

CONSEJO PSICOLOGICO EN EL CAMPO UNIVERSITARIO

Doctora Fanny Cómez de Pedraza

El presente estudio es una revisión de la literatura sobre lo que los psicólogos y educadores en los Estados Unidos piensan respecto del consejo psicológico en el campo universitario, y de las investigaciones que se han hecho para demostrar la validez y la utilidad de los diferentes factores que se usan como predictores del éxito universitario.

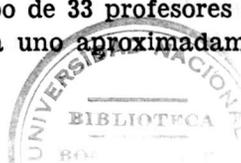
En un estudio reciente sobre Consejo Académico, Robertson (18) visitó algunas universidades en los Estados Unidos tales como las Universidades de Kansas, Colorado, UNCLA, California, Washington, Pittsburg, Swartmore, Princeton, Harvard, Massachusetts Institute of Technology, Yale, Columbia Cornell, Oberling Bowling Green, Ohio State, Illinois, Chanleton y Wisconsin. En resumen, este es el resultado de sus visitas:

Salvo varias excepciones, Robertson (18) encontró que no existe en las Universidades un conocimiento básico acerca de los propósitos y de la organización de sus programas de orientación. El cuerpo docente tiene solamente ligeros conceptos de la naturaleza y extensión de la orientación

académica en sus propias instituciones. La crítica entre los estudiantes al servicio de orientación de sus Universidades es muy extendida.

Los programas de orientación están organizados en las distintas universidades de tal modo que en unas participa todo el personal docente y en otra no. En pequeñas Universidades un crecido porcentaje del personal docente atiende los deberes de consejero aunque no en una forma muy consagrada. En Universidades como las de Wisconsin, Kansas, Ohio State, Illinois, Colorado, California, Cornell y Wasington existe un servicio de orientación académica atendido por personal administrativo especializado, y profesorado cuyas funciones son muy limitadas. Frecuentemente muchos miembros del personal docente desempeñan labores de consejero escolar aunque en forma superficial, temporal o rutinaria.

Como un ejemplo ilustrativo de un programa de consejo escolar en el que participa efectivamente el profesorado, se destaca el de Columbia College. A un grupo de 33 profesores se le asigna a cada uno aproximadamente



15 estudiantes de primer año y el mismo consejero continúa atendiéndolos durante los cuatro años que estos estudiantes permanecen en la Universidad. Estos consejeros se consideran asistentes del Decano y están autorizados para solucionar la mayoría de los problemas menores en la adaptación y formación del estudiante en el curso de sus estudios. Por el desempeño de los deberes de consejero, estos profesores son distinguidos no solamente con el título sino también con la necesaria información referente a cada uno de los pupilos, y una adicional compensación económica.

PRINCIPIOS BASICOS DE UN PROGRAMA DE ORIENTACION ACADEMICA

Cada institución necesita resolver el problema respecto a la cantidad y calidad del consejo académico que requiere, teniendo en cuenta su filosofía de la educación y la naturaleza de sus estudiantes.

Robertson (18) considera que los siguientes puntos básicos tienen que tenerse en cuenta en todo el programa de consejo académico en el campo universitario.

- 1.- Las Universidades tienen la responsabilidad de proveer ayuda organizada a los problemas académicos propios de cada uno de sus estudiantes.
- 2.- El consejero académico debe dar información del programa educativo a los estudiantes.
- 3.- El consejero académico **no debe** ser obligatorio. Si los estudiantes quieren aprovecharse de este ser-

vicio han de ser bien acogidos; pero si ellos solamente solicitan la aprobación de su programa de estudios no se obligará a más. A los estudiantes se les dará relativa libertad de resolver sus problemas educativos con o sin ayuda.

