

¿Qué hacer con los resultados de las pruebas psicológicas de estudiantes de educación, mención orientación?

Sánchez de Gallardo, Marhilde y Pirela de Faría, Ligia *

Resumen

Todo estudiante de Educación, mención orientación, de la Universidad del Zulia ha ingresado a sus estudios luego de aprobar el proceso de selección administrado por el departamento de Psicología. Se procesaron previamente datos de 129 jóvenes que inician su instrucción universitaria al concluir estudios de ciclo diversificado y 57 alumnos que ingresan por modalidad de cambios de carrera, reincorporación, doble carrera. Esta investigación descriptiva, documental, retrospectiva, transversal se basó en resultados obtenidos de estudio previo donde se encontró un menor rendimiento académico en el grupo de modalidad; semejanzas en inteligencia e indicadores emocionales (corrección adolescentes), mientras la corrección de adultos, reveló una media significativamente mayor de indicadores emocionales en quienes ingresan por modalidad. En personalidad, se encontraron similitudes en la eficiencia en el procesamiento de información, recursos emocionales para enfrentar desafíos, entusiasmo, capacidad de disfrute, sensibilidad, control del comportamiento, nivel de tendencia a la preocupación, innovación, análisis de tradiciones, grado de autosuficiencia y tensión. Revelan diferencias importantes, con mayores puntuaciones en los de modalidad en agresividad, irritabilidad, celos, dogmatismo, dominancia, poco convencionalismo e imaginación. Se identificaron diferencias significativas, con mayores puntuaciones en el grupo que ingresó al culminar estudios de ciclo diversificado, en afectividad, respeto a la autoridad, seguimiento de normas grupales, audacia y facilidad en los contactos sociales, expresividad emocional, lealtad grupal, actitud situacional, e impulsividad. Se recomienda presentar los resultados de manera individual a fin de promover en los integrantes de ambos grupos asistir a encuentros individuales y/o grupales, fomentar el desarrollo de potencialidades, afianzar el bienestar psicológico, la resiliencia, crear redes de apoyo, para optimizar recursos personales. También indagar situaciones de carga familiar, hijos, economía, que pudiera presentar el grupo de modalidad, a fin de apoyar un manejo funcional de sus vínculos afectivos y propiciar calidad de vida, de fundamental importancia para ese futuro profesional.

Palabras clave: pruebas psicológicas, orientación, bienestar, apoyo.

* Universidad del Zulia – Maracaibo – Venezuela. E-mail: ligiapirela@hotmail.com

Abstract

All students of Education, in the area of Counseling, at the University of Zulia have started their studies after approving the process of selection administered by the Department of Psychology. Data on 129 people who initiate their university studies when concluding diversified high-school and 57 students who entered by career switch, restarting studies, studying 2 careers. This study is descriptive, documentary, retrospective, cross-sectional was based on results obtained in previous studies where a low performance was determined; similarities in emotional intelligence and indicators (teenager correction), while the correction of adults, revealed a significantly greater average of emotional indicators those who enter by modality. In personality, were similarities in the efficiency in the processing of information, emotional resources to face challenges, enthusiasm, capacity of benefit, sensitivity, control of the behavior, level of tendency to the preoccupation, innovation, analysis of traditions, degree of self-sufficiency and tension. They reveal important differences, with greater grades in those of modality in aggressiveness, irritability, jealousy, dogmatism, will-forcing, little conventionalism and imagination. Significant differences were identified, with greater scores in the group that entered when culminating studies of diversified cycle, in affectivity, respect to the authority, and pursuit of group norms, boldness and facility in the social contacts, emotional expressiveness, group loyalty, situational attitude, and impulsiveness. It is recommended to present/display the results of individual way in order of promoting in the members of both groups to attend individual and/or group therapy, to foment the development of potentialities, to strengthen the psychological well-being, the resilience, to create support networks, to optimize personal resources. Also to investigate situations of familiar load, children, economy, that could present/display the modality group, in order to support a functional handling of its affective bonds and to cause quality of life, of fundamental importance for their professional future.

Key words: Psychological tests, guidance, well-being, support

En Venezuela, la Universidad del Zulia en la Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación, ofrece una oportunidad de estudios: la mención Orientación, dirigida a la formación de un educador enfocado en la asesoría y consulta psicosocial, promotor del desarrollo autónomo de las personas dentro de un contexto histórico-social particular (Escuela de Educación de la Universidad del Zulia, 1995). Dicha mención presenta como requisito de ingreso, participar en un proceso de selección basado en la administración de pruebas psicológicas en las áreas intelectual, emocional-social y personalidad, y la realización de entrevistas individuales en concordancia con el perfil de ingreso expresado en el Diseño Curricular de la Escuela de Educación antes mencionado y el perfil de ingreso a la mención Orientación. Este requisito, debe ser cubierto tanto por los cursantes del último año de ciclo diversificado que ya han culminado la escolaridad en ese nivel y les aparece la mención señalada en la prueba vocacional de dicha universidad, denominada prueba LUZ; así como por los aspirantes a integrarse a la mención Orientación por la modalidad de cambios de carrera, donde se incluyen solicitudes de alumnos de otras facultades y de las diferentes menciones de la Escuela de educación, reincorporación, doble carrera, así como técnicos superiores universitarios, que desean, junto con un procedimiento de equivalencias en las asignaturas, iniciar sus estudios en la mención antes señalada.

Ambos procesos de selección para ingresar a la mención Orientación, se llevan a cabo luego de cumplir una serie de requisitos establecidos por la universidad, en diferentes momentos; una vez al año, en el mes de Junio para los nuevos ingresos y en el mes de Febrero-Marzo para los ingresos por modalidad, además, son planificados y efectuados por los integrantes del departamento de Psicología, quien coordina la mención Orientación.

Las autoras Sánchez de Gallardo y Pirela de Faría indagan exhaustivamente sobre los instrumentos psicológicos utilizados en los procesos antes descritos. En el 2004 efectuaron una investigación donde se analizó cuantitativamente las propiedades psicométricas de las pruebas administradas, tomando en cuenta la importancia de efectuar una evaluación psicológica con instrumentos confiables, válidos y con normas locales, para lo cual se procesaron los resultados de los aspirantes aptos, desde 1997 hasta ese año. En el 2005, se atendió a los resultados de las pruebas de los aspirantes No aptos, a fin de estudiar si se diferencian significativamente con los aprobados. En el 2005, se indagó si existen diferencias significativas en los resultados de las pruebas psicológicas de los dos grupos de alumnos, aquellos solicitantes, que culminaron su instrucción diversificada y desearon ingresar por primera vez a la Universidad, denominados aspirantes provenientes del Consejo Nacional de Universidades (C.N.U) y aquellos con previa experiencia en educación superior, denominados ingresos por modalidad; tomando en cuenta los planteamientos efectuados en las diversas reuniones de Departamento de Psicología, sobre el desempeño académico de los estudiantes que ingresaron por modalidad, quienes según exponen los docentes, faltan a clases, no culminan las actividades propuestas en las asignaturas, efectúan trabajos y exposiciones de baja calidad, no finalizan las asignaturas de los semestres, lo cual incide notablemente

en un menor rendimiento académico de estos últimos. Ese estudio determinó la existencia de diferencias en el rendimiento académico entre los dos grupos, presentando el grupo por modalidad menor rendimiento; semejanzas en el nivel de inteligencia y en el área emocional-social (corrección adolescentes), y diferencias en resultados de las pruebas de ésta área cuando eran corregidas versión adultos, con mayor número de indicadores emocionales en el grupo de modalidad; en cuanto a la personalidad se evidenciaron similitudes en algunos factores y diferencias significativas en otros. En esta investigación, se hace énfasis en ¿Qué puede hacerse desde el departamento de psicología para acompañar a nuestros estudiantes de la mención Orientación, tomando en cuenta los insumos obtenidos en las pruebas psicológicas aplicadas?

