



## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA PARA INCREMENTAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LA MOTIVACIÓN AL LOGRO EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA

Recepción: 19/03/2014 Revisión: 14/05/2014 Aceptación: 25/07/2014



**Sánchez, Marhilde**  
Universidad del Zulia, Venezuela  
[marsanchezg@gmail.com](mailto:marsanchezg@gmail.com)



**Pirela de Faría, Ligia**  
Universidad del Zulia, Venezuela  
[ligia.pirela@gmail.com](mailto:ligia.pirela@gmail.com)



**Árraga, Marisela**  
Universidad del Zulia, Venezuela  
[mariarraga@gmail.com](mailto:mariarraga@gmail.com)

### RESUMEN

Con el objetivo de comparar la motivación al logro y el rendimiento académico en estudiantes de Educación, mención orientación, de La Universidad del Zulia y a partir de ello, elaborar un programa de intervención psicológica basado en los procesos de comunicación, internalidad y autoeficacia; se realizó un estudio descriptivo, comparativo, de campo, con diseño no experimental, en el cual se administró el instrumento MLP, elaborado por Romero y Salom, (1990, citado por Sánchez, 1994) a una población de 90 estudiantes de uno u otro sexo, en edades entre 16 y 40 años, integrantes de las diferentes secciones y turnos de la carrera, cursantes de la asignatura Teorías de la Personalidad. La población se constituyó en dos grupos: uno experimental y otro de control, para posterior aplicación del programa. También se recopiló información sobre el promedio académico de los participantes de ambos grupos, hasta el semestre cursado con anterioridad a este estudio. Se evidenció en los resultados un nivel medio de motivación al logro general; así como en sus indicadores: metas, instrumentación, compromiso con la tarea y creencias facilitadoras de logro. Además, un rendimiento académico bueno. Con el propósito de incrementar la motivación al logro y el rendimiento académico, se diseñó un programa de intervención psicológica para ser administrado al grupo experimental y comparar resultados en otra investigación.

**Palabras clave:** motivación al logro, rendimiento académico, intervención psicológica.



## MOTION FOR PSYCHOLOGICAL INTERVENTION TO INCREASE ACADEMIC PERFORMANCE AND ACHIEVEMENT MOTIVATION

### ABSTRACT

In order to compare achievement motivation and academic performance of students in Education, minor orientation, of the University of Zulia and from that, develop a psychological intervention program based on communication processes, internality and self-efficacy; A comparative, descriptive field study with no experimental design was made, in which the MLP instrument developed by Romero and Salom was conducted (1990, cited by Sánchez, 1994) for a population of 90 students of both sexes, between 16 and 40 years old, members of the different courses and shifts of their studies, of the personality theories course. The population consisted of two groups: one experimental and one control, for further implementation of the program. Information on the academic average of the participants in both groups was also collected, from the semester completed prior to the study. The results an average level of overall achievement motivation; and their indicators: goals, instrumentation, and commitment to the task of facilitating achievement beliefs, also, a good academic performance. In order to increase achievement motivation and academic performance, psychological intervention program to be administered to the experimental group and compare outcomes in another research.

**Key Words:** achievement motivation, academic performance, psychological intervention.

### PROPOSTA D'INTERVENTO PSICOLOGICO PER AUMENTARE LO SVOLGIMENTO ACCADEMICO E LA MOTIVAZIONE AL RAGGIUNGIMENTO IN DISCENTI DELLA UNIVERSIDAD DEL ZULIA

#### RIASSUNTO

L'obiettivo di questa ricerca è stato paragonare la motivazione al raggiungimento e lo svolgimento accademico in discenti di Educazione, menzione Orientamento presso la Universidad del Zulia e da quello, elaborare un programa di intervento psicologico basato nei processi di comunicazione, internality e autoefficacia. È stato fatto uno studio descrittivo, comparativo, di campo, con un disegno non sperimentale nel quale si è applicato lo strumento MLP elaborato da Romero e Salom, (1990, citado por Sánchez, 1994) ad una popolazione di 90 studenti di entrambi i sessi, tra i 16 e 40 anni di età integranti delle diverse sezioni e turni della carriera; corsisti della materia Teorie della personalità. La popolazione si è costituita in due gruppi: uno sperimentale e l'altro di controllo per una posteriore applicazione del programma. Inoltre, si è raccolta informazione sulla media aritmetica dei partecipanti di entrambi i gruppi fino al semestre precedente a questo studio. Si è evidenziato nei risultati un livello medio di motivazione al raggiungimento generale; così come nei suoi indicatori: mete, istrumentazione, compromesso con i compiti e convinzioni verso il raggiungimento. Inoltre, uno svolgimento accademico buono. Con il proposito di aumentare la motivazione al raggiungimento e allo svolgimento accademico, è stato diseganto un programma di intervento psicologico da essere somministrato al gruppo sperimentale e così paragonare i risultati in un'altra ricerca.

**Parole chiave:** motivazione al raggiungimento, svolgimento accademico, intervento psicologico.

## INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico es una de las variables de mayor complejidad en el contexto educativo. Existe la diatriba sobre los diferentes elementos que influyen en él y el grado de importancia de los aspectos individuales, tales como la inteligencia, los estilos de aprendizaje, las motivaciones, habilidades y destrezas personales; hasta situaciones y condiciones del espacio educativo, como relación docente-alumno, tipos de evaluación, cantidad de horas de clases, infraestructura universitaria, vinculadas a las condiciones de los salones de clases, cantidad suficiente de pupitres y adecuada ventilación, limpieza, salas sanitarias, entre otros.

A pesar de tantos elementos intervinientes en el rendimiento académico, se utiliza el criterio de la “nota” obtenida por el alumno como un único indicador de su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta calificación o “nota” tiene importantes consecuencias en los estudiantes, tanto de tipo objetivo, como subjetivo. En lo objetivo, en la Universidad del Zulia (LUZ) el promedio de notas del semestre anterior se utiliza para el orden de inscripción del próximo semestre, lo que repercute en la cantidad de asignaturas que se pueden incluir de acuerdo a los cupos existentes; también para optar a desempeñarse como preparador y recibir premiaciones por méritos académicos, tales como cuadro de honor en cada semestre, diploma de honor por asignatura con promedio de 18, 19 y 20, y al momento de graduarse mejor promedio, cum laude y summa cum laude. Además, al culminar la escolaridad, el rendimiento académico, entendido como el promedio de calificaciones obtenidas en sus estudios universitarios así como la posición entre su grupo de compañeros de promoción podrán incidir en la obtención de un trabajo a nivel profesional.

En lo subjetivo, las calificaciones pueden repercutir en el nivel de autoestima de los estudiantes, su relación con otros compañeros del semestre y hasta con los integrantes del grupo familiar.

