen que los estudiantes hacen progresos significativos en conocimiento factual y en una gama de habilidades cognitivas; también cambian en una amplia gama de dimensiones valóricas, actitudinales, psicológicas, sociales, y morales. Se piensa que los cambios intelectuales pueden ser de mayor magnitud pero el cambio no parece limitarse a unas pocas áreas aisladas. El estudiante parece cambiar de una manera integrada en el sentido de que el cambio en una dimensión (e.g., cognitiva) se refuerza o integra con el cambio en otras áreas (e.g., desarrollo moral).

Sin embargo, los efectos directos de las experiencias en la universidad en el desarrollo de los estudiantes son difíciles de determinar. Los efectos de la maduración, de las aptitudes de los estudiantes son difíciles de distinguir de los efectos de las experiencias en la universidad. Aquellos estudiantes con mayores habilidades pueden cambiar debido a sus aptitudes. Otros estudiantes pueden responder mejor sólo a ciertos tipos de ambiente académicos. Algunos de los efectos de la educación superior pueden ser multiplicativos en el curso de la vida pero no necesariamente ser detectados en el corto plazo. Por lo anterior, al momento de elaborar un perfil, no es posible asumir que los atributos del estudiante que se han definido serán los únicos o los principales factores en determinar el logro al egreso, y/o que sus efectos sobre el desarrollo o el logro en la universidad serán solamente directos.

Se han identificado diversos factores que facilitan una buena experiencia en la universidad, El apoyo de la familia es clave para facilitar el ajuste emocional de los estudiantes a la universidad. La mayor parte de los estudiantes solicitan y reciben algún apoyo emocional e instrumental de sus padres (Valery, O'Connor, & Jennings, 1997). Aquellos que disfrutaban de relaciones más cercanas con su familia, que tienen padres que otorgan autonomía y al mismo tiempo son apoyadores y tienen expectativas respecto del logro de sus hijos (exigentes), les va mejor en muchos indicadores de adaptación (Strage & Bradt, 1999; Hickman, Bartholomae & McHenry, 2000).

Ciertamente las universidades difieren en la medida en que promueven la adaptación y la integración social y académica de sus estudiantes. Tanto la integración como la adaptación académica y social al contexto universitario están relacionadas con la persistencia del estudiante como con su rendimiento. Por ejemplo, Strage (1999) encontró relaciones positivas entre 5 índices de integración social y académica (confianza social, confianza académica, percepción de si mismo como líder dentro de los pares grupo, comunicación positiva con profesores, y locus de control interno) y resultados académicos (GPA, involucramiento y persistencia en la tarea). Estas relaciones eran robustas a través de diferentes grupos étnicos y estudiantes de los primeros o posteriores cursos de universidad.

Además de los recursos y las oportunidades que ofrece la universidad para que los estudiantes se involucren (Côté & Levine, 1997), factores como vivir en el campus, la experiencia académica (involucramiento y compromiso con el trabajo académico)

exposición a metodologías efectivas de docencia y a contenidos de materia estimulantes presentados en una secuencia lógica (Braxton, Bay & Berger, 2000), interacción con profesores en contextos informales fuera de la clase centradas en materias académicas, y la participación en actividades extracurriculares en grupos de interés temático (Adams, Ryan, & Keating, 2000) favorecen la adaptación académica.

También se ha encontrado que los estudiantes se benefician cuando perciben que la universidad se preocupa de los estudiantes como individuos, cuando dispone de servicios de apoyo (consejería, orientación, y cursos individualizados que desarrollan habilidades de sobrevivencia académica (Pascarella & Terenzini, 1991). Este tipo de ambiente normativo, nutritivo tiene un impacto pequeño pero significativo sobre el aprendizaje, el desarrollo cognitivo (pensamiento crítico y habilidades de razonamiento adulto), la carrera que se elige, y el tipo de carrera a que se ingresa (Côté & Levine, 1997).

Los hallazgos anteriores señalan la importancia de considerar los factores del contexto (además de los atributos de los estudiantes) al momento de evaluar los beneficios que los estudiantes deriven de su experiencia universitaria. Los logros no se van a explicar solamente por atributos de los estudiantes, sino también por las características de los ambientes universitarios, y por la *bondad de ajuste* o calce entre los atributos de un(a) postulante y las oportunidades y demandas de su programa de estudios. Por tanto, al definir atributos para un perfil, se debiera reflejar la diversidad esperada en el desarrollo de los estudiantes, y sugiere que pueden existir diferentes combinaciones de atributos que lleven a buenos resultados.