En cuanto a las pruebas psicológicas, Gregory (2001) señala que se utilizan en casi todos los países con propósitos de selección, orientación psicológica y asignación. Su aplicación ocurre en entornos tan diversos como escuelas, servicio público, industria, centros de orientación psicológica. Los resultados de dichas pruebas psicológicas alteran el destino individual de manera profunda. El que se acepte a una persona en una carrera universitaria y no en otra, el que se acepte a un individuo en un trabajo y se le rechace en otro, se le diagnostique como deprimido o no, en muchas oportunidades está vinculado con los resultados e interpretación de pruebas psicológicas, por lo cual se indica que los resultados de los tests psicológicos cambian la vida de las personas.

Las primeras pruebas psicológicas se utilizaron de manera predominante para dos propósitos: medir la inteligencia y detectar trastornos de personalidad y en la actualidad, continúan con dicho uso. Complementariamente, el autor Hoffman (2002) refiere que aunque las pruebas psicológicas se han ido desarrollando durante más de un siglo, han sido los entornos clínico, educativo o de la investigación donde durante años se ha apreciado. Dicho tipo de evaluación sigue ocupando, sin duda, un lugar importante en estos campos. En la actualidad, un número cada vez mayor de organizaciones confían en este tipo de pruebas para seleccionar y formar a los participantes. En esos sectores, las organizaciones revisan cada vez más el carácter mental de los aspirantes, y equivocarse en el proceso de selección puede ser, un error muy elevado.

Gregory (2001) define las pruebas como un procedimiento estandarizado para efectuar una muestra de conducta y describirla con categorías o puntuaciones. Éstas, poseen normas o estándares, en base a los cuales pueden utilizarse los resultados para pronosticar otras conductas más importantes. Refiere un procedimiento estandarizado, cuando los procedimientos de aplicación son uniformes de un examinador a otro y de una aplicación a otra, por lo tanto, la estandarización depende, en gran medida de las disposiciones de aplicación que se encuentran en el manual de instrucciones que acompaña a una prueba, tales como instrucciones generales de la prueba, instrucciones para cada subprueba o reactivos, como manejar diversidad de dudas, materiales y estímulos similares.

Respecto a que las pruebas psicológicas son una muestra limitada de conducta, de interés sólo en la medida que permita al examinador realizar inferencias acerca del dominio total de conductas relacionadas, es importante tomar en cuenta que los reactivos de la

prueba no necesitan parecerse a las conductas que la prueba intenta pronosticar. La característica esencial es que permita al examinador pronosticar otras conductas, no que refleje aquellas a predecir. Aunque la mayoría de las pruebas toman una muestra directa del dominio de conductas que esperan predecir, éste no es un requisito psicométrico.

Las pruebas también suministran una o más puntuaciones o proporcionan evidencia de que una persona pertenece a una categoría y no a otra. La suposición implícita es que las pruebas miden las diferencias individuales en cuanto a rasgos o características que existen. En la mayor parte de los casos, se supone que todas esas personas poseen esos rasgos o características medidas, aunque en diferentes cantidades, por cuanto el propósito de la prueba consiste en estimar la cantidad del rasgo o cualidad que posee el individuo. En este aspecto, es importante efectuar dos advertencias: la primera, toda puntuación de prueba siempre reflejará cierto grado de error de medición, por lo que quien desarrolla la prueba debe procurar que dicho error sea muy pequeño, aunque nunca se le puede eliminar por completo, como tampoco se puede conocer su impacto exacto sobre un caso individual. La segunda, los resultados no presentan una “cosa” que tengan realidad física, por lo común reflejan una abstracción que se ha demostrado tiene utilidad para pronosticar conductas externas a la prueba. Al respecto, Gregory (2001) señala como ejemplo, cuando se analiza el Coeficiente Intelectual (CI) de una persona, los psicólogos se refieren a una abstracción que no tiene existencia directa, material, pero que sin embargo, es útil para pronosticar el rendimiento escolar.

Una prueba psicológica también debe poseer normas o estándares. La puntuación de una prueba se interpreta al compararla con las puntuaciones obtenidas por otros individuos en la misma prueba. Para este propósito, es común que quienes desarrollan pruebas, apliquen normas, un resumen de los resultados de prueba de un grupo grande y representativo de personas; a ese grupo normativo se le conoce como muestra de estandarización. La selección y evaluación de la muestra de estandarización es crucial para la utilidad de una prueba: Este grupo debe ser representativo de la población a la que se dirige la prueba o, de otra manera, no será posible determinar la posición relativa de un individuo examinado. Las normas no sólo establecen un desempeño promedio, sino que también sirven para indicar la frecuencia con la que se obtienen diferentes puntuaciones altas y bajas. De esa manera, las normas permiten que el examinador determine el grado en que se desvía una puntuación con respecto a las expectativas. Dicha información puede ser muy importante en la predicción de la conducta externa a la prueba del individuo examinado.

Por último, las pruebas no constituyen un fin en sí mismas. En general, el propósito último de una prueba consiste en pronosticar conductas adicionales, diferentes de aquellas que se muestrean de manera directa en la prueba. De esta manera, el examinador puede tener mayor interés en las conductas externas a la prueba pronosticadas por ésta que en las respuestas de la prueba en sí. Más explícitamente, una prueba puede poseer instrucciones precisas, normas elaboradas, descubrimientos preliminares, pero si como resultado de investigaciones independientes, la prueba no puede pronosticar conductas externas apropiadas, entonces es inútil.

Es sumamente importante la distinción que Gregory (2001) efectúa sobre Evaluación y prueba, términos que son utilizados como equivalentes, sin embargo, no se refieren exactamente a lo mismo. Evaluación es un término más amplio, se refiere a todo el proceso de recopilar información sobre una persona y utilizarla para pronosticar la conducta, pudiendo definirse como la valoración o estimación de la magnitud de uno o más atributos de una persona. La evaluación de las conductas humanas implica observaciones, entrevistas, listas de verificación, inventarios, pruebas proyectivas y otras pruebas psicológicas. En complemento, las pruebas constituyen sólo una fuente de información utilizada en el proceso de evaluación, en el cual el examinador debe comparar y combinar los datos de diferentes fuentes.

En cuanto a sus propósitos u objetivos, es importante destacar lo señalado por Aiken (2003) respecto a que las pruebas psicológicas y otros instrumentos de evaluación se aplican en un amplio rango de ambientes académicos, clínicos-consultivos, de negocios, industriales, de justicia criminal-forense, gubernamentales y militares, siendo en la actualidad, el objetivo principal de las pruebas psicológicas, el mismo que prevaleció en todo el siglo XX: Evaluar el comportamiento, las aptitudes cognoscitivas, los rasgos de personalidad y otras características individuales y de grupo, a fin de ayudar a formarse juicios, predicciones y decisiones sobre la gente.

De manera más definida, las pruebas se utilizan para: seleccionar aspirantes a programas educativos y de capacitación, a empleos específicos; clasificar y colocar a las personas en contextos educativos y laborales; asesorar y guiar a las personas con propósitos de asesoría educativa, vocacional y personal; conservar o despedir, promover y rotar estudiantes o empleados en programas educativos, de capacitación y en situaciones laborales; diagnosticar y prescribir tratamientos psicológicos y físicos en clínicas y hospitales; evaluar cambios cognoscitivos, intra o interpersonales relativos a programas educativos, psicoterapéuticos y otros de intervención en el comportamiento; así como supervisar la investigación sobre cambios en el comportamiento a lo largo del tiempo y evaluar la eficacia de nuevos programas o nuevas técnicas.