Asimismo, el rendimiento académico es una variable que ha sido estudiada como variable independiente, dependiente y relacionada con otras. Particularmente, ha sido indagado por las autoras de esta investigación en estudiantes de la mención orientación y de la Escuela de Educación, en torno a su vinculación con variables tales como internalidad, inteligencia y motivación al logro.

Esta última ha sido estudiada, considerándose como una de las motivaciones sociales más examinadas en el ámbito mundial y venezolano, al indagar las fuerzas fundamentales que causan la conducta, examinada por David Mc Clelland, desde 1955. Al respecto, refieren Cofer y Appley (2007, p. 721): “La obra de Mc Clelland y sus asociados representa uno de los pocos enfoques empíricos sistemáticos y coordinados del estudio de la motivación humana”. Se utilizaron diversas maneras para medirla, tales como anagramas, calificaciones, medidas lingüísticas, aprendizaje y ejecución de habilidades y

numéricas, además del Test de Apercepción Temática (T.A.T). En nuestro país, investigadores del Centro de Investigaciones Psicológicas de La Universidad de Los Andes (CIP) se han abocado al estudio de la misma y han diseñado instrumentos, validados en el contexto venezolano.

La motivación al logro se encuentra inmersa en las denominadas motivaciones sociales y se describe como la configuración de pensamientos, sentimientos y acciones destinadas al desarrollo del máximo esfuerzo, en el logro de objetivos progresivamente superiores, enfatizando en elementos como la excelencia, la experticia y la responsabilidad personal.

Diversos autores presentan características principales del comportamiento típico de la motivación al logro. Ríos (2008) plantea que la búsqueda activa del éxito en el rendimiento profesional, asumir riesgos, sin exceder las capacidades reales: conductas emprendedoras, responsabilidad por los comportamientos propios; interés por la información sobre su desempeño; búsqueda activa de nuevas formas de realizar las tareas que conduzcan al objetivo deseado; ejecución más eficaz en las tareas que les resulten desafiantes; mejor rendimiento ante tareas que suponen motivación intrínseca; preferencia por tareas de dificultad moderada y evitar riesgos extremos, aunque asumiendo muchos riesgos calculados; mientras que Romero (2000) destaca las metas, instrumentación, compromiso con la tarea y creencias facilitadoras de logro.

Romero (2000) enfatiza las metas intrínsecas, establecidas por la persona, como las de mayor valor para el individuo y en consecuencia, de mayor poder motivador. Las metas individuales son relevantes para la persona, independientemente de la importancia dada por los otros. En cuanto al mantenimiento de la conducta, refiere que lo más difícil no es iniciarla, ni orientarla hacia la meta correspondiente, lo realmente arduo es conservar el comportamiento por períodos relativamente largos (persistencia), lo cual se logra según los aspectos del proceso de instrumentación.

En este sentido, la percepción del grado de dificultad de la meta afecta la persistencia. Cuando las metas se perciben como moderadamente difíciles, pero alcanzables, se constituyen en las más apropiadas para mantener consistentemente la conducta orientadas hacia los objetivos establecidos. Por el contrario, cuando las metas se perciben de baja dificultad, fácilmente se difieren o abandonan. Aquellas percibidas con un nivel muy elevado de dificultad, dificultan el mantenimiento de la conducta, ya que podría, simplemente, inhibirse la activación del comportamiento.

La estabilidad de la conducta motivada se encuentra relacionada con elementos de la instrumentación, esta última definición descrita como el proceso de planificación, realización y evaluación parcial y final de aquellos comportamientos orientados a la obtención de la meta, e incluye el diseño y actuación de series de conductas, autorevisiones, disminución y eliminación de conductas inapropiadas, selección de nuevas conductas a ejecutar, así como la evaluación de resultados finales en comparación con los resultados anticipados (metas).



Al respecto, es importante distinguir lo siguiente: cuando el resultado es atribuido a una fuente externa, el potencial motivador es mínimo o nulo; si en cambio, la persona se atribuye el resultado a ella misma, se incrementa significativamente el potencial motivador, lo cual se aplica para los éxitos y para los fracasos.

Cuando se triunfa, se informa sobre la capacidad de la persona para ejecutar la tarea involucrada y ese triunfo autopercebido compromete a la persona y la estimula a fijarse objetivos más retadores. De la misma manera, el fracaso autoatribuido involucra al individuo, haciéndolo sentir insatisfecho con los resultados. Para superar esa insatisfacción, la asunción responsable del fracaso conduce a identificar las fallas personales presentes en la ejecución e implementar secuencias conductuales que las eviten. Como resultado, una situación que pudiera ser inicialmente percibida como adversa se transforma en un reto cuando es atribuida a causas personales modificables, tales como el esfuerzo.

En consecuencia, ambos, éxito y fracaso, revelan una dinámica motivacional similar. La nueva meta fijada por el individuo en situación de éxito equivale a la vieja meta no alcanzada para la persona en situación de fracaso, e incluso, son igualmente energizantes. En efecto, la reacción ante el éxito y el fracaso está mediada por la construcción que se haga de ellos. Al respecto, las atribuciones son fundamentales para entender el proceso, en cuanto a que las atribuciones internas modificables llevan a la construcción del éxito y del fracaso como desafíos, los cuales exigen la acumulación de energía para ubicarla al servicio de los nuevos esfuerzos (Romero, 2000).

Específicamente esta investigación tuvo como objetivo describir la motivación al logro con sus respectivos indicadores: metas, instrumentación, compromiso con la tarea y creencias facilitadoras de logro y el rendimiento académico, de dos grupos: experimental y control; y así compararlos. Posteriormente, se diseñó una intervención psicológica enfocada en los tópicos autoeficacia, internalidad y comunicación, que se administrará al grupo experimental. Se espera que al implementarse dicha intervención, se incremente el rendimiento académico y la motivación al logro en el grupo experimental. No obstante, aún no se tienen los resultados de esos efectos.

Los aspectos que contempla la propuesta con la finalidad de fortalecer la motivación al logro y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios son: Locus de control (internalidad-externalidad), comunicación y autoeficacia.

Al respecto, se exponen los planteamientos formulados por Barcelata y García (2006), quienes destacan la importancia de retomar el uso de estrategias para el desarrollo de diversas habilidades emocionales, sociales y cognitivas, que les permitan a las personas fortalecerse y enfrentar con menor probabilidad de riesgo los diferentes eventos de la vida. Entre esas estrategias proponen programas para el desarrollo de la autoeficacia.

También se incluyó la autoeficacia, tomando en cuenta los planteamientos de Feist y Feist (2007) referidos a que cuando los estudiantes no alcanzan un cierto nivel de rendimiento académico en repetidas ocasiones se provoca un bajo nivel de autoeficacia.



