

Universidad de Puerto Rico en Cayey
Oficina de Avalúo e Investigación Institucional



El Curso de Inglés Prebásico: Indicadores de Eficacia

Preparado Por:
Fernando Vázquez Calle
Investigador Auxiliar

José A. Cabrera Pérez
Investigador Asociado

Olga I. Sierra
Asistente de Investigación

Remitido por:
Prof. Irmannette Torres Lugo, Directora
Oficina de Avalúo e Investigación Institucional

Solicitado por:
Dr. Ram S. Lamba
Rector

Julio de 2008

ÍNDICE

Introducción.....	3
Revisión de la Literatura.....	3
Métodos	
Población y Fuente de los Datos.....	4
Análisis Estadístico.....	4-5
Valor Añadido del Curso de IPB.....	5
Nivelación de las Destrezas en ISI.....	5
Hallazgos	
Valor Añadido del Curso de IPB.....	5-6
Nivelación de las Destrezas en ISI.....	7-8
Resumen y Conclusiones.....	8
Referencias.....	9

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Puerto Rico en Cayey (UPRC) desde hace décadas ofrece cursos preuniversitarios en las materias básicas de matemáticas, español e inglés. Estos cursos son obligatorios para todo estudiante de nuevo ingreso que obtenga resultados por debajo de los puntos de corte definidos por la UPRC en las Pruebas de Admisión Universitaria de Aprovechamiento en Matemáticas, Español e Inglés. El razonamiento de estos requisitos preuniversitarios estriba en la suposición de que los estudiantes que puntúan por debajo de los umbrales establecidos en las materias mencionadas, no tienen las destrezas suficientemente desarrolladas como para enfrentarse con adecuada probabilidad de éxito al rigor de los cursos universitarios. De ahí que el propósito principal de los cursos preuniversitarios es desarrollar mayores destrezas en los estudiantes con deficiencias, y así contribuir a reducir el riesgo de fracaso y de abandono de los estudios universitarios.

El puntaje en la Prueba de Admisión Universitaria de Aprovechamiento en Inglés, se utiliza como criterio para clasificar al estudiante en cuatro (4) niveles, a saber: Prebásico, Básico, Intermedio y Avanzado. El primer nivel es de tipo preuniversitario y no conlleva créditos universitarios, mientras que los otros niveles, sí conllevan acumulación de créditos. Los umbrales de los puntajes de los cuatro (4) niveles son: 1) Prebásico si es menor de 450, 2) Básico si está entre 450 a menos de 540, Intermedio si está entre 540 a menos de 650, y Avanzado si es 650 ó más. Los códigos de los cursos en cada nivel son: Inglés Prebásico 0080, Inglés Básico 3101 y 3102, Inglés Intermedio 3103 y 3104, e Inglés Avanzado 3201 y 3202. Cabe añadir que a partir del segundo año de estudios, los estudiantes de nuevo ingreso del Departamento de Administración de Empresas, además de los cursos de Inglés Prebásico y Básico, toman los cursos de Inglés 3005, 3006 y 4005.

Este estudio tiene el objetivo de evaluar la eficacia del curso de Inglés Prebásico (IPB). En particular, se evaluaron dos aspectos de la eficacia: el valor añadido del curso en las destrezas de inglés como segundo idioma (ISI) y el impacto en la probabilidad relativa de "éxito" en los cursos de Inglés 3101 y 3102. Es importante hacer la salvedad de que en ninguno de los documentos relacionados con el curso de IPB se postula que la nivelación sea uno de los objetivos del curso antes mencionado. Sin embargo, debido al gran interés de la comunidad universitaria en saber si el curso de IPB tiene algún efecto de nivelar las destrezas en ISI del grupo que toma IPB y el grupo exento del mismo, los autores de esta investigación decidieron incluir este aspecto de la eficacia.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

En las jurisdicciones del gobierno de EE.UU. cerca de 81 por ciento de las instituciones de educación superior (IES) ofrecen uno o más cursos preuniversitarios, así como también alrededor de 40 por ciento de los estudiantes subgraduados toman al menos un curso de ese nivel en las materias básicas del lenguaje y matemáticas (Attewell et al., 2006). El ofrecimiento de estos cursos ha estado rodeado de un debate intenso y continuo, que incluye hasta la manera misma de denominarlos. Algunos nombres empleados para denominar dichos cursos, entre otros, son: cursos remediales, cursos preparatorios, cursos de desarrollo y cursos preuniversitarios. No importa los nombres ni los eufemismos utilizados, según Grubb et al. (1999) en D. Perin (2006), la educación preuniversitaria se define así:

"A class or activity intended to meet the needs of students who initially do not have the skills, experience or orientation necessary to perform at a level that the institutions or instructors recognize as "regular" for those students".