En cuanto a las pruebas de inteligencia, Aiken (2003) señala que desde el momento de su introducción durante la primera década del pasado siglo, los tests de inteligencia se han utilizado con mucha frecuencia en diferentes países, como ayuda en la toma de decisiones académicas, vocacionales, y clínicas respecto a las personas, así como para estudiar diferencias de grupos en las capacidades mentales. Los autores Anastasi y Urbina (1998) plantean que los tipos de tests llamados tradicionalmente de inteligencia, son descendientes directos de las primitivas escalas de Binet, utilizadas para identificar niños con retraso mental o con problemas de aprendizaje en el sistema escolar. Según Santrock (2004), a petición de solicitudes de las autoridades de Educación de Francia fueron diseñadas en el s. XIX, con el propósito de determinar cuales estudiantes no se beneficiaban con la instrucción regular en el salón de clases y enviarlos a escuelas especiales. Describen Good y Brophy (1996) que Binet analizó las capacidades que parecían necesarias para el éxito escolar y luego trabajó en forma retrospectiva para

desarrollar pruebas que midieran esas capacidades. Buscó pruebas para discriminar de manera adecuada entre estudiantes de cada nivel de grado. Aquellas pruebas demasiado fáciles o demasiado difíciles no eran útiles debido a que todos aprobaban o reprobaban, de modo que se necesitaban pruebas diferentes para cada grado. Binet desarrolló el concepto de edad mental, señalado por Papalia y Olds (2004) como el nivel de desarrollo mental de un individuo en relación con el de otros. Dicho término sirvió de base para la introducción del cociente intelectual, con el fin de establecer un valor numérico a la inteligencia. Resulta fundamental destacar que además de la capacidad para discriminar, el criterio primario de Binet, para incluir una prueba en su batería era el grado en que la prueba predijera el éxito escolar posterior. Los resultados de las pruebas de Binet, y sus investigaciones fueron consolidados por los psicólogos en un índice único, el antes citado Cociente Intelectual (CI) descrito por Morris (1997) como el valor numérico que se aplica a la inteligencia y se determina a partir de sus puntajes en un test de inteligencia, basándose en un puntaje de 100 para la inteligencia promedio. Cabe resaltar además que los tests de inteligencia se elaboraron para aplicarlos a una gran variedad de situaciones e individuos, y se validan por comparación con criterios relativamente amplios. Proporcionan característicamente una única puntuación, que indica el nivel mental general del individuo. En los mismos, se estima alcanzar la estimación global de la actuación individual, mediante el ahondamiento de los puntos críticos; en otras palabras, se presenta al sujeto una gran variedad de tareas, en espera de que en esta forma se obtendrá un muestreo adecuado de todas las funciones intelectuales importantes.

Según Good y Brophy (1996) como son tantos los tests de inteligencia que se validan comparándolos con medidas del rendimiento académico, a menudo se les designa tests de aptitud escolar. Los tests de inteligencia suelen emplearse como instrumentos de criba preliminares, que van seguidos por otros tests de aptitudes especiales. Dicha práctica es especialmente seguida en la aplicación de tests a adolescentes y adultos normales, con fines de selección y orientación. Los tests de inteligencia general también son de uso común en las pruebas clínicas, especialmente en la identificación y clasificación de los retardos mentales.

Aiken (2003) refiere que los usos de tests de inteligencia han dado lugar a una gran cantidad de controversias respecto a la naturaleza y significado de la inteligencia y las consecuencias personales y sociales que se confía dependen de estas pruebas. Por ejemplo, una de las críticas más reiteradas, según expone Santrock (2004) se refiere a que refleja los valores de la cultura dominante, tales como la importancia del tiempo, idioma predominante entre diferentes grupos lingüísticos, culturas con experiencias en dibujos y fotografías, diversas actitudes, valores, motivación. También refiere que la mayoría de los reactivos de las pruebas de inteligencia consisten en habilidades e información aprendida y personas provenientes de ambientes con privaciones, tienen pocas posibilidades de haber podido adquirir los conocimientos que se requieren. Asimismo Good y Brophy (1996) señalan que las pruebas intelectuales no son objetivas a la perfección. Ciertos reactivos de vocabulario incluyen palabras que están fuera del

estilo o que son usadas de manera típica sólo en ciudades o en áreas rurales, y la puntuación de unos cuantos reactivos que tratan de información general o comprensión de ocasiones, es cuestionable. Santrock (2004) expone dificultades en la aplicación, más que todo en las administradas grupalmente, ya que el examinador no puede establecer una relación personal, ni determinar el nivel de ansiedad de los participantes, pudiendo ocurrir que algunos estudiantes no entiendan las instrucciones o se distraigan con los compañeros de aplicación.

Sin embargo, a pesar de los planteamientos descritos, Anastasi y Urbina (1998) plantean que las pruebas de inteligencia son meritorias ya que contribuyen en muchas formas para determinar medidas o tomar decisiones en instituciones educativas, como la identificación de retardos mentales, los superdotados, las aptitudes para aprovechar distintos tipos de instrucción escolar, la selección de los aspirantes a ciertas escuelas de enseñanza media y universidades, tomando en cuenta que el CI obtenido por un individuo, en una situación normal, tiene mayores efectos conductuales correlativos demostrados que ninguna otra medida psicológica. Las pruebas de inteligencia indican las cualidades para predecir la capacidad para adiestrarse o educarse, debido a su universalidad y son un ejemplo de las capacidades de razonamiento desarrolladas fuera de las instituciones educativas, que los estudiantes deben ser capaces de aplicar dentro de ella, por ejemplo, en los temas novedosos. También las pruebas permiten medir el cambio de la inteligencia, proporcionan información acerca del estado inicial del individuo, ayudan a entender la naturaleza de la inteligencia y la influencia del medio ambiente, y por ello, se indaga exhaustivamente acerca de los usos actuales y de los abusos ocasionales en la aplicación de pruebas.

Las pruebas de inteligencia modernas son excepcionalmente buenas para pronosticar el fracaso en la escuela debido a que precisamente este fue el propósito original y único del primero de dichos instrumentos desarrollados en París, Francia a principios de este siglo.

En cuanto a las Pruebas de Personalidad, según Gregory (2001) miden uno o más de los siguientes aspectos: rasgos de personalidad, motivación dinámica, adaptación personal, sintomatología psiquiátrica, habilidades sociales y características actitudinales, utilizando autorreportes, pruebas proyectivas, mediciones conductuales y análisis factoriales. Según Larsen y Buss (2005) las técnicas proyectivas se basan en la denominada hipótesis proyectiva, la cual enuncia que las personas proyectan sus propias personalidades en lo que informan que ven en un estímulo ambiguo. Por ejemplo, cuando se le pide a una persona, que reproduzca en dibujo de una persona, lo que dibuja podría revelar los propios conflictos inconscientes e impulsos y deseos reprimidos, rasgos, formas de ver y enfrentar el mundo, evitando el censor consciente del paciente. Ortet y Sanchis (1999) los clasifican en manchas de tinta (como el Rorschach), dibujos que expresan diferentes escenas (como el Test de Apercepción Temática), palabras (asociación de palabras), inicios de frases (completar frases), viñetas incompletas (tal como Rosenzweig) o hacer dibujos.