Esto conduce a un círculo vicioso de esforzarse menos y obtener resultados aún peores. Las percepciones son reforzadas por la experiencia.

Se abordó el proceso de comunicación, concibiéndolo como un fenómeno inherente al ser humano, presente en cualquier actividad que se realice en distintos contextos, educativo, familiar y organizacional, base de toda relación interpersonal, generador de un amplio mundo de oportunidades para el desarrollo integral del estudiante.

Se parte del individuo, como estrategia de aumentar las posibilidades de éxito académico, al desarrollar diferentes interacciones con sus compañeros de clases, profesores, emitiendo y comprendiendo mensajes, solicitando y proporcionando retroalimentación a otros. También en cuanto a la motivación al logro, al facilitar el planteamiento de metas e instrumentar acciones, asumir responsabilidades personales, exponer creencias facilitadoras de logro y fomentar el compromiso con las tareas, en la búsqueda de resultados de excelencia.

Sánchez, Pirela y Árraga (2012) efectuaron un estudio descriptivo, correlacional en estudiantes de educación, de la mención orientación, en el cual se evidenció que el 66.7% de estos estudiantes obtuvo un puntaje medio bajo en internalidad total, es decir que no son internos, y en las sub-escalas externalidad, el indicador otros poderosos se presentó en un 44% de los alumnos en la categoría alta, la cual fue la de mayor frecuencia, seguida por la categoría media alta (36.9%), mientras que en el indicador azar las respuestas más frecuentes se encuentran en la categoría media alta (42.9%), seguido por la categoría media (34.5%).

Más explícitamente, el control externo por azar y los otros poderosos se orientan desde las categorías media a medio alto, mientras que la internalidad presenta su mayor porcentaje en las categorías baja y media baja. Se encontró una correlación positiva baja entre internalidad total y rendimiento académico. A medida que se eleva la internalidad ligeramente aumenta el rendimiento académico. Dichos resultados proponen el diseño y ejecución de intervenciones que aborden el desarrollo del locus de control interno, razón por la cual se incluyó en la presente propuesta de intervención.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En torno al locus de control, según Feist y Feist (2007) en el eje de la teoría del aprendizaje social de Rotter, se encuentra la idea de que el refuerzo no se incorpora de manera automática a la conducta, sino que los individuos poseen capacidad para percibir un vínculo causal entre su conducta y la presencia del refuerzo. Las personas se esfuerzan por conseguir sus objetivos, cuando creen que sus esfuerzos serán fructíferos. El autor ha sugerido que tanto la situación como la persona contribuyen a la idea de control personal. Por tanto, un individuo que tiene expectativas generalizadas de éxito en una situación puede pensar que tiene menor control personal en otra situación.

En tal sentido, Larsen y Buss (2005) exponen que locus o centro de control se describe como la percepción de un individuo acerca de su responsabilidad por los sucesos que ocurren en su vida. De manera más específica, locus o centro de control se



refiere a si la persona tiende a ubicar la responsabilidad de lo que le sucede, dentro de sí misma, o en fuentes externas, tales como el destino, la suerte o el azar. También Rotter (citado por Ríos, 2008) refiere que el lugar de control hace referencia al sitio desde donde se considera que se controlan los resultados de las acciones. Si el lugar es el propio sujeto y considera que los resultados que obtenga dependen de él, de sus capacidades, tenacidad y esfuerzo, se dice que es una persona con lugar de control interno. Si al contrario, piensa que el lugar, la causa o la raíz que controla los resultados de lo que alcance con su acción depende más de factores fuera de él, tales como ayudas o favores, suerte, casualidad, se dice que es una persona con lugar de control externo. Por ejemplo, cuando se ve a una persona que obtiene buenas calificaciones ¿Piensa que se debe tan sólo a que tuvo suerte o por su esfuerzo personal?

También Reeve (2010) expone que el deseo de ejercer control personal se basa en la creencia de una persona de que tiene el poder de producir resultados favorables. Cuando los individuos creen que 1) tienen lo necesario para influir en el ambiente y 2) el ambiente responderá a sus intentos de influirlo; harán lo necesario para lograr que las cosas sean mejores, se sentirán motivados a ejercitar un control personal sobre los resultados en su vida.

Vinculándolo con el contexto educativo, Schunk (2000, citado por Woolfolk, 2006, p. 355) señala: "La sensación de control del propio aprendizaje parece estar relacionada con la elección de tareas académicas más difíciles, con dedicación de mayor esfuerzo, con el uso de mejores estrategias y con una mayor persistencia en el trabajo académico".

En cuanto a la comunicación, la palabra procede del latín comunis que significa común. La misma ha sido descrita por diversos autores. Según Ivancevich, Konopaske y Matteson (2006, p. 422), es "la transmisión de información y conocimientos de una persona o grupo a otro mediante símbolos comunes", entendiéndose por símbolos comunes verbales y no verbales. Refieren estos autores que la comunicación impregna las diferentes actividades que llevan a cabo todas las personas y lo consideran un elemento absolutamente esencial en cualquiera de los procesos entre los individuos.

Para Dubrin (2008, p. 39) constituye "el envío, la recepción y la comprensión de los mensajes También Robbins (2004, p. 283) señala "... no puede haber grupos sin comunicación, entendida como el intercambio de significados entre sus miembros. Sólo a través de la transmisión de significados de una persona a otra se puede comunicar información e ideas".

De igual forma, Feldman (2006) señala que una buena comunicación en las relaciones es una mezcla de hablar y escuchar. Refiere que no solamente ayuda a hacer ambas cosas bien, sino que también es importante saber cuándo es tiempo de escuchar y cuándo es tiempo de hablar. Enfatiza que a menudo escuchar es una habilidad a la que no se le da gran importancia en las relaciones personales, ya que la persona está muy interesada intentando comunicar los sentimientos e intereses propios, y pasa por alto la necesidad que tiene la otra persona de ser escuchada. Destaca cómo a medida que las amistades se convierten en relaciones personales, hablar no es suficiente. Cómo se



expresa la persona, fundamentalmente en momentos de dificultad, puede ser de gran importancia al lograr transmitir el mensaje.

Newstrom (2007) expone como símbolos de la comunicación: Las palabras, las imágenes y la acción o comunicación no verbal. Respecto a las palabras refiere que son el principal símbolo de comunicación utilizado. En cualquier grupo, la mayoría de las personas pasan más de la mitad de su tiempo con alguna forma de comunicación verbal. Sin embargo, en oportunidades pueden presentarse dificultades ya que casi cualquier palabra tiene varios significados, por lo que es importante rodear las palabras claves con el contexto de otras palabras y símbolos hasta que sus significados estén bien definidos y se minimice la probabilidad de confusión. Por ello, los comunicadores eficaces se centran en ideas y no únicamente en las palabras.

