

**EL DEBATE EN TORNO A LOS EXÁMENES  
ESTANDARIZADOS PARA LA ADMISIÓN A LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTADOS UNIDOS:  
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA**

MATTHEW MALKAN

Nº 336 - Julio 2002

El Centro de Estudios Públicos, CEP, es una fundación de derecho privado, sin fines de lucro y de naturaleza académica, que se ocupa del cultivo, análisis y difusión de los valores, principios e instituciones que sirven de base a un orden social libre. La institución se propone cumplir funciones orientadoras de la opinión pública a partir de la adhesión a las libertades personales y públicas, al derecho de propiedad privada concebido como resguardo de esas mismas libertades y a la democracia como forma pacífica y estable de gobierno.

Director y representante legal: Arturo Fontaine Talavera

La *Serie Documentos de Trabajo* es editada por el Centro de Estudios Públicos (ISSN 716-1123). Cada artículo es de responsabilidad de sus autores y no refleja necesariamente la opinión de los editores. Toda colaboración, comentario y correspondencia deben dirigirse al Centro de Estudios Públicos, Monseñor Sótero Sanz 175, Santiago 9, Chile.

CENTRO DE ESTUDIOS PUBLICOS

MONSEÑOR SOTERO SANZ 175  
TELEFONOS: 2315324-2315325

SANTIAGO - CHILE

**EL DEBATE EN TORNO A LOS EXÁMENES ESTANDARIZADOS  
PARA LA ADMISIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
EN ESTADOS UNIDOS:  
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA**

MATTHEW MALKAN

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 336

JULIO 2002

MATTHEW MALKAN. BA en Astrofísica de la Universidad de Harvard, un MA en Física de la misma Universidad, un C.P.G.S. de la Universidad de Cambridge y un Doctorado en Astronomía del California Institute of Technology. El profesor Malkan es un destacado astrónomo. Su área de investigación es la formación de galaxias y evolución en el universo joven.

Se ha desempeñado además, en el Comité de Admisiones de pregrado de su universidad. En 1997 fue Jefe del Comité de Admisiones en UCLA. Ha sido invitado en calidad de experto a exponer frente al Board of Regents de la Universidad de California la propuesta del Presidente de dicha universidad, Richard Atkinson, de eliminar el SAT-I (prueba en la que se basa nuestra PAA y que el 90% de las universidades norteamericanas solicita como requisito de ingreso) para los estudiantes que postulen a esa Casa de Estudios.



EL DEBATE EN TORNO A LOS EXÁMENES ESTANDARIZADOS  
PARA LA ADMISIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESTADOS UNIDOS:  
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA

**Matthew Malkan**

Resumen

Estas líneas recogen el análisis de la discusión sobre las pruebas de admisión en la Universidad de California. El profesor Malkan revisa los argumentos entregados por el Presidente Atkinson para reemplazar la prueba SAT-I. Argumenta que ellos no se sostienen empíricamente y que no cuentan con la aprobación del profesorado de la Universidad.

Finaliza su análisis sosteniendo que los cambios anunciados por Atkinson no se llevarán adelante y que la Universidad seguirá utilizando el SAT-I recientemente reformado. Los cambios introducidos en esta prueba son brevemente descritos.

En el año 2001, el rector de la Universidad de California, Richard Atkinson, asombró al país al proponer que en el proceso de admisión a la educación superior se suspendiese la aplicación de la prueba SAT-I. Esta es una prueba de razonamiento que contiene dos partes: una verbal y otra matemática<sup>1</sup>. Ella es central en el actual sistema de admisiones a la Universidad de California. Atkinson sugirió que la prueba fuese reemplazada por un nuevo examen hipotético, más estrechamente vinculado al currículum de la educación secundaria.

Al interior de las universidades estadounidenses, el consiguiente debate en torno a la admisión a la educación superior ha sido confuso, pues ha estado dominado por el simbolismo, la política y por aseveraciones que no se sostienen una vez que se contrastan con la evidencia empírica. Por lo tanto, resulta difícil seguir el hilo de la discusión menos cuando las declaraciones y los actos se apartan tanto de los datos efectivamente disponibles.

En prácticamente todas las universidades competitivas de los Estados Unidos las decisiones sobre admisión se basan principalmente en los méritos académicos de los postulantes. Estos se miden por lo general teniendo en cuenta las notas obtenidas en la enseñanza secundaria y los puntajes conseguidos en pruebas estandarizadas. La abrumadora mayoría de estas universidades exige rendir los exámenes SAT-I de aptitud verbal y matemática elaborados por el College Board y administrados por el Educational Testing Service, organización independiente no gubernamental.

Un porcentaje de estas universidades permite sustituir los exámenes anteriores por otros elaborados por el American College Testing Service (ACT). Algunas exigen exámenes adicionales en disciplinas específicas. Estos son los SAT-II, también preparados por el College Board. En la Universidad de California se exigen, además del SAT-I, las pruebas de redacción, matemáticas superiores y una tercera materia elegida libremente por el alumno. Este tiene una larga lista de posibilidades para escoger. Actualmente son 16 los exámenes SAT-II, muchos de ellos de idiomas.

Todos estos exámenes son similares, y los puntajes logrados por los alumnos en cada uno de ellos están altamente correlacionados.

---

<sup>1</sup> Nota del Editor: Esta prueba es la que la PAA chilena tomó como modelo hace casi 40 años.