De acuerdo con esta perspectiva, entonces, los programas de tutorías y los cursos de prerrequisitos que se exigen en algunas IES de dos (2) y cuatro (4) años, cuyo contenido no es de "nivel universitario", también podrían considerarse de naturaleza preuniversitaria.

Según Bettinger & Long (2005), los cursos preuniversitarios crean una tensión entre los objetivos de equidad en el acceso a las IES y la calidad académica. Dicha tensión estriba en que, por un lado, el objetivo de equidad en el acceso se cumple al admitir estudiantes a las IES que de otra manera no tendrían tal oportunidad; pero, por otro lado, se trata de estudiantes que no están preparados para enfrentar el rigor académico de los cursos "regulares" de nivel universitario en las artes del lenguaje y las matemáticas, amenazando así el objetivo de la excelencia académica (Marcus, 2000; Harwood, 1997; Trombley, 1998). De acuerdo con estos autores, dicha tensión se supera si la aprobación de dichos cursos es obligatoria, porque así los estudiantes con rezagos en las materias básicas pueden corregir las mismas y obtener resultados académicos similares a los estudiantes que evidenciaron estar preparados para el rigor universitario. Por tanto, el carácter obligatorio de los cursos preuniversitarios, según McCabe (2000) y Perin (2006), es una forma eficaz de proteger los estándares académicos, a la vez que ayuda a lograr el ideal democrático de acceso a las IES.

Entre los autores que no favorecen la presencia de cursos preuniversitarios en instituciones universitarias de cuatro (4) años se destacan Bennett, 1994; MacDonald, 1997; Traub, 1975; Merisotis & Phipps, 2000; Kozerack, 2002; Soliday, 2002. De acuerdo con la perspectiva de los autores mencionados, los cursos preuniversitarios evidencian que las IES han relajado los estándares de admisión, así como el rigor de los cursos universitarios, de modo tal que los estudiantes admitidos sin la debida preparación puedan aprobar los

mismos. Deil-Amen & Rosenbaum (2002) y Rosenbaum (2001), concluyeron en un estudio empírico que los cursos preuniversitarios son un engaño, ya que los estudiantes académicamente más desaventajados tienen muy poca probabilidad de completar un grado académico de cuatro (4) años. También estos autores afirman que es mejor no ofrecer cursos preuniversitarios y redirigir los estudiantes con rezago académico a las instituciones postsecundarias de dos (2) años (lo que se conoce en EE.UU. como los "community college"). Es oportuno mencionar que en las décadas de 1970 y 1980 destacados académicos de Puerto Rico, despectivamente tildaron de "chinchales" a este tipo de institución postsecundaria. Los detractores de los cursos preuniversitarios, citados al principio de este párrafo, acusan a las IES de cuatro (4) años que ofrecen los mismos, de abandonar el compromiso con la calidad, otorgando diplomas a estudiantes sin los méritos académicos.

En torno a este mismo dilema de acceso versus calidad, el Dr. José M. Saldaña, ex presidente del sistema de la Universidad de Puerto Rico, publicó un artículo en un diario de Puerto Rico (El Nuevo Día, 12 de junio de 2008) afirmando que la UPR no tenía porque admitir estudiantes sin la debida preparación, puesto que el sistema de selección que siempre ha existido en la institución no está basado en la democracia sino en la "meritocracia". Por otra parte, Merisotis & Phipps (2000) hacen hincapié en que dichos cursos tienen muy poca relación con la misión de las instituciones de educación superior de cuatro (4) años.

