

4127



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

EL PAPEL DE LA EVALUACION ESTUDIANTIL EN EL
DISEÑO CURRICULAR. EVALUACION DEL NIVEL ACA
DEMICO DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO
A LA FACULTAD DE PSICOLOGIA UNAM 1-82 (Algu
nos resultados y sugerencias preliminares).

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

PRESENTA

LETICIA VAZQUEZ PALOS

1983



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Í N D I C E

	Pág.
Introducción	VI
Capítulo	
I.- El Concepto de Currículum	1
1.1 Concepciones tradicionales de currículum	3
1.2 El currículum como forma de pensamiento	6
1.3 El currículum como experiencia	6
1.4 Nuevas concepciones de currículum	8
1.5 Concepciones Dualistas	10
1.6 Lineamientos curriculares que subyacen al presente trabajo	12
II.- La Evaluación y el Diseño Curricular	14
2.1 Algunas consideraciones generales sobre la evaluación educativa	15
2.2 La evaluación y su función en la planea- ción y el funcionamiento curricular	17
2.3 El papel de la evaluación de las caracte- rísticas de los estudiantes en la planea- ción curricular	18
2.4 Algunos estudios sobre características de la población estudiantil	19
III.- Evaluación del nivel académico de los estudian- tes de primer ingreso a la Facultad de Psicolo- gía (1-82).	27
Planteamiento del problema	28
Método	32
Sujetos	32
Escenario	32
Material	32

	Pág.
Confiabilidad de los Instrumentos	33
Variables	34
Aplicadores	34
Diseño	34
Procedimiento	35
Resultados	42
Conclusiones y Sugerencias	58
Tablás	65
Anexos	74
Bibliografía	120

INTRODUCCION

El presente trabajo tiene un doble propósito:

Primero; hacer énfasis en la necesidad y las ventajas - resultantes de realizar evaluaciones de las características - de la población estudiantil en una institución educativa dada. Beneficios que representarán una ayuda para la planeación y el funcionamiento curricular.

Segundo; evaluar el nivel académico de los estudiantes - de primer ingreso de la Facultad de Psicología (1-82), considerando que la información resultante de ésta evaluación, proporcionará información útil para el mejoramiento de nuestras - prácticas educativas en particular y del currículum en general.

En el primer capítulo se presenta en términos generales el desarrollo del término currículum, desde sus primeras concepciones hasta las más recientes. Además se presentan los lineamientos curriculares que subyacen a éste trabajo.

En el segundo capítulo, se parte de algunas consideraciones generales sobre evaluación educativa para posteriormente ubicar el papel de la evaluación y de la evaluación de la población estudiantil en el currículum. Para finalizar éste capítulo se presentan algunos estudios sobre población estudiantil y las posibles ventajas de su estudio en nuestros estudiantes.

En el tercer capítulo se presenta propiamente la evaluación académica de los alumnos que ingresaron a la Facultad de

Psicología UNAM (1-82). Los resultados mostraron que los alumnos de primer ingreso poseen un bajo nivel académico así como una baja habilidad para comprender la lectura. Los resultados también pusieron de manifiesto el poder predictivo de tres de las pruebas empleadas (Biología, Lógica y Matemáticas) en la predicción de la calificación final de las materias de Bases Biológicas de la Conducta, Lógica Simbólica y Semántica y Matemáticas I, respectivamente.

Por último, en el apartado de conclusiones y sugerencias se mencionan las posibles implicaciones y explicaciones de los resultados encontrados, así como sugerencias para estudios posteriores.

1.- EL CONCEPTO DE CURRICULUM

EL CONCEPTO DE CURRÍCULUM

En virtud de que este trabajo se refiere fundamentalmente a uno de los factores que de acuerdo a nuestra concepción integran el currículum, se consideró pertinente incluir una sección en la que se presenten en forma general, las diferentes concepciones que ha tenido el concepto de currículum, con objeto de proporcionar una base que permita al lector ubicar el presente trabajo.

El concepto de currículum como campo de estudio, tiene corta historia y existen pocas referencias que proporcionen una visión detallada de su origen, desarrollo y situación actual. La literatura que versa sobre el tema, en su gran mayoría se refiere a mejoramiento del currículum y no presenta en forma explícita la concepción que subyace a éstos trabajos. Existe otra cantidad considerable de trabajos que intentan proporcionar una teoría curricular, pero que dan la impresión ó que éste tema está restringido a niveles básicos de la educación ó que la concepción del currículum cambia según el nivel escolar que se trate. Por último, existe otro grupo de trabajos que aparentemente reducen el término currículum a técnicas de enseñanza.

Parece ser que el campo curricular se encuentra en una etapa de diversificación de concepciones, en la que como mencionan Christine y Christine (1973), hay tantas definiciones y aproximaciones como estudiosos del campo. Ante esta situación se tomará la obra de Tanner y Tanner (1980), como base para presentar el marco general del desarrollo del concepto -

de currículum, por ser a nuestro juicio una de las pocas obras que presentan en forma completa el desarrollo de éste campo.

El concepto de currículum es de reciente creación, pero está implícito desde las primeras prescripciones educativas. Tanner y Tanner (1980), identifican el inicio del currículum como objeto de estudio en el siglo XIX, ya que anteriormente éste era substituído por el término pedagogía.

Actualmente, no se ha llegado a una definición universal del concepto de currículum y algunos estudiosos del campo consideran que es de vital importancia tener una definición aceptada por todos, en tanto que otros opinan que el empeñarse en buscar una definición universal sólo retrasa el desarrollo de éste campo y que es más importante dedicarse a cuestiones prácticas tales como el mejoramiento del currículum. Al respecto consideramos que tal vez no sea necesario en éste momento tener una definición universal de currículum, pero sí es necesario que en cada uno de los trabajos que se realicen sobre el tema, se mencione en forma breve, lo que se entiende o se está considerando como currículum, para evitar interpretaciones erróneas de los trabajos realizados.

A continuación se mencionarán brevemente, algunas de las principales variaciones que ha tenido la conceptualización de currículum.

1.1 Concepciones tradicionales de currículum:

Dentro de ésta categoría se encuentran las posiciones perennialista, esencialista y disciplinaria, que prevalecieron en los primeros años del siglo XX, pero que aún siguen teniendo gran influencia. Bajo esta concepción tradicionalista, el

currículum fué considerado como el conjunto o grupo de materias que los maestros debían enseñar a los alumnos. Este cuerpo de conocimientos era permanente y constante para la mayoría de los estudiosos. Existía una falta de reconocimiento de la importancia de las características y necesidades del educando y en general, un desinterés por el tratamiento de problemas contemporáneos.

Para los perennialistas, ejemplificados por Hutchins (1936; citado por Tanner y Tanner 1980), la intención de la educación era el cultivo del intelecto y cualquier cosa que distrajera la atención del objetivo de la educación era desechado.

Para los esencialistas, ejemplificados por Bestor (1956; citado por Tanner y Tanner 1980), el entrenamiento intelectual estaba basado en el estudio disciplinario de ciertas áreas. A diferencia de los perennialistas, reconocieron una importancia secundaria a los conocimientos científicos y actividades artísticas en la formulación del currículum. Para los esencialistas, la experiencia de la raza humana debería conservarse y transmitirse a los jóvenes y a los niños, con objeto de una mejor comprensión de la situación actual.

La concepción disciplinaria sostuvo que el currículum debería estar formulado de acuerdo a la estructura de las disciplinas, esta noción fué resultado de los estudios de eruditos universitarios que desarrollaron cursos para las ciencias y las matemáticas. Esta posición trajo problemas al tratar de seleccionar los conocimientos que constituirían el cuerpo de la disciplina.

La concepción disciplinaria compartió con las posiciones

perennialista y esencialista la idea del currículum como un cuerpo de conocimientos organizado, pero se diferenció de ellas en cuanto que éstas veían el intelecto como una vasija a ser llenada, en tanto que la posición disciplinaria vió el estudio disciplinario como la llave del desarrollo intelectual.

Aunque los esencialistas se avocaron a habilidades fundamentales, particularmente en los niveles elemental y secundario de la escolarización, la disciplinaridad apoya y considera tales habilidades simplemente como instrumental y bases para los principios y conceptos de cada una de las disciplinas. Por otra parte, los esencialistas concedieron mayor importancia a la historia que a los estudios contemporáneos, en tanto que la disciplinaridad dió un lugar más alto a las ciencias sociales en el currículum.

¡ A finales de los sesentas, las demandas de los estudiantes de que el currículum respondiera a sus necesidades y problemas de la vida, aunado a problemas sociales, llevaron a los educadores a rechazar la doctrina disciplinaria y a tener una concepción mucho más amplia de currículum. Como ejemplo de esta nueva corriente, se encuentra el trabajo de Stratemyer (citado por Sperb 1973), quién menciona que lo esencial en un currículum es determinar una base adecuada para la relación entre los dos componentes principales del currículum: "el niño (ó escolar), su naturaleza, sus necesidades y su capacidad de aprender por un lado; por el otro, la sociedad de la que es miembro, sus objetivos y el tipo de ciudadanos que requiere" (pág. 65).

1.2 El currículum como forma de pensamiento:

Tratando de responder a las demandas de los estudiantes, pero conservando un poco la tónica de la concepción disciplinaria, surgió otra nueva corriente, en la que la educación y el currículum fueron concebidos como la recapitulación de los procesos de investigación que dan forma al cuerpo de conocimientos de las disciplinas.

Esta nueva idea de currículum chocó con la idea tradicional de separar el contenido y los procesos así como con la metodología pedagógica tradicional de memorización. Dentro de ésta concepción se encuentra el pensamiento reflexivo de Dewey quién vió el currículum como algo más que la transmisión de modos establecidos de pensamiento y la validación de aquéllo -- llamado realidad dentro de los límites disciplinarios. Consideró que el currículum debía contemplar las características de los estudiantes y los problemas sociales existentes.

Este nuevo modo de concebir el currículum no logró satisfacer completamente las demandas de los estudiantes y tratando de ligar cada vez más las experiencias escolares con las necesidades del educando y de la situación actual, surgió una nueva tendencia centrada en la experiencia.

1.3 El currículum como experiencia:

Esta nueva tendencia se caracterizó por considerar a la experiencia como el máximo pedestal que va a dar forma al currículum y fué resultado de la creciente demanda de conexión entre las experiencias proporcionadas por la escuela y las experiencias de la vida particular y social de los alumnos.

Algunos autores apoyaron la idea que todas las activida-

des escolares deberfan estar centradas en las necesidades ó intereses del niño y relacionadas con su experiencia inmediata. Dennison (1969; citado por Tanner y Tanner 1980), afirma que el aprendizaje es resultado de la enseñanza y que los progresos del niño están en relación directa con los métodos de instrucción y las relaciones internas del currículum.

A diferencia de la posición anterior, otro grupo de estudiosos consideraron que el currículum debería contemplar y seleccionar las experiencias que aseguraran la transmisión de --ciertas clases de conocimientos, de actitudes y valores considerados tán importantes que no se podría dejar su transmisión al azar. Ejemplo de ésta posición es el trabajo de Smith, --- Stanley y Shores (1957; citado por Taba 1974), quiénes defi--nen el currículum como " una secuencia de experiencias posi--bles instituidas en la escuela con el propósito de discipli--nar a la niñez y a la juventud, enseñándoles a pensar y ac---tuar en grupo " (pág. 24).

El problema que enfrentó esta posición consistió en de--terminar la manera en que se seleccionarfan los conocimientos que cumplieran con ésa función, ya que los conocimientos au--mentaban en forma más rápida que las revisiones y adaptacio--nes del currículum.

Otra concepción diferente fué aquélla que consideró que el currículum era algo más que las experiencias de aprendizaje bajo la dirección de la escuela, que debería abarcar toda experiencia que afecte a los cursos formales y que exista en el ambiente esco lar. De allí que el currículum fuera toda experiencia escolar dirigida. Como consecuencia cualquier cosa que influyera al aprendiz debería ser considerada en el proceso de formación del currículum. Foshay (citado por Tanner y -

Tanner 1980) comparte esta posición.

Existió otra posición para la cuál el currículum es la vida y la " escuela es sólo una empresa que guía las vivencias" (Rugg 1947). Este tipo de concepción no separa las actividades propias de la escuela, de aquél que todo es currículum.

El problema con éste tipo de definiciones, es que no difereⁿ las experiencias propias de la escuela, de aquéllas - que se encuentran bajo el control de otras instituciones u or^ganizaciones sociales y tampoco existe acuerdo en cuáles son las experiencias deseables e indeseables. Al respecto, Tanner y Tanner (1980), opinan que el término currículum ha sido aso^{ci}ado a la escuela no por accidente, sino porque sólo ella - ha sido capaz de desarrollar literatura sobre el currículum y sólo ella ha organizado el cuerpo de conocimientos para que - sea trasmitido a nuevas generaciones.

Poco a poco el desarrollo de las ciencias sociales, sobre todo en el campo de la Psicología, dejó sentir su influencia en el problema del currículum, dando por resultado una ola de nuevas concepciones caracterizadas por el empleo de términos con una supuesta mayor precisión.

1.4 Nuevas concepciones de currículum:

El desarrollo de la investigación psicológica dió como - resultado que términos como análisis de tareas, tecnología -- instruccional y condicionamiento operante fueran empleados en el campo curricular, dando un nuevo giro a las concepciones - prevalecientes hasta ése momento.

De aquí surgieron nuevas aproximaciones al currículum co^mo aquélla basada en el análisis de tareas, que considera que

la educación es la preparación para la vida y que ésta es la ejecución de actividades específicas que representarán los objetivos del currículum. Bajo éste razonamiento, para enseñar éstas actividades es necesario descomponerlas en actividades más simples y convertirlas en objetivos conductuales que el niño y el joven deben realizar.

Existe otra corriente resultado de aplicar el análisis de sistemas a la educación; en ésta el currículum se reduce a un simple componente tecnológico constituido por muchos subcomponentes. Como ejemplo de ésta posición se encuentra el trabajo de Lafourcade (1974), que presenta un modelo de sistema curricular "... integrado a su vez por un conjunto limitado de subsistemas sometidos a alguna forma de interacción e interdependencia." (pág. 198). Lafourcade comenta respecto a su modelo que "la buena o mala calidad de un producto curricular no depende exclusivamente de una buena ó mala enseñanza, ó de una caeptable ó deficiente administración, sino que es el resultado de un funcionamiento armónico y coherente de todo un sistema, en dónde los elemento citados son sólo dos elementos del mismo." (pág. 15)

Con una aproximación un cuánto diferente, se encuentra el trabajo de Skinner (1970), para quién el currículum debe ser formulado de acuerdo a objetivos conductuales ó conductas terminales y en el que el papel del maestro es arreglar las contingencias de reforzamiento a las cuáles los alumnos serán expuestos de manera tal gradualmente lleguen a exhibir una conducta terminal específica.

Por su parte Gagné (1967; citado por Tanner y Tanner -- 1980), opina que el currículum es una secuencia de unidades de contenido, arregladas de tal forma que el aprendizaje de --

cada unidad puede ser cumplido por un sólo acto, proporcionando las capacidades para unidades posteriores.

Conforme se fueron ampliando las definiciones de currículum, se comenzaron a introducir términos como ' objetivos ' y ' resultados de aprendizaje ', que dieron como consecuencia otra nueva concepción del currículum. Ahora el currículum eran los procesos de enseñanza aprendizaje integrados como experiencias de aprendizaje dirigido. Por ejemplo, para Taba (1974), independientemente de la estructura del currículum, "... todos los currículos se componen de una determinación de metas y objetivos específicos; lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido y destaca ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza, sea por exigencia de los objetivos o de la organización del contenido. " (pág. 24). Como consecuencia de esta nueva orientación surgió el dualismo entre currículum e instrucción. Si el currículum estaba contemplado como un plan para aprender, ¿cuál es la diferencia entre el currículum y la instrucción?.

1.5 Concepciones dualistas:

Según Macdonald (citado por Tanner y Tanner 1980), al hablar de currículum e instrucción se están considerando dos acciones separadas, una (el currículum) que produce los planes para acciones futuras y la otra (la instrucción) que pone los planes en acción. Para Pophan y Baker (1970), el currículum al igual que la instrucción es un componente en un proceso de producción, que dá como resultado un producto medible llamado conducta terminal.

Dentro de ésta forma cada vez más difundida de percibir

el currículum y la instrucción, se pueden identificar dos clases de dualismo: Dualismo contenido-proceso y Dualismo fines-medios.

Dualismo contenido-proceso. Esta posición considera el currículum constituido por el contenido de aprendizaje orientado hacia un objetivo que existe en un documento escrito y que representa un medio para que el maestro organice la instrucción. Según Broudy, Smith y Burnett (1964), el currículum consiste primeramente de cierto contenido organizado en categorías de instrucción y los modos de enseñanza no son estrictamente mencionados como parte del currículum.

En otras palabras, para ésta posición el currículum es reducido al cuerpo de contenidos de aprendizaje y la instrucción se refiere a los procesos ó métodos para enseñar esos contenidos; Shufelt (1969), Kemp (1972), Christine y Christine (1973), Inlow (1973) y Sperb (1973).

Dualismo fines-medios. Pophan y Baker (1970), son ejemplo de ésta aproximación en la que el currículum es una lista de consecuencias deseables de la instrucción. Según Johnson (1976 y 1978), el currículum prescribe los resultados esperados de aprendizaje, pero no los medios ni las actividades para lograrlos. De acuerdo a ésta concepción, el currículum existiría independientemente del contenido, lo que rechaza por completo la idea tradicional del currículum;

Una de las consecuencias de este dualismo es que gran parte de la investigación sobre instrucción ha sido enfocada a la interacción maestro alumno, descuidando su conexión con el conocimiento organizado.

A pesar de la proliferación de éstas concepciones dualis

tas existen algunos intentos como el de Doll (1978), que tratan de dar una definición sintética de currículum. Doll lo define como el contenido formal e informal y los procesos por los cuáles los alumnos ganan conocimientos y comprensión, desarrollan habilidades y modifican actitudes, apreciaciones y valores bajo los auspicios de la escuela.

Hasta aquí se ha tratado de presentar en forma general - las diferentes concepciones que ha tenido y tiene el concepto de currículum. Enseguida se mencionarán los principales lineamientos curriculares que subyacen a éste trabajo.

1.6 Lineamientos curriculares que subyacen al presente trabajo:

En la breve reseña que se ha descrito sobre el desarrollo de las diferentes conceptualizaciones de currículum se puede observar la gran diversidad de puntos de vista que se tienen al respecto. Con base en éste contexto se considera inútil pretender dar una definición de currículum. Sin embargo dado que el presente trabajo versa cuando menos sobre uno de los aspectos del currículum se consideró pertinente intentar una caracterización de los aspectos que todo trabajo ó discusión sobre currículum debería poseer. Para ello se plantearon una serie de preguntas que al contestarlas van conformando la conceptualización que sustenta éste trabajo.

- 1) ¿ El currículum debe considerarse como un cuerpo de conocimientos estáticos ó dinámicos?

El currículum debe considerarse como un cuerpo de conoci-

mientos dinámicos que necesitan constante actualización, - que afecta y es afectado por el desarrollo de la sociedad en la que opera.

2) ¿ Qué tipo de experiencias debe contemplar el currículum?
El currículum debe contemplar tanto estudios académicos - formales como actividades extracurriculares planeadas.

3) ¿ Se trata de una concepción dualista? ¿ De qué tipo?
El currículum debe abarcar tanto los fines como los medios. El currículum es una unidad capaz de ser fragmentada para fines de estudio, sin perder su integridad, de tal suerte que podemos hablar de instrucción como un factor integrante del currículum.

4) ¿ Qué papel juega el estudiante dentro del currículum?
El alumno dentro del currículum no es un recipiente para ser llenado; es un factor activo y un determinante de la - dinámica curricular.

II.- LA EVALUACION Y EL DISEÑO CURRICULAR

2.1 Algunas consideraciones generales acerca de la evaluación educativa

Entendemos por evaluación el proceso de juzgar mediante el uso de procedimientos objetivos, subjetivos ó ambos "el grado de aptitud, utilidad, eficacia ó fuerza de las cosas para producir sus efectos ó satisfacer necesidades". (García --- 1979).

Son diversas las aplicaciones de la evaluación en el campo educativo y dependiendo de la función que se persiga se habla por lo general de diferentes tipos de evaluación en la educación.

- 1) La evaluación diagnóstica tiene la función de identificar dificultades específicas en el proceso de aprendizaje (-- Aiken 1976).
- 2) La evaluación pronóstica tiene la función de predecir el a provechamiento posterior del estudiante (Aiken 1976).
- 3) La evaluación formativa se refiere a las evaluaciones hechas en el curso del aprendizaje, que proporcionan evidencias de dicho proceso (Brown 1980).
- 4) La evaluación sumaria se refiere a las observaciones obtenidas al final de un curso (ó unidad); que se utilizan para determinar si los estudiantes han llegado a dominar los objetivos del curso (Brown 1980).
- 5) La evaluación interna es aquella en la que la responsabilidad y realización de la evaluación descansa en personal -- miembro del organismo evaluado (Cranton y Legge 1978).
- 6) La evaluación externa es aquella en la que la responsabili

dad para planear, conducir ó emplear los resultados descansan en individuos que no son empleados del programa evaluado (Cranton y Legge 1978).

No tratando de despreciar las clasificaciones, consideramos que la función primaria de cualquier tipo de evaluación es proporcionar información con objeto de "hacer algunos ajustes acerca del valor ó importancia de un fenómeno" (Cranton y Legge 1978).

El campo de la evaluación educativa ha crecido en cantidad y en todos los casos en calidad; "el problema no termina con la simple realización de evaluaciones, hay que saber qué evaluar y cómo hacerlo, conocer las metas de la evaluación y alcanzarlas son dos cosas muy distintas" (Eisner 1976, pág. 8).

Hasta el momento, existen numerosos estudios de evaluación. Sin embargo en muchos casos, si la evaluación se orienta por un determinado objetivo, sus resultados se utilizan para otro muy diferente. En el peor de los casos, la evaluación educativa no responde a ningún objetivo particular. Al respecto existen numerosos estudios que hacen un llamado de alerta en cuanto a la realización, interpretación y utilización de los resultados de una evaluación, véase por ejemplo: Doll (1974); Lemus (1975); Cranton y Legge (1978); Maher (1978); García (1979); Bowers (1980) y Leinhardt (1980). Estos trabajos, en forma general sugieren que las evaluaciones deben ser orientadas por objetivos, ser constantes e interpretadas en el contexto en que se realicen.

Teniendo en mente éstas consideraciones, pasaremos a revisar la función de la evaluación en la planeación y funcionamiento curricular.

2.2 La evaluación y su función en la planeación y funcionamiento curricular

Muchos estudiosos del campo curricular perciben una falta de correspondencia entre la planeación curricular (cómo se desea que opere) y el funcionamiento del currículum (como funciona u opera realmente) ó entre el funcionamiento del currículum y las necesidades sociales existentes (correspondencia externa). Al respecto, consideramos que un currículum debe ser congruente tanto externa como internamente.