El rector Atkinson escogió atacar el examen SAT-I, en primer lugar porque se lo podría asociar, aplicando la falacia de culpabilidad por asociación, a polémicas pruebas de inteligencia aplicadas a comienzos del siglo 20. Se trata, sin embargo, de un ataque contra un argumento débil ideado para ser fácilmente rebatido. El SAT-I no necesita medir cierto grado de inteligencia “inmutable” para seguir siendo de utilidad en el proceso de admisión a la educación superior. La revisión que el rector Atkinson efectúa de la historia de los exámenes es engañosamente selectiva. El principal origen del SAT-I se encuentra en las iniciativas de las facultades para reclutar nuevos alumnos brillantes provenientes de ambientes desfavorecidos. En un comienzo, los partidarios del SAT procuraban diseñar un examen que les permitiera encontrar alumnos más allá del ámbito de las academias preparatorias de la costa este de los Estados Unidos, de las cuales solía provenir el grueso de los estudiantes para las universidades norteamericanas de elite. Este origen meritocrático del SAT es reconocido incluso en el informe de la Universidad de California donde se lo critica: “A comienzos de la década de 1930, éste [el SAT] atrajo la atención del entonces rector de Harvard, James Bryan Conant, quien estaba tratando de encontrar un método para detectar jóvenes altamente talentosos, capaces de tener éxito en Harvard pero que por provenir de ambientes económicamente desaventajados difícilmente serían aceptados en su universidad. [Conant] estimaba que los exámenes de contenido siempre favorecerían a aquellos que contaban con los recursos financieros para asistir a las mejores escuelas preparatorias, y veía en el SAT una herramienta para reestructurar la sociedad al compensar los beneficios del privilegio heredado inclinando la balanza a favor del talento innato”.<sup>2</sup>

Al contrario de lo que sugiere el rector Atkinson, la distinción entre “logro” y “aptitud” es arbitraria, ya que ninguno de dichos factores puede medirse a menos que sea con referencia a resultados educacionales reales (como por ejemplo puntajes o calificaciones obtenidos en exámenes). Las tareas intelectuales esenciales que mide el SAT-I abarcan, muchas veces de manera indirecta, una gran parte del currículum de enseñanza secundaria. No cabe duda que los contenidos del SAT-I -uso del lenguaje, razonamiento cuantitativo y comprensión de lectura- están en el corazón de todo currículum de la educación secundaria y universitaria, aunque no haya cursos específicos dedicados a ellos. Estas capacidades, además y a diferencia de los conocimientos, evolucionan lentamente en el tiempo y son indispensables para reconocer los nuevos conocimientos.

## ¿POR QUÉ LOS EXÁMENES ESTANDARIZADOS RESULTAN ÚTILES?

### **1. Las notas de la enseñanza secundaria no son suficientes**

Prácticamente ninguna oficina de admisión de universidades competitivas estadounidenses basa sus decisiones exclusivamente en las notas. No pueden depositar toda su confianza en un parámetro que está limitado por a) una enorme gama de estándares de calificación que abarcan desde los establecimientos de enseñanza secundaria menos competitivos hasta los más competitivos; y b) un aumento significativo en las calificaciones de la enseñanza secundaria durante los últimos 10 a 20 años. (Comúnmente denominado inflación de notas.)

El SAT-I es lejos el examen estandarizado más sólidamente establecido en toda la nación estadounidense. La necesidad de incluir entre los criterios de admisión los puntajes del SAT-I no es un tema ampliamente debatido por los comités de admisión, pero suele ser omitido por quienes no son

---

<sup>2</sup> Documento de análisis sobre el uso de pruebas de admisión de la Universidad de California por parte de la Junta de Admisión. Todos los documentos que fundamentan la posición del rector Atkinson pueden encontrarse en <http://www.ucop.edu/news/sat/welcome.html>.

expertos en la materia. Por ejemplo, la Universidad de Texas a propósito de los planteamientos de Atkinson evaluó la conveniencia de realizar el SAT-I. Llegó a la conclusión de que jugaba un papel útil en el proceso de admisiones. A similares conclusiones arribaron las autoridades de otras universidades. Todos plantearon que el SAT-I mejora considerablemente la capacidad de las oficinas de admisión de sus universidades para seleccionar a alumnos que tendrán, una vez aceptados, los mejores desempeños académicos.

Numerosos documentos que consideran en sus estudios a un grupo amplio de universidades han demostrado que el SAT es un mecanismo de predicción del éxito universitario casi tan eficaz como las notas de la enseñanza media, y la combinación de ambos factores es sustancialmente más poderosa que cuando se emplea cualquiera de los dos por separado. [Véase, por ejemplo, el resumen en Ramist, Lewis and McCamley-Jenkins (1994) "Student Group Differences in Predicting College Grades, College Board Report 93-1, New York: College Entrance Examination Board]. En las conclusiones del informe del comité de la Universidad de California en que se respalda la postura del rector Atkinson se reconoce este hecho: "Los puntajes obtenidos en los exámenes producen en efecto un aumento estadísticamente significativo de la capacidad de predicción". Así pues, a diferencia de muchos de quienes lo apoyan públicamente, el rector Atkinson ha señalado en más de una oportunidad: "Permítanme aclarar que sigo siendo un decidido partidario de los exámenes estandarizados". El estudio de la rectoría demuestra que, de hecho, el SAT-I ha logrado situarse gradualmente al mismo nivel que el otro mecanismo de predicción eficaz del rendimiento universitario, las notas de la enseñanza secundaria, debido a la inflación galopante experimentada por estas últimas. Pese a que muchos postulantes a las facultades más competitivas de la Universidad de California han obtenido las máximas calificaciones en la enseñanza secundaria, este antecedente ya no garantiza su admisión. Así pues, el informe del rector determinó que a partir de 1999 el SAT-I ha demostrado poseer un mayor grado de correlación con el buen rendimiento en la Universidad de California que las notas de la enseñanza secundaria.

## **2. El SAT predice lo que nosotros como docentes universitarios deseamos saber: Qué alumnos tendrán un mejor rendimiento académico en la educación superior**

El criterio práctico más eficaz para medir este grado de éxito es la facilidad con que los alumnos avanzan hacia la obtención de su título y las calificaciones que reciben durante este proceso.

Las calificaciones que otorgamos los profesores son el único parámetro con que cuentan los alumnos para determinar su grado de asimilación de la materia, y esa tarea se impone abrumadoramente como la misión principal de la docencia universitaria. Pareciera ser que los alumnos que exhiben el mejor rendimiento académico tienden también a obtener los mayores logros fuera de las aulas. Lo anterior no sólo obedece a sus capacidades sino además al hecho de que no tienen que ocupar la totalidad de su tiempo y de sus energías en el estudio para evitar fracasar en los exámenes.