La acción también conocida como comunicación no verbal está abierta a la interpretación de otros. Se exponen dos puntos importantes: no actuar es una forma significativa de comunicación; por ejemplo, en el ámbito educativo, un docente que no elogia a un alumno por un rendimiento académico elevado. Explícitamente, se envían mensajes tanto de la acción como de la inacción, por lo que todo el tiempo, existe comunicación, independientemente de las intenciones personales. El otro punto importante, es que las acciones hablan más que las palabras: las personas que hablan una cosa, pero hacen otra, pronto encuentran que los otros “escuchan” principalmente lo que hacen. La acción es la señal más fuerte de una conducta bien hecha.

Destaca Newstrom (2007) que una parte de la comunicación no verbal es el lenguaje corporal, por el cual la gente comunica significados a otros con su cuerpo en las interacciones interpersonales. Señala el lenguaje corporal como un complemento importante de la comunicación verbal. Enuncia el contacto visual, movimientos de ojos, la sonrisa, fruncimiento del ceño, arqueado de las cejas, bostezar, inclinarse.

También DuBrin (2008) expone la importancia del uso de las palabras o comunicación verbal, sin embargo, resalta que una parte importante de la comunicación entre las personas ocurre a nivel no verbal. El autor la define como “la transmisión de mensajes por medios distintos de las palabras” (p. 42). Se utilizan la postura, ademanes con las manos, distancia interpersonal, entorno, expresiones faciales, calidad de la voz, expresiones faciales y distancia interpersonal.

Ivancevich, Konopaske y Matteson (2006) exponen dentro de las peculiaridades de la comunicación no verbal, algunos mensajes son tácitos o expresiones espontáneas y sin emociones particulares, mientras que otros son conscientes y deliberados. Mediante comunicación no verbal, más que todo con movimientos del cuerpo, se dice “Ayúdame, estoy solo, Tómame, estoy dispuesto. Vete, estoy deprimido”; se representan los estados internos mediante lenguaje corporal no verbal. Se levanta la ceja por incredulidad, se cruza los brazos para aislarse o protegerse, se encoge de hombros por indiferencia, se guiña un ojo por complicidad, se golpetean los dedos por impaciencia, se golpea la frente cuando se olvida algo.

Schermerhorn, Hunt y Osborn, (2005) también resaltan una barrera a la comunicación efectiva: los mensajes mezclados. Estos se presentan cuando las palabras de una persona comunican una cosa mientras sus acciones o “el lenguaje” del cuerpo indican otra. El lenguaje del cuerpo, en este caso, sugiere que la persona tiene sus consideraciones, aun cuando las palabras indiquen lo contrario.

En este estudio se utiliza como basamento teórico la información presentada sobre la comunicación verbal y no verbal, y se hace énfasis en los planteamientos de Satir (1991), quien define la comunicación como el sentido que la gente da a su propia información y la concibe como el factor más importante que determina el tipo de relaciones que se genera con los demás, para poder sobrevivir.

La autora refiere la comunicación como el proceso de dar y recibir información. Reconoce que para estudiar la comunicación hay que indagar en los procesos que intervienen: la conducta verbal y no verbal; las técnicas que las personas usan para interactuar, los modos para obtener, procesar y emitir información de acuerdo a distintas finalidades. Considera también que unas pre-concepciones sobre la comunicación llevan a identificarla únicamente con una dimensión (verbal o no verbal).

Uno de los aspectos más citados de su trabajo son los “patrones” o formas recurrentes de comportarse, que incluyen un conjunto de subsistemas como es el ‘verbal’, ‘corporal’, ‘cognitivo’. Satir (1991) identifica cuatro modelos-patrones que las personas usan para comunicarse y que responde a una manera de evitar el rechazo o las amenazas del entorno o el medio. En todos los casos, el individuo siente y reacciona a la amenaza, pero como no quiere demostrar debilidad, intenta disimular.

Estos patrones son sistemas que la persona aprende a manejar y regular para sobrellevar las disfunciones con el exterior y son: Aplacar, de tal manera que la otra persona no se enoje; Culpar: para que la otra persona me crea fuerte y Super-razonar con el mensaje resultante que trata de enfrentar a la amenaza como si fuera inofensiva y establecer además el propio valor empleando palabras grandilocuentes y distraer, de manera que se ignora la amenaza, comportándose como si no existiera.

Para la autora, el proceso de cambio en el individuo consiste en aceptar con franqueza los sentimientos, elemento esencial para establecer contacto. A esta condición la denomina coherencia. Una vez iniciado dicho proceso, si se sigue fomentando, las personas se aproximan más a poder establecer un contacto real, creativo y afectuoso. Los seres humanos necesitan sentirse fuertes porque eso asegura la necesidad de la supervivencia. La mayor parte de nuestra comunicación va de acuerdo con esa necesidad. En tal sentido, Satir (1991) expresa que el proceso de cambio conlleva tres etapas:

1. Establecer el contacto y recopilar suficiente información: el facilitador se reúne con el grupo, se establece el contacto y realiza un contrato de trabajo informal. Luego, valora los límites de cada miembro desde los puntos de vista físico y emocional, ¿cuánto puede acercarse a cada individuo? Para determinar los riesgos que puede correr durante la segunda etapa, el facilitador también toma en cuenta los temores

y necesidades de cada uno de los integrantes. Termina cuando considere que ha recopilado suficiente información y ha establecido la confianza necesaria para proseguir con la siguiente fase.

2. Intervenir el sistema para perturbarlo, llamada “Caos”: se caracteriza por la disposición de uno o más miembros de correr el riesgo de adentrarse en un territorio desconocido. Las personas en esta fase, entran en contacto con una tormenta interior más que con la realidad que les rodea, y sus temores son reforzados por los recuerdos del pasado o la incertidumbre del futuro. La labor del facilitador es devolverle el presente, ayudarlo a utilizar los sentidos y obligarle a prestar atención a lo real, más que a lo imaginario.
3. Denominada integración, caracterizada por una sensación de esperanza y la disposición de cada miembro para hacer las cosas de una manera distinta y nueva. Durante su desarrollo cambian las percepciones que los miembros tienen sobre el sistema, las formas de comunicación y en suma la “autoestima”. La integración puede señalar el final de una sesión, o servir como una pausa necesaria antes de reiniciar el ciclo. Si la sesión no concluye después de la tercera etapa, es posible realizar una suave transición entre el cierre de un tema y la apertura de otro nuevo.