Tal vez la respuesta más ponderada a la tensión entre acceso y calidad la ofrecen los autores McCabe (2000) y Merisotis & Phipps (1998). Ellos argumentan que la gran mayoría de los estudiantes que ingresan en las IES combinan fortalezas y debilidades en la materias básicas del lenguaje y matemáticas. Existe evidencia de que en EE.UU. los estudiantes procedentes de familias negras y menos afluentes están sobre-representados en los cursos preuniversitarios. En el caso particular de la UPR en Cayey, se observó que el ingreso del hogar y la necesidad de tomar el curso de IPB estaban significativamente relacionados (Ji -cuadrado=16.5, $gl=2$, valor- $p=0.000$). En particular, en los cohortes de nuevo ingreso de 2004 al 2006, se halló que a menor ingreso, mayor el porcentaje de estudiantes obligados a tomar IPB. Sobre este particular Attewel et al. (2006) citan un estudio de Lavin & Weininger (1998), realizado en la Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY), el cual demostró que a los estudiantes que necesitan cursos preuniversitarios, simplemente les toma más tiempo completar el grado académico. La pregunta retórica que lanzan los autores antes mencionados es: ¿qué hubiese pasado con esos estudiantes si no hubiesen tenido la oportunidad de ingresar a una institución de cuatro (4) años? En resumen, los cursos preuniversitarios ayudan a un grupo numeroso de estudiantes a superar los rezagos en las materias que tienen debilidades.

MÉTODOS

POBLACIÓN Y FUENTE DE LOS DATOS

La evaluación de la eficacia del curso de IPB está basada en los datos pertinentes de los estudiantes de nuevo ingreso que tomaron dicho curso durante los veranos de 2004, 2005 y 2006. Estos tres cohortes se incluyeron para poder replicar los análisis y así determinar si los indicadores de la eficacia del mencionado curso son consistentes a través del tiempo. El tamaño de los tres cohortes de estudiantes que aprobaron el curso de IPB y tomaron la Preprueba-Posprueba, respectivamente, fue de 258, 179 y 146.

Para armar cada uno de los archivos de los cohortes mencionados, se utilizaron varias fuentes. A los estudiantes que toman el curso de IPB se les administra una prueba antes de comenzar el curso y al finalizar el mismo, dirigida a medir las destrezas en inglés como segundo idioma (ISI). Los puntajes por sección de esta prueba antes-después fueron suministrados en papel por el Departamento de Inglés. Luego, en la Oficina de Avalúo e Investigación Institucional los mismos se digitalizaron, convirtiéndolos en formato de Excel[®]. Tanto la calificación final en el curso de IPB, como los datos de las variables académicas preuniversitarias y las variables relacionadas con el trasfondo socioeconómico de las familias, fueron obtenidos del Sistema de Información Estudiantil (SIE). También, del SIE, se obtuvieron los datos de las calificaciones de los cursos de inglés en los primeros dos semestres (Inglés 3101 y 3102), utilizados para evaluar cuán eficaz ha sido el curso de IPB nivelando las destrezas en ISI. El análisis de los datos se realizó con el programa SPSS[®] versión 16.0.

Análisis Estadístico

VALOR AÑADIDO DEL CURSO DE IPB

La evaluación de la eficacia relacionada con la capacidad del curso de Inglés Prebásico (IPB) en expandir las destrezas en ISI, se basó en dos procedimientos estadísticos: 1) las pruebas de t para muestras pareadas, las cuales se aplicaron a las diferencias de las medias de los puntajes entre la Preprueba y la Posprueba y, 2) un modelo de regresión lineal múltiple. El primer procedimiento tiene la desventaja de que no permite controlar alguna variable importante que pudiera estar influyendo ya sea sobre la Preprueba o sobre la Posprueba. Por tal razón, también se estimó un modelo de regresión múltiple para cada uno de los cohortes mencionados anteriormente. Mediante el análisis de regresión se pudo medir el efecto de la Preprueba, manteniendo constante una o más variables

“extrañas”. En particular, se calculó la regresión de la Posprueba sobre las variables independientes Preprueba y Aprovechamiento en Inglés. A continuación se definen las variables consideradas en el modelo de regresión lineal estimado.