Existen varios trabajos que reflejan una preocupación -- por ésta falta de congruencia; entre éstos Shufelt (1969), sugiere que para evitar la falta de correspondencia entre los objetivos del currículum y su funcionamiento deben plantearse frecuentemente preguntas acerca de su adecuación a la situación real, acompañadas de constantes revisiones y evaluaciones. Según Lemus (1975), "... en la actualidad nos encontramos frente a un problema de desintegración docente: se planifica de un modo, se enseña de otro, se evalúa de otro y éste conocimiento adquirido en la escuela también se aplica de manera muy distinta en la vida práctica." (pág. 15). Green (1981), con un enfoque diferente, hace hincapié en que además de haber correspondencia entre el currículum y las características del estudiante, no deben ser ignorados los hechos pertenecientes a las finanzas y a cuestiones constitucionales, ya que estas determinan en cierta medida el complejo estudiante-escuela.

Se trate de una falta de correspondencia interna ó externa, se pone de manifiesto la necesidad de ajustar el currículum a una situación específica, sea en relación a objetivos planteados en el currículum y su logro y/o en cuánto a la ade

cuación de sus objetivos a las necesidades estudiantiles, socioeconómicas, tecnológicas ó científicas. En ambos casos, -- consideramos que la evaluación representa una herramienta ú-- til y necesaria para lograr congruencia interna y externa en el currículum.

Para Lafourcade (1974), la función de la evaluación dentro de un sistema curricular es optimizar y asegurar el máximo funcionamiento ó nivel de operación del mismo. Por su parte Eisner (1976), opina que los expertos en currícula concuerdan en que la evaluación de un sistema curricular debe ayudar a determinar si se han logrado los objetivos y a diagnosticar dificultades de aprendizaje entre otras cosas.

Retomando éstas consideraciones y las mencionadas en la sección anterior respecto a las características que debe contemplar una evaluación, diremos que la evaluación orientada -- por uno ó varios objetivos, conducida lo más objetivamente po-- sible e interpretada en el contexto en que se realizó, es un--
medio que nos ayudará a planear, adecuar (interna y externa--
mente) y conocer el nivel de funcionamiento del currículum.

2.3 El papel de la evaluación de las características de los -- estudiantes en la planeación curricular

La población estudiantil de un organismo educativo es un elemento integrante del currículum y tal vez uno de los más importantes.

Una evaluación de la población estudiantil nos dará información de lo adecuado de los planes de estudio con respecto -- al nivel y características de los estudiantes. El conocer las

capacidades y conocimientos de los estudiantes ayudará a tomar decisiones sobre prioridades del programa educativo, "la calidad de un programa es reflejada por la calidad de sus estudiantes y graduados." (Shirley y Volkwein 1978, pág.479).

Para Pophan y Baker (1970), los alumnos representan el mejor parámetro para evaluar a los profesores y éstos a su vez son el mejor parámetro para evaluar la eficacia de la educación. Otro autores como Montañez (-), y Taba (1974), están de acuerdo en que la evaluación de la población estudiantil es un paso indispensable y tal vez el primer paso importante que se debe dar para planear ó modificar un currículum. Pardo (-1980), considera que se ha convertido en una necesidad pre-evaluar a los alumnos con el fin de programar en relación con esto las actividades educativas.

La evaluación de la población estudiantil en una institución educativa representa una de las varias medidas necesarias para la planeación adecuada de los planes de estudio en particular y del currículum en general. El poseer información relacionada con los estudiantes ayudará a la determinación de medidas preventivas y correctivas en nuestras prácticas educativas.

2.4 Algunos estudios sobre características de la población estudiantil

Los estudios que se mencionarán enseguida se han realizado en su mayoría en otros países, por lo que sus resultados no pueden extrapolarse a nuestro país de una manera directa, pero si servirán para mostrarnos la variedad de aspectos que se han evaluado, los resultados obtenidos y las posibles ventajas de su estudio en nuestros estudiantes. Se incluyen estu

dios sobre validez predictiva de pruebas, evaluación diagnóstica y estudios sobre la relación entre diferentes tipos de variables y el aprovechamiento de los estudiantes.

Existen trabajos como los de Engle (1958) y Hedges y Thomas (1980), en dónde se ha estudiado la relación entre los estudios previos de Psicología en el bachillerato y sus efectos en los cursos posteriores en la universidad. Engle encontró resultados contradictorios, por lo que no pudo contestar su pregunta de investigación. Por su parte Hedges y Thomas consideraron además de la presencia ó ausencia de cursos previos de Psicología, el nivel general de aprovechamiento del estudiante (promedio general de bachillerato) y concluyeron que el hecho de recibir un curso en la preparatoria, representa una clara ventaja para los alumnos menos capaces, ya que los estudiantes aptos son capaces de superar la falta de éste curso.

Otro grupo de estudiosos se han dedicado a la investigación e identificación de aquéllas variables relacionadas más directamente con el aprovechamiento profesional. Pascarella, Terenzini e Hibel (1978), investigaron la relación entre la interacción informal estudiante-facultad y el éxito ó rendimiento académico cuando se controla la influencia de las características del estudiante. Los resultados indicaron que las relaciones informales estudiante-facultad pueden tener influencias significativas sobre la ejecución académica de los estudiantes y que a futuro, la facultad puede incrementar su influencia en la motivación de los estudiantes a través de las interacciones fuera de clase y convertirse éstas en un buen predictor del rendimiento académico.

Barrett y Powell (1980), investigaron los factores que influyen en la obtención del máximo rendimiento de los alumnos en el nivel profesional. En general, encontraron que los estudiantes que poseían determinación, madurez y que se encontraban motivados, tuvieron un mejor desempeño académico. Se proclaman por una política de admisión más liberal en el nivel profesional que dé oportunidad a personas de edad madura.

Lynch, Waters y Gerrans (1980), exploraron como aspectos relevantes del currículum las relaciones entre las actitudes y las expectativas y su influencia en la ejecución estudiantil durante el primer año universitario. Los resultados demostraron una fuerte relación entre éstas variables, por lo que en sus conclusiones mencionan que sería pertinente que el currículum contemplara los efectos de éstas variables en el desempeño de los estudiantes.

Existen otros trabajos que se han interesado en la predicción del éxito académico en la universidad y en la validez predictiva de algunas pruebas empleadas en los procesos de selección para el ingreso. Holtzman y Brown (1968), investigaron la validez concurrente del Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA) forma H (prueba que evalúa hábitos y aptitudes de estudio) con la correlación encontrada con los puntajes de una prueba de aptitud escolar (SAT) frecuentemente usada en los Estados Unidos para la selección de estudiantes, así como el promedio de calificaciones en el bachillerato. Los resultados encontrados sugieren que en vez de usar el puntaje total de una prueba, es mejor emplear subescalas para investigaciones evaluativas, debido a que se tiene información sobre diferentes áreas.

O'Halloran y Russell (1980), intentaron determinar las variables predictoras para el éxito en el primer semestre de la carrera de Física y su posterior influencia en políticas de inscripción. Emplearon como variables predictoras el promedio en bachillerato, conocimientos previos en matemáticas y el éxito en estudios previos de Física. Se encontró una relación significativa entre el éxito en el primer semestre de Física y el promedio en bachillerato. Sin embargo, las comparaciones de dos años sugieren que la importancia relativa de las variables predictoras puede variar de un año a otro cuando se realizan cambios en los cursos de las escuelas.

Bigard (1981), investigó las características de los estudiantes reveladas en el momento de la inscripción que pudieran servir como predictores del abandono, deserción y reprobación en el primer año universitario. Los resultados indicaron que los factores que causan la reprobación no son necesariamente los mismos que ocasionan el abandono y pusieron de manifiesto la necesidad de realizar estudios más minuciosos.

DeBoer (1981), se interesó en determinar la contribución directa ó indirecta de las siguientes variables: rendimiento en preparatoria, medidas de la aptitud académica del estudiante, persistencia, autocontrol e influencia de los compañeros y la familia en la predicción del rendimiento en el nivel profesional. Los resultados indicaron que la persistencia y la aptitud académica tienen un efecto directo en el rendimiento profesional. DeBoer indicó que las cualidades no intelectuales como características de la personalidad y factores sociológicos producen solamente un pequeño incremento en la predicción.

En México, existen trabajos que se han enfocado al conocimiento de algunas de las características de la población estudiantil de bachillerato y profesional. Bertolucci y Rodríguez (1980), determinaron las variables a ser consideradas en la elaboración del perfil de los estudiantes. Estas variables fueron: variables básicas (datos generales), variables referentes a la familia, experiencia escolar, horizontes culturales y valoración de la educación. En éste trabajo se mencionan -- las ventajas para la planeación y el mejoramiento de las prácticas educativas resultantes del conocimiento de las características de la población estudiantil.

Cristlieb de Fernández (1980), presentó un perfil ideal de egreso de los alumnos de la educación media superior. En las conclusiones del trabajo se menciona que la elaboración de un perfil carece de significado sino se complementa con planes, programas y preparación de profesores y de investigación.

Pardo (1980), debido al alto índice de reprobación y deserción de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales plantel Zaragoza, aplicó un examen en el que la mayoría de los reactivos evaluaban conocimientos del nivel de bachillerato en alumnos de primer ingreso en el ciclo superior. Los resultados de mostraron un bajo nivel de conocimientos en las áreas evaluadas, lo que pone de manifiesto la conveniencia de crear cursos de preparación antes de iniciar la carrera y ayudar así a disminuir los índices de reprobados y desertores e incrementar el nivel académico de los estudiantes. En sus conclusiones Pardo menciona la necesidad de reconsiderar las políticas de admisión y clasificación universitaria, con el fin de optimizar los recursos y actividades educativas.

Por otro lado hay autores que se han preocupado por la predicción del aprovechamiento académico. Entre éstos se encuentran: Contreras (1972), quien se interesó en la predicción del rendimiento escolar de los alumnos de la carrera de Psicología de la Universidad Iberoamericana mediante las calificaciones obtenidas en el examen de admisión de esa universidad. Encontró que sólo las subpruebas de Matemáticas, Geometría, Lógica e Inglés del examen de admisión presentaron correlaciones significativas con la calificación de algunas materias de la carrera, posiblemente por el nivel de razonamiento abstracto que requieren. Contreras opina que si los profesores emplearan un sistema más racional para calificar, la validez de las pruebas aumentaría.

López, Tinajero y Valdés (1975), aplicaron una batería de pruebas psicométricas y un cuestionario socioeconómico para cubrir las áreas de personalidad, intereses y actitudes, con el propósito de predecir el rendimiento escolar en el primer año de una escuela vocacional oficial. En sus conclusiones sugieren que es necesario incluir otros predictores que no sean material psicométrico, como sería el caso de las calificaciones obtenidas por el alumno en grados anteriores.

Por su parte, Alvidrez y Whitworth (1981), investigaron el poder predictivo del examen de admisión de la Universidad Autónoma de Chihuahua y otras doce variables (sexo, promedio en bachillerato, CI, conocimientos en matemáticas, inglés, español, historia, sociología y geografía, intereses vocacionales y culturales, personalidad y socialización) para predecir el rendimiento escolar en el primer año universitario. Los resultados mostraron que las trece variables juntas poseen el mismo poder predictivo que los conocimientos en matemáticas y

el promedio de bachillerato por sí solos. En otras palabras, los conocimientos en matemáticas y el promedio en bachillerato fueron las variables que mejor predijeron el promedio en el primer año universitario.

Por último, Aguilar, Lizárraga y Pérez (1981), realizaron una evaluación diagnóstica de los estudiantes que ingresaron a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1979-80. La batería de pruebas estuvo compuesta por siete pruebas (Biología, Física-Química y Matemáticas, dos pruebas de Comprensión de Lectura (tipo I y II), Comprensión de Lectura en Inglés, Vocabulario y Destrezas de Estudio). Para examinar el valor predictivo de las pruebas, se emplearon como variables predichas, las calificaciones obtenidas en cada una de las asignaturas cursadas en primer semestre de la carrera y el promedio en todas ellas. Los resultados mostraron un bajo porcentaje de aciertos en todas las pruebas, se encontraron diferencias significativas entre turnos en todas las pruebas excepto en la prueba de Comprensión de Lectura II. Los resultados pusieron de manifiesto el valor predictivo de las pruebas de Biología, Vocabulario, Destrezas de Estudio y Comprensión de Lectura II.

Aguilar y colaboradores proponen que las pruebas diagnósticas de ingreso a escuelas profesionales deben evaluar alguna habilidad del lenguaje y el dominio de conceptos básicos de las asignaturas de bachillerato relacionadas con el área correspondiente.

Partiendo de éstos estudios podemos decir que el conocer las características de la población estudiantil nos permitirá entre otras cosas, adaptar los planes de estudio al nivel aca

démico de los estudiantes, identificar las variables relacionadas con la motivación de los estudiantes para un mejor rendimiento, conocer el grado de secuenciación entre estudios -- previos y actuales y tomar las medidas pertinentes, optimizar los procesos de selección estudiantil, predecir el rendimiento escolar, el abandono, la reprobación y la deserción y tomar las medidas preventivas necesarias.

En otras palabras diremos que es extensa la variedad de características de la población estudiantil que se pueden investigar y que son aún mayores las ventajas que se obtendrían de su estudio en beneficio de nuestras prácticas educativas.

III.- EVALUACION DEL NIVEL ACADEMICO DE LOS ESTUDIANTES DE
PRIMER INGRESO A LA FACULTAD DE PSICOLOGIA (1-82)

Planteamiento del problema

En secciones anteriores se mencionaron la necesidad y las ventajas de contar con información referente a la población estudiantil de una organización educativa dada. Esta información puede ir desde características generales tales como: edad, sexo, estado civil, etc., hasta características más complejas como nivel de conocimientos previos, personalidad, intereses, actitudes, inteligencia, efectos del escenario escolar, relaciones con los compañeros, etc. Como puede observarse, la gama de posibilidades es muy extensa.

Sin embargo, nuestro interés se centra en la frecuente queja de los profesores en general respecto al bajo nivel académico de los egresados de bachillerato.¹ Como consecuencia los profesores de estudios profesionales dedican una parte considerable de su tiempo a tratar de establecer los conocimientos mínimos para poder impartir su materia, hecho que frecuentemente acarrea que los programas se impartan en forma incompleta ó muy superficialmente.

Basándonos en el bajo nivel académico de los egresados de bachillerato informado por los profesores de la facultad de Psicología UNAM y considerando que las evaluaciones que se han realizado sobre el nivel académico de los estudiantes se han basado en la revisión ó análisis de los programas del nivel inmediato inferior al nivel evaluado (Contreras 1972; Pardo 1980; Aguilar y Colbs. 1981 y Alvidrez y Whitworth 1981) y considerando también las sugerencias de Aguilar y Colbs. (op. cit.), respecto a la conveniencia de incluir en las evalua-

¹ Según información vertida en juntas de los profesores de la Facultad de Psicología, UNAM.

ciones diagnósticas de nivel superior, alguna medida sobre habilidades lingüísticas, se plantearon las siguientes preguntas, que bien podrían clasificarse en tres tipos:

1.- Preguntas concernientes a investigaciones previas.

¿ Qué características de los estudiantes de la facultad de Psicología han sido investigadas?

2.- Preguntas concernientes a la elaboración de los instrumentos de evaluación.

Los currícula en el nivel profesional suponen que el alumno egresado de bachillerato, o su equivalente, posee ciertas habilidades y conocimientos necesarios para cursar los estudios superiores. Sin embargo, los profesores en la práctica encuentran que ésta suposición no es válida para la mayoría de los casos y que sus esfuerzos por impartir su materia de la mejor manera posible se ven entorpecidos por el bajo nivel de los estudiantes. Partiendo de ésta situación, nos planteamos las siguientes preguntas:

¿ Es necesario que los alumnos de primer ingreso tengan algún tipo de conocimientos ó habilidades específicas para cursar las materias de primer semestre, con mayores posibilidades de aprobación?

¿ Cuáles son los conocimientos mínimos indispensables (si es que son necesarios) que debe poseer un alumno de primer ingreso para cursar las materias de primer semestre?

¿ A partir de los objetivos de los programas de las materias de primer semestre, podemos inferir qué conocimientos

tos previos se requieren?

3.- Preguntas concernientes a la aplicación y empleo de los instrumentos de evaluación.

¿ El alumno egresado de bachillerato ó su equivalente, posee los conocimientos mínimos indispensables para cursar las materias de primer semestre?

La mayoría de los profesores tienden a percibir diferencias entre los alumnos que asisten a clases en el turno matutino y vespertino²:

¿ Existen diferencias reales entre los alumnos del turno matutino y vespertino en cuanto a éstos conocimientos?

¿ Existe relación entre los conocimientos que posee el alumno y el éxito (aprobación) en las materias?

¿ Existe relación entre la habilidad para comprender la lectura y el éxito en las materias?

¿ Basándonos en la calificación obtenida en una prueba de conocimientos previos, podemos predecir la calificación final de la materia correspondiente?

¿ Basándonos en la calificación en una(s) prueba(s) de comprensión de lectura, podemos predecir la calificación final de las materias de primer semestre?

¿ Basándonos en la calificación de las pruebas de comprensión de lectura, podemos predecir el "rendimiento académico del primer semestre" (promedio de calificaciones obtenidas en el primer semestre)?

² Información obtenida de declaraciones informales de profesores de la Facultad.

Basándonos en las pruebas de comprensión de lectura y - en la prueba de conocimientos previos, podemos predecir la calificación final de la materia correspondiente.

Partiendo de éstas preguntas, el presente trabajo pretendió evaluar el nivel académico y la habilidad para comprender la lectura en los estudiantes egresados de bachillerato.6 su equivalente, que ingresaron a la Facultad de Psicología UNAM en 1-62, con objeto de conocer su relación con los requisitos académicos implícitos en los programas de las materias de primer semestre de la Licenciatura en Psicología.

Se considera que aunque en forma indirecta, el conocimiento de ésta información contribuirá al esclarecimiento de algunos otros aspectos tales como: índices de deserción y reprobación, criterios de evaluación empleados por los profesores y algunos otros aspectos que entorpecen el proceso de instrucción. Conocimiento que nos permitirá tomar las medidas -- preventivas y correctivas pertinentes.

M E T O D O

Sujetos: Once grupos de primer semestre de la Facultad de Psicología UNAM, generación 52-56, distribuidos de la siguiente manera:

Bloque matutino: 246 alumnos; 195 mujeres y 51 hombres.

Bloque vespertino: 178 alumnos; 128 mujeres y 50 hombres.

Escenario: Las evaluaciones se llevaron a cabo en los salones de la Facultad de Psicología.

Material: Cinco pruebas de conocimientos y habilidades y dos pruebas de Comprensión de Lectura (véase anexo 3) y tarjetas perforadas.

1.- Prueba de Biología. Formada de 40 reactivos de opción múltiple que evalúan conocimientos elementales de Biología. Sirvió como instrumento de evaluación de los conocimientos previos indispensables para la materia de Bases Biológicas de la Conducta, que se cursa en el primer semestre de la carrera de Lic. en Psicología.

Esta prueba fue empleada por Aguilar y Colb. (op. cit.) y probó ser un buen predictor; se elaboró con la ayuda de una maestra de la materia de Biología de un Colegio de Bachilleres.

2.- Prueba de Filosofía e Historia Universal. Esta y las siguientes tres pruebas se elaboraron de acuerdo al procedimiento que se describe en la página 36. Formada por 38 reactivos de opción múltiple que evalúan los conocimientos previos indispensables para la materia de Teorías y -

Sistemas en Psicología.

- 3.- Prueba de Lógica. Formada de 37 reactivos de opción múltiple que evalúan habilidades previas indispensables para la materia de Lógica Simbólica y Semántica.
- 4.- Prueba de Matemáticas. Formada por 32 reactivos de opción múltiple, que evalúan los conocimientos indispensables para la materia de Matemáticas I.
- 5.- Prueba de Técnicas de Investigación y Aspectos Científicos. Formada por 19 reactivos de opción múltiple que evalúan habilidades necesarias para la materia de Introducción a la Psicología Científica.
- 6.- Prueba de Comprensión de Lectura I. Formada de un texto de una cuartilla de extensión sobre Comunicación y un cuestionario de siete reactivos de opción múltiple.
- 7.- Prueba de Comprensión de Lectura II. Formada de un texto de una cuartilla y media de extensión, titulada "El hombre y el lenguaje" y un cuestionario de siete reactivos de opción múltiple.

Las dos pruebas de Comprensión de Lectura, fueron elaboradas por el maestro Aguilar, responsable de varios trabajos sobre evaluación y procesos cognoscitivos.

Confiabilidad de los instrumentos: La confiabilidad de las pruebas empleadas fué calculada mediante la fórmula 21 de Kuder-Richarson, por el procedimiento usual (Adams 1975). En la tabla 1 se muestra la confiabilidad asociada a cada una de las pruebas.

VARIABLES INDEPENDIENTES ó PREDICTORAS: Calificaciones - obtenidas en las pruebas de conocimientos ó habilidades y el promedio de las calificaciones obtenidas en las pruebas de -- Comprensión de Lectura.

VARIABLES DEPENDIENTES ó PREDICHAS: Calificación final - obtenida en la materia correspondiente ($IA=30\%$; $S=50\%$; $B=10\%$; $AD=100\%$) y el promedio de las calificaciones finales de las - materias cursadas en el primer semestre.

Aplicadores: La autora de éste trabajo, encargada de dar las instrucciones y una Lic. en Psicología ó una empleada administrativa, encargadas de repartir y recoger el material.

Diseño:

En la tabla 2 se muestra el diseño empleado. Se formaron dos bloques con los once grupos de primer semestre: Bloque Ma-
tutino, formado por los grupos con horario de clase comprendi-
do entre las 7 y las 14 hrs., en total éste bloque estuvo for-
mado por seis grupos (del grupo 1 al grupo 6). Bloque Ves-
pertino, constituido por los grupos con horarios comprendidos
entre las 15 y las 22 hrs., en total éste bloque estuvo forma-
do por cinco grupos (del grupo 7 al grupo 11).

Se asignó aleatoriamente un grupo de cada uno de los blo-
ques a cada una de las cinco pruebas de conocimientos, de tal
forma que sobró un grupo (grupo 6). A cada uno de los 10 gru-
pos que fueron asignados a las pruebas de conocimientos (excep-
to grupo 1), se les aplicaron dos pruebas de Comprensión de -
Lectura y la prueba de conocimientos ó habilidades correspon-
diente. Al grupo 1, sólo se le aplicó la prueba de Comprensión

de lectura II y la prueba de conocimientos, debido a un problema en el momento de la aplicación.

Por otra parte, al grupo 6 únicamente se le aplicaron las dos pruebas de Comprensión de Lectura.

Procedimiento: Para facilitar la comprensión de este trabajo, esta sección también se dividió en tres subsecciones:

1.- Procedimiento para obtener información sobre trabajos previos.

2.- Procedimiento para la elaboración de los instrumentos de evaluación.

3.- Procedimiento para la aplicación de los instrumentos de evaluación.

1.- Procedimiento para obtener información sobre trabajos previos.

Con objeto de conocer trabajos relacionados con este estudio, que se hubieran realizado en la Facultad, se propuso revisar los tópicos de las investigaciones realizadas en la misma.