En cuanto a la autoeficiencia, Bandura (1986, citado por Aragón, 2005) la define como la expectativa de la propia eficacia, las apreciaciones o juicios que las personas elaboran sobre sus capacidades para llevar a cabo o poner en práctica las actividades que se requieren para alcanzar un determinado rendimiento. De esto se deduce que las personas que poseen altos niveles de autoeficacia en determinados campos tienen la habilidad de efectuar cambios que le benefician en su entorno, y a su vez facilitan su propio desarrollo.

El teórico hace una diferencia marcada entre dos conceptos que pueden llegar a confundirse, estos son expectativas de eficacia y expectativas de resultados. Las expectativas que la persona se plantea en cuanto a la eficacia hacen referencia a la confianza que tiene en sí mismo para llevar a cabo determinada tarea, mientras que las expectativas de resultados se refieren a lo que el individuo espera que suceda como consecuencia de determinada conducta.

En el ámbito educativo Aragón (2005) expone que algunos alumnos creen que si estudian obtendrán buenas calificaciones de sus profesores (expectativas de resultados) y están convencidos de que son capaces de enfrascarse seriamente en el estudio (autoeficacia). Otros alumnos estiman que si estudian obtendrán buenas calificaciones (expectativas de resultados) pero no se sienten capaces de pasarse horas y horas delante de los libros (autoeficacia). Otros más se sienten con capacidad para estudiar (autoeficacia) pero no creen que sus profesores les premien con buenas calificaciones (expectativas de resultados). Y por último, hay algunos quienes no se consideran capaces de estudiar (autoeficacia) y además estiman que con el estudio tampoco conseguirán buenas calificaciones (expectativas de resultados).



Según Bandura (1997, citado por Woolfolk, 2006) la eficacia puede incrementarse o disminuir debido a cuatro factores: experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión social y reacciones fisiológicas.

Las experiencias de dominio o experiencias propias definidas por Bandura (1997, citado por Woolfolk, 2006, p. 369) como “la fuente más poderosa de información sobre la autoeficacia”. Los éxitos incrementan las creencias de eficacia en tanto que los fracasos las disminuyen. Cuando las personas han obtenido resultados satisfactorios debido a acciones pasadas, sus expectativas de eficacia en cuanto a esta conducta se incrementarán. Mientras que si los resultados de conductas pasadas con respecto a una tarea específica no fueron satisfactorios, las expectativas de eficacia serán bajas.

Las experiencias vicarias llamadas también modelos sociales, son consideradas por Bandura (1997) como una segunda fuente de autoeficacia. Se refiere a que alguien más modela los logros. Cuando un individuo observa que una persona con capacidades similares a las suyas ha ejercido alguna actividad de manera satisfactoria, sus niveles de eficacia con respecto a esta actividad aumentan; sin embargo, sucede también el caso contrario: si otra persona con capacidades similares a las del individuo fracasa en determinada tarea, las expectativas de eficacia de este decaerán. Woolfolk (2006) señala que cuanto más se identifica el estudiante con el modelo, mayor impacto tendrá sobre su autoeficacia.

La persuasión social presenta efectos limitados en la autoeficacia, sin embargo puede llegar a tener influencia en el individuo. Cuando la persuasión es efectiva puede llegar a aumentar o disminuir los niveles de eficacia en la persona. Para facilitar que la persuasión genere resultados deben darse las siguientes condiciones: la persona que está siendo persuadida tenga plena confianza en el persuasor y las actividades que se están animando a ejecutar estén dentro de los parámetros de conducta del individuo que se persuade.

Aunado a esto, Bandura (1997; citado por Woolfolk, 2006) señala que la persuasión social por sí misma no provoca incrementos perdurables en la autoeficacia, pero un estímulo persuasivo en la autoeficacia, lograría que un estudiante se esfuerce, intente nuevas estrategias o persevere lo suficiente para tener éxito. También la persuasión social podría contrarrestar recaídas ocasionales provocadas por las dudas personales y la interrupción de la persistencia. La potencia de la persuasión depende de la credibilidad, la confianza y el dominio de quien persuade.

Woolfolk (2006) expone que las investigaciones indican cómo el desempeño en la escuela mejora si la autoeficacia aumenta, cuando los estudiantes: a) Adoptan metas a corto plazo, de forma que sea más sencillo evaluar el progreso, b) se les enseña a utilizar estrategias específicas de aprendizaje, como hacer esquemas y resúmenes que les ayuden a focalizar su atención; y, c) reciben recompensas con base en logros y no sólo en participar activamente, porque las recompensas por logros indican un aumento en las capacidades.



Es importante destacar que a diferencia del concepto de autoeficacia, la autoestima se relaciona con los juicios sobre la valía personal. Constituye un concepto generalizado o global, ya que la autoestima se manifiesta en todos los aspectos de la personalidad del individuo, mientras que la autoeficacia se refiere a los niveles de efectividad que una persona considere tener en aspectos específicos, por lo cual se pueden tener niveles de autoeficacia altos en un aspecto o en alguna función y altos en otra, pudiendo variar dependiendo de la situación y las capacidades de la persona. En el ámbito escolar, un estudiante de mención orientación puede tener altas expectativas en la asignatura enfoques y teorías de la personalidad y bajas en la asignatura Gerontología.

Es importante destacar lo planteado por Woolfolk (2006) respecto a la influencia recíproca entre el control personal y la autoeficacia. Cuando el éxito es atribuido a causas internas o controlables, como las habilidades y el esfuerzo, entonces aumenta la autoeficacia. Por el contrario, si el éxito es atribuido a la suerte o a la intervención de los demás, entonces resulta poco probable que la autoeficacia se fortalezca. Además la autoeficacia, también puede influir en el locus de control. Las personas que tienen una autoeficacia elevada para una tarea específica suelen atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzos, sin embargo las personas con una autoeficacia baja tiende a atribuir sus fracasos a la falta de habilidad. En consecuencia, tener una autoeficacia elevada para cierta tarea fomenta el locus de control interno y a su vez el locus de control interno incrementa la autoeficacia.

## METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo descriptiva, comparativa, de campo. Descriptiva porque sólo pretende medir o recoger información sobre los conceptos y variables a las que se refiere sin indicar cómo se relacionan estas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010); en este estudio se busca recoger información y describir el rendimiento académico y la motivación al logro de estudiantes de la mención Orientación, de la Licenciatura de Educación de la Universidad del Zulia.

Es comparativa porque equipara un grupo con otro: grupo experimental y control, para determinar diferencias y similitudes; de acuerdo a Tamayo (2012) el énfasis comparativo se puede a los tipos de estudios descriptivos, si se tiene un objeto básico de comparación, que en el presente estudio son los dos grupos de trabajo.