Los procesos de admisión en los que se hace hincapié en el éxito académico durante la enseñanza secundaria tenderán naturalmente a producir una generación de alumnos de pregrado que obtendrá buenos resultados en la mayoría de las iniciativas que emprendan en la universidad, tanto dentro como fuera de las aulas. La alternativa consiste en que los funcionarios de admisión sustituyan esos procesos por sus propios juicios personales acerca de cuál postulante tiene el potencial de ser más productivo en actividades no académicas. De acuerdo con la información disponible sobre las postulaciones (para miles de alumnos de enseñanza secundaria), no existen evidencias de que un funcionario de admisión pueda formarse una opinión de ese tipo que resulte confiable o ecuánime.

Por tanto, en el proceso de admisión a las universidades sólo cabe el uso de criterios académicos que posean una CAPACIDAD establecida para PREDECIR el rendimiento académico en los estudios universitarios.

Numerosísimos estudios realizados en California y en todo Estados Unidos han demostrado de manera concluyente que existe un alto grado de correlación entre el puntaje obtenido por los alumnos de enseñanza secundaria en el SAT con las notas obtenidas por los estudiantes, durante el primer y segundo años y a lo largo de todo el proceso conducente a su graduación.

Tanto sus notas de enseñanza secundaria como sus puntajes obtenidos en el SAT-I y en el SAT-II se encuentran inversamente correlacionadas con el tiempo que demoran en completar sus estudios universitarios, y con la probabilidad de que deserten. No es necesario saber con certeza lo que mide el SAT para apreciar que se trata de una herramienta útil en el proceso de admisión a la educación superior.

Los estudios demuestran que al añadirse factores NO académicos con los que se procura medir la capacidad de un alumno para superar potenciales desventajas iniciales NO mejoran las predicciones en cuanto a su rendimiento en la universidad, aunque muchos funcionarios de admisión disfrutan ejerciendo esta facultad discrecional adicional para escoger a los postulantes de su agrado.<sup>3</sup> El análisis de los factores no académicos crecientemente ha dado lugar en los procesos de admisión a lo que se denomina “Revisión Comprehensiva”. Ésta tiene problemas profundos. En primer lugar muchos de estos juicios no académicos son extremadamente subjetivos. Nadie con la suficiente humildad puede sentirse cómodo haciendo juicios personales “holísticos”.

Un segundo problema que es evidente para muchos encargados de admisión es la imposibilidad de verificar la “información” no académica. No tenemos forma de saber qué tan extensivamente se ha involucrado un o una estudiante en las actividades extracurriculares que típicamente se informan en sus formularios de postulación. No podemos verificar tampoco los niveles de educación de los padres que tanto peso adquieren en los “índices de vida difícil”. ¡Ni siquiera sabemos quién ha “editado” los ensayos de los y las estudiantes! Esta información reportada por los interesados puede conferirle una ventaja substancial a los postulantes que exageran y fabrican su situación personal, dañando de paso las posibilidades de los postulantes honestos. ¿Qué tan confiable es actualmente esta información? ¿Qué tan confiable puede volverse esta información auto-reportada cuando todos sepan que es crucial para el proceso de admisión a la Universidad?

En estos momentos, el principal factor en las revisiones comprehensivas es la escuela secundaria a la que asistieron los postulantes. Una vez que el grupo seleccionado sólo por consideraciones académicas es admitido, el sistema actual asigna puntos extras a los postulantes que provienen de escuelas secundarias más débiles. Así, los estudiantes de iguales notas pero que provienen de escuelas con marcadas diferencias en sus estándares académicos son considerados equivalentes. (Los puntos extras obtenidos por cursos exigentes en escuelas altamente competitivas no compensan plenamente esta penalidad.) ¿Cómo se justifican las preferencias adicionales para los estudiantes provenientes de las escuelas más débiles —como ocurre bajo la revisión comprehensiva— en un sistema universitario cuya misión es proveer educación al más alto nivel intelectual? La inmensa oposición que despertó en la gente la publicación de una lista de escuelas clasificada en 10 niveles y realizada

---

<sup>3</sup> Para el caso de la Universidad de California, véase “The Pithalls of Comprehensive Assessment”, el testimonio de Jack Citrin, profesor de Berkeley, ante el Board of Regents de la universidad, octubre 2001; para un análisis más general, véase W. Willingham y otros, *Predicting college grades: An analysis of institutional trends over two decades*. New York, NY: The College Board and Educational Testing Service, 1990.



por la Universidad de California San Diego (UCSD) para asignar puntos extras a los estudiantes provenientes de escuelas “desaventajadas” sugiere que tales preferencias son injustificables.

Los costos para las universidades al perderse de vista los factores académicos son enormes. Que estos son importantes para el éxito académico lo confirman los estudios antes citados y también la experiencia práctica de las universidades. Lo confirma la experiencia de mi propia universidad. Permítanme aquí presentar algunos gráficos que confirman lo que he estado sosteniendo y que han sido elaborados por el Comité de Admisiones de la Universidad de California de Los Angeles.