Debido a la carencia de un documento idóneo y de fácil acceso, en el que se condensaran todas las investigaciones de la facultad y al mismo tiempo se describieran brevemente cada una de ellas, se procedió a la revisión de los informes anuales de la Facultad (1979-1981). Simultáneamente se realizaron entrevistas con los jefes de Departamento para localizar a aquellos profesores que hubie

con investigación algún aspecto ó características particulares de los estudiantes de Psicología. Como resultado de ésta búsqueda, se elaboró una lista tentativa de personas de nuestro interés .

Después de esto se elaboró un cuestionario de preguntas abiertas para ser contestado por los profesores, dicho cuestionario constó esencialmente de tres partes:

- a) Preguntas directas acerca de la(s) investigación(es), en donde el profesor hubiera fungido como responsable.
- b) Preguntas directas acerca de investigaciones en las que sólo hubiera participado como colaborador.
- c) Una parte de canalización, en donde se pedía indicara el nombre de la persona y de la investigación, que considerara se relacionara con éste estudio. (ver anexo 1).

Es necesario mencionar que éste sondeo está basado únicamente en los informes anuales de actividades y en las canalizaciones de los profesores, por lo que es muy probable que falten investigaciones llevadas a cabo por personas ajenas al personal académico de la Facultad.

2.- Precedimiento para la elaboración de los instrumentos de evaluación.

Para conocer que clase de conocimientos previos necesita tener el alumno de primer ingreso y basándose en las sugerencias de Aguilar y Colbs. (op. cit.), en el sentido de que parece existir cierto desfase entre los conocimientos de bachillerato y los conocimientos requeridos en nivel profesional, se propuso analizar los programas de las materias con objeto de encontrar aquéllos concep-

tes previos e indispensables para poder cubrir los objetivos de los cursos.

Sin embargo, se encontró que dada la estructura y redacción de algunos de los programas, era imposible inferir qué conocimientos eran necesarios para lograr los objetivos del programa. Por consiguiente se procedió a la elaboración y aplicación de un cuestionario y una entrevista a los coordinadores de cada una de las cuatro materias de primer semestre del Departamento General Experimental y Metodología de la Facultad de Psicología (Introducción a la psicología Científica, Lógica Simbólica y Semántica, Matemáticas I y Teorías y Sistemas en Psicología), con objeto de identificar conceptos previos indispensables así como habilidades necesarias y otras características que debieran tener los estudiantes de primer ingreso para cursar con éxito las materias.

Para la materia de Bases Biológicas de la Conducta - perteneciente a otro Departamento, no se siguió este procedimiento, ya que se contaba con la prueba de Biología empírica por Aguilar y Colbs. (op. cit.). Esta prueba fue entregada a una profesora de la materia de Bases Biológicas de la Conducta para que la revisara y diera su opinión y sugerencias.

El cuestionario empleado constó de tres categorías: Conocimientos previos; Aptitudes y Otras (características de personalidad, intereses, etc.) (ver anexo 2). En cada una de estas categorías, el coordinador tenía que mencionar y explicar en caso necesario, los requisitos que él considerara necesarios y deseables para que el alumno cursara su materia.

El objetivo de la entrevista fue ampliar la información contenida en los cuestionarios. En base a la información proporcionada por cada uno de los coordinadores se elaboraron los bancos de reactivos correspondientes. Para cada uno de los conocimientos mencionados por los profesores, se elaboraron de tres a cuatro reactivos de opción múltiple. De este banco de reactivos se seleccionaron los dos mejores, entendiéndose por mejores reactivos aquellos que más se ajustaron a los lineamientos de Lemus (1975) y Thorndike y Hagen (1970). Como resultado de esta etapa, se tenía lista la primera versión del examen. Inseguida se pidió a los coordinadores que los revisaran para ver si correspondían a lo que ellos habían señalado.

Después de la revisión y aprobación de los coordinadores se elaboró la forma definitiva de las pruebas.

La prueba de Lógica estuvo constituida además de las habilidades señaladas por la coordinadora de la materia, por algunos reactivos de la prueba llamada Inventario de Destrezas de Estudio, elaborada por Aguilar (op. cit.).

Con objeto de conocer la calidad (reflejada en los índices de discriminación y dificultad) de los reactivos empleados y de las pruebas en general, se realizó un análisis de reactivos de cada una de ellas. Este análisis se realizó por medio de computadora, con un programa existente en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Investigación de la Facultad de Psicología. Dicho programa está basado en los trabajos de Stanley y Hopkins (1972) y Aiken (1979); según éste último frecuentemente un reactivo es aceptado si su dificultad (proporción de individuos que resolvieron correctamente el reactivo) se encuentra entre .20 y -

.42 y el valor de su discriminación (capacidad del reactivo para diferenciar entre alumnos "aptos y no aptos") es de .30 ó mayor. Este análisis de reactivos está basado en el método de diferencias entre grupos extremos (véase tabla 4).

3.- Preparación para la aplicación de los instrumentos de evaluación.

Las evaluaciones de todos los grupos se llevaron a cabo durante dos semanas, del 4 al 14 de diciembre de 1981. Debido a que las evaluaciones se realizaron en horas de clase, se programaron tomando en cuenta al profesor, para evitar quitar más de dos horas de clase al mismo profesor ya que cada sesión tenía una dirección aproximada de dos horas.

Se le comunicó al profesor el día y la hora en que pasarían dos aplicadores a su grupo y se le pidió no comunicara nada a su grupo hasta el momento de la evaluación. Ese día el profesor presentó a los aplicadores como un grupo de profesores del Departamento General Experimental y enseguida les dijo: "El Departamento está realizando una investigación y por ésta razón se encuentran los profesores en nuestro grupo". Enseguida el profesor nos dejaba al grupo y uno de los evaluadores explicaba: "El Departamento General Experimental está interesado en conocer el nivel académico de los alumnos de primer ingreso, con el fin de revisar y adecuar en caso necesario, los programas de las materias y en un futuro poder homogeneizar a la población estudiantil, por tal motivo pedimos su

colaboración".

Después se les dieron las siguientes instrucciones: "Se les van a aplicar unas pruebas que no tendrán ningún peso sobre la calificación de ninguna de sus materias". Por último se les explicó la forma de responder en las tarjetas perforadas y se les advirtió que no hicieran ninguna anotación en las pruebas. También se les pidió -- que trataran de responder todas las preguntas, excepto -- aquellas que estuvieran convencidos de no saber la respuesta.

Una vez dadas todas estas explicaciones, se procedió a la repartición de las pruebas, siguiéndole la siguiente secuencia: Texto de la prueba de Comprensión I e información sobre el tiempo disponible para su lectura (10 min.); se recogió el texto y se repartió el cuestionario correspondiente y una tarjeta perforada, con 5 min. para su contestación; se recogió el cuestionario y se repartió el texto de Comprensión II y se dió información sobre el tiempo disponible para su lectura (15 min.); se recogió el texto y se repartió el cuestionario y la tarjeta perforada con 5 min. para su contestación. Por último, se repartieron las pruebas de conocimientos ó habilidades y -- las tarjetas correspondientes, se les dieron 45 min para su resolución.

En la prueba de Matemáticas, se les permitió hacer operaciones al reverso de las hojas.

Al terminar la aplicación de las pruebas, el evaluador que había dado las instrucciones, dió las gracias y se retiraron ambos evaluadores.

Cuando se presentó alguna pregunta sobre los reacti-

res, el evaluador daba una explicación adicional para que el alumno comprendiera lo que se le preguntaba. En muy pocas ocasiones se presentaron situaciones como ésta.

RESULTADOS

Al igual que la sección anterior, ésta está dividida en tres subsecciones:

- 1.- Resultados concernientes a trabajos previos.
- 2.- Resultados acerca de los instrumentos de evaluación.
- 3.- Resultados concernientes a la aplicación de los instrumentos de evaluación
 - 3.1 calificaciones obtenidas en las pruebas aplicadas.
 - 3.2 calificaciones finales obtenidas en las materias de primer semestre.
 - 3.3 correlaciones entre las pruebas y la calificación final de la materia.
 - 3.4 regresiones múltiples entre las pruebas y la calificación final en la materia.

1.- Resultados concernientes a trabajos previos

Como resultado de la aplicación de los cuestionarios a los profesores, se encontró un total de 29 estudios en los que se investigó a los estudiantes de la Facultad. En la tabla 3 puede observarse que el 20.69% correspondió a investigación básica (la que se refirió a la obtención, generalización ó refutación de principios psicológicos); el 31.03% investigaron ó evaluaron alguna característica de los estudiantes de la Facultad, otro porcentaje igual de investigaciones se refirieron a la eficiencia ó funcionamiento interno de la Facultad y por último, el 17.25% estudiaron la relación entre la Facultad y variables u organizaciones externas a ella.

Estos resultados muestran que los tópicos más estudiados se refieren a la evaluación de los estudiantes y al funcionamiento interno de la Facultad.

En la misma tabla 3 puede verse que en términos generales, la mayoría de las investigaciones no estaban publicadas. Considerando ahora cada uno de los cuatro tópicos de investigación, la mayoría de los trabajos sobre "Investigación Histórica" y "Conexión de la Facultad con el Exterior" no estaban publicadas, en tanto que para las dos categorías restantes, los porcentajes más altos corresponden a investigaciones publicadas. Es notable el hecho de que en la categoría de "Conexión de la Facultad con el Exterior, ninguna de las investigaciones había sido publicada.

Para los fines de este estudio, a continuación se presentarán únicamente los tópicos abordados, los objetivos y resultados generales de las investigaciones del rubro "Evaluación de los Estudiantes".

Título 6 tema: Estereotipo del Psicólogo. Un estudio evaluativo.

Objetivo general: Identificar las impresiones de los estudiantes de 2º, 4º, 6º y 8º semestre acerca del psicólogo como profesionista, considerando dos áreas: habilidades profesionales y personalidad.

Resultados generales: Los resultados indicaron que en cuanto a habilidades profesionales a medida que se va cursando la carrera el estereotipo se incrementa, sucede lo contrario con el área de personalidad, ya que en los primeros semestres ésta es amplia y conforme van avanzando

los estudiantes en la carrera, restringen el área de personalidad.

Grado de avance: Terminada y no publicada

Título 4 tema: Perfil del estudiante de psicología.

Objetivo general: Obtener rasgos y características generales de los estudiantes que existan a la facultad.

Resultados Generales: No se tuvo acceso.

Grado de avance: Terminada, no publicada y confidencial.

Título 5 tema: Hábitos de estudio en la facultad de psicología

Objetivo general: Describir las características de los hábitos de estudio de los alumnos de la facultad, a fin de ofrecerles posteriormente cursos.

Resultados generales: No se tuvo acceso a la referencia.

Grado de avance: Terminada, no publicada.

Título 6 tema: Motivaciones del estudiante de primer ingreso a la Facultad de psicología.

Objetivo general: Comprobar si existen diferencias significativas en las motivaciones de los alumnos de primer ingreso en base a diferentes características como edad, sexo, escuela de procedencia, etc.

Resultados generales: Se encontraron diferencias notables en los motivos de ingreso de acuerdo a los factores estudiados.

Grado de avance: Presentado en el Segundo Congreso Mexicano de Psicología (no se tuvo acceso a la referencia).

Título 6 tema: El efecto de la semejanza percibida de similitudes sobre la elección de un asesor.

Objetivo general: Conocer en que medida afecta determinada la elección de un asesor por la semejanza ideológica percibida por los alumnos.

Resultados generales: A mayor percepción de semejanza ideológica por parte del alumno, más atractivo es su asesor para él.

Grado de avance: Publicada en tesis profesional.

Título 6 tema: Aplicación del MMPI a estudiantes de la Facultad.

Objetivo general: No se tuvo acceso a ningún tipo de información porque se encontraba en proceso.

Título 6 tema: Estudio poblacional de los estudiantes de Psicología 1940-1975.

Objetivo general: No se tuvo acceso a la referencia.

Grado de avance: Presentada en el Segundo Congreso Mexicano de Psicología.

Título 6 tema: La influencia de algunas destrezas cognitivas en el logro académico de los estudiantes de primer ingreso a la Facultad de Psicología.

Objetivo general: No se tuvo acceso a ningún tipo de información porque se encontraba en proceso.

Título 6 tema: Evaluación diagnóstica de los estudiantes de primer ingreso de la Facultad de Psicología.

Objetivo general: Presentar una evaluación con orientación cognoscitiva como una buena alternativa para la predicción del rendimiento académico.

Resultados generales: Los resultados en términos generales indican un bajo nivel en las áreas evaluadas. También se indicaron diferencias estadísticamente significativas entre turnos, además del poder predictivo de varias de las pruebas empleadas.

Crédito de avances: Publicada en; Enseñanza e Investigación en Psicología, 1961, 2(44), 298-305.

En términos generales podemos decir que los rubros más investigados son las características de los estudiantes y el funcionamiento interno de la Facultad, posiblemente por el fácil acceso al objeto de estudio. Atendiendo al rubro de "Evaluación de los estudiantes", encontramos que sí se han realizado investigaciones de la población estudiantil, pero éstas no han tenido la divulgación necesaria para conocer y explotar sus resultados, ya que la mayoría de éstas investigaciones en el mejor de los casos se publicaron en alguna revista y luego se archivaron ó en el peor de los casos, se concluyeron y se guardaron y difícilmente se tiene acceso a ellas. Así pues, se hace inminente la necesidad de recolectar y organizar las investigaciones, para crear una especie de Banco de Investigaciones realizadas en la Facultad para que consecuentemente se aprovechen los resultados de las mismas y se enriquezcan investigaciones posteriores.

1.- Resultados relacionados con la experiencia de los instrumentos de evaluación.

Como se mencionó en el procedimiento correspondiente, no fue posible realizar un análisis de los programas de las cuatro materias de primer semestre, pertenecientes al Departamento General Experimental y Metodología, debido a la carencia o ambigüedad en la redacción de algunos objetivos específicos de los programas vigentes (1-52) y porque la mayoría de los objetivos están enunciados en un nivel taxonómico de conocimientos y por lo tanto es difícil inferir conocimientos previos.

A continuación se mencionará en términos generales la información recabada por el cuestionario y la entrevista aplicadas a los coordinadores de materia:

La coordinadora de la materia de Introducción a la Psicología Científica señaló como indispensable que el alumno supiera elaborar fichas bibliográficas y buscar libros y artículos.

La coordinadora de Lógica Simbólica y Semántica no reportó conocimientos previos, únicamente capacidad para abstraer y deducir.

La coordinadora de Matemáticas reportó que era indispensable que el alumno supiera: Sumar, restar, multiplicar y dividir con cantidades enteras y fracciones, calcular raíz cuadrada, ecuaciones de primer grado, operaciones con exponentes y signos, calcular porcentajes y sistemas de coordenadas.

La coordinadora de la materia de Teorías y Sistemas en -
Psicología, señaló como conocimientos previos:

Nociones generales de historia universal: edad media, pensados importantes dentro del desarrollo de la ciencia, edad moderna, revolución industrial y primera y segunda guerra mundiales.

Principales corrientes filosóficas: dualismo, idealismo, materialismo, funcionalismo, estructuralismo, y materialismo dialéctico.

Cultura general: principales acontecimientos históricos y sociales de la actualidad.

En términos generales se observa que sólo para las materias de Matemáticas y Teorías y Sistemas, se requieren conocimientos específicos, en tanto que para Introducción a la Psi. Científica, se requieren más que conocimientos, destrezas, producto de experiencias de enseñanza y por último para la materia de Lógica tampoco se requiere ningún conocimiento específico.

Las cuatro coordinadoras reportaron como indispensable la comprensión de lectura y la capacidad para abstraer, deducir, analizar, sintetizar y establecer relaciones.

En cuanto a características de la personalidad, tres de las cuatro profesoras reportaron la constancia ó persistencia y la motivación para el estudio, como características deseables en los alumnos.

3.- Resultados concernientes a la aplicación de los instrumentos de evaluación.

Los resultados de la aplicación de las pruebas se presentan en términos de promedios y desviaciones estándar proporcionales, con objeto de poder realizar comparaciones entre las calificaciones de las distintas pruebas empleadas, ya que éstas tuvieron diferente número de reactivos. Para las pruebas de Comprensión de Lectura, se presenta el promedio proporcional de las dos pruebas.

3.1 Calificaciones obtenidas en las pruebas aplicadas.

En la tabla 5 se muestran las medias y desviaciones estándar proporcionales de las pruebas de Biología, Filosofía e Historia, Lógica, Matemáticas y Técnicas de Investigación. Como puede observarse, los grupos matutinos obtuvieron medias proporcionales mayores que los grupos vespertinos en las pruebas de Filosofía e Historia, Matemáticas y Técnicas de Investigación, siendo significativa ésta diferencia ($p=.001$) sólo en el caso de Matemáticas. Los grupos vespertinos obtuvieron medias proporcionales mayores en las pruebas de Biología y Lógica, pero ninguna de éstas diferencias fué significativa.

El rango de fluctuación para las medias proporcionales de las cinco pruebas para los grupos matutinos fué de 13.21 - en tanto que para los grupos vespertinos fué de 19.99, lo que podría suponer que en los grupos vespertinos existe una mayor variabilidad.

En la misma tabla 5, si se consideran las medias proporcionales por prueba, es decir, a ambos grupos juntos (matuti-

no y vespertino), observamos que la media más alta corresponde a la prueba de Lógica, siguiendo un orden descendente, nos encontramos a Filosofía e Historia, Matemáticas, Técnicas de Investigación y Biología. En términos generales, las medias proporcionales por prueba variaron de 57.39 a 68.79, lo que en otras palabras representa que los estudiantes poseen del 57.39% al 68.79% de los conocimientos y habilidades mínimas indispensables para cursar las materias de primer semestre conforme a lo establecido por los coordinadores.

En la tabla 6, se muestran los promedios y desviaciones estándar proporcionales de los promedios de las pruebas de Comprensión de Lectura I y II. Si observamos las medias proporcionales por grupo encontramos que excepto el caso de los grupos a los que se les aplicó la prueba de Filosofía e Historia y a los grupos de la prueba de Lógica (ya que éstos últimos no son comparables en las pruebas de comprensión de lectura, porque al grupo matutino (grupo I), sólo se le aplicó la prueba de comprensión de lectura I), los grupos matutinos obtuvieron medias mayores que los grupos vespertinos, siendo significativa ésta diferencia en el caso de los grupos de la prueba de Matemáticas ($p=.001$) y en el caso de Técnicas de Investigación ($p=.05$).

En esta misma tabla podemos observar que el rango de variación de las medias proporcionales de los grupos matutinos fue mayor (13.1) que el de los grupos vespertinos (10.17), lo que podría suponer que los grupos matutinos son más heterogéneos que los grupos vespertinos en cuanto su habilidad para comprender la lectura.

Con respecto a la media de promedios en comprensión de lectura por turno (véase tabla 6), podemos ver que en general

son medias muy bajas: 49.28 para el turno matutino y 46.96 - para el turno vespertino. Comparando el valor de las medias - proporcionales de los promedios en comprensión con el valor - de las medias proporcionales de las pruebas de Biología, Filo- sofía e Historia, Lógica, Matemáticas y Técnicas de Investiga- ción, encontramos que las calificaciones en las pruebas de -- comprensión son considerablemente más bajas, lo que podría in- dicar que los alumnos exhiben menos logros en su capacidad pa- ra comprender la lectura que en su capacidad para retener co- nocimientos.

3.2.- Calificaciones finales obtenidas en las materias de pri- mer semestre.

En la tabla 7 se muestran los promedios finales por gru- po obtenidos en las materias que se cursan en el primer semes- tre, así como el promedio semestral del grupo 6. Podemos ob- servar que los promedios de los grupos matutinos fueron mayo- res que los de los grupos vespertinos en las materias de Teo- rías y Sistemas ($p=.001$), Matemáticas ($p=.001$) e Introducción a la Psicología Científica ($p=.05$). Para las materias de Ba- ses Biológicas y Lógica, los grupos vespertinos obtuvieron -- promedios ligeramente mayores que los grupos matutinos, es no- table el hecho de que ésta relación entre turnos es la misma que se presentó en las calificaciones de las pruebas de Biolo- gía, Filosofía, Lógica, Matemáticas y Técnicas de Investiga- ción (véase tabla 5).

En la tabla 8 se muestran las medias proporcionales de - las cinco pruebas, las medias proporcionales del promedio en - comprensión de lectura y los promedios de calificaciones fi-

nales en las materias de primer semestre. Podemos observar que considerando las parejas de grupos a los que se les aplicó la misma prueba, es decir, los grupos matutino y vespertino a los que se les aplicó la prueba de Biología, Filosofía e Historia, Lógica, Matemáticas y Técnicas de Investigación, estas presentan la siguiente relación: a mayor media proporcional por grupo en la prueba aplicada, mayor promedio final en la materia correspondiente. Por ejemplo, la pareja de grupos a los que se les aplicó la prueba de Biología presentan las siguientes medias: 55.77 en la prueba de Biología y 86.51 en el promedio final de la materia (grupo matutino) y para el grupo vespertino las medias son de 59.04 en la prueba contra 87.14 en el promedio final. Concluyendo, el grupo que obtuvo una media mayor en la prueba aplicada, obtuvo también el promedio final mayor.

En la tabla 8, observamos que para las parejas de grupos a los que se les aplicó la prueba de Biología, Matemáticas y Técnicas, les corresponden las medias proporcionales más altas en las pruebas correspondientes y también los promedios finales más altos en las materias de Bases Biológicas, Matemáticas I e Introducción a la Psicología respectivamente. En otras palabras, parece ser que a mayor calificación en las pruebas es mayor el promedio final obtenido en las materias correspondientes.

Es interesante el hecho de que a los grupos a los que se les aplicó la prueba de Lógica, fué mayor la media obtenida en las pruebas (67.25 para el grupo matutino y 71.32 para el grupo vespertino) que el promedio obtenido en la calificación final de la materia (48.06 y 57.27, respectivamente). El grupo vespertino al que se le aplicó la prueba de Filosofía e His

toría obtuvo también una media proporcional mayor en ésta -- prueba que el promedio final en la materia de Teorías y Sistemas (véase tabla 8).

En la tabla 8, puede observarse que atendiendo a las medias del promedio en Comprensión de Lectura y el promedio de la calificación final de las materias, aparentemente no existe ninguna relación entre estas dos calificaciones.

3.3.- Correlaciones entre las pruebas y la calificación final de la materia.

Con objeto de conocer la relación existente entre las -- pruebas empleadas y la calificación final en la materia co-- correspondiente, se calcularon por medio de computadora las -- correlaciones de Pearson entre todas las variables (predicto-- ras y predichas). En la tabla 9 se muestran éstas correlacio-- nes y el nivel de significación de cada una de ellas. "

En la tabla 9, podemos ver que en términos generales, se encontraron correlaciones positivas y estadísticamente signi-- ficativas entre la prueba de Biología y la calificación final en la materia de Bases Biológicas ($p=.008$) y entre el prome-- dio en Comprensión de Lectura ($p=.020$); entre la prueba de Ló-- gica y la calificación final en la materia de Lógica ($p=.001$) entre la prueba de Matemáticas y la calificación final en la materia correspondiente ($p=.001$) y entre la prueba de Matemá-- ticas y la calificación en la prueba de Comprensión I ($p=.019$), Comprensión II ($p=.019$) y el promedio de éstas ($p=.001$). La -- calificación final en la materia de Matemáticas correlacionó positiva y significativamente con la prueba de Comprensión de

Lectura II ($p=.011$) y el promedio en Comprensión de Lectura - ($p=.002$).