Gregory (2001) también señala que las mismas describen una categoría de pruebas donde la persona examinada se enfrenta a estímulos vagos, ambiguos y responde con

sus propias construcciones. Los estímulos desestructurados proporcionan la circunstancia ideal para que se revelen los aspectos internos. El reto de las pruebas proyectivas consiste en descifrar los procesos de la personalidad subyacentes con base en las respuestas individualizadas, únicas y subjetivas de cada persona examinada.

Así mismo, Frank (1939, citado por Aiken, 2003) expuso el término de técnica proyectiva para referirse a los procedimientos de evaluación psicológica en los cuales la persona “proyecta” sus necesidades y sentimientos internos en estímulos ambiguos. Refiere que los estímulos, como materiales y/o tareas relativamente no estructurados, se supone están menos sujetas a la simulación y los grupos de respuesta. Como los materiales o tareas de estímulo son de un contenido relativamente no estructurado y flexibles en términos de respuestas provocadas, se presume que la estructura impuesta por la persona que responde es un reflejo o proyección, de sus percepciones individuales de las cosas. También se supone que dichos materiales menos estructurados tienen mayor probabilidad de revelar facetas importantes de la personalidad que los más estructurados. La interpretación de las respuestas que suscitan ha recibido una gran influencia de la estructura psicoanalítica. La idea es que se pueden apreciar o descubrir aspectos que podrían ser más difíciles de detectar con técnicas de evaluación más estructuradas. Los evaluadores, para poder efectuar dichas estimaciones de la manera más exacta posible, requieren una amplia experiencia en la práctica clínica.

El dibujo de la figura humana se encuentra dentro de las técnicas proyectivas y consiste en presentarle al examinado una hoja de papel en blanco y un lápiz con borrador; pidiéndole que dibuje una persona. Cuando se completa el dibujo, en general se pide al individuo que dibuje a una persona del sexo opuesto a la del primer dibujo. Por último, se pide a la persona que invente una historia sobre la persona como si el o ella fuera un personaje de una novela o de una obra de teatro.

Aiken (2003) señala también que en el dibujo de la figura humana, al sujeto dibujar personas de su mismo sexo y del sexo opuesto, los mismos se interpretan en términos de ubicación de las diversas características del dibujo. Los seguidores de la técnica sostienen que la gente tiene tendencia a proyectar impulsos que le resultan aceptables en la figura del mismo sexo y que los que le resultan inaceptables en la figura del sexo opuesto. Se considera que “los aspectos particulares de los dibujos son indicadores de ciertas características de la personalidad o condiciones psicopatológicas” (p.416).

Bajo otra perspectiva, Cloninger (2003), señala que se ha avanzado notablemente en la medición de la personalidad. Así mismo expone que Cattell “exigía que los tests de personalidad fueran probados para proporcionar amplia evidencia de confiabilidad y validez antes de ser empleados para tomar decisiones sobre la gente” (p. 235). Cattell descartó la entrevista y la describió como un anacronismo en psicología para cuya preservación como dispositivo de evaluación existen muchas excusas, pero pocas justificaciones; en lugar de ello, favorecía otros instrumentos, señalando que cuando se compara la entrevista con una toma de decisión estadística, la entrevista clínica se ubica en un segundo lugar y al momento de hacer predicciones, es mejor confiar en un modelo de computadora. Larsen y Buss (2005), señalan que Cattell, al trabajar junto a

Spearman, inventor de varias técnicas estadísticas, incluyendo el análisis factorial, consideraba dicho análisis como una nueva y poderosa herramienta para elaborar una taxonomía objetiva derivada en forma científica de la personalidad. Cattell dedicó gran parte de su carrera a elaborar y aplicar técnicas del análisis factorial para comprender la personalidad. Su meta era definir, describir, explicar y predecir todas las formas importantes en las que las personas difieren entre sí.

Dicho análisis factorial se utilizó para describir los rasgos de una persona que se hacen aparentes con relativa facilidad, a los que denominó rasgos de superficie y también buscó en mayor profundidad rasgos ocultos, los cuales sentía que eran determinantes subyacentes de la personalidad y los denominó rasgos de origen. Estos últimos se refieren a agrupamientos de correlación que aparecen una y otra vez; dicho patrón sólido debe corresponder a una “causa” dentro de la personalidad, un rasgo fundamental de personalidad. En consecuencia diseña y publica una serie amplia de inventarios basados en factores para evaluar la personalidad en niños y adultos. Cattell comenzó su investigación de la personalidad con una lista de alrededor 18,000 adjetivos descriptivos de la personalidad que Allport o Odién (1939) habían recopilado en los diccionarios. Al combinar los rasgos que tenían significados similares, la lista fue reducida inicialmente a 4,500 rasgos “reales” y luego a 171 nombres de rasgos; un análisis factorial posterior de las calificaciones obtenidas en esas dimensiones de rasgos produjo 31 rasgos superficiales y 12 rasgos fuente de personalidad. Cattell desarrolló una serie de medidas de esos rasgos de origen y su producto principal fue el Cuestionario de 16 factores de Personalidad (Aiken, 2003). Dicho cuestionario está caracterizado según Ortet y Sanchis (1999) por su estructuración, estandarización y datos normativos.

El instrumento arroja como resultado las dieciséis escalas primarias que configuran la estructura de la personalidad propuesta por Cattell y enunciadas por los autores como: Afabilidad, razonamiento, estabilidad, dominancia, animación, atención a las normas, atrevimiento, sensibilidad, vigilancia, abstracción, privacidad, aprehensión, apertura al cambio, autosuficiencia, perfeccionismo y tensión.

Cloninger (2003) enuncia que el conjunto de puntuaciones en todos los factores es el perfil del individuo, el cual se diagrama en una gráfica y el investigador o el clínico interpreta el perfil para hacer afirmaciones acerca de la personalidad del individuo.

Larsen y Buss (2005) señalan que se han llevado a cabo muchas investigaciones sobre perfiles de personalidad en personas en varios grupos ocupacionales, como oficiales de policía, científico, investigadores, trabajadores sociales, entre otros. A continuación se muestran descripciones de los 16 factores de personalidad.

Factor A: Afecto Interpersonal. Afectuoso, se lleva bien con los demás, le gusta estar con otras personas, le gusta ayudar a otros, se adapta bien a las necesidades de otros, en lugar de que otros se adapten a sus necesidades.

Factor B: Inteligencia. Un indicador tosco de funcionamiento intelectual o eficiencia en el procesamiento de información.

Factor C: Estabilidad Emocional. Un nivel alto de recursos emocionales con los cuales hacer frente a los desafíos de la vida diaria, capaz de trabajar hacia metas, no se distrae con facilidad, buen control emocional, tolera bien el estrés.

Factor E: Dominación. Presumido, agresivo, competitivo, convincente y directo en sus relaciones con otros, les gusta poner en práctica sus propias ideas y hacer las cosas a su manera; los grupos ocupacionales que obtienen altas calificaciones en esta dimensión incluyen atletas y jueces, y los grupos que obtienen bajas puntuaciones incluyen conserjes, granjeros y cocineros.

Factor F: Impulsividad. Despreocupado, animado, entusiasta, tiene muchos amigos, disfruta las fiestas, le gusta viajar, prefiere trabajos que ofrecen variedad y cambio; los grupos ocupacionales que ofrecen puntuaciones altas incluyen a vendedores y asistentes de líneas aéreas. También, los adultos que obtienen puntuaciones altas tienden a dejar su hogar a edad más temprana y a mudarse con más frecuencia durante su vida adulta.