La bondad de ajuste o calce entre atributos del estudiante y características de los ambientes universitarios

Si consideramos que el primer año de universidad es un período de cambio, podemos asumir también que los ambientes de la universidad van a ser terreno para la expresión y/o el fortalecimiento de disposiciones comportamentales de los estudiantes (Crockett, 1995). Los jóvenes traen diferentes habilidades, intereses, metas, y orientaciones a la actividad y, por tanto, las experiencias de socialización en un contexto de formación o actividad universitaria no va a ser necesariamente uniforme para los estudiantes. Dependiendo del calce entre personas y ambiente, éstos pueden fortalecer o limitar el desarrollo de las potencialidades del estudiante (Eccles et al, 1993).

La capacidad de los estudiantes para seleccionar ambientes o contextos (e.g., de crearse un nicho para desarrollar sus metas e intereses) dentro de lo que ofrece la universidad sugiere que con frecuencia el ambiente social refleja también las características de la persona (Crockett, 1995). Los individuos con diferentes características (e.g., género, clase social, raza) pueden tener mayor o menor oportunidad para seleccionar “nichos” que favorezcan su desarrollo. Por ejemplo, las actividades que ocurren en diferentes contextos de la universidad involucran a los estudiantes en un mundo de información y conocimiento y los compromete con diferentes metas, visiones de mundo, ideologías, y normas de comportamiento (Gallimore, Goldenberg & Weisner, 1993). Por tanto, van a generar distintas experiencias emocionales y motivacionales (Csikszentmihalyi & Larson, 1984) y patrones de comportamientos. En síntesis, la participación de los estudiantes en diferentes entornos de sus carreras o programas de estudio va a implicar un conjunto de experiencias de socialización diferentes (Larson & Verma, 1999).

Por tanto, para la definición de un perfil del estudiante es razonable asumir que de acuerdo a sus características personales, diferentes estudiantes van a enfrentar y

comportarse de manera diferente dentro del mismo contexto universitario. El estudiante trae consigo ciertas características y al mismo tiempo el nuevo ambiente le presenta nuevas oportunidades y demandas. Las interacciones y actividades que ocurren en estos entornos contribuyen al desarrollo de intereses, metas personales, del concepto de sí mismo, la motivación intrínseca, y al sentido de agencia personal pueden favorecer de manera diferente el avance de los estudiantes hacia el perfil definido en el egreso. De acuerdo al grado de calce en un contexto el universitario habrá plasticidad en el desarrollo de los estudiantes (Lerner, 1995).

Marco para la comprensión de la interacción entre atributos del estudiante y características de los ambientes universitarios.

Para considerar la interacción entre atributos del estudiante y oportunidades de los contextos universitarios se han desarrollado modelos que consideran los atributos como variables de entrada de los estudiantes, variables ambientales del contexto universitario (durante la universidad), y habilidades de resultado (Modelo I-E-O; Astin, 1991). Astin señala que los estudiantes tienen que participar activamente para maximizar los beneficios de sus experiencias educacionales. En consideración de lo anterior, es posible postular relaciones bilaterales entre la motivación de los estudiantes y los ambientes de aprendizaje (relación recíproca persona-contexto).

Los estudiantes no ingresan a la universidad como tabula rasa sino que han sido afectados por experiencias previas con sus familias, sus ambientes educacionales escolares, y el mundo del trabajo (real o anticipado). Algunas de estas experiencias van a afectar las motivaciones de los estudiantes para estudiar en la universidad, pero también van a afectar la *readiness* (“madurez” en el sentido de “estar listos para”) de los estudiantes para beneficiarse de lo que la universidad les puede ofrecer. Ciertas características particulares de los estudiantes pueden evocar ciertas respuestas de otros individuos en un ambiente dado. Esto puede echar andar un efecto de retroalimentación continuo, en el cual el estudiante gatilla una respuesta ambiental que a su vez afecta, positiva o negativamente, su comportamiento posterior en ese ambiente (relación bilateral). Por lo anterior, dos estudiantes en el mismo ambiente pueden tener experiencias completamente diferentes puesto que sus atributos y comportamientos evocan diferentes respuestas ambientales.

Consecuentemente, si los estudiantes están motivados para comprometerse activamente en el proceso de aprendizaje, es más probable que coincidan con las expectativas del ambiente universitario, y contribuyan a al mismo tiempo que son beneficiados por produciéndose una influencia bilateral entre estudiante y ambiente. En la elaboración de un perfil de atributos, la identificación de estas formas de “madurez” (*readiness*) para participar en estas relaciones bilaterales puede ser tan importante para la predicción del logro como las aptitudes y habilidades que el estudiante trae.