Asimismo, se califica como de campo, según lo declarado por Munich y Ángeles (2007) ya que la recolección de datos se realizará directamente en los sujetos investigados o de la realidad en la que ocurren los hechos y este estudio se efectuará en el lugar donde se desarrollará la situación; se administrará el instrumento para medir la motivación al logro particularmente en el interior de los salones de la escuela de educación donde los alumnos asisten a sus clases presenciales.

En relación a la variable rendimiento académico, la recolección de datos se hizo a partir de la información recopilada de la base de datos del Centro de Computación SADIA de la Universidad del Zulia, y suministrados por la Secretaría Dirección Docente de la Facultad de Humanidades y Educación. La misma está basada en el promedio de notas

obtenidas hasta el semestre inmediato anterior. Las calificaciones oscilan entre 0 y 20 puntos.

Para medir la motivación al logro, se administró el instrumento MLP de Romero y Salom (1990; citado por Sánchez, 1994). El mismo ha sido utilizado por las investigadoras en investigaciones previas. El MLP consta de 24 ítems y presenta como indicadores: metas (ítems del 1 al 8), instrumentación (ítems del 9 al 14), compromiso con la tarea (ítems del 15 al 18) y creencias facilitadoras del logro (ítems del 19 al 24). Utiliza una escala Likert con 6 alternativas de respuesta (Completamente de acuerdo, moderadamente de acuerdo, ligeramente de acuerdo, ligeramente en desacuerdo, moderadamente en desacuerdo y completamente en desacuerdo). A este instrumento se les calcularon sus propiedades psicométricas: la confiabilidad a través del método de división por mitades y la consistencia interna Alpha, resultando coeficientes de 0.81 y 0.84.

La prueba se administró de manera colectiva. Se leyeron con detenimiento las instrucciones, en cuanto a cómo responder los ítems y la no existencia de tiempo límite para culminarla. Se constató que los participantes comprendieran las instrucciones correspondientes.

En esta investigación se trabajó con la población de 90 estudiantes de uno u otro sexo, en edades que oscilan entre 16 a 40 años, integrantes de las diferentes secciones y turnos de la carrera educación, mención orientación, cursantes de la asignatura Teorías de la Personalidad, de la Universidad del Zulia.

El procedimiento fue el siguiente: se les explicó a los estudiantes el propósito y utilidad del estudio, solicitándose su autorización por escrito para participar en el mismo. Se dividieron en dos grupos: unos pertenecientes al grupo experimental y el otro al grupo control. A ambos grupos se les efectuaron mediciones previas (antes de la intervención) a inicios del semestre I-2013. Para la interpretación de los resultados, se utilizaron los baremos obtenidos en una investigación efectuada por Sánchez y Pirela (2011). Al grupo experimental, posteriormente, se le administrará la intervención correspondiente de modalidad teórico-práctico, que se expone a continuación en este artículo.

## RESULTADOS

El análisis de los datos se realizó a partir de estadísticas descriptivas (promedio, desviación estándar, mínimo y máximo), para los puntajes totales de las variables estudiadas motivación al logro y rendimiento académico en los grupos control y experimental antes de la aplicación del programa.

**Tabla 1. Estadísticas descriptivas para el grupo control**

Estadístico	Rendimiento académico	Motivación al Logro	Metas	Instrumen.	Comprom. con tarea	Creenc.
Promedio	15,5	106,7	39,2	25,5	21,6	20,4
Desviación estándar	1,4	10,2	4,4	5,0	2,5	6,1
Mínimo	13,38	89	30	18	13	6
Máximo	18	125	45	35	24	29
Categoría del promedio	Bueno	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio

**Fuente:** elaboración propia.

Para el grupo control, el promedio en el rendimiento académico fue de 15,5 que se interpreta como bueno, con desviación estándar de 1,4, el mínimo 13,38 y el máximo 18. Asimismo, el promedio en motivación al logro fue 106,7 que se interpreta como medio, con desviación estándar 10,2, el mínimo de 89 y el máximo de 125.

En cuanto a las dimensiones de la motivación al logro, el promedio en metas fue 39,2 que se interpreta como medio, con desviación estándar 4,4, el mínimo 30 y el máximo 45; en la instrumentación de metas el promedio fue 25,5 que se interpreta como medio, con desviación estándar 5,0, mínimo 18 y máximo 35. El compromiso con la tarea obtuvo en promedio 21,6 que se interpreta como medio, con desviación estándar 2,5, mínimo 13 y máximo 24. Y en las creencias facilitadoras del logro, el promedio fue 20,4 que se interpreta como medio, con desviación estándar 6,1, mínimo 6 y máximo 29.

Para el grupo experimental, el promedio en el rendimiento académico fue 16,1 que se interpreta como bueno, con desviación estándar 1,3, mínimo 13,75 y máximo 18,4. En la motivación al logro el promedio fue 109,7 que se interpreta como medio, con desviación estándar 11,3, mínimo 81 y máximo 133.

**Tabla 2. Estadísticas descriptivas para el grupo experimental**

Estadístico	Rendimiento académico	Motivación al logro	Metas	Instrumen.	Comprom. con tarea	Creenc.
Promedio	16,1	109,7	39,3	26,2	21,8	22,5
Desviación estándar	1,3	11,3	4,7	4,5	2,7	6,7
Mínimo	13,75	81	30	18	14	7
Máximo	18,4	133	47	35	24	32
Categoría del promedio	Bueno	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio

**Fuente:** elaboración propia.

En cuanto a las dimensiones de la motivación al logro el promedio en metas fue 39,3, que se interpreta como medio, desviación estándar 4,7, mínimo 30 y máximo 47; en



instrumentación de metas el promedio fue 26,2 interpretado como medio, desviación estándar 4,5, mínimo 18 y máximo 35. Compromiso con la tarea obtuvo promedio de 21,8 que se interpreta como medio, desviación estándar 2,7, mínimo 14 y máximo 24. Y en creencias facilitadoras del logro, el promedio fue 22,5 interpretado como medio, con desviación estándar 6,7, mínimo 7 y máximo 32.

**Tabla 3. Prueba t de Student para muestras independientes**

Variable	Grupos	Promedio	Desv. Est.	t	gl	Probabilidad
Rendimiento Académico	Control	15,5	1,4	-1,47	40	0,147
	Experim.	16,1	1,3			
Motivación al logro	Control	106,7	10,2	-1,15	55	0,254
	Experim.	109,7	11,3			
Dimensiones						
Metas	Control	39,2	4,4	-0,223	55	0,824
	Experim.	39,3	4,7			
Instrumentación	Control	25,5	5,0	-0,879	55	0,383
	Experim.	26,2	4,5			
Compromiso con la tarea	Control	21,6	2,5	-0,065	55	0,949
	Experim.	21,8	2,7			
Creencias	Control	20,4	6,1	-1,077	55	0,286
	Experim.	22,5	6,7			

**Fuente:** elaboración propia

Al comparar los promedios en las variables entre los grupos control y experimental para verificar que son equivalentes se aplicó la prueba t de Student, encontrándose que sus varianzas son iguales y que no hay diferencias significativas entre los grupos antes de aplicar el programa de intervención al grupo experimental.