1. APROV_INGLES- Puntaje en la Prueba de Aprovechamiento en Inglés del College Board. Su recorrido va de 200 a 800 y en el modelo propuesto se considera un indicador de las destrezas del estudiante en ISI.
2. PREPRUEBA- Puntaje en la prueba de inglés administrada por la UPR en Cayey antes de comenzar el curso de IPB. Su recorrido va de 0 a 60. Es una variable “proxy” de las destrezas en ISI antes de la exposición al curso de IPB.
3. POSPRUEBA- Puntaje en la prueba de inglés administrada por la UPR en Cayey al finalizar el curso de IPB. El recorrido va de 0 a 60. Es un “proxy” de las destrezas en ISI después de completar la experiencia del curso de IPB.
4. ESC_SUP_PROCEDE- Se refiere a si el estudiante procede de escuela pública o privada. Se asignó 0 si procedía de escuela pública y 1 de escuela privada.
5. SEXO- Se asignó el valor de 0 para identificar a los estudiantes del sexo femenino y 1 a los del sexo masculino.
6. GENERACIÓN- Es una variable binaria en la cual el 0 identifica al estudiante de 1ra. generación universitaria, y 1 al de 2da. generación. Se consideró de 1ra. generación si ninguno de los padres del estudiante había tenido alguna experiencia en una institución universitaria. De otra manera se consideraba de 2da. generación.

NIVELACIÓN DE LAS DESTREZAS EN ISI

Este punto de la evaluación se refiere a cuán eficaz ha sido el curso de IBP en nivelar las destrezas en ISI del grupo que tomó dicho curso a las del grupo que fue exento de tomar el mismo, porque registraron un puntaje superior a 450 en la Prueba de Aprovechamiento en Inglés del College Board.

Para evaluar el aspecto de la eficacia antes esbozado, se estimó un modelo de probabilidad no lineal (MPNL) basado en una función logística, la cual en notación estadística se expresa así:

$$y_i = e^{b_0 + b_1 x_{i1} + b_2 x_{i2} + \dots + b_k x_{ij} + u_{ij}} / (1 + e^{b_0 + b_1 x_{i1} + b_2 x_{i2} + \dots + b_k x_{ij} + u_{ij}})$$

donde:

y_{ij} es la variable dependiente de naturaleza dicótoma, por lo que toma valores de 0 ó 1

e se refiere a la constante que es igual a 2.718

$x_{i1}, x_{i2}, \dots, x_{ij}$ son las variables independientes o pronosticadoras

b_1, b_2, \dots, b_k son los coeficientes de la regresión de y_i sobre cada una de las variables independientes

La variable dependiente (y_i) es binaria, y se asignó 1 si el estudiante obtuvo C o más en el curso de Inglés 3101, de otra manera era 0. En este modelo de regresión logística, además de las seis (6) variables independientes definidas anteriormente en el modelo de regresión lineal múltiple, se incluyeron las siguientes variables:

1. GRUPO_IPB,- Esta variable tomaba valor de 0 si el estudiante pertenecía al grupo que tomó y aprobó el curso de IPB, y 1 si pertenecía al grupo exento de tomar dicho curso, por haber obtenido más de 450 en Aprovechamiento en Inglés.
2. Ingreso Anual del Hogar- Variable continua que transformó en una variable ordinal mediante la clasificación del ingreso en tres categorías:
 - a. ING_BAJO_HOGAR- Menos de \$15,000
 - b. ING_MEDIO_HOGAR- \$15,000 a menos de \$40,000
 - c. ING_ALTO_HOGAR- \$40,000 ó más

Las categorías de ingreso antes definidas se codificaron de acuerdo con la técnica de variables mudas 0 y 1. La primera categoría, es decir, la de ingresos bajos se consideró como control, por lo que no se tomó en cuenta en la estimación de los coeficientes de regresión.

HALLAZGOS

VALOR AÑADIDO DEL CURSO DE IPB

El desarrollo de las destrezas en ISI se evidenció mediante una prueba de t para muestras pareadas. Como puede verse en la Tabla 1, las pruebas de hipótesis evidenciaron que en dos de los tres cohortes examinados, los estudiantes que aprobaron el curso de IPB

experimentaron un incremento estadísticamente significativo en la Posprueba. Sin embargo, en el cohorte de 2006 aunque el puntaje medio en la Posprueba fue mayor, la evidencia no fue suficientemente convincente para concluir que la diferencia observada fuera estadísticamente significativa. Aun cuando en los cohortes del 2004 y 2005 las pruebas resultaron estadísticamente significativas, los incrementos observados en la Posprueba más bien son modestos. Respectivamente, en los cohortes de 2004, 2005 y 2006, el incremento promedio en los puntajes de la Posprueba, fueron de 7.1%, 10.2% y 2.5%.