Al mismo tiempo, no todos los ambientes universitarios tendrán la misma prontitud o “preparación” (*readiness*) para nutrir el desarrollo de los estudiantes. Por tanto, ciertos ambientes universitarios serán más proclives a producir ciertos resultados. Además de efectos principales del ambiente universitario (e.g., el estudiante promedio se beneficia de cierta manera) habrá una interacción en el sentido de que los estudiantes con ciertos atributos se van a beneficiar en un ambiente dado al mismo tiempo que un ambiente dado estimulará el desarrollo de estudiantes que posean los atributos que el ambiente requiere para una adaptación efectiva. La importancia de considerar la integración dinámica entre los avances de las habilidades cognitivas de los estudiantes y su rol activo en seleccionar y optimizar los ambientes requiere utilizar una noción de inteligencia que de

cuenta del rol activo del estudiante en su proceso de desarrollo. A continuación se describen los avances del desarrollo cognitivo y sus implicancias para comprender el logro durante la experiencia universitaria.

Características del desarrollo cognitivo hacia el final de la adolescencia y la adultez joven

El final de la adolescencia y la transición a la adultez se caracteriza por ser un periodo de gran velocidad en el procesamiento mental, la consolidación del pensamiento abstracto, y la eficiencia en desempeño de la memoria. Asimismo, se observa crecimiento en una serie de dimensiones intelectuales, como la inteligencia fluída, la producción creativa y la habilidad para resolver problemas académicos (Sternberg et al, 1995). Durante estos años, el pensamiento de los jóvenes progresa desde la rigidez a la flexibilidad y, en último término, hacia compromisos adquiridos libremente (aspectos de la identidad). Por ser un un período de autodescubrimiento la exposición a un nuevo ambiente educacional (e.g. universidad) y/o de trabajo) permite cuestionar supuestos mantenidos por largo tiempo. De esta manera, las habilidades cognitivas se ponen al servicio de nuevas competencias sociales y emocionales.

Salovey & Mayer (1990) utilizan el concepto de inteligencia emocional para ilustrar el rol que juegan las emociones (e.g., optimismo) en determinar cuán efectivamente las personas usan sus mentes. La inteligencia emocional denota la habilidad para comprender y regular las emociones (e.g., reconocer y manejar los sentimientos propios y de otros (Goleman (1995) y está establecida en la adolescencia media, cuando maduran áreas del cerebro que controlan la manera en que las personas actúan sobre sus emociones. Una dimensión esencial de la inteligencia emocional es la capacidad de auto-observarse y darse cuenta (*self-awareness*), que permite el autocontrol y la habilidad para enfrentar el fracaso y el desaliento. La empatía, el control de impulsos, y la capacidad para demorar la gratificación son otras habilidades que, en algunas situaciones, pueden ser más importantes para el éxito académico que el coeficiente intelectual.

Los logros anteriores están posibilitados también por el desarrollo de las capacidades de *metacognición* (capacidad de pensar acerca del pensar) que permiten integrar el pensamiento con aspectos interpersonales y emocionales en una comprensión sintética del mundo, de si mismo, y de otros (Labouvie-Vief, 1992). Al mismo tiempo, se observa crecimiento en las habilidades prácticas. Para evaluar el desarrollo de estas capacidades se requiere una noción de inteligencia que capture la complejidad y el carácter dinámico de las habilidades mentales. Para Sternberg (2004), la inteligencia es la habilidad de abordar la novedad y de aprender eficientemente, y permite lograr éxito en la vida en términos de los propios estándares o metas personales dentro del contexto sociocultural de la persona. Por tanto, la inteligencia es sensible a los contextos ambientales y experienciales.

La habilidad de la persona para lograr éxito depende entonces de la habilidad para capitalizar en sus fortalezas personales y para compensar o corregir las propias debilidades. Las personas balancean sus habilidades para adaptarse, moldear y seleccionar sus ambientes. La inteligencia involucra dos aspectos dinámicos en que la persona se modifica a si misma para responder a demandas del ambiente, como también modifica su ambiente para responder a motivaciones personales, y en ocasiones encuentra un nuevo ambiente que representa un mejor calce con sus habilidades, intereses, valores y deseos.

En su Teoría Triárquica de la Inteligencia, Sternberg (2004) distingue tres componentes de la inteligencia--analítico, creativo y práctico--que cada persona tiene en

mayor o menor grado y que son útiles en diferentes tipos de situaciones. La inteligencia analítica se manifiesta cuando las personas analizan, evalúan, juzgan o comparan y contrastan, y se refleja en cuán eficientemente las personas procesan la información. Permite a las personas cómo resolver los problemas, cómo monitorear las soluciones, y cómo evaluar los resultados.