Factor G: Conformismo. Persistente, respetuoso de la autoridad, rígida, conforme, sigue las normas de los grupos, le gustan las reglas y el orden, le desagrada la novedad, y las sorpresas; los cadetes militares obtienen puntuaciones por encima del promedio, junto con los controladores de tráfico aéreo, los profesores universitarios tienden a estar por debajo del promedio.

Factor H: Audacia. Le gusta ser el centro de atención, aventurado, audaz en lo social, sociable, confiado, capaz de moverse con facilidad a nuevos grupos sociales, sin ansiedad social, no presenta temor al público.

Factor I: Sensibilidad. Artístico, inseguro, dependiente, sobreprotegido, prefiere la razón a la fuerza para lograr que se hagan las cosas; obtienen puntuaciones altas los artistas y músicos, mientras que obtienen puntuaciones bajas, los ingenieros.

Factor I: Suspiciousia. Suspicious, celoso, dogmático, crítico, irritable, rencoroso, se preocupa mucho por lo que otros piensen.

Factor M: Imaginación. Poco convencional, poco práctico, despreocupado por los asuntos cotidianos, olvida cosas triviales, por lo general, no está interesado en asuntos de mecánica. Los mecánicos son uno de los grupos ocupacionales que obtienen puntuaciones más bajas en las escalas de imaginación; los grupos de más altas puntuaciones incluyen artistas y científicos investigadores.

Factor N: Sagacidad. Educado, diplomático, reservado, bueno para manejar la impresión formada en los demás, serena y sofisticada en lo social, buen control de su propio comportamiento; los que obtienen puntuaciones altas pueden parecer “rígidos” y restringidos en sus contactos sociales.

Factor O: Inseguridad. Tiende a preocuparse, siente culpa, malhumorado, con episodios frecuentes de depresión, habitualmente se siente desalentado, sensible a la crítica de los demás, se molesta con facilidad, ansioso, reiteradamente solitario, se

autocensura, se autoreprocha. Quienes obtienen puntuaciones bajas, pueden no sentirse obligados por las normas de la sociedad y pueden no operar de acuerdo con convenciones socialmente aceptadas.

Factor Q1: Radicalismo. Actitudes liberales, innovador, analítico, siente que la sociedad debería rechazar las tradiciones, prefieren romper con las normas establecidas de hacer las cosas: los que tienen puntuaciones altas tienden a ser solucionadores de problemas efectivos en estudios de toma de decisiones en grupo; sin embargo, debido a que tienden a ser demasiado críticos y agresivos de forma verbal, no son queridos como líderes de grupo.

Factor Q2: Autosuficiencia. Prefiere estar solo, le desagrada estar en comités o implicado en trabajos de grupo, rehuye el apoyo de otros; los trabajadores sociales tienden a estar por debajo del promedio en esta dimensión, los contadores y estadísticos tienden a estar altos y los exploradores de la Antártida entre los grupos más altos que se hayan examinado.

Factor Q3: Autodisciplina. Prefiere ser organizado, piensa antes de hablar o actuar, es limpio, no le gusta dejar elementos al azar, las personas que obtienen puntuaciones altas por lo general, tienen un control fuerte sobre sus acciones y emociones. Los pilotos de aviones están entre los grupos que obtienen puntuaciones más altas en esta dimensión.

Factor Q4: Tensión. Ansioso, frustrado, por lo general le toma mucho tiempo calmarse después de ser molestado, se irrita por cosas pequeñas, se enoja con facilidad con otros, por lo general, tiene problemas para dormir.

Método

La presente investigación se clasifica como retrospectiva, tomando en cuenta lo expuesto por Chávez (2004) respecto a que “la información se obtuvo anterior a la planeación de investigación” y de acuerdo a su fuente Sierra (1979) la cataloga como documental ya que el origen de sus datos son fuentes secundarias, operan con datos y hechos recogidos con otros fines o en de investigaciones diferentes. Se basó en un estudio comparativo, que según Hurtado de Barrera (1998) “su objetivo consiste en comparar 1 o más eventos en los grupos observados”. Requiere como logro anterior la descripción del fenómeno y la clasificación de los resultados. Está orientado a destacar la forma diferencial en la cual un fenómeno se manifiesta en contextos o grupos diferentes, sin establecer relaciones de causalidad. Éste permite detectar factores intervinientes o moderadores, implica encontrar similitudes y diferencias. Según la metodología de estudio, Arias (1997) la cataloga como de campo, pues la recolección de los datos se hizo directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipulación alguna de las variables de la investigación.

Se utilizó un diseño No Experimental, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2003) es aquel donde no se manipulan las variables de estudio, sino que se observa el

¿Qué hacer con los resultados de las pruebas psicológicas de estudiantes de educación, mención orientación?

fenómeno tal como se presenta en su estado natural, para posteriormente analizarlo. Por lo consiguiente, el procedimiento consiste en medir en un grupo de personas u objetos, una o más variables y proporcionar su descripción. También según dichos autores el diseño es transeccional, ya que los datos son recolectados en un solo momento.

Sujetos

En cuanto a la población, Tamayo (2000) la describe como la totalidad de los fenómenos a estudiar, donde las unidades poseen una característica, la cual se estudia y da origen a los datos del estudio. En esta investigación, hubo 2 poblaciones, la población A estuvo constituida por los aspirantes a ingresar a la mención Orientación, de uno u otro sexo, cuyos resultados luego de corregidas las tres pruebas aplicadas y la entrevista individual, fue de Apto, que ingresaron a la mención Orientación desde 1997 hasta el año 2004. Entre las características de la población A se describen: 129 personas, mayoritariamente de sexo femenino, y contemplan ingresos de personas que inician su instrucción secundaria, luego de concluir estudios de secundaria, La población B, integrada por 57 sujetos, presenta como característica diferencial que estos individuos, ingresan a la mención por modalidad de cambios de carrera, reincorporación, doble carrera.

Instrumentos

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, la prueba de inteligencia utilizada está estandarizada previamente, constituida por 75 ítems, con alternativas de respuestas prefijadas, de las cuales sólo una puede seleccionarse, cada ítem correcto tiene un valor de 1 punto y el errado o no respondido 0, por lo consiguiente el puntaje máximo es de 75 y el mínimo de 0. La prueba posee un tiempo límite de 45 minutos para su ejecución, se administra de manera grupal y genera una puntuación global. En investigación efectuada por Sánchez de Gallardo y Pirela de Faría (2004) obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 0.63 (división por mitades) y 0.83 (consistencia interna) calificada de moderada a alta. Resultó una validez predictiva con rendimiento académico de 0.268, con probabilidad de 0.007* significativa a nivel de 0.05, considerada Media-baja significativa.

La prueba de figura humana es una prueba de papel y lápiz, donde se gira la instrucción: Dibuja una persona completa. Al culminar dicho dibujo, se continúa con la instrucción: ahora dibuja una persona de sexo opuesto al que dibujaste. Posteriormente, se le entrega un cuestionario, que inicia con el relato de un cuento o una historia sobre el primer dibujo y otra serie de interrogantes sobre el primer dibujo. Esta prueba no tiene límite de tiempo. Se puede aplicar de manera individual y colectiva. En el proceso de selección de la mención Orientación se administra de manera grupal. En investigación efectuada por Sánchez de Gallardo y Pirela de Faría (2004) resultó la confiabilidad para la prueba emocional – social de -0.18 (división por mitades) y -0.51 para la corrección de adolescentes y de -0.12 (división por mitades) y 0.31 (consistencia interna) negativas y bajas, para las correcciones de adultos.