La calificación final en la materia de Introducción a la Psicología Científica, correlacionó significativamente con el promedio en Comprensión ($p=.018$).

La prueba de Comprensión de Lectura I correlacionó con - el promedio en Comprensión ($p=.001$), en tanto que la prueba - de Comprensión de Lectura II correlacionó significativamente con el promedio en comprensión ($p=.001$).

Es necesario señalar que para el grupo 6, el promedio en el semestre no correlacionó significativamente con ninguna de las dos pruebas de Comprensión de Lectura y si correlacionó - negativamente con el promedio en Comprensión.

En la tabla 10 se muestran las correlaciones parciales - calculadas por computadora, entre cada una de las pruebas y la calificación final en la materia correspondiente. El valor de éste tipo de correlación radica en que nos muestra la correlación simple entre las variables mencionadas anteriormente, libre del efecto de las pruebas de Comprensión y en que puede - localizarse qué prueba de Comprensión de Lectura tuvo mayor - influencia en las variables. Como puede observarse existen correlaciones parciales significativas entre la prueba de Biología y la calificación en la materia ($p=.05$); entre la prueba de Lógica y la materia de Lógica ($p=.001$) y entre la prueba y la materia de Matemáticas ($p=.001$).

Estos resultados sugieren que las pruebas de Biología, - Lógica y Matemáticas sean posibles predictores significativos para las calificaciones en las materias correspondientes.

3.4 Regresiones Múltiples entre las pruebas y la calificación final en la materia correspondiente.

Con objeto de asegurar la adecuación del modelo de regresión a los datos de este estudio, se realizaron las siguientes pruebas estadísticas:

1.- Prueba de Rachas (véase Siegel 1980, págs. 74-81). Esta prueba nos indica si una muestra particular es aleatoria y para esto se basa en el orden ó secuencia en que los puntajes de observaciones fueron obtenidos originalmente.

Para ésta prueba se plantearon las siguientes hipótesis:

H₀: Los puntajes de las pruebas ocurren al azar

H₁: Los puntajes de las pruebas no ocurren al azar

En la tabla 11 se muestran los resultados de ésta prueba, las casillas que tienen .05 representan aquéllos casos en los que la H₀ se aceptó.

2.- Prueba de Bartlett (véase Ostle 1981, págs. 161-164). Sirve para probar la homogeneidad de las varianzas de las muestras. Se plantearon las siguientes hipótesis, con un nivel de significación de .05.

H₀: Las varianzas de las muestras son iguales

H₁: Las varianzas de las muestras son diferentes

Los resultados se muestran en la tabla 11, las casillas con .05 denotan los casos en los que se aceptó la H₀.

Como puede observarse, en términos generales los resultados arrojados por éstas dos pruebas estadísticas, apoyaron en 19 de 22 casos el empleo de un análisis de regresión, como el tratamiento adecuado a nuestros datos.

En la tabla 12 se muestran los resultados del análisis de regresión múltiple por materia (grupo matutino y vespertino). Este análisis fué calculado por computadora y con el empleo del Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

El análisis de regresión por materia nos indica que en el caso de la calificación final de la materia de Bases Biológicas como VD, la prueba de conocimientos de Biología contribuye a explicar un 8.27% de la variación explicada en la VD ($F > .01$). Al incluir el promedio en comprensión de lectura como segundo predictor, la variación explicada aumentó a 8.53%, lo que indica que éste predictor contribuye un .26% a la predicción. Al introducir los dos predictores (calificación en la prueba de Biología y el promedio en comprensión) la significación estadística disminuye a .05, por lo que podríamos pensar que en éste caso particular, la calificación en la materia de Bases Biológicas es mejor predicha por una sola VI ó predictor.

En el caso de la calificación final de la materia de Teorías y Sistemas, la prueba de Filosofía e Historia contribuye en 2.4% a la predicción (no significativa). Al ser combinada ésta prueba y el promedio en comprensión de lectura, la variación explicada en la predicción aumenta a 3.02%, o sea, que se logra una mayor predicción con los dos predictores juntos, aunque en ningún caso es significativa.

En la tabla 12 podemos observar que la predicción de la calificación final de la materia de Lógica es predicha en 28.92% ($F > .05$), por los dos predictores (prueba de Lógica y promedio en comprensión de lectura) para el grupo vespertino. Para el grupo matutino (grupo 1), al emplear la prueba de Ló-

gica y la prueba de Comprensión de Lectura I, la variación explicada es de 27.10% ($F > .01$).

En la tabla 12, podemos observar que la prueba de Matemáticas contribuye en un 28.83% ($F > .001$) a la predicción de la calificación final de la materia de Matemáticas I. Se logra una mayor predicción de la calificación (30.96%) al aumentar el promedio en Comprensión de Lectura como un segundo predictor y se conserva la significación.

Con respecto a la calificación final de la materia de In troducción a la Psicología, como VD (ambos grupos juntos), encontramos que la prueba de Técnicas de Investigación contribuye un 4.5% (no significativo) a la predicción de la variable dependiente, pero al usar ésta prueba y el promedio en Comprensión de Lectura, la predicción aumenta a 11.02% ($F = .05$), lo que supone que el promedio en Comprensión es mejor predictor que la prueba de Técnicas de Investigación (véase tabla 9).

Por último, el Promedio en Comprensión de Lectura aporta un .11% (no significativo) a la predicción del promedio del semestre, lo que significa que el Promedio en Comprensión no es un buen predictor.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

1.- Conclusiones y sugerencias respecto a investigaciones previas.

A lo largo del procedimiento para obtener información sobre investigaciones realizadas por el personal académico de la Facultad que estuvieran relacionadas con el presente estudio, nos encontramos que la mayoría de ellas (48.20%) no se encuentran publicadas, lo que trae consigo una pérdida considerable de información y por otro lado, las investigaciones que se encuentran publicadas no han recibido la atención necesaria para su adecuada divulgación.

En relación con nuestra pregunta de estudio, podemos concluir que sí se han realizado investigaciones sobre la población estudiantil de la Facultad de Psicología y que además éstas investigaciones han contemplado tópicos variados, tales como, personalidad, hábitos de estudio, aspectos motivacionales, etc. El problema se orienta ahora a darles la divulgación necesaria para su adecuado conocimiento y fácil acceso, ya que también se detectó que a los propios profesores en ocasiones se les olvidan los temas ó los resultados de las investigaciones que han realizado, hechos que entorpecen la investigación en general.

Ante ésta situación se propone que sería deseable la creación de un Banco de investigaciones de fácil acceso y constante actualización.

Además se encontró que en ninguno de los estudios sobre evaluación de los estudiantes, se pretendió ligar los objetivos ó los resultados con algún aspecto curricular, lo que

sugiere una cierta tendencia a considerar a los alumnos como un elemento ajeno a la dinámica curricular.

2.- Conclusiones y sugerencias respecto a la creación de los instrumentos de evaluación.

Al intentar analizar los programas de las materias - de primer semestre (1-82) de la carrera de Lic. en Psicología UNAM, nos encontramos que en términos generales la redacción de los objetivos de los programas no permitió llevar a cabo - el análisis taxonómico de los mismos, ya que carecían de una descripción adecuada de la conducta que se esperaba de los - alumnos ó no se especificaban las condiciones bajo las cuáles los alumnos deberían exhibir esa conducta, por lo que no se pudo inferir en que nivel taxonómico estaba funcionando el objetivo y por ende, no se pudo elaborar un instrumento que evaluara conocimientos ó habilidades previas necesarias.

Si los objetivos de los programas no están redactados objetivamente, no podemos conocer la adecuación de dichos programas con respecto a lo originalmente planeado, en otras palabras este hecho amenaza el buen funcionamiento del currículum en general.

Ahora bien, basándonos en las declaraciones de los - coordinadores de las materias, podemos concluir que el hecho de que se necesiten ó no conocimientos previos específicos, - dependerá de la naturaleza de la materia. Por ejemplo las materias de Bases Biológicas de la Conducta, Matemáticas I y -- Teorías y Sistemas en Psicología, aparentemente sí requieren de conocimientos previos específicos que hagan las veces de - eslabón para encadenar los nuevos conocimientos. En el caso - de Introducción a la Psicología Científica no se requieren co

nocimientos previos, ya que esta materia es de naturaleza informativa e introductoria, por su parte, la materia de Lógica Simbólica y Semántica no necesita de ningún conocimiento previo, sino sólo de habilidades específicas.

Por el contrario, las cinco materias de primer semestre requieren de la habilidad para comprender la lectura, este hecho es comprensible si consideramos que a nivel profesional el medio para adquirir y transmitir la información es por excelencia de tipo escrito.

Resumiendo, podemos concluir que la necesidad de que el alumno posea conocimientos previos para aprobar la materia, dependerá de la naturaleza de la materia en cuestión, pero -- que es indispensable que el alumno comprenda la lectura para aprobar todas las materias del primer semestre de la carrera de Lic. en Psicología.

3.- Conclusiones y sugerencias respecto a la aplicación de los instrumentos de evaluación.

Según los resultados de las pruebas aplicadas, los alumnos egresados de bachillerato poseen del 57.39% al 68.79% (Véase tabla 5) de los conocimientos mínimos indispensables para aprobar las materias de primer semestre, lo que apoya de primera instancia la declaración de los profesores de estudios superiores respecto al bajo nivel detectado en los egresados de bachillerato y hace evidente la necesidad de crear cursos previos para homogeneizar a la población estudiantil respecto a esos conocimientos y facilitar de esa manera los procesos de instrucción y/o perfeccionar los procesos de selección universitaria y /o tener presente en la planeación de los planes

de estudio la falta de secuenciación entre estudios superiores y estudios de niveles anteriores.

A diferencia de los resultados encontrados por Aguilar y cols. (1981), quienes encontraron diferencias significativas entre turnos en seis de las siete pruebas empleadas, en el presente trabajo se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre turnos sólo para la prueba de Matemáticas, lo que sugiere primero que las conclusiones de estudios de ésta naturaleza deben ser tomados con precaución en cuanto a su generalización y en segundo lugar, que es necesaria una investigación más minuciosa en éste campo.

Sin perder de vista las deficiencias y limitaciones de las pruebas empleadas en este estudio, podemos decir que los resultados encontrados en las pruebas de conocimientos y habilidades suponen que en los grupos vespertinos existe una mayor variabilidad que en los grupos matutinos respecto al nivel de conocimientos y habilidades previas.

Respecto a la habilidad para comprender la lectura, no se puede dar una conclusión definitiva pero podemos suponer que ésta habilidad se encuentra bastante disminuida en los estudiantes, tal vez más que su capacidad para obtener y retener conocimientos. Los resultados en esta habilidad suponen que los grupos matutinos son más heterogéneos que los grupos vespertinos.

Al observar las calificaciones en cada una de las pruebas aplicadas y la calificación final en la materia correspondiente (véase tabla 8), podríamos concluir que a mayor media proporcional por grupo en la prueba aplicada, mayor promedio final en la materia correspondiente, sin embargo, si atendemos también a las correlaciones entre todas las variables (

véase tabla 9), encontramos que la relación anteriormente expuesta sería cierta sólo para las pruebas de Biología, Lógica y Matemáticas que tuvieron correlaciones estadísticamente significativas con la calificación final en la materia correspondiente. Por otro lado, para la materia de Matemáticas y de Introducción a la Psicología Científica parece existir una relación entre la calificación final obtenida en éstas materias y la habilidad para comprender la lectura (tabla 9), la calificación final en la materia de Teorías y Sistemas no tiene aparentemente ninguna relación con los conocimientos previos señalados por el coordinador ni con la habilidad para comprender la lectura.

Estos acontecimientos hacen reflexionar sobre la necesidad de incluir criterios de evaluación más objetivos que favorezcan la asignación de calificaciones más válidas y facilitar los intentos de predicción del rendimiento escolar.

Con respecto a la predicción de las calificaciones finales, sólo para cuatro materias se pudieron hacer predicciones estadísticamente significativas: Bases Biológicas de la Conducta, Matemáticas I, Lógica e Introducción a la Psicología Científica; de éstos casos la mejor predicción correspondió a Lógica y Matemáticas ya que se logró explicar el 28.92% y el 30.97% de la varianza total de las calificaciones en la materia correspondiente. Estos porcentajes son considerablemente aceptables dentro del campo de la predicción del rendimiento escolar, ya que éste es de naturaleza compleja por depender de una infinidad de variables, la mayoría de los casos no controlables. Para el caso de Teorías y Sistemas el porcentaje de varianza explicada fué casi nulo, parece ser que la calificación en ésta materia está en función de otras variables aparentemente no relacionadas con conocimientos específi

cos ni con la habilidad para comprender la lectura.

En cuanto a los predictores empleados, se puede concluir que el promedio en Comprensión de Lectura contribuyó muy poco a la predicción de la calificación final de las materias a pesar de la importancia que tiene ésta habilidad en estudios superiores. Posiblemente éste hecho se deba por un lado a que las pruebas de Comprensión de Lectura I y II no eran paralelas (véase tabla 9), por lo tanto no fué correcto emplear el promedio de éstas pruebas como una variable predictora. Los análisis de regresión múltiple sugieren que éstas pruebas están midiendo algún tipo de habilidad no relacionada con la calificación final de las materias.

Por otro lado, las pruebas de conocimientos y habilidades previas fueron elaboradas en base al informe de un sólo profesor, lo que posiblemente repercutió en la validez de contenido de las pruebas. Hay que considerar también que las variables predichas no dependen exclusivamente de conocimientos ó habilidades previas ni de la habilidad para comprender la lectura, sino de otros factores como profesor, motivación del estudiante, facilidad de acceso a la bibliografía, etc.

Terminaremos éste trabajo señalando:

- 1) La necesidad de recolectar y organizar las investigaciones realizadas en la Facultad, con objeto de crear un Banco de Investigaciones que permita el fácil acceso a las mismas y su constante actualización.
- 2) La necesidad de que los programas de las materias se elaboren de una manera más objetiva lo que generaría mejoras de tipo general en nuestras prácticas educativas.

- 3) La necesidad de emplear criterios de evaluación más objetivos que garanticen la asignación de calificaciones más válidas que favorezcan la predicción del aprovechamiento escolar y faciliten la evaluación de los planes de estudio.
- 4) La necesidad de realizar investigaciones que exploren las variables responsables del rendimiento escolar y el empleo de criterios más confiables y válidos que una calificación final en una materia determinada ó en un semestre.
- 5) La necesidad de propiciar el reconocimiento de los alumnos como parte integrante del curriculum.

T A B L A S

TABLA 1

PRUEBA	CONF.
Biología	.41
Comprensión de Lectura I	.37
Comprensión de Lectura II	.45
Filosofía e Historia	.43
Lógica	.76
Matemáticas	.59
Técnicas de Investigación	.25

Confiabilidades asociadas a cada una de las pruebas empleadas, calculadas mediante la fórmula 21 de Kuder-Richarson.

TABLA 2

Pruebas aplicadas	GRUPOS MATUTINOS						GPOS. VESPERTINOS				
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10	G11
Comprensión de Lec. I		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Comprensión de Lec. II	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Biología			X								X
Filosofía e Historia				X				X			
Lógica	X								X		
Matemáticas					X					X	
Técnicas de Investigación		X					X				

Pruebas aplicadas a cada uno de los grupos de primer semestre de la Facultad de Psicología, UNAM (Diseño).

TABLA 3

	Investigación Básica		Evaluación de los estudiantes		Funcionamiento interno de la Facultad de Psicología		Relaciones de la Facultad con el exterior	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Publicadas	1	16.67	4	44.45	5	55.55	0	0
No publicadas	4	66.66	3	33.33	3	33.33	4	80.00
En proceso	1	16.67	2	22.22	1	11.12	1	20.00
Total	6	100.00	9	100.00	9	100.00	5	100.00

Investigaciones realizadas por los profesores de la Facultad de Psicología, UNAM. Se muestran los tópicos abordados y el grado de avance de cada investigación (hasta - diciembre de 1981).

TABLA 4

Biología 40 reac.	Fil. e His. 32 reac.	Lógica 37 reac.	Matemáticas 32 reac.	Tec. de Inv. 10 reac.	Comp. I 7 reac.	Comp. II 7 reac.
R E A C T I V O S A C E P T A D O S						
1 15 30	1 17 30	1 14 25 36	1 11 22	2 17	1	1
2 16 31	2 19 31	2 15 26 37	2 12 23	3 18	2	2
3 17 32	3 20	3 16 27	3 13 25	4 19	3	3
4 20 35	4 21	4 17 28	4 14 26	5	4	4
5 21 38	5 22	6 19 29	5 15 27	7	5	5
8 22 39	6 24	7 20 30	6 16 28	8	6	6
9 24	7 25	8 21 31	7 17 30	9	7	7
10 27	8 27	10 22 32	8 19 31	10		
13 28	11 28	12 23 33	9 20 32	13		
14 29	13 29	13 24 34	10 21	14		
R E A C T I V O S R E C H A Z A D O S						
6 34	9	5	18	1		
7 36	10	9	24	6		
11 37	12	11	29	11		
12 40	14	18		12		
18	15	35		15		
19	16			16		
23	18					
25	23					
26	26					
33	32					

Resultados del análisis de reactivos aplicado a cada una de las pruebas empleadas. En el cuerpo de la tabla aparece el número del reactivo, según haya sido aceptado (cuando su discriminación fué de .20 ó mayor y su dificultad fué de .20 a .80) ó rechazado (cuando no cumplió con los dos criterios de aceptación mencionados anteriormente).

TABLA 5

	BIOLOGIA		FIL. E HIST.		LOGICA		MATEMATICAS ⊙		TEC. DE INV.	
	MAT	VES	MAT	VES	MAT	VES	MAT	VES	MAT	VES
\bar{x} proporcional	55.77	59.04	64.46	60.67	67.25	71.32	68.98	51.33	61.57	56.59
s proporcional	9.28	11.10	12.40	11.09	16.34	11.32	9.92	14.87	13.38	12.89
No. de alumnos	43	42	39	46	36	22	48	36	37	32
\bar{x} proporcional	53.39		62.41		68.79		61.42		59.26	
s proporcional	10.29		11.79		14.67		15.04		13.30	
No. de alumnos	85		85		58		84		69	

Medias y desviaciones estándar proporcionales por prueba y por grupo (Mat= matutino, Ves= vespertino) de las pruebas de Biología, Filosofía e Historia, Lógica, Matemáticas y Técnicas de investigación.

TABLA 6

	GRUPOS MATUTINOS					Rango de variación \bar{x} proporcional de los promedios
	Biología	Fil. e Hist.	Matemat.	Tec. Inv.	Grupo 6	
\bar{x} proporcional	46.07	41.10	54.20 ⊙	53.43**	51.60	41.10-54.20
s proporcional	12.08	16.59	13.98	14.88	9.70	49.28
No. de alumnos	43	39	48	37	43	
	GRUPOS VESPERTINOS					Rango de variación \bar{x} proporcional de los promedios
	Biología	Fil. e Hist.	Matemat.	Tec. Inv.	Grupo 6	
\bar{x} proporcional	45.67	47.89	42.42 ⊙	46.22*		42.42-52.59
s proporcional	12.73	14.66	11.73	17.96		46.96
No. de alumnos	42	46	36	32		

Medias y desviaciones estándar proporcionales de los promedios de las pruebas de Comprensión de Lectura I y II.

* p = .05

⊙ p = .001

TABLA 7

	MATERIAS DE PRIMER SEMESTRE										GRUPO 6
	BASES BIOLÓGICAS		TEORÍAS Y SISTEMAS [⊙]		LÓGICA		MATEMÁTICAS [⊙]		INTRODUCCIÓN A PSICOLOGÍA *		
	MAT	VES	MAT	VES	MAT	VES	MAT	VES	MAT	VES	
\bar{x}	86.51	87.14	97.95	59.56	48.06	57.27	95.62	74.44	83.51	73.44	87.16
s	9.48	21.33	7.67	21.39	26.60	27.63	12.01	14.03	18.88	21.04	10.57
No. de alum.	43	42	39	46	36	22	48	36	37	32	43

Promedios y desviaciones estándar de las calificaciones finales obtenidas en cada una de las materias de primer semestre (Bases Biológicas de la Conducta, Teorías y Sistemas en Psicología, Lógica Simbólica y Semántica, Matemáticas I e Introducción a la Psicología Científica) correspondientes a las pruebas aplicadas (Biología, Filosofía e Historia, Lógica, Matemáticas y Técnicas de Investigación respectivamente) en cada uno de los grupos (MAT= Matutino y VES= Vespertino). Así como el promedio semestral del grupo 6, al que sólo se le aplicaron las dos pruebas de Comprensión de Lectura.

TABLA 8

PRUEBA	BIOLOGIA		FIL. E HISTORIA		LÓGICA		MATEMÁTICAS		TEC. DE INV.		GPO. 6
MATERIA	BASES BIOL.		TEORÍAS Y SIS.		LÓGICA		MATEMÁTICAS		INTRODUCCION		
GRUPO	MAT	VES	MAT	VES	MAT [▲]	VES	MAT	VES	MAT	VES	GPO. 6
Calif. prueba	55.77	59.04	64.46	60.67	67.25	71.32	68.98 ⊙	51.33 ⊙	61.57	56.59	
Calif. compren.	46.07	45.67	41.10	47.89	56.28	52.59	54.20 ⊙	42.42 ⊙	53.43 *	46.22 *	51.60
Calif. materia	86.51	87.14	97.95 ⊙	59.56 ⊙	48.06	57.27	95.62 ⊙	74.44 ⊙	83.51 *	73.44 *	87.16

Comparaciones entre las medias proporcionales de cada una de las pruebas aplicadas (Biología, Filosofía e Historia, Lógica, Matemáticas y Técnicas de Investigación) en cada uno de los grupos (primer renglón); las medias del promedio en Comprensión de Lectura (segundo renglón) y entre el promedio de calificaciones finales obtenidas en la materia correspondiente (tercer renglón).