La inteligencia creativa se manifiesta cuando las personas usan sus habilidades para crear, inventar, descubrir, imaginar o hipotetizar, y denota la capacidad de la persona de enfrentarse a situaciones nuevas. Permite a las personas comparar nueva información con lo que ya saben, y generar nuevas maneras de organizar los datos o los hechos (pensar originalmente).

La inteligencia práctica se manifiesta cuando las personas usan sus habilidades para implementar aplicar o llevar a la práctica soluciones en situaciones de la vida real. Se refleja en la manera como las personas usan sus habilidades para solucionar problemas que enfrentan habitualmente en sus ambientes cotidianos (e.g., trabajo, familia). Puesto que los componentes creativos y prácticos son muy importantes en la vida adulta y para predecir adaptaciones en la vida profesional y del trabajo, deben ser consideradas en las evaluaciones de las aptitudes de los estudiantes.

Evidencia de estudios con estudiantes universitarios

Côté & Levine (1997) han desarrollado y probado empíricamente un modelo para identificar la bondad de ajuste entre las características de los estudiantes y los ambientes universitarios en un proyecto sobre Educación y Desarrollo Personal (PEPD) que evaluó longitudinalmente a una muestra de estudiantes universitarios canadienses (n= 157 mujeres y 119 hombres). Sus resultados indicaron la importancia de que los estudiantes estén motivados a involucrarse en relaciones recíprocas con sus ambientes de aprendizaje con el fin de aumentar sus habilidades de capital social. Como parte del PEPD estos autores han desarrollado medidas empíricas para evaluar si diferentes tipos de estudiantes con diversa *readiness* (“madurez”) motivacional reaccionan de manera diferente a distintos ambientes de aprendizaje para producir diferentes resultados sobre el desarrollo.

En un estudio posterior, Côté & Levine (2000) exploraron las relaciones entre un conjunto de variables de entrada del estudiante y variables de la experiencia en la universidad (variables de proceso) para predecir la adquisición de habilidades de capital humano y de rendimiento académico (variables de resultado) en una estudiantes universitarios canadienses. Los resultados indicaron que el coeficiente intelectual se relacionaba negativamente con las habilidades de capital humano y con diversas medidas de ajuste al ambiente universitario. En contraste una medida de motivación para el desarrollo personal e intelectual al ingreso predecía mejor la adquisición de habilidades y el rendimiento académico independientemente del coeficiente intelectual. En síntesis, los resultados sugieren que el tipo de motivación de los estudiantes y el tipo de ambiente contribuyen al logro en la universidad, más allá de la contribución que hacen el rendimiento de los estudiantes medido por sus notas.

Desarrollo de la identidad y estrategias en la toma de decisiones

Además de las variables motivacionales, se ha estudiado el rol que juegan los niveles de desarrollo de la identidad personal y los estilos o estrategias de toma de decisiones que utiliza el(la) joven para enfrentar las demandas ambientales. Los individuos que poseen diferentes estados de desarrollo de la identidad difieren en el tipo de procesos socio-cognitivos que utilizan al momento de tomar decisiones, al resolver problemas personales,

y al procesar la información que es relevante para el desarrollo de su persona. Por ejemplo, las personas con identidades mejor logradas tienden a utilizar estrategias más flexibles, basadas en la búsqueda de información, comparadas con personas con identidades menos desarrolladas que tienden a basarse en las convenciones sociales.

Berzonsky (1990) distingue tres estilos de procesamiento: informacional, normativo, y difuso/evitativo. Los estudiantes que autoexploran y que son clasificados en los estados de logro de la identidad o moratoria generalmente son más efectivos en las relaciones (inter)personales y más adaptables que sus pares con identidades en estado difuso o de cierre prematuro. En una muestra (242 mujeres y 121 hombres) de estudiantes de pregrado (18.15 años en promedio), Berzonsky & Kuk (2000) examinaron la asociación entre el estado de desarrollo de la identidad, las estrategias de toma de decisiones y 3 medidas de adaptación a la universidad (medida a través del Inventario de la Tarea Evolutiva y el Estilo de Vida del Estudiante SDTLI desarrollado por Winston & Millar, 1987). Estas eran:

- a) autonomía académica: ser capaz de planear, ejecutar y monitorear los esfuerzos académicos de manera disciplinada
- b) desarrollar relaciones interpersonales maduras: ser tolerante de otros, formar relaciones abiertas y honestas con pares, no estar buscando continuamente aprobación y reaseguración de parte de otros
- c) establecer un propósito educacional: poseer metas educacionales bien definidas, planes de carrera y de vida realistas, y habilidades de manejo de la vida efectivas.