GRÁFICO 1 NOTAS EN LA UNIVERSIDAD Y RESULTADOS EN EL SAT-I

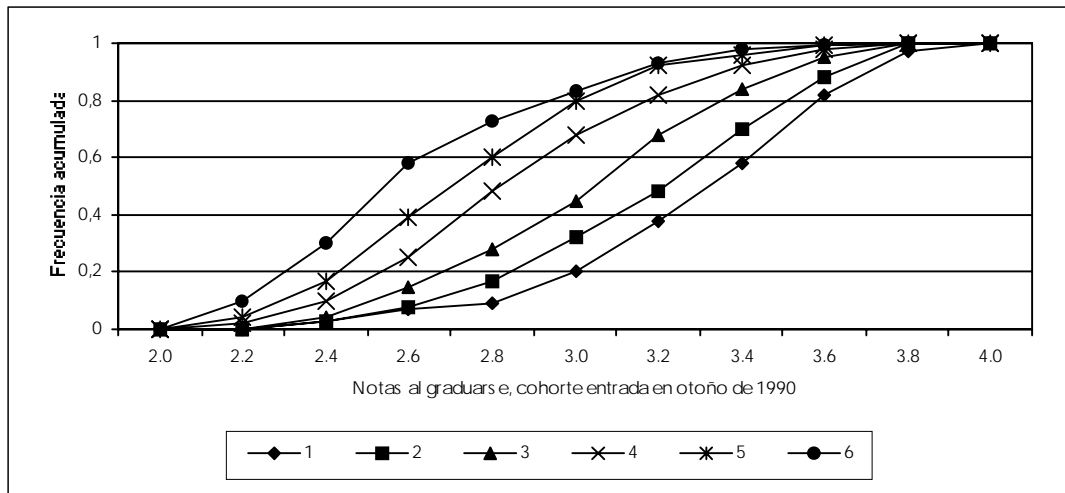
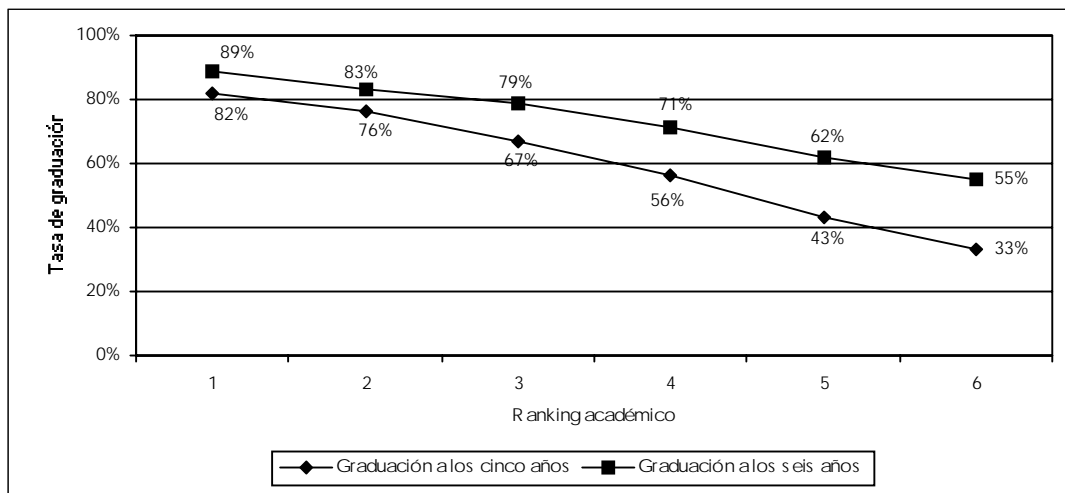


GRÁFICO 2 TASA DE GRADUACIÓN Y RESULTADOS EN EL SAT-I



Ambos gráficos presentan los alumnos admitidos a UCLA en 1990 ordenados en seis grupos distintos de acuerdo a su ranking académico. Este se define fundamentalmente en función de los puntajes obtenidos por estos alumnos en el SAT-I. Así el mejor lugar en el ranking (la posición 1) la ocupan aquellos alumnos que obtienen los más altos puntajes en el SAT-I (típicamente en el percentil 98 y 99). Los que ocupan el último lugar en el ranking (la posición 6) son los alumnos que son admiti-

dos a UCLA con los SAT-I más bajos. Como UCLA es una universidad bastante selectiva conviene hacer notar que en términos relativos estos alumnos igual han obtenido puntajes aceptables.

El Gráfico 1 muestra las notas que obtienen los estudiantes según su ranking al momento de graduarse de la universidad. La nota 4 (equivalente a una A) es la máxima nota que puede colocarse en UCLA. La nota promedio obtenida por los alumnos al momento de graduarse se presenta en el eje horizontal. El eje vertical refleja la proporción acumulada de estudiantes que obtienen una nota menor o igual que la que se indica en el eje horizontal. Así el valor máximo que alcanza este eje tiene que ser 1. El 100% de los estudiantes tiene una nota igual o inferior a 4. Para ilustrar lo que señalan los gráficos tomemos como ejemplo la nota 3 (equivalente a una B). Si tomamos la curva que muestra a los alumnos de mejor ranking leemos en el eje vertical el número 0,2. Eso significa que sólo el 20% de los alumnos de mejor SAT-I se gradúa con una nota 3 o inferior a 3. El restante 80% se gradúa con nota promedio superior a 3. Para la misma nota tomemos ahora a los alumnos de inferior SAT-I, esto es de peor ranking académico. Para la misma nota 3 leemos ahora aproximadamente 0,83. Esto significa que un 83% de los estudiantes admitidos con puntajes SAT-I más bajos se gradúan con una nota igual o menor a 3. Sólo un 17% de los estudiantes de este grupo se gradúa con una nota superior a 3.

Las diferencias de éxito académico de los alumnos de alto SAT-I respecto de los de bajo SAT-I (recuérdese que estamos hablando de bajo en términos relativos, respecto de lo que son los criterios de admisión de UCLA) son enormes y revelan que el SAT-I es un predictor potente de rendimiento en la universidad. Esta afirmación queda definitivamente confirmada si miramos el Gráfico 2. El eje horizontal reúne ahora a los estudiantes de acuerdo a su ranking académico. La posición 1 corresponde a los estudiantes de más altos SAT-I y la posición 6 a los estudiantes de más bajo SAT-I (relativo). En el eje vertical reflejan las tasas de graduación. Las curvas representan las tasas de graduación para cada uno de los grupos de estudiantes después de 5 y 6 años. Después de 5 años el 82% de los estudiantes de más alto SAT-I se ha graduado de UCLA. Sólo el 33% de más bajo SAT-I se ha graduado después de 5 años. Después de seis años esas tasas suben a 89 y 55% para los alumnos de más alto y más bajo SAT-I, respectivamente.