A fin de despejar la duda de que el efecto de una variable “extraña” estuviera confundiendo con el efecto de la Preprueba (“proxy” de las destrezas en ISI antes del curso de IPB) sobre la Posprueba (“proxy” de las destrezas después del curso de IPB), se estimó un modelo de regresión múltiple, cuyos resultados se resumen en la Tabla 2. En los cohortes de 2004 y 2005, los resultados mostraron un buen ajuste (respectivamente, $F=114.7$, $\text{valor-p}=0.000$, $R^2=0.51$ y $F=80.99$, $\text{valor-p}=0.000$, $R^2=0.49$). En los tres cohortes la Preprueba registró coeficientes con signos positivos y estadísticamente significativos (valor-p menor que 0.01). Ello es evidencia de que en los tres cohortes el curso de IPB tuvo un impacto positivo en la variable “proxy” de las destrezas en ISI.

Tabla 1. Pruebas de Igualdad entre las Medias de la Preprueba-Posprueba

Cohortes	Media	Desviación Estándar	Valor t de las Diferencias	gl	Valor-p
2004					
Preprueba	26.79	5.980			
Posprueba	28.69	5.984	-6.411	257	0.0000
2005					
Preprueba	35.15	6.846			
Posprueba	38.74	6.316	-8.549	178	0.0000
2006					
Preprueba	35.09	6.338			
Posprueba	35.97	10.821	-0.965	145	0.3360

Tabla 2. Coeficientes de Regresión Lineal Estimados

Cohorte y Variables	b	Error		t	valor-p	n	R ²
		Estándar	b-std				
2004							
Constante	5.960	2.801		2.13	0.034	257	0.474
Preprueba	0.639	0.052	0.639	12.26	0.000		
Aprov. Inglés	0.014	0.008	0.091	1.75	0.081		
2005							
Constante	3.630	3.440		1.06	0.292	178	0.480
Preprueba	0.489	0.057	0.52	8.66	0.000		
Aprov. Inglés	0.046	0.010	0.29	4.78	0.000		
2006							
Constante	18.140	9.034		2.01	0.047	146	0.127
Preprueba	0.643	0.147	0.371	4.37	0.000		
Aprov. Inglés	0.012	0.025	0.042	0.49	0.625		

Como puede verse en la Tabla 2, manteniendo constante el efecto del Aprovechamiento en Inglés y de las otras variables sociodemográficas, en los tres cohortes la Preprueba registró un efecto significativo ($\text{valor-p}=0.000$) sobre la Posprueba. Esto es evidencia del impacto positivo del curso de IPB sobre las destrezas en ISI. Por ejemplo, removiendo los efectos de las variables Aprovechamiento en Inglés y de trasfondo sociodemográfico, en el cohorte de 2004, por cada 5 puntos adicionales en la Preprueba, en promedio, el estudiante aumentó 3.2 puntos en la Posprueba. En el cohorte de 2005, en promedio, por cada 5 puntos adicionales en la Preprueba, el estudiante aumentó 2.49 puntos en la Posprueba. El efecto de la Preprueba en el cohorte de 2006 fue similar al que se observó en el 2004.

NIVELACIÓN DE LAS DESTREZAS EN ISI

Las pruebas estadísticas de Omnibus y Ji-Cuadrado obtenidas en las regresiones logísticas calculadas para los cohortes de 2004, 2005 y 2006, reflejaron una bondad de ajuste aceptable. En los tres cohortes el valor-p resultó menor que 0.05, indicativo de que el ajuste es estadísticamente significativo. No obstante, es importante reconocer que la estadística R² de Nalgekere (similar al coeficiente de determinación en una ecuación de regresión lineal) en los tres cohortes resultó relativamente pequeña, lo cual implica que hay un grupo de variables independientes no especificadas que explican un porcentaje grande de las variaciones en las notas del curso de Inglés 3101.