Los resultados del estudio indicaron que el rendimiento de los estudiantes en la tarea de autonomía académica correlacionaba positivamente con las notas académicas, con medidas de hábitos de estudio y manejo efectivo del tiempo, necesidad de independencia y confianza personal. El rendimiento de los estudiantes en la tarea de propósito educativo se asociaba positivamente con exploración y planificación de la carrera, y con hábitos de estudio efectivos. Finalmente, los puntajes de los estudiantes en la escala de relaciones interpersonales se relacionaban con la independencia de la familia, extroversión social, altruismo, y ausencia de dependencia emocional de los pares (Berzonsky, 1998; Winston, 1990).

El estado de desarrollo de la identidad daba cuenta de una variación significativa en la autonomía académica. Altos niveles de difusión de la identidad se asociaban con baja autonomía académica. En cambio, los niveles de logro de la identidad se asociaban positivamente con la autonomía académica. Al mismo tiempo, las estrategias para la toma de decisiones hacían una contribución única a la autonomía académica. Por ejemplo, el estilo de procesamiento orientado a la búsqueda de información, se relacionaba positivamente mientras que el difuso/evitativo se relacionaba negativamente con la autonomía académica). Los estudiantes con niveles más altos de logro de la identidad y bajos puntajes en difusión y moratoria también mostraban un sentido más fuerte de propósito educacional. Los estilos de procesamiento informacional (y bajos niveles de estilo evitativo/difuso) hacían una contribución positiva al propósito educativo. Finalmente, los estudiantes que mostraban estrategias de toma de decisión flexibles (basadas en búsqueda de información consideraban que tenían las habilidades para manejar y organizar efectivamente su vida y organizar su tiempo para enfrentar las demandas académicas de manera responsable, y autorregulada.

Calidad del esfuerzo del estudiante y su nivel de involucramiento en las actividades académicas y no académicas.

El impacto de la universidad no es simplemente lo que la universidad hace por el(la) estudiante. El impacto es un resultado de la medida en que un estudiante individual aprovecha los recursos de las personas, los programas, las actividades, las instalaciones, las oportunidades y las experiencias que la universidad le ofrece. Las motivaciones que tienen los estudiantes para estar en la universidad hacen una diferencia. Aquellos motivados al logro del desarrollo personal e intelectual logran los mejores resultados comparado con el 38% (Cote & Levine, 2000) que va a la universidad porque sus padres lo desean.

¿Cuáles atributos del postulante egresado podrían ser relevantes de incluir en un perfil del estudiante UC y factibles de medir?

Para la determinación de un perfil, es esencial definir los fines de la medición (e.g., evaluación de objetivos educacionales, selección, predicción de rendimiento académico, desarrollo profesional, desarrollo personal). La elección de dimensiones a evaluar para un perfil en la admisión va a variar dependiendo de los resultados que son de interés de evaluar. En este caso, habría que priorizar los más centrales del proyecto educativo de la UC.

De los atributos propuestos para el Perfil del Alumno UC (VRA, 2007) priorizaré los que a la luz de la teoría y los estudios disponibles en psicología son más relevantes de considerar en un posible perfil de postulante basándose en: las características del período de desarrollo de los estudiantes, la posibilidad de operacionalizar los atributos en dimensiones específicas, y consideraciones de factibilidad para evaluar dimensiones de estos atributos. La priorización de atributos también está guiada por dimensiones que han sido estudiadas en psicología y acerca de las cuales existe alguna evidencia de estudios de investigación. Estos son:

Atributo: Capaces de pensar críticamente

Como se ha descrito, esta habilidad está dentro de los objetivos de muchos programas de formación universitaria. Más allá de la adquisición de conocimientos, un propósito central de la educación superior es mejorar la habilidad de los estudiantes de identificar asuntos centrales y supuestos de un argumento, de reconocer relaciones importantes, de hacer inferencias correctas a partir de datos, y de evaluar si las interpretaciones están fundamentadas en la evidencia disponible. Por lo mismo, ha sido objeto de estudio. Pascarella (1989) concluye que durante la formación universitaria los estudiantes gana en sus capacidades de pensar críticamente, pero es difícil separar los efectos de los programas de formación de aquellos de la maduración y avance de las capacidades cognitivas de los alumnos.