Estoy seguro que a conclusiones similares han arribado los comités de admisión de otras universidades. De ahí que ninguna esté considerando eliminar el SAT-I de sus decisiones de admisión (esto incluye a la California State University).

### **El ataque estadístico del rector Atkinson contra el SAT no resulta convincente**

A pesar de esta evidencia, Atkinson insiste en la escasa capacidad predictiva del SAT-I respecto del rendimiento académico en la Universidad de California. Recoge para sostener su punto un estudio preparado por investigadores de su propia oficina.<sup>4</sup> Ese informe, sin embargo, subestima la capacidad del SAT-I para predecir el rendimiento académico de los alumnos en la Universidad de California, debido a que adolece de dos limitaciones estadísticas serias: 1) Sólo podía considerar la muestra limitada de alumnos que son efectivamente admitidos e inscritos en la Universidad de California. Este grupo posee lo que los estadísticos describen como “un rango restringido” de puntajes de SAT-I. Para ser admitidos a UC los alumnos deben tener muy buenos puntajes. Por otra parte, aquellos que obtienen los máximos puntajes y notas son aceptados prácticamente en cualquier lugar y pueden escoger, por ejemplo, un Ivy College o la Universidad de Stanford.

---

<sup>4</sup> S. Geiser y R. Studley “UC and the SAT: Predictive Validity and Differential Impact of the SAT I and SAT II at the University of California”, octubre 2001.

También debe considerarse que en las decisiones adoptadas actualmente por las oficinas de admisión el SAT-I se emplea en realidad como FACTOR DE COMPENSACIÓN para notas de enseñanza secundaria relativamente más bajas. Lo anterior significa que aun cuando los SAT y las notas de la enseñanza secundaria tienden a estar correlacionadas, en el rango restringido de alumnos de la Universidad de California dicha correlación ha sido artificialmente debilitada.

Al relajarse esta restricción este cambio transformaría a los SAT-I en mecanismos incluso MÁS PREDICTIVOS del éxito académico en la Universidad de California de lo que parecen actualmente. Pero desgraciadamente será demasiado tarde para considerarlos en los procesos de admisión una vez que ya no se exijan.

2) A un determinado alumno, que ingresa a la universidad contando con un determinado conjunto de aptitudes académicas, algunas especialidades le resultan más o menos difíciles. En diversos estudios detallados se ha documentado que, en algunas asignaturas, a alumnos con el mismo nivel de preparación académica les es más difícil o más fácil obtener la máxima calificación. En dichos estudios se ha documentado asimismo que las especialidades más difíciles atraen a una cantidad desproporcionadamente mayor de los alumnos que ingresan a la Universidad de California con una preparación académica más sólida. (Y estos estudiantes también tienden en general a adoptar una carga de cursos más nutrida). Como en la universidad no todas las calificaciones máximas son igualmente fáciles de obtener, esta autoselección en la inscripción de los alumnos en los cursos ofrece la impresión engañosa de que la importancia de los SAT para el éxito en la universidad es menor que la que efectivamente tienen<sup>5</sup>.

Una crítica más sutil dirigida contra el SAT-I es que se encuentra tan correlacionado con los puntajes de las pruebas de "rendimiento" del SAT-II que su incorporación produce un incremento muy leve de la capacidad predictiva en comparación los resultados obtenidos solamente con los puntajes del SAT-II y las notas de la enseñanza secundaria. Lo anterior supone una opción falsa; ¿por qué desechar un examen cuando podemos fácilmente mantener ambos? La estrecha correlación entre estos exámenes bien podría usarse también para plantear un argumento en el sentido contrario: ¿por qué no conservar el SAT-I y descartar el SAT-II, sin perder un ápice de capacidad predictiva? Los ataques estadísticos contra el SAT, cubiertos por la prensa en términos excesivamente simplistas, contribuyeron a fomentar las presiones en favor de su eliminación.

Aun así, el comité que propugnaba el fin del SAT-I admitió explícitamente que el examen no estaba siendo rechazado por adolecer de alguna deficiencia estadística como mecanismo predictivo de notas universitarias.

La opinión pública y los medios de difusión no se percataron de que el informe del Comité que "escogió" el SAT-II en lugar del SAT-I no expuso ningún argumento estadístico para fundamentar su preferencia. Como se señala en el informe: "Las evidencias no son tan convincentes como para que consideremos que deberían inducirnos a preferir un tipo de examen en lugar del otro". El rector Atkinson decidió que fuera eliminado el SAT-I, tal vez porque percibía que éste era políticamente más vulnerable.

Con todo, los exámenes SAT-II son rendidos sólo por una pequeña proporción de aquellos que rinden el SAT-I. Y como dichos exámenes versan sobre más de 15 asignaturas distintas de la enseñanza secundaria no pueden proporcionar un estándar nacional útil para establecer una comparación académica.

---

<sup>5</sup> Estas dos limitaciones estadísticas han sido adecuadamente descritas por Ellor y Strenta (1988), *Journal of Educational Measurement*, vol. 25, N° 4, pp. 333-347.

En el estudio realizado por la administración de la Universidad de California se admite además que uno de los exámenes rendidos por los postulantes a esta casa de estudios —el de idioma extranjero— resulta completamente inútil como elemento predicativo del éxito académico en la universidad. Ello se debe a que demasiados postulantes optan por rendir el examen del SAT-II sobre su lengua materna (comúnmente español o chino), de modo que por lo general obtienen los puntajes máximos.