- 4.- El consejero debe ser profesor. El profesor tiene que aceptar esta responsabilidad no sólo por el beneficio de los estudiantes sino en el suyo propio también. (1).
- 5.- Expertos profesionales tales como los psicólogos consejeros, psiquiatras, orientadores vocacionales; expertos en pruebas psicotécnicas, expertos en pruebas de lectura, pueden prestar un servicio grande no solamente encargándose de los problemas especiales por encima de la competencia de los profesores, sino también ayudando a los profesores consejeros a adquirir una mejor comprensión del por qué de los problemas de los estudiantes a percibir los problemas que requieren ayuda especializada y a hacer uso efectivo y adecuado de los datos por las pruebas psicológicas.
- 6.- Es esencial que cualquier programa de orientación educativa se desarrolle de acuerdo con las circunstancias particulares de cada universitario. Debe ser único en extensión, estructura y énfasis sobre ciertos principios y problemas comunes. La administración en

(*) El consejero académico (del inglés: Academic Adviser, Adviser) varía mucho en personalidad y en extensión de sus conocimientos en psicología, consejo psicológico y guía educativa. Es nombrado por el Decano de la Facultad y tiene como funciones asistir a los estudiantes en la planeación de sus carreras educativas.

unión con los profesores debe formular y publicar una filosofía clara y precisa sobre su programa de orientación y consejo educativo; especialmente la universidad debe contestar concretamente cuáles son las responsabilidades hacia los alumnos que va a tomar a su cargo y cuáles no y por qué. Su función primordial es examinar críticamente las asunciones básicas de su práctica actual, expresarlas claramente, confirmarlas o modificarlas y hecho esto, poner a funcionar el programa sobre bases positivas.

7. - La administración, y el cuerpo docente en general, deben conocer y apoyar los principios sobre los cuales se desarrolle el programa de orientación y consejo académico aunque al final, tales funciones sean delegadas a un grupo reducido de personal especializado.

Melchior y Vroman (14) sugieren que cada universidad dé a sus solicitantes y a las escuelas de enseñanza secundaria información sobre la naturaleza y el nivel intelectual típico de sus estudiantes de primer año, sus condiciones de admisión, su organización en general o cualquier otra información útil a sus solicitantes.

Resumiendo, podemos decir que lo básico para que un programa de orientación y consejo educativo tenga éxito, es una filosofía bien establecida y la participación del cuerpo docente y administrativo en el mismo. Además, es importante considerar el papel desempeñado por los colegios de educación secundaria y trabajar por una

cooperación entre colegios y universidades.

FUNCIONES DEL CONSEJERO PSICOLOGICO (* 1)

Passow (16) dice que la responsabilidad de un consejero psicológico, antes que todo, es identificar y aconsejar a los estudiantes universitarios privilegiados intelectualmente.

El consejero psicológico universitario debe tener su propio programa de evaluación que complemente el de la escuela superior. Medio ambiente pobre, falta de programas de educación secundaria adecuada o motivación inadecuada, desvían la ejecución y demoran el desarrollo de los estudiantes intelectualmente privilegiados.

El consejero deberá, sobre todo, poner mucha atención en aquellos estudiantes cuyos primeros puntajes muestran que poseen potencialidades por encima de sus conocimientos.

El consejero deberá ayudar a los estudiantes superdotados a sacar la máxima utilidad de sus experiencias y ayudar a la universidad a obtener sus fines con los estudiantes. Los estudiantes necesitan conocer qué recursos de aprendizaje hay disponibles y cómo usarlos efectivamente.

El consejero tiene un papel muy importante en hacer de la universidad una comunidad de escolares; en este aspecto el papel del consejero se

(*) Consejero psicológico (del inglés: Counseling Psychologist, Psychological Counselor, Counselor).

Psicólogo profesional que se especializa en el Consejo Psicológico. Su entrenamiento le permite dedicarse a problemas personales, no clasificados como enfermedad mental, aunque éstos puedan ser escuelas o correlarios de enfermedad mental o física; por ejemplo, los problemas escolares, sociales y vocacionales de los estudiantes.

rá contribuir al desarrollo del curriculum universitario.