Atributo: Motivados y capacitados para perfeccionarse toda su vida Capacitados para abordar problemas en forma sistemática

Además de relacionarse con las características del desarrollo cognitivo y estrategias para el enfrentamiento y resolución de problemas, estos atributos refleja el avance en las capacidades de autorregulación, la conducta intencional o dirigida a metas, y la capacidad de los estudiantes de ser *agentes* o actores de su desarrollo (sentido de agencia personal). En psicología, estas dimensiones han sido conceptualizadas de diferentes maneras (e.g., orientación a metas, creencias acerca de la propia competencia, creencias de autoeficacia, orientación temporal (representación del futuro), aspiraciones y expectativas de logro). Estas dimensiones enfatizan el rol de la cognición (representaciones) y de la motivación en el comportamiento y la persistencia en el logro de metas. La capacidad de representarse

consecuencias futuras en pensamientos, provee una base cognitiva para la motivación. A través de la representación cognitiva de pasos y resultados, el individuo puede mantener la motivación (persistencia) hacia ciertos logros. A continuación se analizan posibles dimensiones que pueden guiar la definición operacional de estos dos atributos.

Intencionalidad y orientación a metas

La mayor parte de los teóricos definen intencionalidad en términos de (a) dirección a metas, que consiste en la capacidad de regular la acción en términos de una meta o de una representación interna. En la adolescencia emerge una noción de futuro personal que se integra a la capacidad de autorregulación, ésto es, seleccionar y actuar comportamientos que permiten lograr metas que son pertinentes o de relevancia para la persona.

Los adolescentes se forman representaciones de acuerdo a las expectativas sociales que otros les comunican, definen metas y tareas para sí mismos (Nurmi, 1989), y actúan para producir su propio desarrollo a través de la planificación que hacen para el logro de éstas metas, y de las decisiones que toman para cumplirlas. Por ejemplo, para muchos jóvenes la planificación para ingresar a la universidad comienza con anterioridad a los dos últimos años de enseñanza media (Eccles, Vida & Barber, 2004). Se ha observado que el período de 8° básico parece importante en la planificación del ingreso a la universidad (Atanda, 1999). Vondracek, Silbereisen, Reitzle, & Weisner (1999) encontraron que ya en la adolescencia temprana los jóvenes han considerado diversos roles ocupacionales y han desarrollado preferencias de carrera. Normativamente, la capacidad de autorregulación se diferencia en diferentes habilidades y alcanza altos niveles de funcionamiento (Freund & Baltes, 2003) hacia el final de la adolescencia, convirtiéndose en un moderador significativo de las acciones de la persona (Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 2006).

Las metas pueden ser analizadas en términos de los objetivos del mundo real a los cuales se dirigen (desarrollo de la persona, carrera, familia), como también en términos de dimensiones evaluativas o apreciaciones personales tales como importancia, progreso, logro, expectativas de control. Desafortunadamente, existen pocos estudios longitudinales que hayan estudiado sus antecedentes y su relación con la situación de vida. Para la teoría dinámica de la habilidad (Fischer & Vides, 1998; Mascolo & Fisher, 1998) la acción intencional es una habilidad que se desarrolla temprano después del nacimiento y que sufre una serie de transformaciones cuantitativas y cualitativas a lo largo de la vida. Las habilidades intencionales funcionan como estructuras de control dinámico a través de las cuales los individuos guían sus acciones y sus pensamientos dentro de contextos físicos y sociales particulares. De acuerdo a esta teoría, las habilidades intencionales no son solamente propiedades de individuos aislados, sino de personas en contextos sociales (e.g., universidad).

De acuerdo a esta teoría, los individuos dirigen sus acciones a través de la formación de habilidades. Una habilidad consiste en un sistema de control para organizar y dirigir el propio comportamiento dentro de un contexto cultural y un dominio comportamental determinados. Toda actividad controlada y relevante para la persona implica la regulación del comportamiento en términos de alguna meta o de un estándar de referencia. A través de reacciones de auto evaluación, la persona se fija estándares contra los cuales evaluar el desempeño (e.g., darse recompensas a sí mismo sobre la base de ciertos niveles de comportamiento) y persiste en sus esfuerzos hasta que su desempeño iguala los patrones prescritos.

Los conceptos de intencionalidad y de agencia (personal) son centrales a cualquier concepción del desarrollo de la persona (*self*) como un actor que ejerce control sobre sus acciones. La agencia intencional es canalizada a través de las visiones o representaciones que la persona construye acerca de sí misma y que toman forma y acción dentro de relaciones sociales y culturales particulares.

Competencia percibida y creencias acerca de la propia eficacia

Estas dimensiones se refieren al rol que tiene la persona (*self*) en el comportamiento y en el desarrollo y enfatiza la importancia de las creencias que tiene una persona acerca de su competencia para responder a las demandas del medio. Competencia es la capacidad para responder en forma adaptativa a los cambios ambientales o los desafíos de la vida (Sternberg & Koligan, 1990) e incluye conocimientos, creencias, habilidades y sistemas de control (Clausen, 1991). También requiere hacer evaluaciones acertadas de las intenciones y los comportamientos para actuar responsable y consideradamente en el logro de metas u objetivos.