#### LA ELIMINACIÓN DEL SAT NO ENVIARÁ UN “MENSAJE” APROPIADO A LOS ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y A SUS ALUMNOS

Antes de que Richard Atkinson asumiera la función de rector del principal sistema estatal de educación universitaria de California, un cargo con un cariz intensamente político, había trabajado en el College Board, la organización que elabora los exámenes SAT. De todos modos, él sostiene que su preocupación por el SAT se inició durante su reciente visita a un establecimiento de educación secundaria “de primer nivel”, donde se le mostró cómo los alumnos estudiaban palabras de vocabulario y analogías (durante “varias horas cada mes”). Lo anterior difícilmente da la impresión de una grave pérdida de tiempo: el vocabulario es un componente clave de la lectura y de la escritura, y las analogías constituyen un método muy útil para que utilizando una modalidad de selección múltiple se explore el grado en que los alumnos comprenden los matices de significados expresados por palabras que son similares pero no idénticas. Aun así, el rector Atkinson interpretó esa situación como “ejercitación” excesiva de un material con escaso valor educativo, más allá de la preparación para el examen SAT-I. Esta amenaza a la enseñanza impartida en la educación secundaria era tan grave que él decidió modificar el “mensaje” que el SAT “envía” a alumnos y maestros. Irónicamente, no existe evidencia alguna de que los colegios de menor rendimiento que podrían beneficiarse de sus exhortaciones estén desperdiciando demasiado, o incluso algo, de tiempo ejercitando a los alumnos en preguntas del SAT. Por ende, esta “motivación” original para eliminar el SAT también fue posteriormente desechada, no sin antes haber llamado convenientemente la atención de la prensa.

Incluso si la eliminación del SAT pudiese “enviar un mensaje” a instituciones de enseñanza secundaria menos eficientes, éste ya ha sido enviado en muchas ocasiones, y estaría llegando demasiado tarde para ser útil. El SAT no se utiliza ni ha sido concebido para evaluar las instituciones de enseñanza secundaria ni sus currículos, en parte porque sólo lo rinden los alumnos que pretenden ingresar a la educación superior y, por lo general, se les entregan los puntajes en el último año de estudios, demasiado tarde como para modificar sus estrategias académicas en la enseñanza secundaria.

Otro “problema” subjetivo que aún se sigue achacando al SAT es que éste daría a entender de mala fe que si los alumnos se afanan en las asignaturas más exigentes ello no les reportará beneficios cuando postulen a la educación superior. Sin embargo, es el rector Atkinson, y NO el SAT, el que le otorga algún grado de credibilidad a ese mensaje. Recientemente Atkinson ha promovido la introducción de importantes cambios en el sistema de admisión de alumnos de pregrado, que han debilitado completamente su pregonado mensaje de que los alumnos sólo necesitan trabajar arduamente e imponerse desafíos. Él ha exaltado enormemente la importancia de muchos factores no académicos y subjetivos en el proceso de admisión, sobre los cuales el postulante no tiene control. Por ejemplo, las posibilidades de éxito de un postulante a la Universidad de California dependen actualmente casi en la misma medida de los niveles de ingreso y de educación que él declara para sus padres que de su puntaje en los SAT. Y los créditos adicionales que dicha universidad ha asignado a los cursos “de nivel superior” escogidos por los alumnos de enseñanza secundaria están a punto de ser eliminados.

## EL SAT ES EQUITATIVO CON LOS GRUPOS DESFAVORECIDOS

La crítica más reiterada contra el SAT es que beneficia injustamente a los alumnos acaudalados y de raza blanca. El rector Atkinson sugiere que ellos se benefician al tener padres que estarán en condiciones de sufragar un costoso curso intensivo privado de preparación para el SAT. No obstante, todos los estudios controlados sobre cursos de preparación para el SAT demuestran que estos permiten lograr un aumento levemente superior (30 a 40 puntos de un total de 1600) a la mejoría que sería posible lograr rindiendo el examen por segunda vez.<sup>6</sup> El hecho de volver a rendir el SAT no supone una carga muy pesada, y en efecto la mayoría de los postulantes a la Universidad de California pagan una suma adicional de US\$ 25 para tener otras oportunidades de repetir el examen, al margen de lo requerido por esa casa de estudios.

Algunos detractores del SAT estiman que los exámenes obstaculizan el objetivo de aumentar el porcentaje de inscripción de minorías raciales subrepresentadas (afroamericanos y estadounidenses de origen mexicano) en facultades competitivas. Sus opiniones quedan refutadas por todos los estudios realizados en la Universidad de California y las investigaciones a nivel nacional, los cuales demuestran que ninguna reorganización de los parámetros académicos (notas de la enseñanza secundaria, puntaje del SAT, o calificaciones obtenidas en otros exámenes) se traduciría en un aumento de la admisión de grupos minoritarios.<sup>7</sup> El problema es que si bien estas minorías obtienen puntajes inferiores en los exámenes, sus notas en la enseñanza secundaria son también comparativamente más bajas.

En consecuencia, sus resultados serán inferiores independientemente del parámetro de preparación académica que se emplee en el proceso de admisión a la educación superior.<sup>8</sup>

Del mismo modo, en el estudio de la rectoría de la Universidad de California no se encontró ninguna evidencia de que la eliminación del SAT-I les fuera a reportar algún beneficio a los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios.

Se descubrió que, para los alumnos de origen hispano o de raza negra, los puntajes obtenidos tanto en el SAT-I como en el SAT-II resultaban tanto o más eficaces que las notas en la enseñanza media como mecanismos predictivos de las notas en la universidad.

En dicho estudio se concluía que: "Se observan sólo pequeñas diferencias en cuanto a composición étnica y racial al comparar a los postulantes que obtienen los máximos puntajes en el SAT-I y en el SAT-II.

Ambos exámenes tienden a sobrepredecir las notas obtenidas por alumnos de primer año pertenecientes a minorías raciales.

Al eliminarse el SAT-I en favor del SAT-II los exámenes de rendimiento sólo incidirán muy levemente en la composición demográfica del alumnado admitido a la universidad, incluso en los campus más selectivos".

---

<sup>6</sup> Véase, por ejemplo, la autorizada revisión efectuada por D. E. Powers "Coaching for the SAT: A Summary of the summaries and an update" (1983) *Educational Measurement* 12 (2), pp. 24-39.