Una vez concluido que no hay diferencias significativas se procederá a aplicar el programa de intervención, compuesto de tres fases: en la primera se trabaja la motivación al logro (control personal), en la segunda la comunicación y en la tercera fase la autoeficacia. A continuación se exponen los objetivos de cada fase con su respectivo plan operativo:

Fase 1: sus objetivos generales son: 1. Regular el centro de Control personal, 2. Identificar objetivos y expectativas académicas, incrementando su importancia y eliminando las expectativas poco realistas.

**Tabla 4. Plan Operativo de la Fase 1**

Objetivos específicos	Estrategias	Evaluación
Establecer un clima de trabajo que resulte agradable para todos los participantes.	Bingo de la presentación	El 80% identifique las características de sus compañeros en las tarjetas de bingo
Explorar de conocimientos previos sobre internalidad.	Lluvia de ideas	Que el 80% exprese qué es "internalidad".
Identificar los elementos conceptuales de la teoría de Rotter.	Exposición, micro videos ilustrativos y conversatorio.	Que el 80% exprese los elementos conceptuales de la teoría de Rotter.
Identificar y regular la tendencia de centro de control personal.	Análisis de situaciones.	Que el 80% exponga cuál sería su centro de control en la situación hipotética planteada.
Identificar los objetivos y expectativas y el nivel de importancia que cada participante a los mismos.	Objetivos y expectativas.	Que el 80% de los alumnos manifieste el nivel de importancia que le da a sus objetivos y expectativas de vida.
Incrementar el nivel de importancia que cada participante le da a sus objetivos.	Proyección de película	Que el 100% observe la película y exprese la importancia de sus objetivos.
Identificar las expectativas bajas o poco realistas y redireccionarlas.	Reflexión personal.	Que el 80% plasme sus expectativas y explique qué tan realistas son.
Resumir brevemente lo vivido durante la sesión.	En una palabra.	Que el 80% exprese en una palabra lo vivido en la sesión.

**Fuente:** elaboración propia.

Fase 2: su objetivo general es identificar los patrones de comunicación que se utilizan para potenciar sus dimensiones renovadoras

**Tabla 5. Plan Operativo de la Fase 2**

Objetivos específicos	Estrategias	Evaluación
Enunciar las expectativas con respecto al proceso y las normas de convivencia	“Yo quisiera”	Que el 80% exprese una expectativa y una norma de funcionamiento, para el desarrollo del proceso
Expresar cómo manifiesto mi autoestima desde mi comunicación	Conversemos	Que el 85% verbalice la relación que existe entre la autoestima y la comunicación.
Identificar la forma en la que hablamos y escuchamos	Hablar y escuchar	Que el 80% imite la voz, expresión facial y corporal del compañero.
Reconocer el modo en el que me comunico cara a cara	“Cara a cara”	Que el 80% verbalice cómo se sintió con la actividad al no poder comunicarse cara a cara.

**Fuente:** elaboración propia.

Fase 3: su objetivo general es incrementar la eficacia personal, a partir de la identificación de experiencias previas, vicarias y factores físicos y emocionales que influyen en ella.

**Tabla 6. Plan Operativo de la Fase 3**

Objetivos específicos	Estrategias	Evaluación
Desarrollar una comunicación efectiva en el grupo.	“Puedo confiar”	Que todos expresen una razón por la cual piensan que pueden confiar en el grupo.
Identificar los elementos básicos de la autoeficacia.	“Conversatorio”	Que el 80% participe de forma activa en la conversación.
Determinar las áreas en las que manifiestan niveles de eficacia altos.	“Mi talento”	Que el 60% de una demostración su mayor talento.
Identificar las áreas en las que el estudiante desea incrementar su nivel de eficacia.	“Que lo haga otro”	Que el 90% verbalice los aspectos en los que desea incrementar sus expectativas de eficacia.
Incrementar las expectativas de eficacia por medio del análisis de las experiencias pasadas.	“Recuerdo”	Que el 70% de los alumnos narren una experiencia delante del grupo.



Tabla 6. Plan Operativo de la Fase 3 (cont.)

Objetivos específicos	Estrategias	Evaluación
Identificar las experiencias vicarias que pueden contribuir al aumento de las expectativas de eficacia de los estudiantes.	¿Por qué yo no?	Que el 70% narre una experiencia vicaria.
Determinar los factores físicos y emocionales que disminuyen las expectativas de eficacia de los estudiantes.	Dramatización	Que el 90% participe de forma activa en la dramatización.
Incrementar las expectativas de eficacia por medio de la persuasión.	"Tú puedes"	Que el 80% seleccione un compañero, y todos los compañeros seleccionados cumplan con el papel de persuasor.
Repasar el contenido del taller.	"Me llevo"	Que el 80% escriba lo que aprendió en las hojas.
Descubrir cómo utilizan la comunicación no verbal	"Me gusta"	Que el 70% manifieste sus gustos con movimientos corporales y gestos faciales y luego verbalice cómo se sintió.
Determinar la función de la vista en la comunicación	"Veó, veó.... ¿Qué ves?"	Que el 80% se siente frente a sus compañeros, se observen sin hablar y exprese cómo se sintió al ser observado.
Explicar ideas mediante la comunicación no verbal.	"Adivina la palabra"	Que el 80% realice las mímicas sin mover los labios y el resto adivine las palabras.
Caracterizar las posturas de comunicación que poseen y las del grupo.	Psicodrama	Que en todos los grupos dramaticen las 4 posturas de comunicación.



**Tabla 6. Plan Operativo de la Fase 3 (cont.)**

Objetivos específicos	Estrategias	Evaluación
Diferenciar las posturas de los 4 patrones de comunicación	“Stop de Posturas”	Que el 80% imite las 4 posturas de la comunicación, con movimientos corporales y gestos faciales.
Determinar el patrón de comunicación de cada participante.	“¿Quién tiene esta postura?”	Que el 80% se identifique un patrón de comunicación amenazante.
Diferenciar los patrones de comunicación amenazantes, de los renovados	Renovación	Que el 80% distinga una comunicación efectiva de una amenazante
Valorar su participación, la de los miembros del grupo y la realización del taller.	“Valorando”	Que el 80% exprese opiniones sobre el taller.