La prueba de 16 factores de personalidad (forma A), contiene un cuadernillo con las 187 afirmaciones y una hoja de respuestas. Se inicia con unas instrucciones detalladas, donde indica que se debe seleccionar entre 3 alternativas de respuesta, minimizar respuestas “término medio”, responder a la totalidad de las preguntas, la aclaratoria de una corrección global del instrumento y no a preguntas particulares y la sincera respuesta a los enunciados, sin utilizar respuestas sobre “lo que es bueno” o “interesa” para impresionar al examinador. Además presenta ejemplos de tipos de enunciados que pueden aparecer en el mencionado cuadernillo. No tiene límite de tiempo, aunque se indica que generalmente se contestan 5 o 6 por minuto y puede responderse en un poco más de media hora. Para la prueba de personalidad se encontró un coeficiente de 0.62 (división por mitades) y 0.58 (consistencia interna), lo que indica una confiabilidad moderada.

Procedimiento

Para efectuar esta propuesta de lineamientos para atender a los estudiantes de la mención Orientación, con el propósito de maximizar el desarrollo de sus potencialidades, previamente se efectuó una investigación, que brindó insumos para utilizar en los procesos individuales y grupales a llevar a cabo por los docentes de la Universidad del Zulia. Se recopilaron las pruebas psicológicas en el área intelectual, emocional-social y de personalidad aplicadas hasta el 2004, (faltando por procesar únicamente las correspondientes al 2005, ya que la aplicación del 2006 todavía no se ha llevado a cabo).

La mencionada previa administración se efectuó en la sede de la facultad de Humanidades y Educación, de manera colectiva, en conjuntos de 35-40 alumnos aproximadamente. Los resultados de las pruebas se encontraban guardados en el departamento de psicología, Escuela de Educación, de la indicada Facultad. Se procesaron los resultados de las pruebas de inteligencia y de la prueba de personalidad. Las pruebas de figura humana volvieron a ser corregidas con dos formatos, uno para utilizar en individuos de hasta 18 años y otro para ser utilizado en los mayores de esta edad. Una vez corregidas las pruebas del área emocional-social, se procesaron los datos, con el propósito de obtener los resultados de los estudiantes que ingresaron luego de concluir sus estudios de ciclo diversificado y aquellos que ingresaron por modalidad, y realizar las comparaciones previstas.

Resultados

Para obtener los insumos requeridos para la presente investigación, previamente se efectuó un estudio donde se aplicó estadística inferencial tipo prueba t con el fin de determinar si existían diferencias entre los estudiantes que ingresan por primera vez y los que lo hacen por modalidades, en el rendimiento académico y en los resultados de las pruebas de inteligencia, emocional-social y personalidad, utilizando para ello el paquete estadístico SPSS.

¿Qué hacer con los resultados de las pruebas psicológicas de estudiantes de educación, mención orientación?

En cuanto al rendimiento académico, se encontró que el promedio del grupo de primer ingreso fue de 16 con desviación de 1.2, mientras que el grupo por modalidades, el promedio fue de 15.2 con desviación de 1.6. El valor t fue de 2.307 con probabilidad de 0.026, que indica que hay diferencias significativas entre los grupos, siendo mayor el rendimiento en el grupo de primer ingreso (ver tabla 1).

Tabla 1

Prueba t para las diferencias en el rendimiento académico

GRUPOS	N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	Prueba t	gl	Sig.
Primer ingreso	83	16.0	1,2	,13	2,307	42	,026*
Modalidades	31	15,2	1,6	,29			

En relación a la prueba de inteligencia los resultados se muestran en la tabla 2, donde se encontró que el promedio del grupo de primer ingreso (CNU) fue de 30.0 con desviación de 7.9, mientras que el grupo por modalidades, el promedio fue de 30.9 con desviación de 9.8. El valor t fue de -0.602 con probabilidad de 0.548, que indica que no hay diferencias significativas entre los grupos (ver tabla 2).

Tabla 2

Prueba t para las diferencias en la prueba de inteligencia

GRUPOS	N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	Prueba t	gl	Sig.
Primer ingreso	129	30,0	7,9	,7	-,602	184	,548
Modalidades	57	30,9	9,8	1,3			

En relación a la prueba emocional social, a través de la figura humana (corrección adolescentes), los resultados se encuentran en la tabla 3. Al comparar a los alumnos de primer ingreso y modalidades, en relación a los indicadores emocionales, se encontró que el promedio del primer grupo fue de 1.8 con desviación de 1.0, mientras que el grupo por modalidades, el promedio fue de 1.4 con desviación de 1.1. Asumiendo varianzas iguales, el valor t fue de 1.498 con probabilidad de 0.136, que indica que no hay diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 3

Prueba t para las diferencias en la prueba emocional - social figura humana – corrección adolescentes

GRUPOS	N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	Prueba t	gl	Sig.
Primer ingreso	136	1,8	1,0	0,08	1,498	152	,136
Modalidades	18	1,4	1,1	0,26			

Siguiendo con la prueba emocional social, a través de la figura humana, corrección adultos, se encontró que el promedio del grupo de primer ingreso fue de 7.4 con desviación de 2.3, mientras que el grupo por modalidades, el promedio fue de 10.1 con desviación de 3.0. Asumiendo varianzas iguales, el valor t fue de -4.171 con probabilidad de 0.000, que indica que hay diferencias significativas entre los grupos, siendo mayor el número de indicadores emocionales en el grupo por modalidades para la corrección adultos (ver tabla 4).

Tabla 4

Prueba t para las diferencias en la prueba emocional -social figura humana– corrección adultos (Machover)

GRUPOS	N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	Prueba t	gl	Sig.
Primer ingreso	27	7,4	2,3	,44	-4,171	83	,000
Modalidades	58	10,1	3,0	,39			

Por otra parte, con respecto a la prueba de personalidad 16 PF, cuyos puntajes se definen en 16 factores, se encontró que en el factor A (expresividad emocional) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 4,63 con desviación típica de 1,96 y error típico de la media de 0,19, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 3.74, con desviación típica de 1,97 y error típico de la media de 0,15. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de 3.61, que con grados de libertad de 131, tiene una probabilidad de 0,000, el cual es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo cual se concluye que existen diferencias significativas entre el primer grupo, que obtuvo un puntaje mayor en este factor que el segundo grupo (ver tabla 5).

¿Qué hacer con los resultados de las pruebas psicológicas de estudiantes de educación, mención orientación?