<sup>7</sup> Véase Rebecca Zuick, *Fair Game? The Use of Standardized Admission Tests in Higher Education*, Nueva York: Routledge Falmer.

<sup>8</sup> Véase un resumen reciente efectuado por Bridgeman, Camley-Jenkins y Ervin (2000) "Predictions of Freshman Grade-Point Average from the Revised and Recentered SAT-I", College Board Report 2000-1, Nueva York: College Entrance Examination Board.

## NECESIDAD DE CONTINUIDAD EN LOS PARÁMETROS DE PREPARACIÓN ACADÉMICA

El SAT proporciona una escala de medida objetiva que se mantiene constante a lo largo de amplias extensiones de tiempo y de espacio. Lo anterior resulta de especial importancia para las facultades universitarias, ya que prácticamente todo lo que les confiere valor a sus títulos radica en principio en las capacidades académicas de sus alumnos de pregrado.

La combinación de cambios progresivos que tienden a erosionar los estándares académicos en los procesos de admisión tiene la capacidad potencial de rebajar en el largo plazo el valor de una educación universitaria. Existen de hecho motivos para preocuparse ante la posibilidad de deteriorar los estándares académicos una vez que ya no sea posible establecer comparaciones. El rector Atkinson comparaba el SAT con un arma de destrucción masiva en “el equivalente educacional de una carrera armamentista nuclear”. Este lenguaje extremo indica que él considera que la comparación de puntajes en el SAT entre establecimientos de educación superior es tan destructiva que es preciso abandonar unilateralmente la competencia. No son sólo los funcionarios de admisión de las universidades quienes se benefician de este estándar de comparación, sino además los propios alumnos postulantes. El SAT les proporciona tal vez su única estimación objetiva—independiente de los detalles específicos de su establecimiento de enseñanza secundaria— acerca de qué instituciones de educación superior son las más adecuadas para ellos. Obtienen una idea acerca de aquellas donde los estudios les podrían resultar demasiado fáciles, y de aquellas donde estudiar podría representar un enorme desafío.

El ataque del rector Atkinson contra el SAT parece derivar del hecho de que este examen hace lo que se espera de él: proporcionar un estándar universal de comparación académica.

Lo anterior explica por qué sostuvo en un principio que el SAT debía ser eliminado: porque hiere psicológicamente a los alumnos cuando sus puntajes resultan ser inferiores a lo que esperaban.

Si bien ese argumento ha sido desechado, de todas maneras sugiere que la motivación original era “disparar contra el mensajero”, porque el mensaje que tare es ingrato. Esto es, si los alumnos y las instituciones de enseñanza secundaria no están funcionando con la eficiencia esperada, el problema no se resolverá eliminando las pruebas.

## ES IMPROBABLE QUE LA INTRODUCCIÓN DE CAMBIOS RADICALES PERFECCIONE EL SAT

No resulta fácil mantener las valiosas cualidades del SAT. Cada una de las preguntas empleadas tiene que ser sometida a prueba formulándose a miles de estudiantes en todo el país, durante un período de varios años. Este es un requisito para efectuar las comparaciones estadísticas que proporcionan el fundamento de la validez predictiva del SAT. Posteriormente, luego de introducirse cualquier cambio, se requieren varios años más para determinar el grado de correlación entre el nuevo examen y el rendimiento en la educación superior.

Tal como concluyó la junta de directores que administra la Universidad de California, con el hipotético nuevo examen que supuestamente reemplazaría al SAT difícilmente se conseguirán mejores resultados. Resulta improbable que el nuevo examen posea una capacidad predictiva más exacta que la del SAT. Los nuevos exámenes tal vez no resultarán más favorables que los anteriores para los colegios menos aventajados. De hecho, un nuevo examen “basado en el currículum” estaría aun más expuesto a muchas de las críticas que ahora se dirigen al SAT-I. A los alumnos de familias acaudaladas que han estudiado en costosas instituciones secundarias tal vez les resulte más fácil, y no más

difícil, prepararse para responder esas preguntas más específicas, basadas en el currículum, gracias a la ejercitación en el colegio y en onerosos cursos preuniversitarios privados.

#### ACTUALIZACIÓN: LA PROPUESTA ORIGINAL NO LOGRA ELIMINAR EL SAT

Los recientes acontecimientos observados en los Estados Unidos están refutando lo afirmado por el rector Atkinson. Sólo un pequeño comité del profesorado de la Universidad de California, que trabaja en la sección de admisión de alumnos de pregrado, apoyó (o por lo menos aprobó) su propuesta original. La mayoría de los docentes de esa casa de estudios se mostraron escépticos o bien no estaban convencidos de que existiera un problema de grandes proporciones que exigiera la introducción de modificaciones radicales.

La única tribuna en que podían manifestar su discrepancia eran unas cuantas “reuniones informativas”, que parecían concebidas principalmente para promocionar la postura que estaba desarrollando el rector Atkinson. En la mayoría de las réplicas oficiales se solicitaba más tiempo para considerar esos importantes cambios. (Atkinson había conseguido que su propuesta fuera tramitada por la “vía rápida”, lo cual dio lugar a especulaciones en cuanto a que deseaba que la aprobaran justo antes de su jubilación anticipada el próximo año).

Luego de que el College Board anunciara que introducirá algunas modificaciones en el SAT-I Atkinson retiró sus anteriores exigencias de que se aplicara un examen basado en el “currículum de enseñanza secundaria de California” [un concepto mal definido] y se ha mostrado “complacido” con los cambios anunciados. La versión revisada del SAT-I seguirá incluyendo la comprensión de lectura y el razonamiento matemático. Una muestra de redacción de 20 minutos va a ser trasladada del examen de composición en inglés (una de las 16 pruebas SAT-II) a la parte verbal del SAT-I. De ese mismo examen se toman, además, las preguntas de edición de textos (que se realiza a través de una serie inteligente de preguntas de opción múltiple). Estas reemplazarán la sección de analogías. En la parte matemática se mantendrá el énfasis en razonamiento y se ampliarán los contenidos introduciendo algunos conceptos de Álgebra II. Los cambios están lejos de dejar los exámenes de admisión a las universidades estadounidenses atados a un currículum específico. Pero siguen obligando a los estudiantes a esforzarse en la educación secundaria.

