

MOTIVOS SOCIALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. CASO: UNIVERSIDAD DEL ZULIA, MENCIÓN ORIENTACIÓN¹

Marhilde Sánchez de Gallardo*
marsanchezg@gmail.com
Ligia Pirela de Faría**
ligia.pirela@gmail.com
(LUZ)

Recibido: 31/03/09
Aprobado: 06/05/09

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue describir las motivaciones sociales de los estudiantes de Educación mención Orientación de la Universidad del Zulia y establecer correlaciones con el rendimiento académico, con el propósito de comprobar la vinculación entre dichas variables. La investigación fue descriptiva, correlacional, de campo. Se efectuaron aplicaciones colectivas de los instrumentos Motivación al logro (MLP), motivación de afiliación (MAFI) y motivación del poder social (MPS) a 388 estudiantes de todos los semestres con edad promedio de 21 años. Los datos se analizaron utilizando estadísticas descriptivas. Los promedios de la motivación al logro y de afiliación estuvieron en el nivel alto y la motivación al poder se situó en el nivel medio; en los tres casos con una dispersión media en los puntajes. La correlación entre la motivación al logro y rendimiento académico fue de 0.37 (positiva media), con poder -0.02 (nula) y -0.18 con la afiliación (negativa baja).

Palabras clave: motivaciones sociales; rendimiento académico; estudiantes.

¹ Este artículo corresponde al proyecto de Investigación: Estudio comparativo de los resultados de pruebas de inteligencia y su relación con las motivaciones sociales y el rendimiento académico en los estudiantes de la mención Orientación, adscrito al Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES) a través del Centro de Investigaciones Pedagógicas (CEDIP).

***Marhilde Sánchez.** Psicóloga. Magíster en Orientación. Doctora en Ciencias Gerenciales. Profesora Titular Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia (LUZ). PPI, Nivel II.

****Ligia Pirela de Faría.** Psicóloga. Especialista en Metodología de la Investigación. Magíster en Gerencia de Empresas. Doctora en Ciencias Humanas. Profesora Titular Departamento de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación. La Universidad del Zulia (LUZ). PPI nivel I

SOCIAL CAUSES AND ACADEMIC PERFORMANCE IN COLLEGE STUDENTS. CASE: UNIVERSIDAD DEL ZULIA. COUNSELING SPECIALIZATION

ABSTRACT

The object of this study was to describe the social motivations of the students of Education specialized in Counseling from the Universidad del Zulia and to establish correlations with the academic performance, establishing as a purpose to prove the link between these two variables. The research is characterized by being descriptive, correlational, and a fieldwork. It established collective applications of the instruments Motivation to Achievement (MA), Motivation by Affiliation (MAFI) and Motivation of the Social Power (MSP) to 388 students from all the semesters with a 21 year-old average. The data was analyzed using descriptive statistics. The averages of motivation to achievement and motivation by affiliation were in a high level and the motivation to social power located at a medium level; in the three cases with a medium dispersion in the ratings. The correlation between motivation to achievement and academic performance was 0.37 (positive medium), with power -0.02 (null) and -0.18 with affiliation (negative low).

Keywords: social motivations; academic performance; students.

MOTIFS SOCIAUX ET RENDEMENT ACADÉMIQUE DES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES. CAS: «UNIVERSIDAD DEL ZULIA», SPÉCIALITÉ ORIENTATION

RÉSUMÉ

Les objectifs de cette étude essaient de décrire les motivations sociales des étudiants d'éducation de la spécialité d'*orientation* de l'« Universidad del Zulia » et établir des corrélations avec le rendement académique, afin de prouver le lien entre ces variables. La recherche a été descriptive, corrélationnelle, sur les lieux. L'on a effectué des applications collectives des instruments: *Motivation pour la réussite*, *Motivation d'affiliation* et *Motivation au pouvoir social* à 388 étudiants de tous les niveaux. La moyenne d'âge est de 21 ans. Les données ont été analysées à travers l'utilisation des statistiques descriptives. Les moyennes de motivation à la réussite et d'affiliation ont été au haut niveau et la motivation au pouvoir au niveau moyen; dans les trois cas, il y a une dispersion moyenne dans les ponctuations. La corrélation entre la motivation à la réussite et rendement académique a été de 0.37 (positive moyenne), avec pouvoir -0.02 (nulle) et -0.18 avec l'affiliation (négative basse).