Tabla 5

Prueba t para las diferencias en la prueba de personalidad 16 PF

FACTOR	GRUPOS	N	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	Prueba t	gl	Sig.
A	Primer ingreso	104	4,63	1,96	,19	3.61	131	0.000*
	Modalidades	39	3,74	,97	,15			
B	Primer ingreso	104	3,02	1,75	,17	1.00	141	0.317
	Modalidades	39	2,72	1,07	,17			
C	Primer ingreso	104	4,42	1,96	,19	1.38	90	0.170
	Modalidades	39	4,00	1,49	,24			
E	Primer ingreso	104	6,57	1,52	,15	-2.29	141	0.023*
	Modalidades	39	7,23	1,60	,26			
F	Primer ingreso	104	4,31	1,86	,18	-0.15	141	0.883
	Modalidades	39	4,36	1,86	,30			
G	Primer ingreso	104	3,19	1,95	,19	4.00	129	0.000*
	Modalidades	39	2,21	,99	,16			
H	Primer ingreso	104	4,37	2,01	,20	2.67	103	0.009*
	Modalidades	39	3,59	1,33	,21			
I	Primer ingreso	104	5,93	1,57	,15	-0.72	141	0.474
	Modalidades	39	6,13	1,08	,17			
L	Primer ingreso	104	6,2692	1,5594	,1529	-2.955	87	0.004*
	Modalidades	39	7,0000	1,2140	,1944			
M	Primer ingreso	104	5,9423	1,8477	,1812	-2.586	141	0.011*
	Modalidades	39	6,8205	1,6994	,2721			
N	Primer ingreso	104	5,8077	1,6726	,1640	0.741	141	0.460
	Modalidades	39	5,5897	1,2294	,1969			
O	Primer ingreso	104	6,1538	1,8369	,1801	-1.948	104	0.054
	Modalidades	39	6,6667	1,1994	,1921			
Q1	Primer ingreso	104	5,9038	1,7322	,1699	-1.948	96	0.054
	Modalidades	39	6,4103	1,2294	,1969			
Q2	Primer ingreso	104	7,0769	1,9985	,1960	-1.674	112	0.097
	Modalidades	39	7,5385	1,2106	,1939			
Q3	Primer ingreso	104	2,9808	2,3770	,2331	2.745	100	0.007*
	Modalidades	39	2,0256	1,6139	,2584			
Q4	Primer ingreso	104	5,2885	1,7773	,1743	-0.999	141	0.320
	Modalidades	39	5,6154	1,6482	,2639			

En el factor B (inteligencia) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 3.02 con desviación típica de 1,75 y error típico de la media de 0,17, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 2,72, con desviación típica de 1,07 y error típico de la media de 0,17. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de 1.00, que con grados de libertad de 141, tiene una probabilidad de 0,317, el cual no es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo cual se concluye que no existen diferencias significativas entre los grupos (ver tabla 5).

Asimismo en el factor C (Estabilidad emocional) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 4,42 con desviación típica de 1.96 y error típico de la media de 0,19, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 4.00, con desviación típica de 1.49 y error típico de la media de 0.24. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de 1.38, que con grados de libertad de 90, tiene una probabilidad de 0,17, el cual no es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo cual se concluye que no existen diferencias significativas entre los grupos estudiados (ver tabla 5).

Para el factor E (Dominancia) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 6,57 con desviación típica de 1,52 y error típico de la media de 0,15, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 7.23, con desviación típica de 1,60 y error típico de la media de 0,26. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de -2.29, que con grados de libertad de 141, tiene una probabilidad de 0,023, el cual es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo cual se concluye que existen diferencias significativas entre los grupos, siendo mayor el puntaje en el grupo por modalidades (ver tabla 5).

En cuanto al factor F (Temperamento) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 4,31 con desviación típica de 1,86 y error típico de la media de 0,18, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 4,36, con desviación típica de 1.86 y error típico de la media de 0,30. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de -0,147, que con grados de libertad de 141, tiene una probabilidad de 0,883, el cual no es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo cual se concluye que no existen diferencias significativas entre los grupos estudiados (ver tabla 5).

En el factor G (Lealtad grupal) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 3.19 con desviación típica de 1,95 y error típico de la media de 0,19, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 2.21 con desviación típica de 0.99 y error típico de la media de 0,16. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de 3.998, que con grados de libertad de 129, tiene una probabilidad de 0,00, el cual es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo cual se concluye que existen diferencias significativas entre los grupos, siendo mayor el puntaje en el grupo de primer ingreso (ver tabla 5).

En el factor H (actitud situacional) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 4.37 con desviación típica de 2.01 y error típico de la media de 0,20, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 3.59, con desviación típica de 1.33 y error típico de la media de 0,21. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de 2.674, que con grados de libertad de 103, tiene una probabilidad de 0,009, el cual es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo tanto se concluye que existen diferencias significativas entre los grupos, siendo mayor el puntaje en el de primer ingreso (ver tabla 5).

En el factor I (Realismo) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 5,93 con desviación típica de 1,57 y error típico de la media de 0,15, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 6.13, con desviación típica de 1,08 y error típico de la media de 0,17. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de -0,718, que con grados de libertad de 141, tiene una probabilidad de 0,474 el cual no es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo cual se concluye que no existen diferencias significativas entre los grupos en este factor (Insertar tabla 5).

En cuanto al factor L (confianza) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 6,27 con desviación típica de 1,56 y error típico de la media de 0,15, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 7.00, con desviación típica de 1,21 y error típico de la media de 0,19. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de -2,955, que con grados de libertad de 87, tiene una probabilidad de 0,004, el cual es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo cual se concluye que existen diferencias significativas entre los grupos, siendo mayor el puntaje en el grupo por modalidades (ver tabla 5).

Así mismo en el factor M (Convencionalismo) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 5.94 con desviación típica de 1,85 y error típico de la media de 0,18, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 6.82 con desviación típica de 1,70 y error típico de la media de 0,27. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de -2.586, que con grados de libertad de 141, tiene una probabilidad de 0,011, el cual es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo cual se concluye que existen diferencias significativas entre los grupos, siendo mayor en el grupo por modalidades (ver tabla 5).

Para el factor N (Franqueza) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 5.81 con desviación típica de 1,67 y error típico de la media de 0,16, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 5,59, con desviación típica de 1,23 y error típico de la media de 0,20. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de 0.74, que con grados de libertad de 141, tiene una probabilidad de 0,460, el cual no es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo cual se concluye que no existen diferencias significativas entre los grupos estudiados (ver tabla 5).

En cuanto al factor O (Ansiedad) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 6,15 con desviación típica de 1,84 y error típico de la media de 0,18, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 6,67, con desviación típica de 1,20 y error típico de la media de 0,19. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de -1.948, que con grados de libertad de 104, tiene una probabilidad de 0,054, el cual no es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo cual se concluye que no existen diferencias significativas entre los grupos estudiados (ver tabla 5).

En el factor Q1 (Posición Social) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 5.90 con desviación típica de 1,73 y error típico de la media de 0,17, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 6.41 con desviación típica de 1,23 y error típico de la media de 0,20. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de -1.948, que con grados de libertad de 96, tiene una probabilidad de 0,054 el cual no es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo cual se concluye que no existen diferencias significativas entre los grupos (ver tabla 5).

En el factor Q2 (dependencia grupal) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 7.08 con desviación típica de 2.00 y error típico de la media de 0,20, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 7,54, con desviación típica de 1,21 y error típico de la media de 0,19. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de -1,674, que con grados de libertad de 112, tiene una probabilidad de 0,097, el cual no es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo tanto se concluye que no existen diferencias significativas entre los dos grupos (ver tabla 5).

En el factor Q3 (Impulsividad) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 2.98 con desviación típica de 2.38 y error típico de la media de 0.23, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 2,03, con desviación típica de 1.61 y error típico de la media de 0,26. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de 2.745, que con grados de libertad de 100, tiene una probabilidad de 0,007, el cual es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo cual se concluye que existen diferencias significativas entre los grupos, siendo mayor el puntaje promedio en el de primer ingreso (ver tabla 5).

Por último, en cuanto al factor Q4 (Frustración) el promedio del grupo de primer ingreso fue de 5.29 con desviación típica de 1,78 y error típico de la media de 0,17, mientras que el grupo por modalidades obtuvo una media de 5.62, con desviación típica de 1,64 y error típico de la media de 0,26. Al calcular el estadístico t de Student, el resultado fue de -0,999, que con grados de libertad de 141, tiene una probabilidad de 0,320, el cual no es menor que el nivel de significación de 0.05. Por lo cual se concluye que no existen diferencias significativas entre los grupos (ver tabla 5).