Las nuevas secciones han sido largamente probadas en los últimos años. Ellas forman parte de pruebas SAT-II vigentes. La nueva sección de la parte verbal (que ahora se denominará “Lectura Crítica”) formaba parte de las pruebas de Escritura. En el caso de las pruebas de razonamiento matemático la parte que se incorpora provino de la actual prueba de matemáticas intermedia.

Es probable que estas mejoras moderadas y progresivas satisfagan las aspiraciones de miles de universidades y colleges estadounidenses que utilizan el SAT. El resultado más sorprendente de todos los 18 meses de debates públicos fue que ninguna de esas instituciones planea dejar de exigir el SAT, pues aún necesitan el estándar académico universal de comparación que éste aporta. Ninguna de ellas parece siquiera tener la intención de considerar un cambio de esa naturaleza. Admitiendo la realidad de que el SAT no va a ser reemplazado por ningún nuevo examen curricular que él haya requerido, el rector Atkinson y su cuerpo administrativo están esforzándose por dar la impresión de que este resultado no los ha afectado, y han retirado discretamente sus exigencias originales.





## CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS

MONSEÑOR SOTERO SANZ 175  
TELEFONOS: 2315324 - 2315325

SANTIAGO - CHILE

**SERIE DOCUMENTOS DE TRABAJO DEL CEP  
(ULTIMOS ESTUDIOS)**

- Nº 336 MATTHEW MALKAN  
"El Debate en Torno a los Exámenes Estandarizados para la Admisión a la Educación Superior en Estados Unidos: El Caso de la Universidad de California", julio 2002.
- Nº 335 FRANCISCA DUSSAILLANT  
"Comportamiento Estratégico y Respuestas Graduadas en el SIES. Debate Público", julio 2002.
- Nº 334 CARMEN LE FOULON (EDITORA)  
"Reformulación del Sistema de Selección a la Educación Superior. Antecedentes para la Discusión", julio 2002.
- Nº 333 FRANCISCA DUSSAILLANT (EDITORA)  
"El SIES: Su Impacto en la Calidad y Libertad de la Enseñanza", junio 2002.
- Nº 332 ARTURO FONTAINE TALAVERA  
"Peligro en el SIES", mayo 2002.
- Nº 331 BARBARA EYZAGUIRRE  
"Los Alumnos Bajo la Lupa: Los Exámenes Externos con Consecuencias Individuales", abril 2002.
- Nº 330 CARLOS PEÑA GONZALEZ  
"El Sonido del Dinero: El Gasto Electoral y la Libertad de Expresión", marzo 2002.
- Nº 329 CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS  
"Estudio Nacional de Opinión Pública (Tercera Serie). Diciembre-Enero 2002. Incluye tema especial: Elecciones Parlamentarias 2001, Participación y Ciudadanía", febrero 2002.
- Nº 328 HÉCTOR VELIS M. y CARLOS ARANCIBIA B.  
"Posibles Efectos de un Acuerdo Comercial entre Chile y Estados Unidos sobre el Sector Agropecuario", enero 2002.
- Nº 327 CARLOS ARANCIBIA B. Y HÉCTOR VELIS M.  
"Evolución de la Propiedad Agrícola a través de los Censos Agropecuarios. Período 1955-1997", diciembre 2001.

- Nº 326 A. DAVID MEYER Y JEAN MARIE FATH MEYER  
"Determinantes del Ahorro Privado en Chile", noviembre 2001.
- Nº 325 CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS  
"Estudio Nacional de Opinión Pública (Tercera Serie). Junio 1998. Tema especial: ISSP: Etica y Pertenencia Religiosa", octubre 2001.
- Nº 324 BÁRBARA EYZAGUIRRE Y CARMEN LE FOULON  
"La Calidad de la Educación Chilena en Cifras", septiembre 2001.
- Nº 323 SALVADOR VALDÉS PRIETO  
"Contratos y Remuneraciones de Altos Directivos Públicos. Comisión de Reforma del Estado", agosto 2001.
- Nº 322 CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS  
"Estudio Nacional de Opinión Pública Nº 13. (Tercera Serie). Junio 2001. Tema especial: Crecimiento, Equidad y Movilidad Social", agosto 2001.
- Nº 321 CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS  
"Estudio Nacional de Opinión Pública Nº 13. (Tercera Serie). Junio 2001", julio 2001.
- Nº 320 CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS  
"Estudio Nacional de Opinión Pública Nº 12. (Tercera Serie). Noviembre-Diciembre 2000. Tema Especial: Crecimiento y Medio Ambiente", julio 2001.
- Nº 319 RODRIGO VERGARA  
"Determinantes del Ahorro Privado en Chile", junio 2001.
- Nº 318 HARALD BEYER  
"Salario Mínimo y Desempleo", mayo 2001.
- Nº 317 CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS  
"Estudio Nacional de Opinión Pública Nº 12. (Tercera Serie). Noviembre-Diciembre 2000", abril 2001.
- Nº 316 BÁRBARA EYZAGUIRRE Y CARMEN LE FOULON  
"La Calidad de la Educación Preescolar en Chile", marzo 2001.
- Nº 315 HARALD BEYER  
"Un desarrollo institucional insuficiente en educación: Reflexiones a propósito de los resultados del TIMSS", febrero 2001.
- Nº 314 CARLA LEHMANN Y XIMENA HINZPETER  
"Del surgimiento de un nuevo mapa político en Chile: ¿Adiós a la Concertación o adiós al Sí y al No?", febrero 2001.
- Nº 313 ANDRÉS GÓMEZ-LOBO Y RICARDO PAREDES M.  
"Mercado de Derechos de Agua: Reflexiones Sobre el Proyecto de Modificación del Código", enero 2001.