* p= .05

⊙ p= .001

▲ A éste grupo sólo se le aplicó la prueba de Comp. de Lec. II

TABLA 9

PRUEBA: Biología MATERIA: Bases Biológicas		PRUEBA: Filosofía e Historia MATERIA: Teorías y Sistemas		PRUEBA: Lógica MATERIA: Lógica Simbólica	
Prueba y Materia	.2876 .008	Prueba y Materia	.1550 .15	Prueba y Materia	.5117 .001
Prueba y Comp. I	.1849 .090	Prueba y Comp. I	-.0333 .76	Prueba y Comp. I	.1392 .29
Prueba y Comp. II	.1811 .097	Prueba y Comp. II	-.0440 .689	Prueba y Comp. II	.2529 .053
Prueba y Procom.	.2516 .020	Prueba y Procom.	-.0422 .702	Prueba y Procom.	.2076 .115
PRUEBA: Matemáticas MATERIA: Matemáticas I		PRUEBA: Técnicas de Investigación MATERIA: Introducción a la Psic.		PRUEBAS: Comp. I y II Promedio Semestre (Prosem)	
Prueba y Materia	.5370 .001	Prueba y Materia	.2125 .08	Comp. I y Comp. II	-.269 .08
Prueba y Comp. I	.2547 .019	Prueba y Comp. I	.1319 .28	Comp. I y Procom.	.6026 .001
Prueba y Comp. II	.2550 .019	Prueba y Comp. II	.0966 .43	Comp. I y Prosem.	.0655 .677
Prueba y Procom.	.3655 .001	Prueba y Procom.	.1501 .218	Comp. II y Prosem.	.6047 .001
Prueba y Comp. I	.1904 .083	Prueba y Comp. I	.2182 .07	Comp. II y Prosem.	.1122 .474
Prueba y Comp. II	.2772 .011	Prueba y Comp. II	.2136 .078	Procom. y Prosem.	-.034 .82
Prueba y Procom.	.3321 .002	Prueba y Procom.	.2842 .018		

Correlaciones de Pearson entre todas las variables. En cada una de las casillas el dato superior se refiere al valor de la correlación y el inferior a la significación estadística. Para calcular las correlaciones en el caso de la prueba y la materia de Lógica, se consideró únicamente al grupo vespertino.

● Procom = Promedio en Comprensión de Lectura

TABLA 10

VARIABLES CONTROLADAS	VARIABLES CORRELACIONADAS					
	Calif. Biología y Calif. Bases Bio	Calif. Filosofía y Calif. Teorías	Calif. Lógica y Calif. Lógica ▲	Calif. Matemática y Calif. Matemática	Calif. Técnicas y Calif. Introduce	Promedio Comprensión y Promedio Semestre
Comprensión de Lec. I	.2762 .05	.1518	.5028 .001	.5146 .001	.19	.2663
Comprensión de Lec. II	.2792 .05	.1571	.4765 .001	.5019 .001	.1974	.4513 .01
Promedio en Comp. de Lec.	.2675 .05	.1520	.4821 .001	.4734 .001	.1792	
Comprensión de Lec. I y II	.2681 .05	.1562	.4690 .001	.4736 .001	.1788	
Comp. de Lec. I y Prom. Comp.	.2675 .05	.1550	.4760 .001	.4737 .001	.1796	
Comp. de Lec. II y Prom. Comp.	.2676 .05	.1578	.4916 .001	.4738 .001	.1795	
Comp. de Lec. I y II y Prom. Comp.	.2833 .05	.2079	.4842 .001	.4747 .001	.1749	

Correlaciones parciales entre las variables. Las variables que se encuentran del lado izquierdo del cuadro son las variables controladas. Dentro de cada casilla se encuentra el valor de la correlación en la parte superior y en la parte inferior se encuentra el nivel de significación únicamente en los casos en que esta fué significativa.

▲ Únicamente datos del grupo vespertino.

TABLA 11

Pruebas Aplicadas	Biolog.		Filosof.		Logica		Matemat.		Técnicas		Promedio Semestre
	Mat	Ves	Mat	Ves	Mat	Ves	Mat	Ves	Mat	Ves	
Prueba de Rachas	.05	.05	.05	.05	.05	.05	.05	.05		.05	
Prueba de Bartlett	.05	.05		.05	.05	.05	.05	.05	.05	.05	.05

Resultados de las pruebas estadísticas de Rachas y Bartlett. En el interior de la tabla se señalan los casos (con el nivel de significación) en los que la prueba estadística apoyó el empleo del modelo de análisis de regresión a los datos.

72

1220

TABLA 12

Variable Predicha	Variables Predictoras	R Múltiple		R ²		R Simple		F			
Calif. final en Bases Biológicas	1er. predictor: Prueba de Biolog.	.2876		.0827		.0827		7.49 **			
	2do. predictor: Promedio en Comp.	.2922		.0853		.0026		3.83 *			
Calif. final en Teorias y Sistemas	1er. predictor: Prueba de File.His.	.1550		.0240		.0240		2.04			
	2do. predictor: Promedio en Comp.	.1739		.0306		.0062		.0855			
Calif. final en Lógica Simbólica	1er. predictor: Prueba de Lógica	MAT	VES	MAT	VES	MAT	VES	MAT	VES	MAT	VES
	2do. predictor: Promedio en Comp.	.5197	.4853	.2701	.2355	.2701	.2355	.5197	.4853	12.58**	6.16*
Calif. final en Matemáticas I	1er. predictor: Prueba de Matemat.	.5370		.2884		.2884		.5370		33.22 ⊙	
	2do. predictor: Promedio en Comp.	.5565		.3097		.0213		.3321		18.17 ⊙	
Calif. final en Introducción	1er. predictor: Prueba de Técnicas	.2126		.0452		.0452		.2126		3.17	
	2do. predictor: Promedio en Comp.	.3321		.1103		.0651		.2842		4.09 *	
Promedio Semestral	Promedio en Comprensión	.0344		.0012		.0012		-.0344		.048	

Resultados del análisis de regresión múltiple para cada una de las materias de primer semestre (grupo matutino y vespertino). En el caso de la materia de Lógica se considero a cada grupo por separado, ya que para el grupo matutino el segundo predictor fué Comprensión de Lec. II.

- * F .05
- ** F .01
- ⊙ F .001

•
•

A B E X O S

CUESTIONARIO APLICADO A LOS PROFESORES DE LA FACULTAD

NOMBRE: _____ FECHA: _____

DEPARTAMENTO: _____ NOMBRAMIENTO: _____

LEA CUIDADOSAMENTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS Y CONTESTE LO MAS CONCRETAMENTE POSIBLE. EN CASO DE QUE EL ESPACIO DISPONIBLE NO SEA SUFICIENTE LE ROGAMOS CONTESTE EN HOJAS ANEXAS.

GRACIAS.

1.-¿HA FUNCIDO COMO RESPONSABLE EN ALCUN ESTUDIO EN EL QUE SE HAYA INVESTIGADO ALGUN ASPECTO O ASPECTOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM?. EN CASO NEGATIVO PASE POR FAVOR A LA PREGUNTA NUMERO 8.

SI () NO ()

2.-¿CUAL ES EL TEMA Y/O NOMBRE DE SU ESTUDIO?

3.-MENCIONE SU PREGUNTA DE INVESTIGACION Y SU OBJETIVO GENERAL.

4.-¿QUE INSTRUMENTOS DE MEDICION EMPLEO?

5.-¿EN FORMA GENERAL QUE RESULTADOS OBTUVO?

6.-FECHA Y DURACION APROXIMADA DEL ESTUDIO: _____

7.-¿PUBLICO SU ESTUDIO? SI () NO ()

¿EN DONDE? _____

8.-HA PARTICIPADO COMO COLABORADOR EN ALGUN ESTUDIO EN EL QUE SE HAYA INVESTIGADO ALGUN ASPECTO O ASPECTOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM?
SI () NO ()

9.-¿CUAL ES EL TEMA Y/O NOMBRE DEL ESTUDIO?

10.-¿QUIEN ES EL RESPONSABLE DE LA INVESTIGACION?

11.-FECHA EN QUE SE REALIZO EL ESTUDIO

12.-RESUMALO BREVEMENTE:

13.-SABE DE ALGUN OTRO ESTUDIO QUE SE HAYA REALIZADO O SE ESTE REALIZANDO CON LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA?

SI () NO ()

MENCIONELOS:

TEMA O NOMBRE DEL ESTUDIO

NOMBRE DE LA PERSONA RESPONSABLE

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---

MENCIONE Y EXPLIQUE EN CASO NECESARIO, LOS REQUISITOS QUE CONSIDERE INDISPENSABLES O DESEABLES PARA QUE UN ALUMNO CURSE LA MATERIA DE (NOMBRE DE LA MATERIA) CON MAYORES PROBABILIDADES DE EXITO.

ESCRIBA CON LETRA DE MOLDE.

- 1.- CONOCIMIENTOS PREVIOS, ENTENDIENDO POR ESTOS AQUELLOS CONCEPTOS O NOCIONES GENERALES, PRODUCTO DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA ANTERIORES. Por ejemplo: conocimiento del átomo, del método científico, saber resolver ecuaciones de primer grado, etc.

- 2.- APTITUDES, ENTENDIENDOSE COMO LA DISPOSICIÓN Y CAPACIDAD DE UN INDIVIDUO PARA ADQUIRIR CON UN ENTRENAMIENTO ADECUADO ALGUN CONOCIMIENTO. Por ejemplo: capacidad para relacionar, deducir, abstraer, etc

- 3.- OTRAS (características de personalidad, intereses, etc.). - Por ejemplo: persistencia, seguridad, creatividad, etc.

A N E X O 3
PRUEBAS APLICADAS A LOS ALUMNOS DE PRIMER
INGRESO

1. Los organismos son capaces de responder a los estímulos debido a la propiedad protoplásmica llamada:
 - a) estímulo
 - b) asimilación
 - c) irritabilidad
 - d) difusión

2. La nutrición como función celular tiene el siguiente objetivo:
 - a) almacenar material orgánico en el citoplasma
 - b) absorber material del medio celular externo
 - c) proporcionar energía necesaria para el organismo
 - d) transformar sustancias inorgánicas en orgánicas

3. A la suma total de procesos químicos mediante los cuales los materiales alimenticios se destruyen y construyen materiales estructurales se le conoce como:
 - a) nutrición
 - b) metabolismo
 - c) crecimiento
 - d) trabajo celular

4. La acción de las enzimas en las células es:
 - a) unirse a los sustratos, incorporándose al producto
 - b) disminuir la velocidad normal de las reacciones biológicas
 - c) inducir y permitir reacciones de degradación
 - d) acelerar las reacciones químicas que se llevan a cabo en los seres vivos.

5. Las vitaminas se consideran necesarias para el organismo debido a que:
 - a) van a proporcionar energía en caso necesario al organismo viviente
 - b) son compuestos alimenticios indispensables para diversas funciones
 - c) funcionan como materiales de tipo estructural
 - d) se utilizan como fuentes energéticas de reserva

6. La glucosa como carbohidrato es importante porque:
 - a) tiene sabor muy dulce
 - b) existe en gran cantidad en la naturaleza
 - c) la energía de sus enlaces proporciona gran parte de la energía necesaria para la vida
 - d) la pueden producir las plantas verdes

7. La asociación celular, anatómica y funcional de los seres vivos recibe el nombre de:
 - a) aparatos
 - b) sistema
 - c) tejido
 - d) órgano

8. Un aparato es diferente a un sistema porque:
 - a) está integrado por órganos histológicamente semejantes
 - b) los órganos que lo integran coordinan funciones similares
 - c) los órganos que lo integran son diferentes histológicamente
 - d) cada órgano es diferente fisiológicamente y morfológicamente

9. Un órgano se define como:
- un conjunto de tejidos que realizan funciones diferentes
 - una asociación celular que coordina una función específica
 - un conjunto de tejidos que realizan una función específica
 - un conjunto de células que presentan estructura diferente
10. Órgano formado por fibras estriadas de construcción involuntaria y recubierto internamente y externamente por membranas de epitelio simple:
- estómago
 - oviducto
 - corazón
 - pulmón
11. Las partes mayores de nuestro sistema nervioso son:
- médula espinal y cerebro
 - sistema nervioso central y sistema nervioso periférico
 - sistema nervioso central y sistema nervioso autónomo
 - cerebro y cerebelo
12. Constituye el centro de la actividad refleja:
- cerebelo
 - médula espinal
 - corteza cerebral
 - cerebro
13. Centros nerviosos alojados en el cerebro que controlan el hambre, el sueño, el equilibrio del agua y las emociones:
- hipotálamo y tálamo
 - cerebelo y tálamo
 - hipófisis y tálamo
 - bulbo raquídeo y cerebelo
14. Una respuesta simple, automática, en los animales superiores se conoce como:
- arco reflejo
 - acción refleja
 - período refractario
 - umbral de intensidad
15. Las células que forman al sistema nervioso se llaman:
- nefronas
 - neuronas
 - neutronas
 - nervios
16. La parte de la neurona por la que se recibe el impulso de otra neurona es:
- ramificación terminal
 - axón
 - cuerpo celular
 - dendritas
17. Las sales minerales que están asociadas con la transmisión de un impulso nervioso son:
- sodio y iodo
 - bromo y sodio
 - sodio y potasio
 - calcio y magnesio

18. El conjunto de información hereditaria que presenta el individuo constituye su:
- genotipo
 - género
 - especie
 - fenotipo
19. Gracias a la teoría cromosómica sabemos que el gene es:
- material genético de la célula
 - unidad funcional básica de los seres vivos
 - carácter situado en un punto especial del cromosoma
20. El código genético está constituido por:
- una secuencia específica de desoxirribosa
 - una secuencia específica en las bases púricas
 - una secuencia específica en los nucleótidos
21. La importancia biológica de los ácidos nucleicos radica en:
- servir como sustancias transmisoras de impulsos nerviosos
 - almacenar y transmitir rasgos hereditarios
 - intervenir directamente en el equilibrio nervioso
 - brindar energía durante la respiración celular
22. Cambio a nivel genético que se transmite a la descendencia:
- adaptación
 - mutación
 - especiación
 - metamorfosis
23. Es el órgano que permite el intercambio de alimentos y desechos entre el embrión y la madre:
- placenta
 - amnios
 - alantoides
 - córdón umbilical
24. La mitosis se conoce como la función por medio de la cual:
- las células somáticas se dividen y conservan el mismo número de cromosomas.
 - se realiza el aumento del volumen de las células
 - las células pueden crecer y reproducirse
25. El que las células hijas lleven características iguales o semejantes a las de los progenitores, es posible gracias al proceso cromosómico conocido como:
- entrecruzamiento
 - código genético
 - especificidad de acción
 - autoduplicación
26. Los gametos poseen la mitad del número de cromosomas de la especie debido al fenómeno llamado:
- mitosis
 - entrecruzamiento
 - traslocación
 - meiosis

27. Durante el desarrollo embrionario, el útero tiene la siguiente función:
- producir progesterona que asegura el embarazo
 - contener y proteger al embrión
 - dotar de sustancias nutritivas al embrión
 - permitir la fecundación del óvulo
28. El desplazamiento o movimiento de sustancias de una región de mayor concentración a otra de menor concentración se llama:
- diálisis
 - plasmólisis
 - ósmosis
 - dispersión
29. Una indicación de la importancia de la homeostasis es que el proceso llamado transpiración permite al hombre regular su:
- presión osmótica
 - temperatura
 - excreción
 - absorción
30. Qué proceso de los que se mencionan, está representado por la ecuación:
- $$\text{Glucosa} + \text{O}_2 \longrightarrow \text{CO}_2 + \text{H}_2\text{O} + \text{Energía}$$
- asimilación
 - digestión
 - fotosíntesis
 - respiración
31. Una hormona que capacita al cuerpo para almacenar y oxidar la glucosa es la:
- progesterona
 - testosterona
 - tiroxina
 - insulina
32. La glándula que regula el funcionamiento de todas las demás glándulas de nuestro organismo es:
- ovario
 - tiroides
 - hipófisis
 - mamaria
33. El mecanismo propuesto por Darwin para explicar la evolución se llama:
- supervivencia del más apto
 - uso y desuso de órganos
 - selección natural
 - lucha por la existencia
34. Proceso mediante el cual una especie se acomoda a cambios determinados de su medio ambiente:
- fluctuación
 - mutación
 - especiación
 - adaptación

35. Grupo de organismos animales más evolucionados entre los que se encuentran artrópodos, anfibios, aves, mamíferos, etc.:
- metafita
 - metazoa
 - hidrozoa
 - esporozoa
36. La región del Sistema Nervioso que llegó a ser determinante en la evolución de los mamíferos es:
- cerebelo
 - cerebro
 - bulbo raquídeo
 - médula espinal
37. La evolución cultural del hombre, es el resultado de poseer:
- un cerebro más grande
 - una capacidad de aprendizaje
 - la capacidad de adaptación al medio ambiente
 - la capacidad de raciocinio
38. La estructura básica de los virus es la de:
- una cubierta proteínica y un "centro" de A.T.P.
 - una cubierta de proteínas y un centro de grasas
 - una cubierta protéica y un centro de A.T.P.
 - una cubierta protéica y un centro con A.D.N. o A.R.N.
39. Dos ejemplos de enfermedades causadas por virus son:
- amibiasis y polio
 - rabia y tuberculosis
 - polio y rabia
 - hepatitis y tétanos
40. Basándonos en la definición de Ecología, podemos afirmar que se dedica al estudio de:
- las alteraciones genéticas causadas por comer alimentos contaminados
 - como captar el agua y los alimentos suficientes para satisfacer las necesidades de la comunidad
 - las posibilidades de vida en otros planetas
 - cómo una especie modifica al medio en que vive y éste influye a su vez en dicha especie

El lenguaje es un medio de comunicación; el instrumento que nos sirve para hacer saber a los demás nuestra experiencia. Esta definición adquiere todo su relieve a la luz de la reciente teoría de la comunicación: Lo que hasta ahora era intuición de fenómenos puramente cualitativos encuentra el soporte de un análisis objetivo y de observaciones cuantificadas, susceptibles de mediciones, fórmulas y transformaciones lógicas.

La teoría de la comunicación —rama de la teoría de la información— nació hace unos veinte años de las investigaciones de Shannon, ingeniero de teléfonos. Una línea telefónica transporta información, y el problema estriba en reducir el costo de esta operación, realizándola en condiciones de economía óptima.

Los trabajos de Shannon interesaron rápidamente a la criptografía y, poco a poco, a todas las tentativas de mecanizar la información: radio, televisión, analizadores electrónicos, máquinas de traducir y, desde luego, la cibernética, que es el estudio del intercambio de información dentro de un organismo vivo o mecánico. Por último, la noción de información, unida a la de la entropía, se encuentra en el nivel de las estructuras de la materia y la energía.

No debemos pues, sorprendernos si ciertos esquemas estadísticos del lenguaje aparecen en la distribución de las rentas, en la de las especies vivas o en la de los gases. Sin encarar en este momento tales problemas, resumiremos brevemente el análisis de la teoría de la comunicación propiamente dicha, para ver qué puede el lingüista extraer y conservar de ella.

La comunicación es la transferencia de la información por medio de mensajes. Un mensaje es una sustancia que ha recibido cierta forma; por ejemplo, las vibraciones acústicas del mensaje oral, los impulsos eléctricos del mensaje telefónico, las formas visuales del mensaje escrito, el surco grabado del disco fonográfico, etc.

El mensaje es emitido por un emisor y recibido por un receptor; es transferido del primero al segundo por un canal: el aire, el disco, la carta, la línea telefónica, etc.

La puesta en forma de la sustancia-mensaje constituye la codificación; y, al realizar la recepción, la identificación de esa forma es la decodificación. En el curso de la comunicación puede haber, y muy a menudo hay, recodificación: el mensaje recibe una nueva forma, ya sea en su propia sustancia, ya en una sustancia nueva. Por ejemplo, dicto un telegrama (forma acústica), que es transcrito a una hoja de papel (forma gráfica), la cual es traducida a Morse (forma mecánica) y por último el mensaje es transmitido en forma de impulsos eléctricos.

En este análisis no se menciona en momento alguno el problema del sentido del mensaje. En la comunicación hay transferencia de una forma escrita en una sustancia, pero jamás hay transferencia de sentido: la línea telefónica transporta energía; la carta formas gráficas; el disco, un surco, etc. El sentido es adjudicado por el receptor humano al cabo de una última codificación, atribuyendo a cada forma un equivalente semántico extraído de su memoria, que es un repertorio de asociaciones convencionales entre las formas del código y sus propias experiencias. La comunicación se realiza en el nivel semántico, en la medida en que esas experiencias y las formas lingüísticas que se les asocian son comunes al receptor y al emisor.

Pero la teoría de la comunicación ignora este proceso y sólo se interesa en la emisión, en la transferencia y en la recepción de la sustancia codificada. El telégrafo ignora el contenido semántico del telegrama que transmite; la descifradora que vuelve a poner el mensaje en su forma original ignora el sentido de éste. Cuando observo un faro recibo una serie de impresiones ópticas: al principio son amorfas, pero las decodifico a partir del momento en que les reconozco una forma, por ejemplo, tres resplandores breves separados por un segundo y seguidos de dos resplandores. Pero el problema de la significación de esa señal se sitúa más acá de la comunicación en sentido estricto. Otro tanto ocurre cuando recibo un estímulo acústico determinado que corresponde a una frase de una lengua; la comunicación tiene lugar en el momento en que reconozco un mensaje compuesto de ciertos signos. . . independientemente del sentido que yo pueda asignarle, o que no pueda asignarle si no conozco la lengua en que fue emitido.

El mensaje es considerado, por tanto, al margen de su sentido y sólo en su forma; sin embargo, se dice que el mensaje es el soporte de una información y la teoría permite medir ésta.

En: A. Martinet, Tratado del Lenguaje. 1. El lenguaje. La comunicación, Edit. Nueva visión, Buenos Aires, 1973.
Traducción de Hugo Acevedo.

CUESTIONARIO DE COMPRESION DE LECTURA I

1. PARA EL AUTOR DE ESTE ARTICULO, EL LENGUAJE ES ANTE TODO UN
 - A. FENÓMENO PURAMENTE CUALITATIVO
 - B. FENÓMENO SUSCEPTIBLE DE SER CUANTIFICADO
 - C. MEDIO DE COMUNICACIÓN
 - D. PROCESO DE CODIFICACIÓN

2. EL TÉRMINO CIBERNÉTICA SE REFIERE A
 - A. LA CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN
 - B. EL CONJUNTO DE SISTEMAS QUE SE RELACIONAN EN COMPUTACIÓN Y CIENCIAS AFINES
 - C. EL ESTUDIO DE LA INFORMACIÓN EN LOS SERES VIVOS O MECÁNICOS
 - D. UN ORGANISMO VIVO O MECÁNICO

3. LA TRANSFERENCIA DE LA INFORMACIÓN POR MEDIO DE MENSAJES ES EL CAMPO DE ESTUDIO DE
 - A. LA COMUNICACIÓN
 - B. LA COMPUTACIÓN
 - C. LA INFORMÁTICA
 - D. LA CODIFICACIÓN

4. PARA LA TRANSMISIÓN DE UN MENSAJE, ES NECESARIO QUE
 - A. EXISTA UNA SUBSTANCIA A LA QUE SE HA DADO CIENTA FORMA
 - B. EXISTAN TANTO EMISOR COMO RECEPTOR
 - C. EXISTA UN CANAL
 - D. TODAS LAS ANTERIORES

5. LA CODIFICACIÓN PUEDE SER DEFINIDA COMO LA
 - A. FASE DE PRODUCCIÓN Y RECEPCIÓN DEL MENSAJE
 - B. ELABORACIÓN DE UN MENSAJE
 - C. RECEPCIÓN DE UN MENSAJE
 - D. COMPRESIÓN DEL MENSAJE

6. LA DESCIFRADORA DE UN MENSAJE TELEGRÁFICO REALIZA UN PROCESO DE
- A. CODIFICACIÓN
 - B. RECODIFICACIÓN
 - C. DECODIFICACIÓN
 - D. COMUNICACIÓN
7. EL SENTIDO DE UN MENSAJE DEPENDE DE
- A. EL PROCESO DE CODIFICACIÓN
 - B. EL PROCESO DE DECODIFICACIÓN
 - C. EL CANAL DE COMUNICACIÓN
 - D. NINGUNA DE LAS ANTERIORES

EL HOMBRE Y EL LENGUAJE

Para comprender plenamente los primeros desarrollos técnicos del hombre, debemos reconocerlos como fluyendo de los más profundos manantiales de todo el organismo humano, construyéndolos sobre las capacidades de sus antepasados primates y agregando muchos rubros que estaban faltando. La destreza manual ejerció función importantísima en dicho desarrollo, pero fueron mucho mayores las ejercidas por la destreza mental, la capacidad de recordar, de aprender y de prever. Y esta parte de los logros humanos que cristalizó en símbolos cuenta mucho más que la mera hechura de herramientas.