Mots clé : motivations sociales; rendement académique; étudiants.

Introducción

El estudio de las motivaciones sociales se inició con las indagaciones de David McClelland y su equipo (citado por Newstron, 2007), quienes exploraron las necesidades fundamentales de los individuos: logro, afiliación y poder, utilizando la prueba de apercepción temática (TAT).

Estos investigadores efectuaron estudios referentes al análisis individual de las motivaciones, en diversas empresas y países, donde se evidenció que, en aquellas organizaciones donde prevalecía en sus gerentes la motivación al logro, se generaba alta productividad, y que los individuos con mayor motivación al logro mostraban mayor rendimiento en su trabajo.

Romero (1999) refiere que McClelland, a solicitud de la Fundación Venezolana para el Desarrollo de Actividades Socioeconómicas (FUNDASE) efectuó un estudio en nuestro país, basado en los años 30, 50 y 70, encontró que la necesidad del logro del venezolano es muy baja y que pocas naciones se ubicaban por debajo de esa posición. A finales de 1982, la Corporación Venezolana de Guayana se interesó en evaluar las motivaciones que se estaban transmitiendo a través de una revista para niños y adultos publicada por el departamento de relaciones públicas y los resultados fueron muy similares a los obtenidos por McClelland, una muy baja necesidad de logro.

Aunado a esto, los investigadores del Centro de Investigaciones Psicológicas (CIP) de la Universidad de los Andes, entre ellos, Romero, Salom de Bustamante, Morales de Romero, D'Anello e investigadores asociados, han realizado estudios con universitarios de distintas regiones del país, en diferentes carreras, con profesores de institutos pedagógicos, politécnicos, universidades; orientadores, profesionales adscritos a la División de Desarrollo Social y Cultural de la Corporación Venezolana de Guayana o a la División de Proyectos Agrícolas de la Corporación de los Andes, caficultores, supervisores de compañías de vigilancia y protección de la región andina. Han destacando en los resultados que la motivación de logro del venezolano es significativamente menor a la obtenida en sujetos de países desarrollados. En Venezuela se observa el patrón: motivo de poder en primer lugar, seguido de la afiliación y por último, la motivación de logro.

En el contexto educativo, se han llevado a cabo estudios sobre las motivaciones sociales en docentes de Educación Inicial, Básica, Diversificada y Universitaria, así como en estudiantes de estos niveles, vinculando dichas variables con el rendimiento académico, de los mencionados alumnos. Sánchez y Pirela (2006) efectuaron una investigación cuyo objetivo fue determinar si existían diferencias entre los grupos de altas y bajas motivaciones sociales (logro, poder y afiliación) en relación con el rendimiento académico de estudiantes del primer semestre de diferentes menciones de la carrera de educación de la Universidad del Zulia. El mismo fue un estudio de tipo descriptivo, de campo con un diseño no experimental transeccional. La muestra estuvo integrada por tres menciones, seleccionadas al azar de las 11 ofrecidas por dicha casa de estudio, conformadas en total por 126 estudiantes, con edades entre 16 y 43 años. Se aplicaron los inventarios de Motivación al Logro (MLP), Afiliación (MAFI) y Poder (MPS) de Romero y Salom (1990). Se utilizaron estadísticas descriptivas y la prueba t de Student para determinar diferencias en el rendimiento académico, entre los grupos alto y bajo en las motivaciones al logro, poder y afiliación, aplicando el paquete estadístico SPSS. Se encontraron sólo diferencias significativas entre los grupos extremos en la motivación a la afiliación, siendo el rendimiento académico mayor en aquellos estudiantes con alta motivación a la afiliación.