El consejero puede ayudar a muchos estudiantes, entre ellos a los superdotados, que no se han decidido respecto de su profesión o vocación, aun después de estar matriculados en determinada facultad. El consejero deberá ser consultado en caso de que se piense que un estudiante puede o no tomar un programa especial de instrucción.

El, debe velar porque cada estudiante lleve un programa que sea apropiado y esté de acuerdo con sus capacidades.

Otra de las funciones del consejero psicológico es observar muy de cerca a aquellos que muestran una discrepancia entre su capacidad intelectual y sus conocimientos.

Debido a la gran influencia que los padres tienen sobre las percepciones, aspiraciones y motivación de sus hijos, el consejero psicológico necesita encontrar un medio, ya sea a través de conferencias personales o cartas, de comunicarse con los padres y establecer bases más individuales de las que actualmente existen.

El consejero psicológico deberá informar a los estudiantes sobre el extenso campo de posibilidades ocupacionales abierto a ellos.

Un planeamiento sobre ocupación profesional debe hacerse a largo plazo, si la universidad quiere llenar sus funciones vocacionales y educativas en general.

El consejero deberá ayudar a los estudiantes a planear sus actividades extracurriculares.

En general, el papel del consejero es dar consejo psicológico individualizado y de acuerdo con las necesidades de cada uno de los estudiantes.

CONDICIONES DE ADMISION UNIVERSITARIA

La libreta de calificaciones de la escuela superior continúa siendo el elemento más importante en la admisión universitaria. Le siguen en importancia las pruebas de aptitud escolar.

Melchior y Vroman (14) consideran que los siguientes puntos son representativos del criterio actual en las admisiones universitarias:

- 1.- Las universidades cada día usan más procesos de selección como condición de admisión universitaria.
- 2.- La selección de los estudiantes se hace sobre bases tales como la distribución geográfica, variedades de intereses y conocimientos y otras condiciones exigidas por cada institución en particular.
- 3.- Aumento en el uso de pruebas psicológicas estandarizadas.
- 4.- Aumento en la práctica de la entrevista.
- 5.- Mayor énfasis en la preparación académica.
- 6.- Mayor ayuda económica a los estudiantes sobresalientes.
- 7.- Cobro por los derechos de inscripción.
- 8.- Más amplia y completa información personal de cada uno de sus solicitantes.

Una nueva dimensión necesaria como criterio de admisión sería encon-

trar la manera de medir la motivación de los candidatos. Actualmente tal medida se hace solamente sobre bases subjetivas.

FACTORES INTELECTUALES USADOS COMO PREDICTORES DE EXITO UNIVERSITARIO

Por muchos años, gran número de universidades norteamericanas han usado pruebas psicológicas estandarizadas como elemento de selección de estudiantes.

Por trabajos recientes del "Educational Testing Service" (ETS) se sabe que las medidas de habilidades desarrolladas en relación con los conocimientos académicos, tales como verbal, de cálculo y razonamiento, son criterios más seguros de éxito universitario que algunas de las medidas de inteligencia.

Tales pruebas, así se llamen "inteligencia", "aptitud" o "habilidad", constan generalmente de dos componentes básicos comunmente llamados "verbal o lingüístico" por un lado, y "cuantitativo" o "numérico" por el otro. Estos dos componentes no miden toda la amplitud del talento académico, pero las que miden parece que se relaciona de una manera clara y consciente con los conocimientos académicos. El elemento "verbal" implica más o menos significado de palabras, comprensión de lectura, analogías, terminación de frases, etc. El elemento "cuantitativo" generalmente implica cálculos numéricos.

Las habilidades verbal y numérica presentes en el individuo, ofrecen el

mejor propósito de cuáles serán sus futuros conocimientos académicos.