El efecto del curso de IPB se midió a través de la variable binaria GRUPO_IPB, ya que la misma refleja el contraste de la probabilidad de obtener C o más en Inglés 3101, entre el grupo que fue exento del curso de IPB y el grupo que aprobó dicho curso. El coeficiente estimado de b asociado a la variable mencionada tiene las siguientes implicaciones.

1. Si $b=0$ quiere decir que no hay diferencias en la probabilidad de obtener C o más entre ambos grupos.
2. Si $b>0$ quiere decir que los estudiantes del grupo que aprobó IPB tienen una probabilidad de obtener una nota “satisfactoria”, menor que el grupo exento de IPB.
3. Si $b<0$ significa que el grupo que aprobó IPB tiene una probabilidad de obtener una nota “satisfactoria” mayor que el grupo exento del curso de IPB.

La Tabla 3 muestra los estimados de la ecuación de regresión logística de cada uno de los cohortes incluidos en el análisis. El coeficiente b asociado a la variable GRUPO_IPB estima la diferencia en las probabilidades de “éxito” entre el grupo que aprobó IPB y el grupo exento de dicho curso. Sin embargo, la interpretación del coeficiente b es más fácil y claro por medio de la estadística “odds ratio” (OR). El OR mide la razón entre la probabilidad de “éxito” del grupo exento y la del grupo que aprobó IPB. Como puede verse en la tabla mencionada, tanto en el 2004 y el 2006 la diferencia entre ambos grupos resultó estadísticamente significativa a un alfa menor de 0.10 y el valor-p fue casi 0.05. Pero, en el 2005 la diferencia observada entre ambos grupos no fue estadísticamente significativa, por lo que se puede suponer que las probabilidades de “éxito” son aproximadamente iguales. En el 2004, manteniendo constante las demás variables independientes definidas, la probabilidad del grupo que aprobó IPB es aproximadamente el 62 por ciento de la

Tabla 3. Coeficientes de Regresión Logística Estimados

Variable Independiente	Error		Odds			R ² -	
	b	Estándar	Wald	gl	Valor-P	Ratio	n Nalgekere
2004						503	0.101
GRUPO_IPB*	-0.483	0.251	3.718	1	0.054	0.617	
SEXO	-0.080	0.241	0.111	1	0.740	0.923	
APROV_ING***	0.006	0.002	12.381	1	0.000	1.006	
GENERACION**	0.595	0.245	5.891	1	0.015	1.813	
ESC_SUP_PROCEDE***	-0.952	0.299	10.108	1	0.001	0.386	
ING_MEDIO_HOGAR	0.058	0.238	0.060	1	0.807	1.060	
ING_ALTO_HOGAR**	1.022	0.427	5.735	1	0.017	2.779	
CONSTANTE	-1.714	0.687	6.230	1	0.013	0.180	
2005						505	0.065
GRUPO_IPB	-0.275	0.286	0.924	1	0.337	0.759	
SEXO***	-0.753	0.251	9.028	1	0.003	0.471	
APROV_ING***	0.005	0.002	7.746	1	0.005	1.005	
GENERACION	0.162	0.296	0.3	1	0.584	1.176	
ESC_SUP_PROCEDE	0.493	0.316	2.433	1	0.119	1.637	
ING_MEDIO_HOGAR	0.043	0.268	0.025	1	0.873	1.044	
ING_ALTO_HOGAR	0.278	0.402	0.478	1	0.489	1.321	
CONSTANTE	-0.882	0.827	1.138	1	0.286	0.414	
2006						510	0.097
GRUPO_IPB*	-0.410	0.317	2.879	1	0.057	0.664	
SEXO***	-0.653	0.195	6.657	1	0.003	0.521	
APROV_ING***	0.004	0.004	7.367	1	0.007	1.004	
GENERACION**	0.490	0.198	5.987	1	0.045	1.632	
ESC_SUP_PROCEDE**	0.878	0.246	4.876	1	0.038	2.406	
ING_MEDIO_HOGAR	0.982	0.166	0.025	1	0.964	2.670	
ING_ALTO_HOGAR**	0.778	0.368	4.842	1	0.021	2.177	
CONSTANTE	-1.469	0.768	5.002	1	0.018	0.230	