La necesidad máxima del hombre al emerger de la animalidad era transformarse a sí mismo; y los principales instrumentos de este consciente despertar fueron sus propios gestos y sonidos, reflejados e imitados por sus semejantes. La comprensión y estima de esta condición original ha sido ampliamente silenciada, porque nuestra "cultura" suele apreciar mucho más los intereses prácticos.

Y este énfasis ha estado entorpeciendo tanto la correcta interpretación del lenguaje como la de la técnica; según el observador victoriano John Morley, el hombre moderno se ufana de ser "propenso a las cosas" mas bien que "propenso a las palabras"; y con el mismo enfoque gratuito, ve "herramientas", "trabajo", "lucha por la existencia" y "supervivencia" en la exhuberancia creadora, la actividad motriz espontánea, el juego desinteresado y la elaboración estética. Y lo que es peor: ha despreciado las búsquedas, prístinas y persistentes, que darían validez a todas sus actividades separadas, inevitablemente transitorias. El hombre primitivo, en contraste con sus sucesores actuales, no podía alardear de "saber cómo" hacer las cosas, pues estaba mucho más preocupado en conocer "el por qué" de ellas; y si sus precipitadas respuestas le hicieron caer demasiado a menudo en meros juegos de palabras mágicas, el hecho de que produjera tales palabras convirtió en significativas hasta sus actividades más triviales.

Al evaluar la función y propósito del lenguaje, nuestra generación tiende a comenzar, erróneamente, por el final, pues toma sus características especializadas más preciosas —la propiedad de formar conceptos abstractos, de traducir observaciones exactas y de comunicar mensajes definidos como si ése fuese el motivo original del uso de las palabras. No comprende que, al contrario, mucho antes que el lenguaje se aplicara a esos restringidos propósitos de la comunicación inteligente, sirvió como reflexión vital y como instrumento mejorador de aquella atormentada vida de los hombres primitivos. Las propias cualidades del lenguaje que más desagradan a los positivistas lógicos —su vaguedad, su indeterminación, su ambigüedad, su colorido emocional, sus referencias a objetos no vistos y a hechos inverificables, en fin: su subjetividad—, sólo indican que el lenguaje fue, desde el principio, un instrumento para abarcar todo el cuerpo viviente de la experiencia humana, y no el descolorido esqueleto articulado de las ideas definibles. Debió ser abundantísimo el alud de la expresión oral que precedió durante incontables años al lenguaje medido, continente e ininteligible.

Por suerte, en el largo proceso de formar la compleja estructura del lenguaje, aquellos hombres no se desentendieron (como muchos lo hacen hoy en nombre de la ciencia) de las irracionalidades de la vida, de sus contradicciones y de sus inexplicables misterios cósmicos. La abundancia del folklore mitológico arcaico nos indica, aún más definitivamente que los rituales, cuál fue una de las primeras empresas de la humanidad: Y ese empeño por suprimir la emocionalidad, presuponiendo que el respeto por los valores emocionales obligue necesariamente a falsear la verdad, es una opinión que subestima el hecho de que la propia sequedad de las llamadas descripciones objetivas puede ser por sí misma una indicación de infortunados estados negativos, con iguales peligros de distorsión. . . excepto para los limitados propósitos de la observación exacta, no necesariamente deseables. Por ejemplo: llevada tal austeridad al campo del intercambio sexual, desemboca en la impotencia y la frigidez; y llevada al ámbito general de las relaciones humanas, produce los característicos vicios de la burocracia y el academicismo.

En: Lewis Mumford, *El mito de la máquina* Emecé Editores, Buenos Aires, 1969. pp. 115-118. Traducción de Demetrio Nañez.

En esa condición el hombre, cuando ya superó suficientemente las señales animales y los actos reiterativos y ritualizados, consiguió dar un gran salto hacia arriba hasta alcanzar el estado plenamente humano. . . salto que debemos concebir como si lo viéramos en una película pasada con cámara lenta, ya que probablemente requirió, para concretarse, más tiempo y esfuerzo que cualquier otra de las fases de la cultura humana. Gracias a su expresión vocal, el hombre acreció en primer término la jerarquía de la comunión social y de la mutua comprensión y simpatía; y cuando, finalmente, alcanzó el nivel del lenguaje inteligible, pudo crear un mundo simbólico, lleno de proliferaciones, independiente en gran parte de fluir de la experiencia diaria, desprendido de cualquier ambiente y ocasión específicos y sujeto constantemente al control humano en un grado tal como, durante muchísimo tiempo, no habría de estarlo ningún otro sector de las actividades humanas. Así culminó su dominio de la significación; y aquí, y sólo aquí, fue donde el hombre reinó como jefe supremo.

Este mundo simbólico marchó paralelo con el admitido por los sentidos, aunque a veces lo trascendió, porque podía mantenerlo en la mente y recordarlo después que había desaparecido la respectiva fuente de las sensaciones y cuando ya se había oscurecido la memoria visual de ellos. Si las palabras se hubiesen petrificado a medida que fueron dichas y se hubiesen acumulado en depósitos, como las conchillas o vasijas primitivas, los paleontólogos habrían prestado mucho menos atención a aquel antiquísimo hacer herramientas de los primeros hombres, pues los frágiles depósitos de palabras, en todas sus etapas de formación habrían absorbido la atención de dichos especialistas, por más abrumadores que hubiesen sido los estratos y amontonamientos de tales palabras fósiles; y los habrían desconcertado cuando intentarían interpretar la estructura viviente de cada significado, como todavía hoy se desconciertan los lingüistas ante las inscripciones etruscas.

: Resultó así que la más impalpable y evanescente de las creaciones humanas —el mero aliento de su mente— se convirtió, ya desde antes de inventarse la escritura, en la conquista humana más productiva, ya que todos los demás avances subsiguientes de la cultura de la humanidad, aun el hacer herramientas, dependieron de ese gran aliento: el lenguaje. Este no sólo abrió a la conciencia las puertas de la mente, sino que, en parte, le cerró las puertas del sótano —la subconciencia—, restringiendo así el acceso de los fantasmas y demonios de ese submundo a las cámaras de los pisos superiores de la mente, cada vez más ventilados y mejor iluminados. Tras considerar esto, parece un descuido increíble eso de creer que tan vasta transformación interior puede haber sido subestimada alguna vez, y que los radicales cambios que produjo puedan haber sido atribuidos al mero "hacer herramientas".

Como la ha subrayado Leslie White, "la capacidad de simbolizar, primordialmente expresada en el lenguaje articulado, es la base y sustancia de todo el compartimiento humano. Tal capacidad fue el medio por el que la cultura llegó a existir, y siguió siendo su modo de perpetuación desde el origen cultural del hombre". Este "universo del discurso" fue el primer modelo humano del Universo mismo.

CUESTIONARIO DE COMPRESION DE LECTURA II

1. SEGÚN EL AUTOR LA TRANSFORMACIÓN RADICAL DEL HOMBRE FUE PRODUCIDA
 - A. DE SU CAPACIDAD SIMBÓLICA
 - B. DE LA CREACIÓN DE INSTRUMENTOS
 - C. DEL DESARROLLO TÉCNICO
 - D. DEL TRABAJO

2. LA INTERPRETACIÓN ERRÓNEA DEL LENGUAJE DESTACA SUS SIGUIENTES ASPECTOS, EXCEPTO
 - A. LA COMUNICACIÓN
 - B. LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS ABSTRACTOS
 - C. SU SUBJETIVIDAD
 - D. SU SIGNIFICACIÓN INTELIGIBLE

3. EL ENFOQUE POSITIVISTA DEL LENGUAJE
 - A. LO CONSIDERA COMO REFLEXIÓN VITAL
 - B. ENFATIZA SUS FUNCIONES MÁS ESPECIALIZADAS
 - C. LO ESTUDIA EN SU TOTALIDAD
 - D. EXPLICA SU IRRACIONALIDAD

4. EL AUTOR SEÑALA QUE LAS DESCRIPCIONES OBJETIVAS DEL LENGUAJE
 - A. CONTEMPLAN TANTOS PELIGROS DE DISTORSIÓN COMO LAS DESCRIPCIONES SUBJETIVAS
 - B. HAN APORTADO LA DESCRIPCIÓN DE LOS RITUALES REALIZADOS POR EL HOMBRE PRIMITIVO
 - C. SON INNECESARIAS PARA EL ESTUDIO DEL LENGUAJE DEL HOMBRE PRIMITIVO.
 - D. SON NECESARIAS PARA DILUCIDAR LA COMPLEJA ESTRUCTURA DEL LENGUAJE.

5. SEGÚN EL AUTOR EL ANÁLISIS DEL LENGUAJE DEBE PARTIR DE
 - A. LAS FUNCIONES QUE DESEMPEÑA EN LA COMUNICACIÓN INTELIGENTE
 - B. LAS FUNCIONES QUE DESEMPEÑÓ PARA EL HOMBRE PRIMITIVO
 - C. LOS ESTUDIOS DEL LENGUAJE ANIMAL
 - D. UNA METODOLOGÍA RÍGIDA

6. GRACIAS AL DOMINIO DE LA SIGNIFICACIÓN, EL HOMBRE

- A. PUDO COMUNICARSE CON SUS SEGUANTES
- B. ELABORÓ HERRAMIENTAS DE TRABAJO
- C. PUDO DEDICARSE A OTRAS ACTIVIDADES
- D. TRANSCENDIÓ EL MUNDO DE LO CONCRETO

7. LA TESIS QUE ADOPTE UNA Y OTRA VEZ A LO LARGO DE ESTE ARTÍCULO --- ES QUE EL LENGUAJE

- A. HA REQUERIDO MÁS TIEMPO DE DESARROLLO QUE CUALQUIER OTRA ACTIVIDAD HUMANA
- B. HA SIDO LA CAPACIDAD HUMANA MÁS PRODUCTIVA
- C. DEBE SER ESTUDIADO EN SU TOTALIDAD
- D. PERMITIÓ AL HOMBRE ESCAPAR DE LA ANIMALIDAD

FILOSOFIA E HISTORIA UNIVERSAL

ELIJA LA OPCION QUE CONSIDERE CORRECTA:

1. EL POSITIVISMO IMPLICABA LA SIGUIENTE IDEA:
 - A) EL HOMBRE NO PUEDE CONOCER LA VERDAD.
 - B) EL HOMBRE DEBE CONFORMARSE A CONOCER LA REALIDAD POR MEDIO DE SU ESPÍRITU.
 - C) EL HOMBRE NECESITA SUPERAR EL INTELECTUALISMO.
 - D) EL INTELLECTO DEL HOMBRE LO LLEVA A CONOCER SU MUNDO FENOMÉNICO; LA EXPERIENCIA ES LA BASE DE SU CONOCIMIENTO.

2. ANTE LA RECIENTE INVASIÓN DE LA UNIÓN SOVIÉTICA HACIA AFGANISTAN -- SURGEN COMO DEFENSORES:
 - A) FRANCIA E INGLATERRA.
 - B) LOS PAÍSES ARABES Y JAPÓN.
 - C) POLONIA Y CANADÁ.
 - D) ISRAEL Y ESTADOS UNIDOS.

3. LA EDAD MEDIA SE INICIÓ CON LA CAÍDA DEL IMPERIO ROMANO EN EL AÑO 476 D.C. Y FINALIZA CON:
 - A) LA REVOLUCIÓN FRANCESA EN 1789
 - B) EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA EN 1492 Y/O LA CAÍDA DE CONSTANTINOPLA.
 - C) LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL.
 - D) EL ESTALLIDO DE LA BOMBA ATÓMICA EN 1945.

4. SISTEMA ECONÓMICO, SOCIAL Y POLÍTICO QUE EXISTIÓ EN LOS PAÍSES EUROPEOS DURANTE LA EDAD MEDIA; CARACTERIZADO POR EL VASALLAJE Y LA SERVIDUMBRE.
 - A) RÉGIMEN ESCLAVISTA
 - B) RÉGIMEN COLONIAL
 - C) RÉGIMEN FEUDAL
 - D) MONARQUÍA

5. DENTRO DE LOS PRINCIPALES TÓPICOS TRATADOS EN LA REUNIÓN NORTE-SUR EN CANCÚN SE ENCUENTRAN:
- A) SEGURIDAD ALIMENTARIA Y DESARROLLO AGRÍCOLA: COMERCIO E INDUSTRIA DE PRODUCTOS BÁSICOS,
 - B) ENERGÉTICOS Y REPARTO DE TIERRAS,
 - C) SALUD E INVASIONES A PAÍSES SUBDESARROLLADOS,
 - D) ESTABILIDAD ECONÓMICA Y PRESOS POLÍTICOS.
6. CON QUÉ NOMBRE SE CONOCEN LAS EXPEDICIONES DE CARÁCTER RELIGIOSO Y MILITAR ORGANIZADAS DESDE EL SIGLO XI AL XIII POR LA EUROPA CRISTIANA.
- A) CRUZADAS
 - B) COLONIZACIÓN
 - C) EVANGELIZACIÓN
 - D) INVASIONES.
7. ACONTECIMIENTO BÉLICO QUE ABARCÓ DE 1939 A 1945, EN EL QUE SE DESTACARON ALEMANIA, FRANCIA, URSS Y JAPÓN.
- A) GUERRA DE LOS ESTADOS UNIDOS
 - B) 1A. GUERRA MUNDIAL.
 - C) GUERRA DE LOS PASTELES
 - D) 2A. GUERRA MUNDIAL.
8. ARISTÓTELES RESOLVIÓ UN ANTIGUO PROBLEMA FILOSÓFICO AL HACER LA DISTINCIÓN ENTRE:
- A) ALMA Y ESPÍRITU
 - B) MATERIA Y FORMA
 - C) CIENCIA Y CONOCIMIENTO
 - D) RELIGIÓN Y ESTADO
9. EN SU OBRA RESTABLECE LA CONTINUIDAD ENTRE EL HOMBRE Y LOS ANIMALES, CON LO CUAL ENTRA EN CONTRADICCIÓN CON LA CONCEPCIÓN DUALISTA Y TELEOLÓGICA.
- A) PLATÓN
 - B) GALILEO
 - C) DARWIN
 - D) HELMOLTHS

10. EN LA ACTUALIDAD SE LES CONOCE COMO PAÍSES ALTAMENTE INDUSTRIALIZADOS A:
- A) RUSIA, CUBA, POLONIA,
 - B) ESTADOS UNIDOS, ALEMANIA E INGLATERRA,
 - C) ESTADOS UNIDOS, BÉLGICA Y FRANCIA,
 - D) FRANCIA, INGLATERRA, PAÍSES BAJOS,
11. LA TRIPLE ALIANZA Y LA TRIPLE ENTENTE FUERON FRENTES DE:
- A) LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL
 - B) LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL
 - C) LA GUERRA DE LOS SIETE AÑOS
 - D) LA GUERRA DE LOS PAÍSES BAJOS
12. CORRIENTE QUE SE OPONE A LA IDEA DE QUE LOS FILÓSOFOS SON LOS MÁS SABIOS Y SUPERIORES Y QUE DEBEN SER LOS PRIMEROS EN LAS CIUDADES, PONE DE MANIFIESTO LOS RESORTES POLÍTICOS DE LA FILOSOFÍA
- A) SOFISTAS
 - B) FILOSOFÍA DE LA ACADEMIA,
 - C) LICEO
 - D) PARMÉNIDES,
13. EL MATERIALISMO HISTÓRICO CONSTITUYE LA FILOSOFÍA DE LA HISTORIA DEL:
- A) CRISTIANISMO
 - B) MARXISMO
 - C) FEUDALISMO
 - D) DUALISMO
14. DIÓ UNA VISIÓN MECANICISTA DEL MUNDO CON SU DEFENSA DEL SISTEMA COPERNICIANO, TUVO QUE RETRACTARSE DE SU AFIRMACIÓN ACERCA DE QUE EL SOL ESTÁ EN EL CENTRO DEL MUNDO Y DE QUE LA TIERRA SE MUEVE:
- A) GALILEO GALILEI
 - B) ISSAC NEWTON
 - C) BLAS PASCAL
 - D) ALBERT EINSTEIN

15. EN 1917 ESTALLA LA REVOLUCIÓN QUE HA DE CONducIR AL ESTABLECIMIENTO DEL PRIMER ESTADO SOCIALISTA EN EL MUNDO, ESTO SUCEDIÓ EN:
- A) CHINA
 - B) UNIÓN SOVIÉTICA
 - C) CUBA
 - D) POLONIA
16. FILÓSOFO GRIEGO FAMOSO POR SU INTERACCIONISMO DUALISTA, SEGÚN ÉL, EL HOMBRE ESTÁ FORMADO DE CUERPO Y ALMA.
- A) NEWTON
 - B) DESCARTES
 - C) DARWIN
 - D) DEMÓCRITO
17. EL ALMA Y DIOS SON LOS DOS POLOS FUNDAMENTALES ENTRE LOS QUE SE MUEVE EL PENSAMIENTO:
- A) AGUSTINIANO
 - B) KANTIANO
 - C) HEGELIANO
 - D) MARCUSIANO
18. ACONTECIMIENTO QUE OCURRIÓ EN LOS ÚLTIMOS TIEMPOS DEL SIGLO XVIII Y - PRINCIPIOS DEL XIX, PRODUCIDO POR LOS INVENTOS MECÁNICOS, SOBRE TODO LA MÁQUINA DE VAPOR.
- A) REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA
 - B) REVOLUCIÓN MECÁNICA
 - C) REVOLUCIÓN INDUSTRIAL
 - D) REVOLUCIÓN ECONÓMICA
19. ALGUNOS DE LOS PAÍSES CONSIDERADOS DENTRO DEL GRUPO DE LOS DEL TERCER MUNDO SON:
- A) ARGENTINA, BRASIL E INGLATERRA,
 - B) CANADÁ, MÉXICO Y GUATEMALA,
 - C) MÉXICO, INDIA Y ARGELIA,
 - D) MÉXICO, POLONIA Y FRANCIA,
20. LA FILOSOFÍA DE QUE "TODO LO VERDADERO SE REDUCE AL CRITERIO PRÁCTICO DE LA UTILIDAD" CORRESPONDE A LA DOCTRINA DE LOS:
- A) DUALISTAS
 - B) MATERIALISTAS
 - C) ESTRUCTURALISTAS
 - D) PRAGMÁTICOS

21. SE IDENTIFICA COMO UNA ÉPOCA DE RETRASO PARA EL DESARROLLO DE LA - CIENCIA YA QUE HUBO POCO INTERÉS POR PROBLEMAS CIENTÍFICOS Y UN -- SOBRECARGO DE MISTICIDAD;
- A) EPOCA PRIMITIVA
B) EDAD MEDIA
C) EDAD MODERNA
D) EDAD CONTEMPORÁNEA
22. EL MATERIALISMO AFIRMA QUE;
- A) TODA LA REALIDAD ES SOLAMENTE MATERIA,
B) TODA LA REALIDAD ES MATERIA Y LIBERTAD ESPIRITUAL,
C) TODA LA REALIDAD SE COMPONE DE MATERIA Y DUDA,
D) TODA LA REALIDAD SE REDUCE A LO QUE ES ÚTIL.
23. LA IRRACIONALIDAD DE LO REAL, LA FILOSOFÍA DE LO CONCRETO, DE LO - CONTINGENTE, DE LO SINGULAR, DEL ESTO - AQUÍ - AHORA Y NO REDUCIBLE A UN SIMPLE MOMENTO DE UN PROCESO, LA SINGULARIDAD HUMANA SON CARACTE RÍSTICAS DEL:
- A) IDEALISMO
B) EXISTENCIALISMO
C) POSITIVISMO
D) ESTRUCTURALISMO
24. SE LE CONSIDERA COMO INICIADOR DE LAS MATEMÁTICAS Y DE LAS CIENCIAS EXACTAS MODERNAS, FORMULÓ DOS LEYES, LA DE GRAVITACIÓN UNIVERSAL Y -- LA INERCIA DE LOS CUERPOS;
- A) PIERRE LAPLACE
B) BLAS PASCAL
C) ALBERT EINSTEIN
D) ISACC NEWTON
25. ALGUNOS DE LOS PAÍSES QUE PERTENECEN A LA OPEP, ES DECIR PAÍSES EXPOR TADORES DE PETRÓLEO, SON;
- A) MÉXICO, FILIPINAS Y NIGERIA,
B) ARABIA SAUDITA, VENEZUELA Y ARGELIA,
C) MÉXICO, INDIA Y BANGLADESH,
D) FRANCIA, INGLATERRA Y ESTADOS UNIDOS.

26. EL PRESIDENTE ABRAHAM LINCOLN DE LOS EEUU PROCLAMÓ EN 1862:
- A) LA EXENCIÓN DEL DIEZMO,
 - B) LA LEY DE IGUALDAD DE DERECHOS ENTRE HOMBRES Y MUJERES,
 - C) LA LEY DE REPARTO DE PARCELAS,
 - D) LA LEY DE ABOLICIÓN DE LA EXCLAVITUD,
27. LA EXALTACIÓN DESMEDIDA ACERCA DE LA CAPACIDAD DE NUESTRO CONOCIMIENTO, ES DECIR DE UN PENSAMIENTO ABSOLUTO Y DE QUE TODA LA REALIDAD ESTÁ EN NUESTRO PENSAMIENTO CORRESPONDE A LA DOCTRINA FILOSÓFICA DE LOS:
- A) IDEALISTAS
 - B) POSITIVISTAS
 - C) EXISTENCIALISTAS
 - D) MATERIALISTAS
28. FILÓSOFO E HISTORIADOR DE LA CULTURA, INICIÓ JUNTO CON WHITEHEAD LA LÓGICA MATEMÁTICA Y LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE,
- A) FRANZ BRENTANO
 - B) ARISTÓTELES
 - C) BERTRAND RUSSELL
 - D) MAX PLANCK
29. LA NEGACIÓN DE QUE EXISTA UNA VERDAD ABSOLUTA O QUE POR LO MENOS ES -- INACCESIBLE PARA EL HOMBRE Y QUE POR LO TANTO NO SE PUEDE TENER NINGUNA CERTEZA Y EL ÚNICO ESTADO DE LA MENTE ES LA DUDA, SON CARACTERÍSTICAS DEL:
- A) POSITIVISMO
 - B) EXCEPTICISMO
 - C) DUALISMO
 - D) EXISTENCIALISMO
30. LA EDAD MODERNA SE INICIA AL TÉRMINO DE LA EDAD MEDIA Y FINALIZA CON:
- A) EL PRIMER VUELO ESPACIAL EN 1957
 - B) EL ESTALLIDO DE LA BOMBA ATÓMICA EN 1945
 - C) EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA
 - D) LA REVOLUCIÓN FRANCESA 1789,

31. ASTRÓNOMO POLACO QUE SITUÓ AL SOL EN EL CENTRO DEL SISTEMA SOLAR -
MODIFICANDO EL PUNTO DE VISTA DEL HOMBRE SOBRE SU PROPIA IMPORTANCIA:
- A) GALILEO
 - B) ARQUÍMIDES
 - C) COPERNICO
 - D) NEWTON
32. ENTRE LAS ESCUELAS DE PENSAMIENTO DEL SIGLO XX INFLUENCIADAS POR LA -
CIENCIA FÍSICO-MATEMÁTICA Y LA CONCEPCIÓN POSITIVISTA SE ENCUENTRAN:
- A) EL NEORREALISMO Y EL NEOPOSITIVISMO.
 - B) EL HEGELISMO. Y EL KANTISMO
 - C) EL IDEALISMO Y EL MATERIALISMO
 - D) EL EMPIRISMO Y EL POSITIVISMO.