Chauncey (') prefiere llamar tales pruebas psicológicas, "tests de habilidad desarrollada". En general, Chauncey (') informa que aquellos individuos cuyas calificaciones son altas en ambos factores, verbal y cuantitativo, tienen mayores probabilidades de futuro éxito académico. Las posibilidades de éxito son menores para aquellos cuya calificación es alta en un factor pero baja en el otro; y mucho menor para aquellos que obtienen calificaciones bajas en ambos factores. También cada predictor indentifica a los potencialmente sobresalientes en una materia o campo, que por el otro factor predictor no han sido identificados.

El gran valor de las pruebas psicológicas es el de identificar a aquellas personas que caen en el grupo del cual hay más probabilidades que salgan los científicos creadores, ingenieros, filósofos, historiadores, economistas, psicólogos, educadores, abogados etc. Las pruebas nos dicen en cuál grupo se encuentran los "grandes".

Centenares de estudios cuidadosamente elaborados atestiguan la relación sustancial entre los resultados de las pruebas psicológicas y criterios de conocimientos intelectuales, tales como calificaciones de la escuela superior, de universidad, grados universitarios, grados profesionales y nivel ocupacional.

La investigación local es importantísima si se quiere sacar el máximo provecho de las pruebas psicológicas para determinado propósito, como sería admisión a la universidad "X" o

pronóstico de éxito en biología, matemáticas, etc., en cierta institución.

Chauncey (4) afirma que los resultados de estudios específicos pueden variar; pero se puede decir con cierta confianza que los estudiantes cuyos resultados en las pruebas psicológicas los han colocado en el 20 por ciento superior, aproximadamente 45 por ciento de ellos harán trabajos honoríficos, 52 por ciento harán trabajos satisfactorios y solamente el 3 por ciento fracasarán. De los estudiantes cuyos resultados en las pruebas los colocan en el 20 por ciento inferior, solamente el 3 por ciento harán trabajos honoríficos, 52 por ciento pasarán y el 45 por ciento fracasarán. Cuando se toma el 60 por ciento del centro, encontramos que en promedio 17 por ciento harán trabajos honoríficos, 66 por ciento pasarán satisfactoriamente y el 17 por ciento fracasarán.

Los resultados de las pruebas psicológicas se correlacionan no solamente con el futuro éxito académico, sino también con el éxito profesional. Estos resultados no indican que las pruebas psicológicas sean infalibles sino que prestan un valioso y seguro servicio. Cuando se usan adecuadamente ofrecen eficaz ayuda en la selección, guía y escogencia del nivel de educación apropiado a las capacidades de cada estudiante.

FACTORES NO INTELECTUALES USADOS COMO PREDICTORES DE EXITO UNIVERSITARIO

A las diferencias de habilidad intelectual se debe sólo una parte de la

variabilidad del aprovechamiento escolar entre los estudiantes universitarios. Es probable y hasta posible, que las pruebas de aptitudes no abarquen todos los factores intelectuales que influyen en el éxito universitario. También es verdad, que una gran proporción de variabilidad escolar sea influenciada por factores que no se pueden medir por medio de pruebas de funcionamiento intelectual.

La motivación aparece como uno de los factores no intelectuales que se cree que afectan el rendimiento en el aprendizaje. Los estudios y observaciones clínicas de estudiantes con dificultades en los estudios sugieren que hay una variedad de condiciones no intelectuales que están relacionadas de algún modo con el rendimiento escolar.

Además de la motivación, hay otros factores como la adaptación social, familiar y escolar, problemas económicos, clase de escuela superior de donde vienen, problemas de personalidad, que interfieren el éxito universitario de los estudiantes.

La probabilidad de que un muchacho o muchacha vaya a la universidad depende de su habilidad mental, de la expectación social de lo que la familia o grupo social espere de él, de la motivación individual, de como el joven o la joven vea su destino de la posibilidad económica y de la proximidad de una institución educativa.