En la universidad los estudiantes enfrentan un infinito número de decisiones, problemas, y desafíos, particularmente en una era de afluencia tecnológica y de información. Alrededor de los 18 años, muchos jóvenes han desarrollado capacidad de hacer elecciones realistas o, al menos, inhibir la tendencia a tomar decisiones poco sabias. Si los jóvenes han anticipado el desarrollo futuro y las contingencias posibles, y tienen las habilidades necesarias para hacer lo que desean hacer, las decisiones apropiadas van a avanzar su desarrollo. Las decisiones que tomen los jóvenes durante la adolescencia y en el paso a la adultez van a repercutir sobre los roles sociales que ocupan posteriormente en la vida, la estabilidad de sus logros, y su sentido de logro a lo largo de su vida.

Creencias de Auto Eficacia

El estudio de las creencias que tienen las personas acerca de la propia competencia y el rol de tales creencias en la adaptación ha sido el foco de varias teorías en psicología (effectance motivation White, 1959; motivación de logro (Mc Clelland et al. 1953; Rotter, 1966). Para Bandura (1997), la iniciación, persistencia en los comportamientos y cursos de acción están determinados primariamente por juicios y expectativas que tiene la persona respecto de las habilidades comportamentales, las capacidades y las probabilidades de responder apropiadamente a las demandas y desafíos ambientales. (1997) distingue dos tipos de expectativas de eficacia.

Las expectativas de eficacia de dominio describen la convicción que uno posee de poder ejecutar exitosamente la conducta requerida para producir cierto resultado, y las expectativas de resultado describen la estimación personal de que cierta conducta va a producir ciertos resultados. Niños y jóvenes construyen sistemas de creencias que incluyen creencias acerca de sí mismos, de las competencias que poseen, y de su relación con otros. Estas creencias guían la evaluación de sus experiencias y ayudan a interpretar los eventos ambientales (de manera positiva o negativa).

Las creencias acerca de la propia competencia son aspectos fundamentales del concepto que una persona se forma acerca de sí misma (autoconcepto) (Harter, 1998). Estas creencias son reflejo de la evaluación que hace la persona de su comportamiento como también de la manera como interpreta la retroalimentación que recibe de otras personas, y evolucionan como características personales relativamente estables, definitorias de la persona (Rosenberg, 1986).

En síntesis, para adaptarse efectivamente se requiere reorganizar las propias metas, la interpretación que uno hace de las situaciones, creencias acerca de la propia competencia y la posibilidad de controlar aspectos de una situación, atribuciones de éxito o fracaso, y de planificación. Es decir, un conjunto de habilidades para el manejo de si-mismo

Atributo: *Poseedores de sólidos valores.*

El desarrollo de compromisos valóricos es un objetivo importante en el desarrollo de los jóvenes, y un marcador del desarrollo socio moral. El grado de desarrollo de este atributo no se define necesariamente con los contenidos calóricos que un estudiante profesa, sino más bien con la capacidad que ha desarrollado de adoptar un código ético para conducirse en la vida y respetar los derechos y el bienestar de los demás.

Síntesis y consideraciones finales

La experiencia universitaria se asocia con progresos significativos en conocimiento factual y en una gama de habilidades cognitivas; cambios en dimensiones valóricas, psicológicas, sociales, y morales. La evidencia disponible apoya el cambio intelectual (habilidades verbales y cuantitativas), el pensamiento crítico, y el razonamiento sistemático aplicado a asuntos morales.

Si bien los cambios cognitivos pueden ser de mayor magnitud el cambio no parece limitarse a áreas aisladas. Los estudiantes cambian de una manera integrada. Puesto que los procesos de cambio son dinámicos, es posible pensar que se pueden dar múltiples direcciones en la evolución de atributos de los estudiantes; en otras palabras, se va a observar plasticidad en el desarrollo de atributos, como también consolidación de algunas características de los estudiantes durante su formación en la universidad.

Es posible hipotetizar que se observará variación entre estudiantes en habilidades cognitivas, motivacionales, intereses y competencias personales, y asumir que diferentes combinaciones de atributos pueden predecir buenos resultados.

Es importante tener en cuenta la bondad de ajuste entre atributos de los estudiantes y oportunidades y demandas de los contextos universitarios. Dependiendo de intereses y habilidades, algunos jóvenes van a responder mejor a ciertos tipos de ambiente académicos. Junto con identificar atributos de entrada, es importante identificar por tanto dimensiones del proceso de formación que fortalecen el desarrollo de atributos que se esperan desde el momento del ingreso.