L O G I C A

A CONTINUACIÓN, ENCONTRARÁ UNA LISTA DE PALABRAS U ORACIONES, DE LAS CUATRO -
ORDENACIONES QUE SE PRESENTAN, ELIJA AQUÉLLA QUE ESTÉ EN ORDEN DE ESPECIFICI--
DAD CRECIENTE. NO HAGA NINGUNA ANOTACIÓN EN ESTAS HOJAS,

1. (1) JORGE A). (5) (1) (2) (3) (4)
 (2) MACHO B). (4) (3) (2) (5) (1)
 (3) ANIMAL C). (3) (4) (2) (5) (1)
 (4) SER HUMANO D). (3) (2) (4) (1) (5)
2. (1) EN UNA FIESTA RECIENTE APRENDIMOS UN PASO NUEVO "EL PASO DEL ACOR-
 DEÓN",
 (2) DE TODAS LAS FORMAS DE DISFRUTAR LAS NOCHES DE LOS SÁBADOS, LA QUE
 MÁS ME GUSTA ES BAILAR.
 (3) BAILAR EN LAS FIESTAS ES DIVERTIDO.
 (4) UN ADOLESCENTE GOZA DE SU TIEMPO LIBRE.
- A). (1) (3) (4) (2)
 B). (1) (2) (3) (4)
 C). (3) (4) (2) (1)
 D). (4) (3) (2) (1)
3. 1. COLONIA
 2. POBLACIÓN
 3. INDIVIDUO
 4. MUESTRA
 5. PAREJA
- A) 2, 4, 1, 5, 3
 B) 3, 5, 1, 4, 2
 C) 3, 5, 4, 1, 2
 D) 1, 2, 4, 5, 3

- 4.
1. TIEMPO
 2. RELOJ
 3. AÑO
 4. SIGLO
 5. DÉCADA

- A) 2, 3, 5, 4, 1
- B) 4, 5, 3, 1, 2
- C) 1, 4, 5, 3, 2
- D) 5, 4, 3, 2, 1

DE LAS SIGUIENTES, CUÁL ES EL ENUNCIADO O PALABRA QUE SUMARIZA A TODOS LOS ANTERIORES:

- 5.
- A) TOMAR UN BAÑO
 - B) LUSTRAR LOS ZAPATOS
 - C) ALISTARSE PARA UNA CITA
 - D) PEINARSE
 - E) PLANCHAR LA ROPA QUE SE VA A USAR.
- 6.
- A) SI LOS PERÍODOS DE CLASE SE HACEN MÁS CORTOS, LAS CLASES ABURRIDAS SERÁN TOLERABLES.
 - B) TODO EL MUNDO PODRÍA DORMIR MÁS.
 - C) LOS MAESTROS TENDRÍAN MÁS TIEMPO PARA CORREGIR TRABAJOS Y PARA PREPARAR LAS CLASES.
 - D) UN DÍA ESCOLAR DE CORTA DURACIÓN BENEFICIARÍA TANTO A LOS ESTUDIANTES COMO A LOS MAESTROS.
 - E) LOS ESTUDIANTES TENDRÍAN MÁS TIEMPO PARA REALIZAR SUS TAREAS Y PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN INDIVIDUAL.

7. SI DE LA SIGUIENTE LISTA DE TÉRMINOS, TOMAMOS "COCHE" COMO TÉRMINO GENERAL, CUÁLES SERÁN LOS TÉRMINOS ESPECÍFICOS. ELIJA LA OPCIÓN CORRECTA DE ENTRE LOS AGRUPAMIENTOS SIGUIENTES:

- | | |
|-------------------------|----------------------------|
| 1. MEDIOS DE TRANSPORTE | 6. CHEVROLET |
| 2. PLYMOUTH | 7. PRODUCTO NORTEAMERICANO |
| 3. FORD | 8. CAMIÓN |
| 4. TREN | 9. TRANSPORTE MASIVO |
| 5. AVIÓN | 10. DODGE |

- A) (2, 3, 6, 8)
- B) (5, 6, 2, 4)
- C) (2, 3, 6, 10)
- D) (10, 6, 5, 4)

8. SI DE LA MISMA LISTA TOMÁRAMOS "COCHE" COMO TÉRMINO ESPECÍFICO, --
CUÁLES SERÍAN LOS DEMÁS TÉRMINOS ESPECÍFICOS. ELIJA LA OPCIÓN DEL
CONJUNTO QUE LAS REPRESENTA.
- A) (4, 5, 8)
 - B) (5, 3, 7)
 - C) (2, 3, 4)
 - D) (5, 8, 2)
9. DE ACUERDO A LOS TÉRMINOS ESPECÍFICOS DE LA PREGUNTA ANTERIOR, ---
¿CUÁL SERÍA EL TÉRMINO GENERAL?.
- A) PRODUCTO NORTEAMERICANO
 - B) TRANSPORTE MASIVO
 - C) MEDIOS DE TRANSPORTE
- ESCOJA LA CONCLUSIÓN QUE CONSIDERE QUE PODRÍA SER CONSECUENCIA DE LAS
ORACIONES DADAS,
10. ALGUNOS MAMÍFEROS SON ANIMALES HERBÍVOROS,
NINGÚN ANIMAL HERBÍVORO COME CARNE,
POR LO TANTO,
- A) ALGUNOS ANIMALES MAMÍFEROS NO COMEN CARNE
 - B) NINGÚN ANIMAL MAMÍFERO COME CARNE
 - C) ALGUNOS ANIMALES MAMÍFEROS SON HERBÍVOROS
 - D) TODO ANIMAL QUE COME CARNE ES MAMÍFERO,
11. NINGÚN MIEMBRO DE LA DIRECCIÓN ESTÁ PRESENTE,
TODAS LAS PERSONAS DIRECTAMENTE AFECTADAS POR LAS NUEVAS DISPOSICIO-
NES LABORALES ESTÁN PRESENTES,
- POR LO TANTO,
- A) ALGUNOS MIEMBROS DE LA DIRECCIÓN ESTÁN PRESENTES
 - B) ALGUNAS DE LAS PERSONAS AFECTADAS PERTENECEN A LA DIRECCIÓN,
 - C) VARIAS DE LAS PERSONAS PRESENTES PERTENECEN A LA DIRECCIÓN,
 - D) NINGÚN MIEMBRO DE LA DIRECCIÓN FUÉ AFECTADO DIRECTAMENTE,

12. TODOS LOS REPTILES SON ANIMALES DE SANGRE FRÍA,
TODOS LOS CARACOLES SON ANIMALES DE SANGRE FRÍA,
POR TANTO,
- A) TODOS LOS ANIMALES SON DE SANGRE FRÍA.
 - B) TODOS LOS CARACOLES SON ANIMALES
 - C) TODOS LOS REPTILES SON CARACOLES
 - D) TODOS LOS CARACOLES SON REPTILES.
13. TODOS LOS VEGETALES VERDES REALIZAN FOTOSÍNTESIS,
ALGUNOS VEGETALES NO SON VERDES,
POR TANTO,
- A) TODOS LOS VEGETALES REALIZAN FOTOSÍNTESIS
 - B) ALGUNOS VEGETALES NO REALIZAN FOTOSÍNTESIS
 - C) ALGUNOS VEGETALES NO SON VERDES
 - D) TODOS LOS VEGETALES SON VERDES.
14. TODOS LOS PÁJAROS SON ANIMALES,
TODOS LOS RUISEÑORES SON PÁJAROS,
POR TANTO,
- A) TODOS LOS RUISEÑORES SON ANIMALES
 - B) TODOS LOS ANIMALES SON PÁJAROS
 - C) ALGUNOS RUISEÑORES SON ANIMALES
 - D) TODOS LOS ANIMALES SON RUISEÑORES
15. NINGÚN HÉROE ES COBARDE,
ALGUNOS SOLDADOS SON COBARDES,
POR LO TANTO,
- A) ALGUNOS SOLDADOS NO SON HÉROES
 - B) NINGÚN COBARDE ES HÉROE
 - C) ALGUNOS COBARDES SON HÉROES
 - D) NINGÚN SOLDADO ES COBARDE

DE LOS EJEMPLOS SIGUIENTES SEÑALAR LA OPCIÓN QUE CONSIDERE VÁLIDA A PARTIR DE LOS ARGUMENTOS EXPUESTOS,

16. TODO A ES B
 TODO B ES C
 POR TANTO,

A) ALGUNA A ES C
 B) TODA A ES C

C) NINGUNA C ES A
 D) ALGUNA B ES A

17. TODA X ES Y
 ALGUNA Y ES Z
 POR TANTO,

A) ALGUNA Y ES X
 B) TODA Z ES X

C) TODA Y ES Z
 D) ALGUNA X ES Z

DE LAS SIGUIENTES ORACIONES CALIFIQUE SI ES VÁLIDA O INVÁLIDA LA CONCLUSIÓN INFERIDA DE ELLAS:

18. TODOS LOS PECES SABEN NADAR
 ALGUNOS HUMANOS SABEN NADAR
 POR TANTO,

ALGUNOS HUMANOS SON PECES

A) VÁLIDO

B) INVÁLIDO

19. ALGUNAS FRACCIONES SON MAYORES QUE ALGUNOS NÚMEROS ENTEROS.

EL NÚMERO $\frac{8}{2}$ ES UNA FRACCIÓN

EL NÚMERO 3 ES UN NÚMERO ENTERO

POR TANTO $\frac{8}{2}$ ES MAYOR QUE 3

A) VÁLIDO

B) INVÁLIDO

20. SI EL NÚMERO DE REPRESENTANTES EN EL SENADO ESTÁ EN RELACIÓN CON LA POBLACIÓN DE CADA ESTADO, ENTONCES NUEVA YORK TIENE MÁS SENADORES QUE NEVADA, POR TANTO, NUEVA YORK TIENE MAYOR POBLACIÓN QUE NEVADA.

A) VÁLIDO

B) INVÁLIDO

21. A PESAR DE LOS DEPÓSITOS RICOS EN PETRÓLEO NINGUNA REGIÓN DEL GOLFO PÉRSICO ES UNA REGIÓN ALTAMENTE INDUSTRIALIZADA.

IRÁN ES UNA REGIÓN DEL GOLFO PÉRSICO.

POR TANTO, IRÁN NO ES UNA REGIÓN ALTAMENTE INDUSTRIALIZADA.

A) VÁLIDO

B) INVÁLIDO

DE LOS PÁRRAFOS QUE APARECEN A CONTINUACIÓN, SELECCIONA LA LETRA DE LA ORACIÓN QUE EXPRESA LA IDEA GENERAL DEL PÁRRAFO.

22. A) TOMAR BUENAS NOTAS ES INDISPENSABLE PARA EL ESTUDIO EFICIENTE,
 B) CUANDO SEA TIEMPO DE TOMAR NOTA, NO UTILICE CUALQUIER HOJA DE PAPEL QUE ESTÉ A LA MANO. C) PROCURE TENER UNA SECCIÓN ESPECIAL DE SU CUADERNO RESERVADA PARA CADA TEMA. D) ROTULE SUS NOTAS CON LA CLASE, EL TEMA, LA FECHA, DE TAL MANERA QUE USTED PUEDA COLOCARLAS EN ORDEN EN CASO DE QUE LAS REMUEVA DE SU CARPETA, POR ALGUNA RAZÓN.
 E) PARA UNA MAYOR EFICIENCIA, HAGA UN ESFUERZO REAL PARA DISCRIMINAR ENTRE LO IMPORTANTE Y LO TRIVIAL DE TODO LO QUE EL MAESTRO DICE.

23. A) USAR UN SISTEMA DE TRANSPORTE COLECTIVO COSTARÍA MENOS AL PASAJERO QUE MANEJAR SU PROPIO CARRO, AHORRÁNDOLE EL PRECIO DE LA GASOLINA EL MANTENIMIENTO Y EL ESTACIONAMIENTO. B) UNA RED BIEN PLANIFICADA DE TRÁNSITO, OFRECE MUCHAS VENTAJAS A UNA CIUDAD Y A SUS HABITANTES. C) EL TRANSPORTE COLECTIVO OFRECE UNA MEJOR ALTERNATIVA A LA CONSTRUCCIÓN DESAFORADA DE CALLES Y VIADUCTOS CON LA CONSECUENTE REDUCCIÓN DE IMPUESTOS. D) TAMPOCO HABRÍA NECESIDAD DE TANTOS ESTACIONAMIENTOS YA QUE LA GENTE SIMPLEMENTE CAMINARÍA DE LA ESTACIÓN A SU TRABAJO.

CADA UNO DE LOS ENUNCIADOS SIGUIENTES EXPRESA UN HECHO O UNA OPINIÓN, SI EL ENUNCIADO EXPRESA UN HECHO, MARQUE LA LETRA "A", EN CAMBIO SI SE TRATA DE UNA OPINIÓN MARQUE LA LETRA "B"

24. EN LA GRECIA ANTIGUA, SE DESARROLLÓ UN ALTO NIVEL DE HABILIDAD ARTÍSTICA.

25. LOS CAMBIOS VIOLENTOS DE GOBIERNO, NO HAN TRAÍDO NINGÚN BIEN A LAS NACIONES,
26. LA EDUCACIÓN MILITAR ES LA MEJOR FORMA DE EDUCAR A LOS VA--
RONES,
27. CUALQUIERA QUE SEPA LEER PODRÁ CONCLUÍR QUE LOS EXPERTOS NO
ESTÁN DE ACUERDO ACERCA DE LA MEJOR FORMA DE SOBREVIVIR UNA
GUERRA NUCLEAR,
28. LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS DEBE SER DIFERENTE A LA DE LOS NI
ÑOS,
29. EL ESTALLIDO DE LA BOMBA ATÓMICA EN 1945 PUSO FÍN A LA 2A.
GUERRA MUNDIAL,
30. LA TRIPLE ALIANZA Y LA TRIPLE ÉNTENTE FUERON FRENTES DE LA -
1A. GUERRA MUNDIAL
31. EL CAPITALISMO ESTÁ AL BORDE DEL COLAPSO,
32. LAS CRUZADAS INTENSIFICARON EL TRÁFICO EN LAS RUTAS DEL ME
DITERRÁNEO,

EN CADA UNO DE LOS SIGUIENTES CONJUNTOS DE ENUNCIADOS HAY UNO QUE ES MÁS DIFÍCIL DE PROBAR QUE LOS OTROS, ELIJA LA OPCIÓN QUE CONSIDERE MÁS DIFÍCIL DE PROBAR:

33. A) MUCHOS MANUSCRITOS MEDIEVALES FUERON ESCRITOS EN LATÍN,
B) EL ÁREA DE ALASKA ES MÁS GRANDE QUE LA DE TEXAS
C) LA "CLÁUSULA ELÁSTICA" DE LA CONSTITUCIÓN FEDERAL, HA PROVOCADO MUCHA CONTROVERSIA,
D) EL SISTEMA ECONÓMICO RUSO ESTÁ DESTINADO AL FRACASO,

- 34.
- A) DURANTE LA EDAD MEDIA, LA EDUCACIÓN EN EUROPA ERA Poca Y ESTABA MAL ORGANIZADA.
 - B) GRECIA CONTRIBUYÓ MÁS QUE EGIPto A LA CIVILIZACIÓN.
 - C) LA INVENCIÓN DE LA MÁQUINA DE VAPOR INFLUYÓ EN LA FORMA DE VIDA DE MUCHA GENTE.
 - D) LA BATALLA DE New Orleans EN 1815 ERA TOTALMENTE INNECESARIA PARA HACER UN TRATADO DE PAZ
 - E) EL CLIMA DE GUADALAJARA ES BENÉFICO PARA LOS ENFERMOS PULMONÁRES.
- 35.
- A) LAS MUJERES TIENEN MAYOR HABILIDAD VERBAL QUE LOS HOMBRES.
 - B) LAS MUJERES EUROPEAS DE HOY DISFRUTAN DE MAYORES LIBERTADES QUE EN EL SIGLO PASADO.
 - C) LAS MUJERES SON MENOS INTELIGENTES QUE LOS HOMBRES.
 - D) LA ESCOLARIDAD PROMEDIO DE LAS MUJERES, ES MENOR QUE LA DE LOS HOMBRES EN LA CIUDAD DE MÉXICO.
- 36.
- A) LA CAMPAÑA RADIOFÓNICA OFICIAL CONTRA LA CONTAMINACIÓN, HA CONCIEN TIZADO A LOS CIUDADANOS ACERCA DEL PROBLEMA.
 - B) LA POBLACIÓN DE LA CIUDAD DE MÉXICO, SE HA CENTUPLICADO EN LOS ÚLTIMOS 100 AÑOS.
 - C) LOS EJES VIALES DESAHOGARÁN EL TRÁFICO EN LOS PUNTOS DE MAYOR CONGESTIONAMIENTO.
 - D) EL PROMEDIO DE VIDA EN LA CIUDAD DE MÉXICO ES DE 65 AÑOS PARA LOS HOMBRES Y DE 70 PARA LAS MUJERES.
- 37.
- A) LOS EMPLEADOS DEL DEPARTAMENTO DE VENTAS, SON MÁS SOCIABLES QUE LOS DE CONTABILIDAD.
 - B) EL ÉXITO DE ALGUNOS EJECUTIVOS SE DEBE A SU GRAN PERSONALIDAD.
 - C) LA RAPIDEZ DE LAS MECANÓGRAFAS DEL DEPARTAMENTO A ES MAYOR QUE LAS DE LAS MECANÓGRAFAS DEL DEPARTAMENTO B.
 - D) LOS EMPLEADOS DE FINANZAS SON MÁS SERVICIALES QUE LOS DE COMPUTACIÓN.

MATEMATICAS

CALCULE LAS SIGUIENTES OPERACIONES, SI ES NECESARIO USE EL REVERSO DE LAS HOJAS. MARQUE EN LA TARJETA DE RESPUESTAS LA OPCION SELECCIONADA.

1. $(2,2) (-,35) \div 2,6 - 1 = ?$

- A) 1,83
- B) -,77
- C) -,83
- D) ,83

2. $13,5 \div 45 =$

- A) 30
- B) ,30
- C) ,030
- D) 3,0

3. $(3)^3 - (2)^2$

- A) 5
- B) 25
- C) 23
- D) 1

4. $\frac{5^5 \cdot 5^4 \cdot 5^3}{5^{10}}$

- A) 125
- B) 1275
- C) 550
- D) 25

5. $10 + (-10) =$

- A) 1
- B) 10
- C) 0
- D) -10

6. $7 - (-5) - (-3) =$

- A) -8
- B) -15
- C) 105
- D) 15

7. $(+3) \times (-2) \times (-7) \times (-5) =$

- A) 200
- B) -210
- C) 210
- D) 40

8. $\frac{3}{4} + \frac{5}{4} + \frac{2}{4} =$

- A) $1\frac{3}{4}$
- B) $3\frac{1}{2}$
- C) $2\frac{1}{2}$
- D) $4\frac{2}{3}$

9. $\frac{12}{7} \div 4 =$

A) $\frac{1}{7}$

B) $\frac{2}{7}$

C) $\frac{3}{7}$

D) $\frac{6}{7}$

10. $5\frac{9}{8} + 11\frac{3}{7}$

A) $16\frac{78}{56}$

B) $16\frac{11}{15}$

C) $17\frac{31}{56}$

D) $17\frac{13}{56}$

11. $3\frac{4}{5} \times 5\frac{7}{8} =$

A) $20\frac{13}{40}$

B) $26\frac{15}{40}$

C) $3\frac{1}{2}$

D) $22\frac{13}{40}$

12. $9\frac{7}{9} \div 3\frac{4}{6}$

A) $2\frac{22}{33}$

B) $3\frac{42}{36}$

C) $4\frac{6}{36}$

D) $4\frac{1}{6}$

13. RESUELVA LAS SIGUIENTES ECUACIONES:

$$10 - 4(x - 8) = 2(x - 3)$$

A) $x = 18$

B) $x = 4$

C) $x = 6$

D) $x = 8$

14. $7 + \frac{2}{x} = 3 + \frac{16}{2x} + 1$

A) 10

B) 0

C) 2

D) 4

15. HALLAR UN NÚMERO TAL QUE SU TERCIO EXCEDA EN DOS UNIDADES A SU QUINTA PARTE:

A) 15

B) 5

C) 3

D) 25

16. LA MITAD MÁS LA TERCERA PARTE DE UN NÚMERO ES IGUAL A DICHO NÚMERO - DISMINUÍDO EN UNA UNIDAD,

- A) 15
- B) 1
- C) 6
- D) 38

REALICE LAS SIGUIENTES OPERACIONES:

17. $(-A) (-B) =$

- A) AB
- B) -AB
- C) A - B
- D) |A - B

18. $\left(\frac{3.5}{\frac{P.Q}{2.2}}\right) \cdot \left(\frac{6.5}{PQ}\right)$

- A) $P^6 Q^7$
- B) $P^9 Q^{10}$
- C) $P^5 Q^7$
- D) $P^3 Q^3$

19. $x + [(-x) + y]$

- A) Y
- B) 0
- C) X - Y
- D) X

20.

$$\sqrt{\frac{4}{5}}$$

- A) 25
- B) 5
- C) 0
- D) 1

21.

$$\sqrt{17,76}$$

- A) ,43
- B) 4,21
- C) ,42
- D) 4,3

22.

$$\frac{\sqrt{16}}{\sqrt{25}}$$

- A) 6,4
- B) $\frac{4}{5}$
- C) $\left(\frac{4}{5}\right)^{\frac{1}{2}}$
- D) ,32

23.