INVESTIGACIONES SOBRE CADA UNO DE LOS FACTORES NUMERICOS

Rago en Clase: Ficher (5) encontró que el puesto en clase durante la es-

cuela superior fue el mejor predictor de calificaciones durante el primer año universitario.

El, obtuvo un coeficiente de correlación múltiple de .76 entre el puesto en clase, un test de inglés y **Essential High School content Battery**; y .71 para el test de inglés, **Essential High School content Battery** y **American Council on Education Psychological Examination (ACE)**. Knutsen (¹³) informa que administradores de 71 instituciones a quienes se le preguntó, dijeron que ellos preferían seleccionar a los estudiantes de acuerdo con el puesto que habían ocupado en su último año de educación secundaria y su habilidad valorada con pruebas psicológicas. El consenso fue que tales criterios eran los mejores y de más fácil administración; en cambio, la entrevista no fue considerada muy importante.

Pruebas de Aptitud Escolástica y de Conocimientos

La Universidad de Houston usa un equipo de pruebas psicológicas desarrolladas por Counseling and Testing Service de la misma universidad. Se compone de las siguientes pruebas: ACE, Psychological Examination for College Freshmen. 1947 Ed. Coop. General Achievement Test, Test A: Mechanics of Expression Form Z; Coop. Inter-American Tests: Test of Reading. Form AE Kuder Preference Record, Form CM y un test de álgebra desarrollado en el Departamento de Matemáticas de dicha universidad.

Johnson (¹⁴) correlacionó calificaciones del primer semestre de los estudiantes que ingresaron a la Facul-

tad de Ingeniería de la Universidad de Houston en el semestre de otoño de 1955 con calificaciones de la escuela superior y los resultados del equipo de pruebas ya expuesto. Los coeficientes de correlación obtenidos se extienden de .31 en la parte "lingüística" del ACE hasta .54 para las calificaciones de la escuela superior. El coeficiente de correlación múltiple, entre la prueba de álgebra ($r = .43$) y la parte "cuantitativa" del ACE ($r = .41$) fue .63.

Moore (15) en su estudio para probar el valor efectivo del equipo de pruebas de la Universidad de Houston como predictor de la eficiencia de los estudiantes en la Facultad de Administración de Negocios de la misma Universidad, encontró que todas las medidas de aptitudes, y siete de las medidas de intereses, son útiles en cuanto se refieren a la Facultad de Administración de Negocios.

Boyer and Koken (3) en un estudio hecho en estudiantes de primer año en Millersville State Teachers College en septiembre de 1952, encontraron los siguientes coeficientes de correlación: .53 entre el percentil en el ACE y promedio de calificaciones del primer año; .60 entre el percentil de (**Ohio State University Psychological Examination (OSU)**) y el promedio de las calificaciones. El coeficiente de correlación múltiple entre el promedio de las calificaciones y la combinación de ACE y OSU fue de .63.

Johson A.P. (14) informa que el resultado de la parte matemática del **College Entrance Examination Board (CEEB)** es el predictor más efectivo de calificaciones en ingeniería. Hay evidencias de que en casi todas las fa-

cultades de ingeniería el mejor predictor de calificaciones es el resultado matemático del **School Aptitude Test (SAT)**, aún más efectivo que el puesto en clase en el último año de educación secundaria.

Differential Aptitude Tests (DAT). Benneth y Seashore (1) afirman que aquellos estudiantes que han obtenido grados universitarios tuvieron un resultado superior en las pruebas DAT que el promedio del grupo de estudiantes de educación secundaria del que ellos fueron parte. Esta superioridad es mucho más marcada en el Razonamiento Verbal, Habilidad Numérica, y la Sección de gramática en el Uso del Lenguaje.

Teniendo en cuenta las diferentes carreras, los ingenieros son relativamente muy superiores en todas las pruebas, sobre todo en Habilidad Numérica, Razonamiento Abstracto y Razonamiento Mecánico.