En la prueba de personalidad solo se encontraron diferencias entre los grupos en los factores A (expresividad emocional), G (lealtad grupal), H (actitud situacional) y Q3 (impulsividad), donde los mayores puntajes promedios lo obtuvo el grupo de primer ingreso. Y en los factores E (dominancia), L (confianza) y M (convencionalismo), donde los mayores puntajes se encontraron en el grupo por modalidades.

Discusión

En la escuela de Educación se utilizan pruebas psicológicas como parte de la evaluación realizada en el proceso de selección de los aspirantes a ingresar por primera vez y por modalidad a la mención. Se encontró que existen diferencias significativas en el rendimiento académico de ambos grupos, cuando se desenvuelven como estudiantes, siendo menor el rendimiento de quienes ingresan por modalidades, encontrándose cierta la inquietud de los docentes del departamento de Psicología en cuanto a que el no cumplimiento de ciertas actividades, ausencias a clases, entrega de trabajos de baja calidad, influye en las calificaciones obtenidas por dicho grupo.

Al comparar los resultados de las pruebas de inteligencia utilizadas no se encontraron diferencias significativas en los grupos, es decir, presentan rendimiento intelectual similar los integrantes de ambos grupos.

Al contrastar los resultados de las pruebas proyectivas administradas, específicamente el test del Dibujo de la Figura Humana, en la corrección de adolescentes,

no se evidenciaron diferencias entre el número de indicadores emocionales, que proyectan necesidades y sentimientos internos. No obstante, en la corrección efectuada a los sujetos adultos de los grupos, se encontraron diferencias significativas: mayor número de indicadores emocionales en quienes ingresan por modalidad.

Respecto a los resultados de la prueba de 16 factores de personalidad, se encontraron similitudes en cuanto a la eficiencia en el procesamiento de información, recursos emocionales para hacer frente a los desafíos y situaciones de estrés, entusiasmo, capacidad de disfrute, sensibilidad, control del comportamiento, nivel de tendencia a la preocupación, innovación, análisis de las tradiciones, grado de autosuficiencia y tensión. Revelan diferencias importantes, con mayores puntuaciones en el grupo que ingresó por modalidad en agresividad, irritabilidad, celos, dogmatismo, dominancia, poca convencionalidad e imaginación. Se identificaron diferencias significativas, con más puntuaciones en el grupo que ingresó a la mención Orientación, luego de culminar sus estudios universitarios, en afectividad, gusto por contactar con otras personas, respeto a la autoridad, seguimiento de normas de grupo, audacia y facilidad en los contactos sociales.

Con base en los resultados obtenidos, se proponen lineamientos para acompañar a los estudiantes de la mención Orientación. Se recomienda presentar a cada aspirante Apto sus resultados de manera individual y se exponen diversas alternativas analizadas en las reuniones efectuadas el departamento de Psicología de la Escuela de Educación, de la Facultad de Humanidades y Educación de La Universidad del Zulia.

Los profesores de dicho departamento, con el propósito de atender a un mayor número de estudiantes constituirán un grupo de crecimiento para los estudiantes de la mención y de esta manera, afianzar aspectos positivos, identificar áreas a optimizar, fortalecer relaciones de apoyo, el sentido de pertenencia y facilitar que los estudiantes se perciban como una comunidad. También los docentes utilizarán dos horas de su permanencia en la institución (profesores a tiempo completo y a dedicación exclusiva) para apoyar a integrantes de ambos grupos, aunque haciendo hincapié en aquellos alumnos que ingresaron por modalidad, en el manejo de elementos personales que podrían afectar sus vidas y el rendimiento universitario. De esta manera, los docentes desean constituirse en factores protectores del ambiente, que minimicen el impacto negativo de situaciones difíciles que puedan estar atravesando los estudiantes. Para ello está a la disposición fundamentalmente el Centro de Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación, ubicado en instalaciones de dicha facultad, para fácil acceso. También se planteó la alternativa de asistir a otros centros de orientación, ubicados en otras facultades de la universidad, donde laboran orientadores y psicólogos capacitados; sin embargo los docentes del departamento de Psicología, prefieren la opción de atender a los estudiantes de la mención, en el centro de la facultad antes mencionada, a fin de asegurarnos una atención oportuna.

También dichos profesores en su función académica, en las aulas de clase, tomando en cuenta que en la mayoría de las secciones existe un número poco cuantioso de alumnos, proponen enfatizar en brindar retroalimentación sobre sus puntos fuertes, no

sólo en las deficiencias, promover la cooperación, elogiar los éxitos y fomentar elevadas expectativas, así como el predominio de la actitud de factibilidad de logro de metas. Aunado a ésto, se expone indagar situaciones de vida, número de hijos, carga familiar, situación económica, que pudieran ser riesgosas, fundamentalmente en el grupo de estudiantes que ingresó por modalidad, y pudiesen vincularse con el bajo rendimiento académico. Se pretende de esta manera, destacar el rol de los docentes y la institución universitaria en la vida de los alumnos, capaces de transmitir entusiasmo, esperanza y no limitarse a instruir conocimientos técnicos.

Referencias

- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson Educación.
- Anastasi, A & Urbina, S (1998). *Psicología*. México: Prentice Hall.
- Arias, F (1997). *El proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme.
- Chávez, N. (2001). *Introducción a la Investigación Educativa*. Maracaibo: Editorial ARS Gráficos.
- Cloninger, S (2003) *Teorías de la Personalidad*. México: Prentice Hall.
- Escuela de Educación de la Universidad del Zulia (1995). *Diseño Curricular*. Maracaibo, Venezuela.
- Good, T. & Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: Mc.Graw-Hill Interamericana.
- Gregory, R (2001). *Evaluación Psicológica: Historia, Principios y Aplicaciones*. México: El Manual Moderno.
- Hernández, R, Fernández, C. & Baptista, P. (2003) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Hoffman, E. (2002) *Test Psicológicos*. Madrid: Paidós Ibérica
- Hurtado de Barrera, J (1998). *Metodología de la Investigación Holística*. Barcelona, Venezuela: Fundacite. Sypal.
- Larsen, L & Buss, D (2005) *Psicología de la Personalidad*. México: Mc. Graw Hill Interamericana.
- Morris, Ch. (1997) *Psicología*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Ortet, G. & Sanchis, M (1999). *Prácticas de Psicología de la personalidad*. Madrid: Ariel, S.A.
- PAPALIA, D. & Olds, S. (2004). *Psicología*. México: Mc. Graw Hill Interamericana.

¿Qué hacer con los resultados de las pruebas psicológicas de estudiantes de educación, mención orientación?

Sánchez de Gallardo, M & Pirela de Faría, L (2004). *Informe final de proyecto*. Estudio Psicométrico de las pruebas psicológicas utilizadas en el proceso de selección a la mención Orientación, de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia (*Registrado en Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de La Universidad del Zulia CONDES*)

Sánchez de Gallardo, M & Pirela de Faría, L (2006). *Informe final de proyecto* Estudio comparativo de los resultados de las pruebas de inteligencia, emocional-social y de personalidad para el ingreso a la mención Orientación, de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia (*Registrado y Financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de La Universidad del Zulia. CONDES*)

Santrock, J. (2004). *Introducción a la Psicología*. México: Mc. Graw Hill Interamericana.

Sierra, R. (1979). *Técnicas de Investigación social*. Madrid: Paraninfo.

Tamayo, M. (2000). *El Proceso de Investigación Científica*. México: Limusa S.A.