**Fuente:** elaboración propia.

## DISCUSIÓN

La motivación al logro y el rendimiento académico constituyen dos variables profusamente estudiadas por su vinculación con el desempeño personal y laboral de los individuos en diferentes contextos y culturas.

En esta investigación se recolectaron datos con la aplicación del instrumento MLP (Romero y Salom, 1990, citado por Sánchez, 1994) y con la revisión de las calificaciones de los estudiantes, de la mención orientación, integrantes de los grupos experimental y control, emitidas por la Secretaría de la Dirección Docente de la Facultad de Humanidades y Educación. Se evidenció en ambos grupos un nivel medio en la variable motivación al logro, así como en sus indicadores: metas, instrumentación, compromiso con la tarea y creencias facilitadoras del logro, aunado a un rendimiento académico bueno, en consecuencia se concluye que los grupos son equivalentes y se fomenta el diseño de un programa de intervención basado en los procesos de comunicación, autoeficacia e internalidad, a ser administrado de manera grupal, al experimental con el cual se pretende fortalecer la motivación al logro y el rendimiento académico de los estudiantes analizados.

## CONCLUSIONES

La motivación al logro, caracterizada por elevados niveles de excelencia, experticia y responsabilidad personal en la obtención de metas, así como el rendimiento académico, indicado por una calificación generada del proceso de enseñanza-aprendizaje e influido por una diversidad de variables personales, escolares, familiares y sociales, fueron abordadas en el presente estudio.



Se tomaron los alumnos de ambos sexos, cursantes de dos secciones de la asignatura teorías de la personalidad, de la mención orientación, de la Escuela de Educación, correspondiente al tercer semestre, para el periodo I-2013 y al azar un grupo se estableció como el grupo control y el otro en el grupo experimental.

A ambos grupos, se les administró el instrumento MLP (Romero y Salón, 1990) que mide motivación al logro y sus indicadores metas, instrumentación, compromiso con la tarea y creencias facilitadoras de logro.

De este modo, se indagó el rendimiento académico con el promedio de notas alcanzado por los alumnos hasta el semestre anterior. Se efectuó el procesamiento estadístico pertinente para comparar y describir los grupos, así se evidenciaron los resultados de la motivación al logro y sus indicadores metas, instrumentación, compromiso con la tarea y creencias facilitadoras del logro a nivel medio y rendimiento académico bueno.

Posteriormente, con el propósito de optimizar el rendimiento académico y la motivación al logro se diseñó una intervención grupal, basada en internalidad, referida a la expectativa personal de la influencia de factores individuales, tales como esfuerzo, constancia en el logro de resultados; comunicación verbal y no verbal y la autoeficacia, enfocada en la confianza en poder llevar a cabo la conducta necesaria para lograr los resultados esperados en un área particular. Para ello, se plantearon diferentes estrategias, tales como análisis de películas, dinámicas grupales, estudios de casos.

Se pretende que esta intervención genere los resultados en el grupo experimental y de ser así, por razones éticas posteriormente se implementará en el grupo control, con la finalidad de beneficiar a la totalidad de los alumnos con el programa planificado.

### **RECOMENDACIONES**

Se sugiere fundamentalmente implementar la intervención psicológica planificada, y al llevarla a cabo, evaluar la opinión de los estudiantes respecto a dicha intervención, efectuar las comparaciones antes y después entre el grupo experimental y el grupo control. También diseñar una intervención en estos mismos tópicos destinada a los docentes de los estudiantes a fin de atender a los diferentes actores de la comunidad universitaria.

También se propone indagar sobre otras variables, por ejemplo, bienestar subjetivo y otras motivaciones sociales como la de afiliación y la de poder en grupos experimentales y control, administrar esta misma intervención basada en internalidad, autoeficacia y comunicación y analizar los resultados.

Así mismo, de ser posible, planificar otras intervenciones, que pudiesen ser de los tópicos tratados en esta propuesta, o también de otros procesos como optimismo, calidad de vida, estrategias de afrontamiento al estrés, con el propósito de continuar atendiendo al grupo experimental y en un futuro efectuar un estudio longitudinal.



Se procura crear un espacio de entrenamiento de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación para la aplicación de estrategias de la psicología contemporánea, que beneficiarán el desarrollo personal y el rendimiento académico de los mismos.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aragón, J. (2005). La psicología del aprendizaje. Teoría y práctica. Venezuela. Editorial San Pablo.
- Barcelata, B y García, C (2006). Fortalecimiento de la autoestima y autoeficacia en estudiantes adolescentes a través de un programa psicoeducativo. V Congreso Iberoamericano de Psicología Clínica y de la Salud. Septiembre, Costa Rica.
- Cofer, C. y Appley, M. (2007). Psicología de la motivación. México. Editorial Trillas.
- DuBrin, A. (2008). Relaciones humanas. Comportamiento humano en el trabajo. México. Pearson. Prentice Hall.
- Feist, J. y Feist, G. (2007) Teorías de la personalidad. España. Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Feldman, R. (2006). Aprendizaje con poder. México. Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Ivancevich, J.; Konopaske, R. y Matteson, M. (2006). Comportamiento organizacional. México. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana.
- Larsen, R. y Buss, D. (2005). Psicología de la personalidad. Dominios del conocimiento sobre la naturaleza humana. México. Editorial Mc-Graw Hill.
- Munich, L y Ángeles, E (2007). Métodos y técnicas de investigación. México Editorial Trillas.
- Newstrom, J. (2007). Comportamiento humano en el trabajo. México. Editorial McGraw-Hill.
- Robbins, S. (2004). Comportamiento organizacional. México. Pearson Educación.
- Reeve, J. (2010). Motivación y emoción. México. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Ríos, P. (2008). Psicología. La aventura de conocernos. Venezuela. Editorial Cognitus.
- Romero, O (2000). Crecimiento psicológico y motivaciones sociales. Venezuela. Ediciones ROGYA.



- Sánchez, M (1994). Perfil motivacional de profesionales universitarios. Tesis de maestría. Maestría en Orientación. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Sánchez de Gallardo, M. y Pirela de Faría, L. (2011). Propiedades psicométricas de la prueba de Motivaciones Sociales. Documento en línea. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10401/3463>. Consulta: 25/01/2014.
- Sánchez, M.; Pirela, L. y Árraga, M. (2012). Locus de control. Variable personal asociada al rendimiento académico. Revista Académica. Volumen 4 .Número 8. (Pp. 1-14).
- Satir, V. (1991). Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar. México. PAX.
- Schermerhorn, J., Hunt, J. y Osborn, R. (2005) Comportamiento organizacional. México. Editorial Limusa.
- Tamayo, M. (2012). El proceso de la investigación científica. México: Editorial Limusa.
- Woolfolk, A. (2006). Psicología Educativa. México. Editorial Pearson Educación.