Vineyard (19) informa las correlaciones obtenidas de los resultados del DAT durante los primeros años de educación secundaria con éxito académico universitario posterior, expresado por calificaciones durante dos semestres en Oklahoma A and M. College. En general, estas son las conclusiones: A) Ciertas pruebas, particularmente aquellas que implican habilidad numérica y verbal, son mejores predictores que las otras. B) Combinaciones de pruebas son mejores predictores que pruebas tomadas por separado y tales combinaciones diagnostican éxito universitario con un índice mayor de seguridad, y C) Las pruebas no tienen igual importancia diagnóstica en ambos sexos.

Factores No-intelectuales. Hweitz y Wilkinson (20) demostraron que estudiantes universitarios que habían tenido experiencias tales como ser hijo único, huérfano, hijo de padres divorciados, graduado de una escuela privada, graduado en una academia militar privada, o dos o más de las experiencias ya enumeradas, cuando se comparaban con estudiantes universitarios "normales" (quienes no habían tenido ninguna de las experiencias ya dichas) sobre la base de aptitud escolar, probaron que la ejecución del grupo experimental durante su primer semestre universitario fue significativamente inferior en los casos de hijos únicos, graduados de academias militares o quienes habían experimentado dos o más de las condiciones enumeradas. Finalmente, todo el grupo que había experimentado las condiciones investigadas rindió menos que sus compañeros "normales".

Davis y Fredericksen (5) encontraron que graduados de escuelas públicas rindieron más en la Universidad que graduados de escuelas privadas, teniendo bajo control el factor aptitud. Parece que ciertas diferencias en las experiencias, debidas a la clase de institución de enseñanza secundaria, afectan el comportamiento académico de estudiantes universitarios.

Faries (8) informa acerca de un experimento llevado a cabo en City College New York. Ciento cuarenta estudiantes de primer año que recibieron consejo psicológico fueron comparados con un número igual de estudiantes de primer año que no recibieron consejo psicológico con el fin de encontrar diferencias en el número de graduados universitarios en cada

grupo. Los resultados indicaron que el 77.1 por ciento del grupo experimental se graduaron, mientras que solamente el 51.4 por ciento del grupo de control lo lograron. La diferencia fue significativa al nivel .001. La mayor variable incontrolada parece haber sido un factor de motivación personal de los estudiantes que recibieron consejo psicológico. Berger y Stutker (2) usaron las Frases Incompletas Rotten para medir la personalidad y el ACE para medir aptitud escolar. Ellos encontraron que estudiantes con alta capacidad intelectual y adecuada adaptación de su personalidad lograron mayor rendimiento.

Stone y Ganung (17) observaron por un período de cuatro años de educación universitaria a un grupo de muchachas que, habían obtenido un resultado "alto" (T de 70 o superior) en una o más escalas en el **Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI)**

Tales muchachas recibieron promedio de calificaciones más bajo que sus compañeras "normales" (T entre 40 y 60). La diferencia fue estadísticamente significativa. También se graduaron más muchachas pertenecientes al grupo "normal" que de las del grupo "alto".

Frick (10) informa que los resultados en el ACE y MMPI (Mf fue excluido) obtenidos en 267 mujeres, en su primer año universitario de University of California Santa Bárbara College, fueron correlacionados con

el promedio de calificaciones durante dos semestres del primer año. Este estudio sugiere que hay factores de personalidad que afectan el aprovechamiento escolar valorado por medio de calificaciones.

Faterson (6) Harrover (7) sugieren el uso de técnicas proyectivas como predictores de futuros conocimientos de estudiantes de medicina: Técnicas como el dibujo de la Figura Humana, **Rorchach Ink Blocks**, **Szondy Test** y **Weschler Bellevue Intelligence Test**.