*Significativo a un alfa ≤ 0.10

**Significativo a un alfa ≤ 0.05

***Significativo a un alfa ≤ 0.01

probabilidad de “éxito” del grupo exento del mencionado curso de inglés. Aunque en el 2005, como se afirmó anteriormente, no hubo diferencias significativas, el OR observado indica que la probabilidad de “éxito” del grupo que tomó IPB fue cerca de 3/4 partes la probabilidad de su grupo homólogo. Es decir, que la probabilidad del grupo exento de IPB es 25 puntos porcentuales mayor que la del grupo que tomó IPB. Los resultados del OR en el 2006 son muy similares a los del 2004: el grupo exento de IPB tuvo una probabilidad de aproximadamente 34 puntos porcentuales por encima del grupo que tomó IPB.

Ya que en las ecuaciones estimadas se incluyeron variables de control referentes a las características sociodemográficas y el Aprovechamiento en Inglés previo a ingresar en la universidad, vale la pena destacar algunos resultados interesantes. La variable sexo arrojó resultados estadísticamente significativos en los cohortes de 2005 y 2006, indicativos de que las mujeres tienen una probabilidad significativamente mayor que los hombres de obtener notas "satisfactorias" en Inglés 3101. La generación universitaria sólo reflejó diferencias significativas en el 2006 a favor de los estudiantes de 2da. generación. Los estudiantes de los cohortes de 2004 y 2006 procedentes de escuelas privadas reflejaron una probabilidad de "éxito" significativamente mayor que el grupo de estudiantes de escuelas públicas. En el caso del efecto del ingreso, sólo en el cohorte de 2006 los hogares con ingresos más altos arrojaron una probabilidad de "éxito" en Inglés 3101 mayor que el grupo de estudiantes provenientes de hogares con ingresos bajos. Entre el grupo de ingreso medio e ingreso bajo no se observaron diferencias significativas en ninguno de los tres cohortes estudiados. Por último, el aprovechamiento preuniversitario en inglés (medido por la Prueba de Admisión Universitaria del College Board), arrojó un coeficiente con signo positivo. Esto quiere decir, que en promedio a mayor puntaje en Aprovechamiento en Inglés mayor la probabilidad de obtener notas "satisfactorias" en Inglés 3101. En promedio, por cada diez (10) puntos adicionales en Aprovechamiento en Inglés, la probabilidad de "éxito" en Inglés 3101 aumenta en cuatro (4) puntos porcentuales.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

Las diferencias observadas en el puntaje medio entre la Preprueba y la Posprueba que se administra a los estudiantes que toman el curso de IPB resultaron estadísticamente significativas en los cohortes de 2004 y 2005. Así, que a base de las pruebas t realizadas, el mejoramiento de las destrezas en ISI asociado a la experiencia educativa del curso de IPB no es estable, puesto que en uno de los cohortes no se observó un incremento significativo en el puntaje medio en la Posprueba. Sin embargo, la ecuación de regresión lineal estimada en cada uno de los tres cohortes, arrojó resultados estables en lo que respecta al mejoramiento de las destrezas en ISI atribuibles al curso de IPB. Controlando el efecto del Aprovechamiento en Inglés antes de tener una experiencia universitaria, el análisis de regresión reflejó que, en promedio, los estudiantes que aprueban el curso de IPB experimentan un progreso significativo en las destrezas de ISI. Dado que el análisis de regresión es un procedimiento multivariable, mediante el cual se pudo controlar el efecto del aprovechamiento preuniversitario en inglés, consideramos que los resultados son más concluyentes que los resultados de las pruebas t. Por tanto, se concluye que el curso de IPB mejora significativa y consistentemente las destrezas en ISI.