25 QUÉ PORCENTAJE ES DE 125:

- A) 5%
- B) 25%
- C) 20%
- D) ,20%

24. DIGA DE QUÉ ORDEN ES LA SIGUIENTE MATRIZ:

$$\begin{bmatrix} 4 & 7 & 9 & 1 \\ 0 & 1 & 5 & 6 \\ 3 & 0 & 1 & 9 \end{bmatrix}$$

A) (4, 3)

B) (3, 4)

C) (1, 2)

D) (3)

25. DIGA QUÉ VALOR SE LOCALIZA EN LA COLUMNA 3, RENGLÓN 2:

$$\begin{bmatrix} 1 & 4 & 8 & 7 \\ 6 & 4 & 5 & 2 \\ 2 & 3 & 9 & 0 \end{bmatrix}$$

A) 5

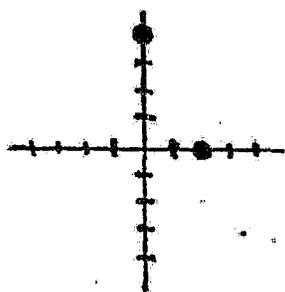
B) 8

C) 3

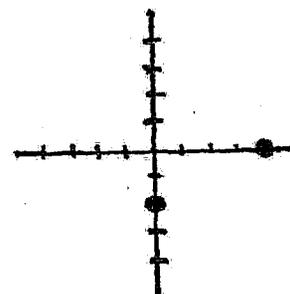
D) 4

26. ELIJA LA OPCIÓN CORRECTA DEL VALOR DE 2 EN LA ABSCISA Y EL DE 4 EN LA ORDENADA:

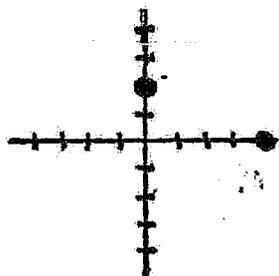
A)



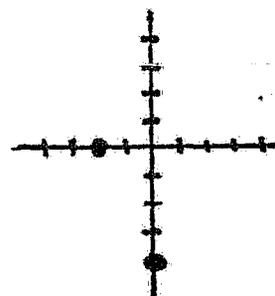
C)



B)

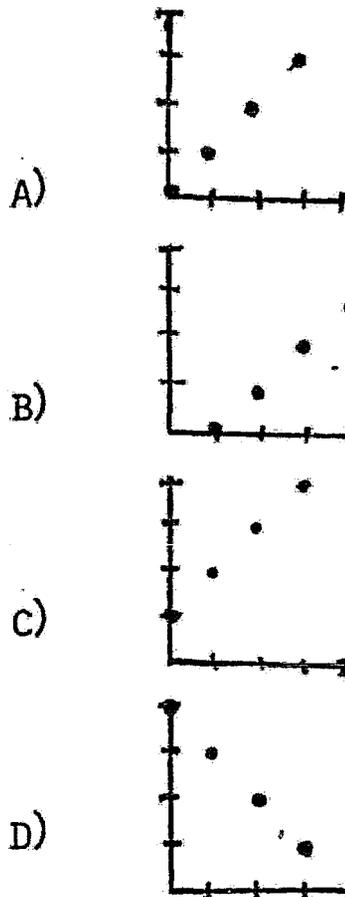


D)



27. ELIJA LA GRÁFICA CORRECTA DE LOS SIGUIENTES PUNTOS:

X	Y
0	1
1	2
2	3
3	4



28. REALICE LAS SIGUIENTES EQUIVALENCIAS:

40 MILILITROS EQUIVALEN A:

- A) 0,040 L.
- B) 0,40 L.
- C) 4,0 L.
- D) 40 L.

29. 2,5 DECÁMETROS EQUIVALEN A:

- A) 2,500 DECÍMETROS
- B) 2,500 CENTÍMETROS
- C) 1,5 HECTÓMETROS
- D) 25,000 MILÍMETROS

ELIJA LA OPCIÓN CORRECTA DE LOS SIGUIENTES PROBLEMAS:

30. DE UNA FAMILIA DE 20 MIEMBROS, EL 15% SON MUJERES.
¿ CUÁNTOS HOMBRES HAY EN ESTA FAMILIA?
- A) .17
 - B) 85
 - C) 17
 - D) .05
31. EN UNA MUESTRA DE 2000 ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, SE ENCONTRÓ QUE SÓLO 82 ESTUDIANTES TRABAJAN.
¿QUÉ PORCENTAJE DE ESTUDIANTES TRABAJAN Y CUÁNTOS ALUMNOS NO LO HACEN?
- A) 82 TRABAJAN Y 1918 NO TRABAJAN,
 - B) 41% TRABAJAN Y 59% NO TRABAJAN
 - C) 4.1 TRABAJAN Y 1918 NO TRABAJAN
 - D) 4.1% TRABAJAN Y 5.9% NO TRABAJAN,
32. SI 5 KILOS DE AZUCAR CUESTAN 122 PESOS, ¿CUÁNTO COSTARÁN 20 KILOS Y MEDIO?
- A) \$ 2,975,00
 - B) \$ 440,00
 - C) \$ 488,00
 - D) \$ 500,20

TECNICAS DE INVESTIGACION

SELECCIONE LA OPCION QUE CONSIDERE CORRECTA, NO HAGA NINGUNA ANOTACION EN ESTAS HOJAS, UTILICE LAS TARJETAS DE RESPUESTAS.

1. EL AYUDAR A DELIMITAR NUESTRO PROBLEMA DE ESTUDIO, EL CONOCER QUÉ SE HA HECHO CON ANTERIORIDAD EN RELACIÓN CON EL PROBLEMA, EL PREVENIR LA REPETICIÓN DEL ESTUDIO Y CONOCER NUEVAS VARIABLES QUE NO SE HABÍAN CONSIDERADO SON TODAS VENTAJAS DE:
 - A) FORMULAR BUENAS HIPÓTESIS.
 - B) REALIZAR UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
 - C) DISEÑAR UNA BUENA METODOLOGÍA,
 - D) TENER UNA BUENA ASESORÍA
2. LAS FICHAS TEXTUALES, DE CRÍTICA, DE RESUMEN, DE REFERENCIA, DE OBSERVACIÓN, SON EJEMPLOS DE FICHAS:
 - A) TRABAJO
 - B) REFERENCIA
 - C) BIBLIOGRÁFICAS
 - D) DOCUMENTALES
3. UNA FICHA BIBLIOGRÁFICA COMPLETA COMPRENDE:
 - A) AUTOR, TÍTULO, CAPÍTULO, EDICIÓN, LUGAR.
 - B) TÍTULO, AUTOR, LUGAR Y FECHA,
 - C) AUTOR, TÍTULO, TRADUCTOR, PROLOGISTA, EDICIÓN, EDITORIAL, LUGAR Y FECHA,
 - D) AUTOR Y TÍTULO DE LA OBRA,
4. LAS FICHAS QUE SE REFIEREN A PUBLICACIONES PERIÓDICAS SE LLAMAN:
 - A) HEMEROGRÁFICAS
 - B) DOCUMENTALES
 - C) BIBLIOGRÁFICAS
 - D) ICONOGRÁFICAS

5. QUÉ FICHA BIBLIOGRÁFICA DE AUTOR CORPORATIVO CONSIDERA CORRECTA:
- A) MANUAL DE DISEÑO DE SISTEMAS. CENTRO NACIONAL DE LA PRODUCTIVIDAD, 1971.
 - B) CENTRO NACIONAL DE LA PRODUCTIVIDAD, MANUAL DE DISEÑO DE SISTEMAS, MÉXICO, CENTRO NACIONAL DE LA PRODUCTIVIDAD, 1971.
 - C) MANUAL DE DISEÑO DE SISTEMAS. MÉXICO, CENTRO NACIONAL DE LA PRODUCTIVIDAD, 1971.
 - D) CENTRO NACIONAL DE LA PRODUCTIVIDAD, MANUAL DE DISEÑO DE SISTEMAS, MÉXICO, 1971.
6. QUÉ SIGNIFICAN LAS ABREVIATURAS OP. CIT, Y ET. AL.
- A) OBRA CITADA Y POR EJEMPLO.
 - B) OBRA CITADA, EDITORIAL Y AÑO.
 - C) SIGUIENTE OBRA Y OTROS.
 - D) OBRA CITADA Y OTROS.
7. UNA FICHA HEMEROGRÁFICA DEBERÁ CONTENER LOS SIGUIENTES DATOS:
- A) AUTOR, NOMBRE DE LA REVISTA, AÑO, VOLUMEN, PÁGINAS.
 - B) NOMBRE DE LA REVISTA, AÑO, LUGAR, PÁGINAS.
 - C) TÍTULO DEL ARTÍCULO, NOMBRE DE LA REVISTA, AÑO Y PÁGINAS.
 - D) AUTOR, NOMBRE DEL ARTÍCULO, NOMBRE DE LA REVISTA, AÑO, VOLUMEN, PÁGINAS.
8. MARQUE EL INCISO DE LA FICHA BIBLIOGRÁFICA CORRECTA.
- A) ALONSO, MARTIN, CIENCIA DEL LENGUAJE Y ARTE DEL ESTILO TEORÍA Y SINOPSIS, 12 ED, MADRID, AGUILAR, 1975, 160 P.
 - B) CIENCIA DEL LENGUAJE Y ARTE DEL ESTILO TEORÍA Y SINOPSIS, MARTÍN ALONSO, AGUILAR, 12 ED, MADRID 1975, 160 P.
 - C) ALONSO, MARTIN, CIENCIA DEL LENGUAJE Y ARTE DEL ESTILO TEORÍA Y SINOPSIS, 12 ED, MADRID, AGUILAR, 1975, 160 P.
 - D) CIENCIA DEL LENGUAJE Y ARTE DEL ESTILO TEORÍA Y SINOPSIS. ALONSO MARTIN, 1975, AGUILAR 12 ED, MADRID, 160 P.
9. EN FORMA GENERAL, UNA FICHA DE TRABAJO DEBE LLEVAR:
- A) LOS DATOS QUE IDENTIFICAN LA OBRA CONSULTADA, LA CITA O LA INFORMACIÓN EXTRAÍDA DE LA OBRA Y UN COMENTARIO PERSONAL.
 - B) AUTOR, TÍTULO SUBRAYADO, EDICIÓN, EDITORIAL, LUGAR, FECHA Y PÁGINAS CONSULTADAS.
 - C) NOMBRE DEL CAPÍTULO, FUENTE Y FECHA.
 - D) AUTOR, TÍTULO, COLOCACIÓN DEL LIBRO O REVISTA, PÁGINAS Y FECHA.

10. EN LA ELABORACIÓN DE UN PLAN DE TRABAJO EXPERIMENTAL ES NECESARIO CONTEMPLAR LOS SIGUIENTES ASPECTOS:
- A) PLANTEAMIENTO DE UN PROBLEMA, HIPÓTESIS, SUJETOS Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO.
 - B) DENOMINACIÓN DEL EXPERIMENTO, PLANTEAMIENTO DE UN PROBLEMA, DE LA HIPÓTESIS, DEFINICIÓN DE VARIABLES, SELECCIÓN DE UN DISEÑO, DE LA MUESTRA Y TIPO DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO.
 - C) DENOMINACIÓN DEL EXPERIMENTO, PROBLEMA, HIPÓTESIS, TRATAMIENTO ESTADÍSTICO.
 - D) PLANTEAMIENTO DE UN PROBLEMA, SELECCIÓN DE LOS SUJETOS, PROCEDIMIENTO Y RESULTADOS ESPERADOS.
11. EN LA ELABORACIÓN DE UN REPORTE FORMAL ES NECESARIO POR LO MENOS - INCLUIR LOS SIGUIENTES APARTADOS:
- A) TÍTULO, INTRODUCCIÓN, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, MÉTODO, RESULTADOS Y DISCUSIÓN O CONCLUSIONES.
 - B) TÍTULO, HIPÓTESIS, VARIABLES, PROCEDIMIENTO Y RESULTADOS.
 - C) TÍTULO, PROBLEMA, RESULTADOS Y DISCUSIÓN.
 - D) TÍTULO, INTRODUCCIÓN, MÉTODO, RESULTADOS.
12. UNA FICHA DE TRABAJO DE RESUMEN, DEBERÁ CONTENER LOS SIGUIENTES PUNTOS:
- A) LUGAR, FECHA, PÁGINAS, AUTOR, RESÚMEN DEL AUTOR,
 - B) NOMBRE DEL CAPÍTULO, DEL SUBCAPÍTULO, LUGAR, AÑO, EDICIÓN, PÁGINAS Y RESÚMEN.
 - C) NOMBRE DEL CAPÍTULO, DEL SUBCAPÍTULO, AUTOR, TÍTULO DE LA OBRA, PÁGINAS Y RESUMEN.
 - D) AUTOR, TÍTULO DEL LIBRO SUBRAYADO, LUGAR, EDITORIAL, AÑO Y PÁGINAS.

ASPECTOS CIENTIFICOS

13. AL CUERPO DE IDEAS QUE PUEDE CARACTERIZARSE COMO CONOCIMIENTO RACIONAL, SISTEMÁTICO, EXACTO, VERIFICABLE Y POR CONSIGUIENTE FALIBLE SE LE CONOCE COMO:
- A) CONOCIMIENTO.
 - B) TÉCNICA.
 - C) TEORÍA.
 - D) CIENCIA.

14. ENTRE LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO SE ENCUENTRA:
- A) SU CARÁCTER FÁCTICO, ANALÍTICO, EXPLICATIVO, PRECISO, VERIFICABLE Y SISTEMÁTICO.
 - B) SU CARÁCTER FÁCTICO, ANALÍTICO, ERRÁTICO, VERIFICABLE Y SISTEMÁTICO.
 - C) SU CARÁCTER ANALÍTICO, INFALIBLE, VERIFICABLE Y PRECISO.
 - D) SU CARÁCTER FÁCTICO, INFALIBLE, VERIFICABLE, TÉCNICO Y SISTEMÁTICO.
15. SE REFIEREN AL ANÁLISIS FILOSÓFICO DE LOS CONCEPTOS CIENTÍFICOS:
- A) LA SINTAXIS Y LA SEMÁNTICA.
 - B) LA PROPOSICIÓN Y LA GENERALIZACIÓN
 - C) LA LÓGICA Y LA EPISTEMOLOGÍA DE LOS CONCEPTOS.
 - D) EL ANÁLISIS SINTÁCTICO Y EL SEMÁNTICO.
16. LOS RASGOS ESENCIALES QUE ALCANZAN LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA - Y DE LA SOCIEDAD SON:
- A) LA TÉCNICA Y LA SISTEMATIZACIÓN.
 - B) EL ANÁLISIS Y LA INFALIBILIDAD.
 - C) LA RACIONALIDAD Y LA OBJETIVIDAD.
 - D) LAS OPERACIONES Y LAS INFERENCIAS.
17. EL CARÁCTER DE CIENTÍFICO LO DA:
- A) LA NATURALEZA DEL OBJETO DE ESTUDIO.
 - B) EL MÉTODO EMPLEADO.
 - C) LA FINALIDAD DEL ESTUDIO.
 - D) TODOS LOS ANTERIORES.
18. EL MÉTODO CIENTÍFICO ES UN CONJUNTO DE PROCEDIMIENTOS POR LOS CUALES:
- A) SE PLANTEAN LOS PROBLEMAS CIENTÍFICOS Y SE PONEN A PRUEBA LAS HIPÓTESIS CIENTÍFICAS.
 - B) SE OBTIENE UN CONOCIMIENTO IRREVOCABLE.
 - C) SE HACEN EXPERIMENTOS Y SE OBTIENEN CONCLUSIONES.
 - D) SE LLEGA A LA CAUSA DE LOS PROBLEMAS CIENTÍFICOS.
19. ES UN CUERPO DE ENUNCIADOS QUE HAN SIDO REUNIDOS O CONSTRUÍDOS DE ACUERDO AL MÉTODO CIENTÍFICO Y ENTRE LOS CUALES HAY CONGRUENCIA.
- A) CIENCIA
 - B) HIPÓTESIS
 - C) TEORÍA
 - D) MÉTODO

BIBLIOGRAFIA

B I B L I O G R A F I A

- Adams, G. Medición y Evaluación en Educación, Psicología y -- "Guidance". Barcelona: Herder, 1975.
- Aguilar, J., Lizárraga, S. y Pérez, L. Investigación diagnós-
tica de los estudiantes que ingresan a la carrera de Psico-
logía. Enseñanza e Investigación en Psicología, 1981, VII,
2(14), 298-306.
- Aiken, L. R. Psychological Testing and Assessment. Boston: --
Allyn and Bacon, Inc., 1976, 82, 46-49.
- Aiken, L. R. Relationships between the item difficulty and dis-
crimination indexes. Educational and Psychological Measure-
ment, 1979, 39(4), 821-824.
- Alvidrez, M. D. y Whitworth, R. The development and validation
of an entrance examination in Mexican University. Educatie-
nal and Psychological Measurement, 1981, 41(2), 503-509.
- Barrett, E. y Powell, J. Mature age unmatriculated students --
and the justification of a more liberal admissions policy.
Higher Education, 1980, 9(4), 365-383.
- Berk, R. A. The construction of rating instruments for facul-
ty evaluation. A review of metodological issues. Journal -
of Higher Education, 1979, 50(5), 650-669.
- Bertolucci, J. y Rodríguez, R. Notas para una investigación -
sobre el perfil empírico de los estudiantes de primer in-
greso a Nivel Medio Superior. Colegio de Ciencias y Humani-
dades, Plantel. Naucalpan. Cuadernos del Colegio No. 7, A--
bril-Junio 1980.
- Bigard, A. La réussite en première année d'université. Un ana-
lyse en sementation. L'Orientation Scolaire et Professio--
nnelle, 1981, 10(1), 69-82.
- Bowers, J. A longitudinal study in academic evaluation. Tea--
ching of Psychology, 1980, 7(2), 99-102.
- Broudy, S., Smith, H. y Burnett, J. Democracy and excellence
in american secondary education. Chicago: Rand McNally, --
1964, 79.

- Brown, F. G. Principios de la Medición en Psicología y Educación. México: El Manual Moderno, S. A., 1980, 304-305;
- Christine, Ch. y Christine, D. Guía práctica para el currículo y la instrucción. Buenos Aires: Guadalupe, 1973, 13-51.
- Contreras, C. D. Estudio de validez concurrente del examen de admisión de la UIA en un grupo de estudiantes de la carrera de Psicología. Tesis Profesional. Universidad Iberoamericana, 1972.
- Cranton, P. A. y Legge, L. H. Program evaluation in higher education. Journal of Higher Education, 1978, 49(5), 464-471.
- Christlieb de Fernández, P. Perfil de egreso de los educandos en Educación Media Superior. Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan. Cuadernos del Colegio No. 7, --- Abril-Junio 1980.
- DeBoer, G. E. The direct contributions of a series of intellectual and non-intellectual students attributes to the prediction of high school and college achievement: A path analytic model. Educational and Psychological Measurement, -- 1981, 41(2), 487-494.
- Doll, R. C. El mejoramiento del currículum. Toma de decisiones y proceso. Buenos Aires: El Ateneo, 1974.
- Eisner, E. Cómo preparar la reforma del currículo. Buenos Aires: El Ateneo, 1976.
- Engle, T. B. University psychology students having had psychology in high school. American Psychologist, 1958, 13, 116-117.
- García, C. F. La evaluación en educación. Perfiles Educativos, 1979, 3, 37-43.
- Green, K. C. Program review and the state responsibility for higher education. Journal of Higher Education, 1981, 52(1), 67-80.
- Hedges, B. y Thomas, J. The effect of high school psychology on precourse knowledge, midterm grades, and final grades - in introductory psychology. Teaching of Psychology, 1980, 7(4), 221-223.

- Holtzman, W. y Brown, W. Evaluating the habits and attitudes of high school students. Journal of Educational Psychology, 1968, 59(6), 404-409.
- Inlow, G. The emergent in curriculum. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1973, 40-57.
- Jhonson, M. Jr. Definitions and models in curriculum theory. Educational Theory, 1967, 17, 127-140.
- Jhonson, M. Jr. La teoría del Currículo. Perfiles Educativos, 1978, 2, 12-24.
- Kemp, J. Planeamiento didáctico. Plan de desarrollo para unidades y cursos. México: Diana, 1972.
- Lafourcade, P.D. Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior. Buenos Aires: Kapelusz, 1974.
- Leinhardt, G. Modeling educational treatment in evaluation. - Review of Educational Research, 1980, 50(3), 393-420.
- Lemus, L. A. Evaluación del rendimiento escolar. Buenos Aires: Kapelusz, 1975.
- López, M., Tinajero, M. y Valdés, M. Evaluación de una batería de pruebas para predecir las calificaciones obtenidas en el curso de Física a nivel bachillerato. Tesis Profesional. UNAM, 1975.
- Lynch, P. P., Waters, M. y Gerrans, G. C. Course orientations of staff and students: A procedure for curriculum evaluation. Higher Education, 1980, 9(4), 409-418.
- Maher, Ch. A. A synoptic framework for school program evaluation. Journal of School Psychology, 1978, 16(4), 322-333.
- Montañez, A. A. La evaluación del trabajo estudiantil. Centro de Enseñanza Técnica y Superior (sin fecha)
- Nie, N., Bent, D. y Hadlai, H. Statistical Package for the Social Sciences. New York: McGraw-Hill, 1970.
- O'Halloran, P. M. y Russell, G. J. Assessment and prediction of success in first year physics at an Australian University. Higher Education, 1980, 9(5), 529-547.

- Ostle, B. Estadística Aplicada. Técnicas de estadística moderna, cuándo y dónde aplicarlas. México: Limusa, 1981, 161-164.
- Pascarella, E., Terenzini, P. y Hibel, J. Student-faculty interactional settings and their relationships to predicted academic performance. Journal of Higher Education, 1978, 49(5), 450-463.
- Pardo, B. A. Elaboración de un examen de clasificación a universitarios. Tesis Profesional. UNAM 1980.
- Pophan, W. J. y Baker, E. L. Planeamiento de la Enseñanza. -- Buenos Aires: Paidós, 1970.
- Rugg, H. Foundations for american education. New York: Harcourt 1947, 650.
- Shirley, R. y Volkwein, J. Establishing academic program priorities. Journal of Higher Education, 1978, 49(5), 472-488.
- Shufelt, L. El maestro y el currículum. En R. Purdy, A. Finch y L. Shufelt (Eds.) Currículum y Administración Escolar. Buenos Aires: Paidós, 1969, 60-103.
- Siegel, S. Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. México: Trillas, 1976, 74-81.
- Skinner, B. F. Tecnología de la Enseñanza. Barcelona: Nueva - Colección Labor, 1970, 246-256.
- Sperb, D. C. El currículum. Su organización y el planeamiento del aprendizaje. Buenos Aires: Kapelusz, 1973.
- Stanley, J. y Hopkins, K. Educational and Psychological Measurement and Evaluation. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., -- Englewood Cliffs., 1972, 276-281.
- Taba, H. Elaboración del currículum. Teoría y Práctica. Buenos Aires: Troquel, 1974.
- Tanner, D. y Tanner, L. Curriculum Development. Theory into Practice. New York: MacMillan Publishing Co., Inc., 1980.
- Thornike, R. y Hagen, E. Test y técnicas de medición en Psicología y Educación: Elaboración, diseños, investigación y aplicación. México: Trillas, 1970, 36-60 y 115-119.