CONCLUSIONES

En general, parece que el rango en clase durante el último año de educación secundaria y resultados en el **ACE Psychological Examination College Freshman Ed.** son los factores más usados como predictores del éxito universitario. El ACE en combinación con el **OSU Psychological Examination** puede dar una medida pronóstico mucho más segura, debido a que OSU da un resultado de comprensión de lectura y es una prueba que no tiene límites de tiempo.

Hay evidencia de la importancia de controlar otros factores diferentes de la habilidad intelectual para la selección de estudiantes universitarios; factores como motivación, influencias de la escuela secundaria y personalidad deben ser medidos y tenidos en cuenta.

R E F E R E N C I A S

- 1.- Benneth, G. K., Seashore, H. G., Wesman, A. G. The Differential Aptitude Tests — An avreview. **Personnel, and Guidance J.** 1956, 35, 81-91.
- 2.- Berger, I. L., Sutker, A. R. The relationship of emotional adjustment and intellectual capacity to academic achievement of college student. **Mental, Hygiene N. Y.** 1956, 65-77.
- 3.- Boyer, L. E., Koken, J. E. Admission test as criteria for success in college. **J. Educ. Res.** 1057, 50, 313-315.
- 4.- Chauncey H. How testst help us identify the academically talented. **Nat. Educ. Assn. J., Ap'** 1958, 30-31.
- 5.- Davis, J. A., Fredericksen, N. Public and private school graduates in college. **J. Teacher Educ.,** 1955, 6, 18-22.
- 6.- Faterson, H. The figure drawing test as an adjunct in the selection of medical students. **J. Med. Educ.,** 1956, 31, 323-327.
- 7.- Harrower, M. R. A. Psychological testing program for entering students of the University of Texas School of Medicine, Galveston: A preliminary report. **Texas Rpts. Bio. Med.,** 1955, 13, 406-419.
- 8.- Faries. M. Short term counseling at the college level. **J. Counseling Psychol.,** 1955, 2, 182-184.
- 9.- Fisher, J. T. The value of tests and records in the prediction of college achievement. **Dissertation, Abstr.,** 1955, 15, 2097.
- 10.- Frick, J. W. Improving the prediction of academic achievement by use of the MMPI. **J. Appl. Psychol.,** 1955, 39, 49-52.
- 11.- Johnson, A. P. The prediction of engineering potentiality in high school students. **J. Engng. Educ.,** 1955, 46, 135-139.
- 12.- Johnson, B. F., Jr. Predicting success in the College of Engineering U. of Houston, unpublished **Master Thesis,** U. of Houston, 1956.
- 13.- Knutson, H. Admission requirements of state universities and landgrand college. **Coll. and Univ.** 1955, 30, 334-343.
- 14.- Melchior, O. W., Vroman, C. What are recent developments in college admission pollies? **Nat. Assn. Sec. Sch. Prin. Bull., Ap'** 57, 41. 14-18.
- 15.- Moore, C. W. Some relationships between standardized test scores and the academic performance on the College of Business Administration of the U. of Houston. Unpublished **Doctoral Dissertation,** U. of Houston, 1958.
- 16.- Passow, A. H. Identifying ande counseling the gifted college student. **J. Higher Educ.** 1957, 28, 21-29,58.
- 17.- Stone, D. R., Ganung, G. A study of scholastic achievement related to personality as measured by the MMPI. **J. Educ. Res.,** 56-57, 50,155-156.
- 18.- Robertson, J. H. Academic advising in colleges and universities — Its present state and present problems. **North. Cntrl. Assn. Quart. Jan'** 1958, 32, 28-39.
- 19.- Vineyard, E. A. A longitudinal study of the relationship of DAT scores with college success. **Personnel and Guidance. J., F'** 58, 36, 413-416.
- 20.- Weitz, H., Wilkinson, H. J. The relationship between certain nonintellective factors and academic success in college. **J. Counseling Psychology.** 1957, 4, 54-60.