En otro estudio, Sánchez y Pirela (2007) obtuvieron estadísticas descriptivas de las variables Inteligencia, motivaciones sociales y rendimiento académico, en 288 estudiantes de educación y los coeficientes de correlación *rho de Spearman* entre los aspectos mencionados. En cuanto a las motivaciones sociales, el promedio en la motivación al logro y de afiliación fue categorizado como alto, mientras que en la motivación al poder estuvo ubicado en la categoría media. El rendimiento académico fue de 15,1, el cual en la escala de 1 a 20, se sitúa en la categoría bueno. Se encontró una relación significativa a nivel de 0.05, entre la motivación al logro y el rendimiento académico (0,33). No se evidenció relación entre la motivación a la afiliación (- 0,07) y el poder (-0,01) con el rendimiento académico.

En base a la revisión de ambos resultados en cuanto a la vinculación de la motivación al logro y el rendimiento académico de estudiantes de diversas menciones de la Escuela de Educación, se encuentran diferentes conclusiones. En el de los estudiantes de Educación del primer semestre, el rendimiento académico se vinculó con la motivación de afiliación, mientras que en el otro estudio, sí se correlacionó con la motivación al logro.

En la presente investigación se estableció como objetivo describir las motivaciones sociales: logro, poder y afiliación, específicamente de los estudiantes de la mención Orientación, una de las 11 menciones de la escuela de Educación, de la Universidad del Zulia y establecer correlaciones de cada una de estas motivaciones con el rendimiento académico, considerando que la motivación al logro es una variable que en diversos estudios se ha relacionado con el rendimiento académico y laboral de los individuos.

Marco teórico

1. Motivaciones sociales

Robbins (2004) define la motivación como procesos que fomentan la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo de un individuo por conseguir una meta. Dicha definición contempla tres elementos fundamentales. La intensidad consiste en cuánto se esfuerza una persona, lo cual debe canalizarse en una dirección que genere beneficios, por lo que hay que considerar tanto la calidad del esfuerzo como su intensidad. El esfuerzo a utilizar es el que se dirige hacia las metas previstas y es congruente con ellas. Además, la motivación tiene una inclinación a la persistencia, que es la medida de cuánto tiempo sostiene una persona su esfuerzo. Los individuos motivados se aferran a una tarea para alcanzar la meta.

Según Morris y Maisto (2005) la motivación consiste en una necesidad o deseo específico que activa al organismo y dirige la conducta hacia una meta. Santrock (2006) refiere que la motivación mueve a las personas a comportarse, a pensar y sentir en la forma en que lo hacen, siendo el comportamiento motivado, activado, dirigido y sostenido.

Robbins y Coulter (2005) exponen la teoría contemporánea de las tres necesidades de McClelland sobre motivación, con un grado aceptable de apoyo de investigación válida, la cual afirma que dichas necesidades son adquiridas, no innatas y constituyen motivos importantes en la conducta de las personas. Robbins (2004) también refiere que las necesidades humanas se aprenden durante la vida de las personas. Santrock (2006) igualmente plantea que consisten en necesidades y deseos que se aprenden a través de la experiencia con el mundo social.

Newstrom (2007) señala que la gente tiende a desarrollar ciertos impulsos motivadores como producto del ambiente cultural en que vive, los cuales afectan la forma en que los individuos enfocan su vida. Gran parte del interés en estos modelos de motivación se generó a partir de la investigación de McClelland de la Universidad de Harvard. Este autor desarrolló una clasificación que subraya tres de los más dominantes impulsos y señaló su significado para la motivación. Sus estudios revelaron que los impulsos motivadores de las personas reflejaban los elementos de la cultura en la que había crecido: su familia, escuela, iglesia y libros. En la mayoría de las naciones uno o dos de los patrones de motivación tendían a estar muy arraigados entre las personas, porque habían crecido en ambientes similares.