Aunque la documentación oficial del curso de IPB no establece expresamente que uno de los objetivos sea equiparar a los estudiantes que tienen deficiencias en ISI con aquellos que están preparados para el rigor del primer curso de inglés a nivel universitario, mediante un análisis de regresión logística se evaluó este ángulo del tema de los cursos preuniversitarios. Los resultados obtenidos al respecto no son estables. En los cohortes de 2004 y 2006 los estimados reflejaron que la experiencia educativa de IPB, aunque mejoró las destrezas de los estudiantes en ISI, la probabilidad de obtener notas "satisfactorias" en Inglés 3101 fue significativamente menor que la contraparte del grupo de estudiantes exentos de tomar IPB. Sin embargo, en el cohorte de 2005 los estimados de la regresión logística reflejaron que la probabilidad de ambos grupos (aprobaron IPB y exentos de IPB) de obtener notas "satisfactorias" en el mencionado curso es aproximadamente igual. En resumen, por la falta de estabilidad en los resultados, no se puede concluir que el curso de IPB tenga un efecto homogeneizador en los estudiantes que aprueban el curso de IPB.

Cabe mencionar, que la inestabilidad en los resultados puede estar asociada, entre otras cosas: a factores circunstanciales del estudiante, a características psicológicas y cognitivas del propio estudiante, al ambiente social de la institución, y a las diferencias en los estilos de enseñanzas de los profesores. Estos factores no fueron considerados en el estudio, por lo que se recomienda realizar otros estudios de continuación que permitan obtener un conocimiento cabal del tema de los cursos preuniversitarios. Asimismo, se sugiere que en el futuro se amplíe la gama de indicadores de eficacia del curso de IPB, para incluir la conducta de retención/deserción y el éxito o fracaso en graduarse, entre otros indicadores de resultados.

REFERENCIAS

- Attewel, P., Lavin, D., Domina, T. & Levey, T. (2006). New evidence on college remediation. *The Journal of Higher Education* 77 (5): 886-916.
- Bennett, W. (1994). *The devating of America*. New York: Touchstone.
- Bettinger, E. P. & Long, B. T. (2005). Remediation at the community college: Student participation and outcomes. *New Directions for Community Colleges* (129): 17-25.
- Deil-Amen, R. & Rosenbaum, J. (2002). The unintended consequences of stigma-free remediation. *Sociology of Education* 75: 249-268.
- Grubb, W. N., Worthen, H., Byrd, B. Webb, E. Badway, BN., Case, C., et al. (1999). *Honored but invisible: An inside look at teaching in community colleges*. New York: Routledge.
- Hardwood, R. (1997). Flunking the grade and nobody notices. *The Washington Post*: A19.
- Informes Anuales del Curso de Inglés Prebásico de 2004 a 2006. División de Educación Continuada, Universidad de Puerto Rico en Cayey.
- Koseracki, C. (2002). ERIC review: Issues in developmental education. *Community College Review* 29: 83-100.
- Lavin, D. & Weininger, E. (1998). Proposed new admissions criteria at the City University of New York: Ethnic and enrollment consequences. City University of New York Graduate Center, Sociology Program.
- Lavin, D., Alba, R. & Silberstein, R. (1981). *Right versus privilege: The open admissions experiment at the City University of New York*. New York: Free Press.
- Marcus, J. (2000). Revamping remedial education. *National Crosstalk* vol. 8 (1).
- McCabe, R. H. (2000). *No one to waste: Areport to public decision-makers and community college leaders*. Washington, DC: Community College Press.
- McDonald, H. (1997). Substandard. *The City Journal* vol. 7 (3). Consultado en Junio de 2008 en <http://www.city-journal.org>.
- Merisotis, J. & Phipps, R. (1998). *College remediation: What it is, what it costs, what's at stake?* Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Merisotis, J. & Phipps, R. (2000). Remedial education in colleges and universities: What's really going on? *The Review of Higher Education* 24: 67-85.
- Perin, D. (2006). Can community college protect both access and standards? The problem of remediation. *Teachers College Record* 108 (3): 339-373.
- Rosenbaum, J. (2001). *Beyond college for all*. New York: Russell Sage.
- Saldaña, J. M. (2008). Acceso a la Universidad de Puerto Rico. *El Nuevo Día* 12 de agostos de 2008.
- Soliday, M. (2002). *The politics of remediation*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Traub, J. (1995). *City on a hill: Testing the American dream at City College*. New York: Perseus.
- Trombley, W. (1998). Remedial education under attack. *National Crosstalk* 6 (3).