¿Qué nivel de desarrollo de las habilidades descritas debiera esperarse en los alumnos al momento que ingresan a la UC?

En gran medida ésta es una pregunta empírica que requiere desarrollar un estudio piloto de las dimensiones que aparezcan más promisorias para evaluar el desarrollo académico de los alumnos. Los atributos van a evolucionar en el tiempo, por tanto es importante determinar en qué momento podrían observarse cambios (conocer curvas de crecimiento).

¿Son estas áreas en las que los postulantes deberían demostrar un mínimo para poder seguir desarrollándose?

Los postulantes debieran mostrar un nivel base de desarrollo de estas capacidades. Sin embargo, muchas de estas dimensiones no han sido estudiadas en la población universitaria chilena de manera que es difícil determinar mínimos sin antes hacer una medición y observar cómo se distribuyen en la población estudiantil, e idealmente observar

su evolución en el tiempo. Se debiera tener presente también que algunos de los atributos discutidos pueden mostrar variaciones socioculturales (e.g., por nivel socioeconómico) entre los estudiantes de acuerdo a sus experiencias de socialización en la familia y en el colegio. Este es un aspecto central de considerar al momento de evaluar la equidad y la democratización en el acceso a las oportunidades para un conjunto amplio de estudiantes.

El hecho de asumir que existe plasticidad en el desarrollo de las habilidades y que los estudiantes pueden manifestar diferente grado de “madurez” (*readiness*) para beneficiarse de la experiencia universitaria no significa que no se puedan medir, sino más bien que es importante tener información del patrón de cambio o evolución de estas dimensiones en nuestra población universitaria antes de determinar a priori los niveles esperados.

Es importante señalar también, que la mayor parte de los atributos definidos incluyendo los que yo he priorizado, en el perfil, reflejan más de una dimensión. Para efectos de este artículo, he presentado los argumentos y la evidencia de estudios previos para fundamentar la priorización de un determinado atributo. Lo anterior significa que un atributo puede ser operacionalizado en diferentes dimensiones y es clave elegir aquellas dimensiones (y sus respectivos indicadores) que capturan las habilidad o dimensión central del atributo.

Por ser atributos que incluyen varias dimensiones, si se priorizaran en la definición de un perfil debiera hacerse un modelo de medición (en un estudio piloto) para determinar qué dimensión se utilizaría como indicador en base a consideraciones de validez y confiabilidad de la medición antes de explorar su asociación con los indicadores de progreso en los estudiantes.

Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman & Company.
- Berzonsky, M. & Kuk, L. (2000). Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 81-98.
- Clausen, J. (1991). Adolescent competence and the shaping of the life course. *American Journal of Sociology*, 96(4), 805-842.
- Côté, J. E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 117-134.
- Côté, J.E. & Levine, C. (2000). Attitude versus aptitude: Is intelligence or motivation more important for positive higher educational outcomes? *Journal of Adolescent Research*, 15, 58-80.
- Côté, J.E. & Levine, C. (1997). Student motivations, learning environments, and human capital acquisition: Toward an integrated paradigm of student development. *Journal of College Student Development*, 38, 229-243
- Crockett, L. (1995). Developmental paths in adolescence: Commentary. In L. Crockett & A. Crouter (Eds.). *Pathways through adolescence* (pp. 75-84). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J., Vida, M. & Barber, B. (2004). The relation of early adolescents' collage plans and both academia ability and task-value beliefs to subsequent college enrolment. *Journal of Early Adolescence*, 24(1), 63-77.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gestsdóttir, S. & Lerner, R. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence. Findings from the 4₊ study of positive youth development. *Developmental Psychology*, 43(2), 508-521.
- Larson, R. & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701-736.
- Mascolo, M., Fisher, K. & Niemayer, R. (1999). The dynamic codevelopment of intentionality, self and social relations. In J. Brandtstädter & R. Lerner (Eds.) *Action and self development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nurmi, J. E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence : A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24, 195-214.
- Pascarella, E. (1989). The development of critical thinking: Does college make a difference? *Journal of College Student Development*, 30, 19-26.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from 20 years of research*. San Francisco: Jossey Bass.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2003). *Transformaciones culturales e identidad juvenil en Chile*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Sternberg, R. (2004). Theory-based university admissions testing for a new millenium. *Educational Psychologist*, 39(3), 185-198.

Strage, A. (1999). Social and academic integration and college success: Similarities and differences as a function of ethnicity and family educational background. *College Student Journal*, 33, 198-205.