La investigación de McClelland se enfocó en los impulsos del logro, afiliación y poder y se inició según Feldman (2006) cuando se mostró a los individuos imágenes ambiguas del test de Apercepción temática (TAT) y el examinador solicitó, que narraran una historia sobre las imágenes: qué ocurría, quiénes eran los personajes, qué provocó esa situación, qué pensaban o querían los personajes y qué sucedería a continuación. Posteriormente, con un sistema de calificación estándar, los investigadores determinaron la cantidad de imágenes de logro en las historias y sus comentarios fueron calificados de acuerdo con la intensidad con la que reflejaban el impulso.

Se supone que la inclusión de imágenes relacionadas con la consecución de objetivos en las historias de los participantes indica un grado elevado de interés en el logro y, en consecuencia, una necesidad relativamente fuerte de él.

Según Morris y Maisto (2005) las personas cuyas historias reflejan una motivación alta hacia el logro tienen una esperanza más fuerte de tener éxito que su temor al fracaso, son corredores de riesgos moderados más que altos o bajos y persisten en el esfuerzo cuando las tareas se vuelven difíciles.

Feldman (2006) la conceptualiza como una característica aprendida y estable en la que la persona obtiene satisfacción al esforzarse por alcanzar un nivel de excelencia y conseguirlo.

Newstrom (2007) concibe la motivación al logro como un impulso que estimula a algunas personas para que persigan y alcancen sus metas. Un

individuo con este impulso desea alcanzar objetivos y ascender por la escalera del éxito; siendo el logro visto como algo importante principalmente por sí mismo, no sólo por la recompensas que lo acompañan.

Robbins y Coulter (2005) exponen características de las personas con alto impulso de logro. Ellos luchan por obtener logros personales más que por símbolos y recompensas de éxito, tienen el deseo de hacer algo mejor o de manera más eficiente que como se ha hecho antes, prefieren trabajos que ofrecen responsabilidad personal para encontrar soluciones a problemas, en los que puedan recibir una retroalimentación rápida e inequívoca sobre su desempeño con el propósito de saber si están mejorando y en los que puedan establecer objetivos moderadamente desafiantes; no son jugadores, ya que no les gusta lograr el éxito por casualidad, prefieren el reto de trabajar con un problema y aceptar la responsabilidad personal del éxito o el fracaso.

Ríos (2008) presenta como algunas características del comportamiento típico de la motivación al logro, (adaptadas de Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, 2001): la búsqueda activa del éxito en el rendimiento profesional, asumiendo riesgos, aunque sin exceder sus capacidades reales; conductas emprendedoras, con interés en los negocios o actividades empresariales; responsabilidades de los propios comportamientos; 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; evitar riesgos extremos, aunque asumiendo muchos riesgos calculados.

McClelland (1985) y Thrash y Elliot (2002) (citados por Santrock, 2006) argumentan que una gran necesidad de logro, por lo general, produce resultados positivos, al menos en una sociedad orientada al éxito. Por ejemplo, quienes se sienten motivados por una alta necesidad de logro tienen más probabilidades de asistir a la universidad que quienes se sienten menos motivados y, una vez en ella, suelen obtener calificaciones mayores en las clases relacionadas con su futura profesión.

Romero (1999) señala que el área natural para la expresión de la motivación al logro es el desarrollo personal, la concreción en hechos de aquellas demandas de actividades con significado personal.

En la motivación al logro se destacan 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, independientemente de la importancia dada por otros. En cuanto a mantener la conducta, lo más difícil no es iniciarla, ni orientarla hacia la meta correspondiente, sino conservar el comportamiento por períodos relativamente largos (persistencia), lo cual se logra en el proceso de instrumentación, es decir, ejecutar actividades orientadas a la meta.

En este sentido, la percepción de la dificultad de la meta afecta la persistencia. Aquellas percibidas como de baja dificultad son fácilmente diferidas o abandonadas. Las percibidas de altísima dificultad hacen muy difícil el mantenimiento de la conducta y, en ocasiones, simplemente se inhiben de la activación misma del comportamiento. Metas percibidas de dificultad moderadamente alta, difíciles pero alcanzables, son las más apropiadas para mantener consistentemente la conducta en dirección de los objetivos establecidos.

El mantenimiento de la conducta motivada está influenciada por todos los aspectos de la instrumentación, relacionado con el proceso de planificación, ejecución y evaluación parcial y final de las conductas que conducen a la obtención de la meta. Por consiguiente, incluye el diseño y ejecución de secuencias conductuales, autofeedback, eliminación de conductas inapropiadas, selección de nuevas conductas y evaluación de resultados finales en cuanto a comparación con los resultados anticipados (metas).

Asimismo, es importante destacar que 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 sí misma, se incrementa significativamente el potencial motivador, lo cual se aplica tanto para los éxitos como para los fracasos. Cuando se triunfa, se transmite la información sobre la capacidad de la persona para ejecutar la tarea involucrada, ese triunfo autopercibido compromete a la persona y la estimula a fijarse objetivos más retadores.

De igual manera, el fracaso autoatribuido involucra a la persona, haciéndola sentirse insatisfecha con los resultados. Para superar esa insatisfacción, la asunción responsable del fracaso conduce a identificar las fallas personales presentes en la ejecución y a 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, como el esfuerzo.

En consecuencia, ambos, éxito y fracaso, presentan la misma dinámica motivacional. La nueva meta que se ha fijado el individuo en situación de éxito es equivalente a la vieja meta no alcanzada para la persona en situación de fracaso, son similarmente 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.

Con respecto a la motivación de afiliación, Robbins y Coulter (2005) la describen como el deseo de tener relaciones interpersonales amistosas y cercanas. Feldman (2006) la refiere como “un interés por establecer y mantener relaciones con los demás” (p. 321) Newstrom (2007) la enuncia como un impulso para relacionarse socialmente con las personas. Señala que la gente orientada hacia el logro trabaja con más intensidad, cuando sus superiores les proporcionan una evaluación detallada de su conducta, mientras que las personas inclinadas a la afiliación trabajan mejor cuando se les elogia por sus conductas favorables y su cooperación. Robbins (2004) plantea que los individuos con grandes afanes de afiliación se esfuerzan por hacer amigos, prefieren las situaciones de cooperación que las de competencia y esperan relaciones de mucha comprensión recíproca. Santrock (2006) también la define como una necesidad de establecer, mantener y reestablecer relaciones personales cálidas y cercanas.

Ríos (2008) presenta como principales características del comportamiento típico, de la motivación de afiliación: aumento de la participación en conversaciones de pequeños grupos; estilo de vida y vivienda que facilite el contacto social; elección de compañeros y amigos para la realización de actividades en grupo, independientemente de que sean más o menos competentes en la tarea; búsqueda activa de los demás; aumento de las relaciones amorosas y temprana convivencia en pareja; reducción del tiempo en que está solo; evita comentarios susceptibles de promover divisiones en el grupo en el que se encuentren.

Feldman (2006) explica que quienes tienen una mayor necesidad de afiliación son particularmente sensibles a las relaciones con los demás, desean estar con amigos la mayor parte del tiempo y evitan estar solos, en comparación con quienes sienten menos esta necesidad.

Es importante señalar que Santrock (2006) describe la adolescencia como una etapa coyuntural y decisiva entre la motivación de logro y la de afiliación. Las nuevas presiones académicas y sociales fuerzan a los adolescentes hacia nuevos roles que implican mayor responsabilidad. A medida que los adolescentes experimentan demandas de logro más intensas, su motivo de afiliación puede reducir el tiempo que necesitan para asuntos académicos. O quizás las ambiciones en un área minen el resultado en otras áreas, como cuando el rendimiento académico lleva a la desaprobación social.

También, Santrock (2006) señala que los primeros trabajos efectuados por Goodlad (1984), en cuanto al papel de los grupos de pares en el logro de los alumnos, se enfocaron en el rol negativo de distraer a los adolescentes de su compromiso con el aprendizaje académico. Más recientemente, se ha visto al grupo de pares como una influencia positiva o negativa, dependiendo de su orientación motivacional. Asimismo, Santrock (2006) refiere que, según Kinderman, Mc Collam y Gibson (1996), cuando el grupo de pares tiene estándares académicos altos, apoyará el rendimiento académico de los alumnos, pero si un alumno de bajo rendimiento se une a un grupo de pares de bajo rendimiento, el trabajo académico del alumno puede deteriorarse aún más.

Según Newstrom (2007), la motivación al poder es un impulso para influir en la gente, asumir el control y cambiar situaciones. Las personas motivadas hacia el poder desean causar un gran efecto en las organizaciones donde se desenvuelven y están dispuestas a asumir riesgos con este propósito. Una vez obtenido el poder, puede usarse con fines destructivos o constructivos. Robbins (2004) la describe como el deseo de tener impacto, de ejercer influencia y controlar a los demás. Plantea que los individuos con gran necesidad de poder luchan por influir en los demás, prefieren encontrarse en situaciones de competencia y posición y están más interesados en el prestigio y en ganar influencia sobre los demás que en el desempeño eficaz. Feldman (2006) la conceptualiza como “la tendencia a buscar ejercer un efecto, control o influencia en los demás y a que lo perciban como un individuo poderoso” (p. 321).

Ríos (2008) presenta también las características del comportamiento típico, de la motivación de poder: intención de convencer y persuadir a los demás acerca de diversas cuestiones, llegando incluso a elegir actividades profesionales donde se pueda ejercer influencia sobre otras personas, manifestación de comportamientos asertivos, competitivos y agresivos; ejecución de conductas cuyo objetivo es lograr prestigio ante los demás, utilización para su propio beneficio de los miembros del grupo al que pertenecen. Además, refiere que pueden convertirse en buenos líderes, cuando su comportamiento se oriente a la tarea, eludiendo el beneficio personal.

Romero (1999) señala dos tipos de poder, el socializado y el explotador. El primero, definido como el uso de recursos exteriores para alcanzar metas individuales o grupales, y el explotador que exige a los demás desempeños excelentes que lo beneficien, controlando a otros mediante reglamentos, lineamientos y normas manipulada a su conveniencia o simplemente ejerciendo autoridad de manera despiadada.

La persona con alta motivación de poder explotador experimenta una fuerte necesidad de mandar, de hacerse obedecer, de dar órdenes y vigilar que se cumplan es decir, controlar el comportamiento de quienes lo rodean. Este poder suele ser perjudicial, debido que el exagerado control resulta limitante de la libertad individual, de la posibilidad que debe tener cada ser humano para diseñar y realizar a plenitud su propio proyecto de vida.

2. Rendimiento académico

El rendimiento académico es definido por Puche (1999) como “un proceso multidisciplinario donde intervienen la cuantificación y la cualificación del aprendizaje en el desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal que demuestra el estudiante en la resolución de problemas asociado al logro de los objetivos programáticos propuestos” (p. 53). Asimismo, Carpio (1999) lo define como “un proceso técnico pedagógico que juzga los logros de acuerdo con los objetivos de aprendizaje previstos, expresado como el resultado del aprovechamiento académico en función de diferentes objetivos planteados” (p. 36).

Por su parte, Alves y Acevedo (1999), citado por Sánchez y Pirela (2006), mencionan que este rendimiento es “el resultado del proceso de aprendizaje, a través del cual el docente en conjunto con el estudiante,

pueden determinar en que cantidad y calidad, el aprendizaje facilitado, ha sido interiorizado por éste último” (p. 81). En una situación de aprendizaje en términos de logros, implica una modificación de la conducta del estudiante, que obedece al crecimiento y a factores internos del individuo (*ibid.*)

Asimismo, estos autores lo definen como el cambio operado en la conducta del alumno en relación con sus conocimientos, destrezas y habilidades que se expresan como resultado sistemático de un proceso de aprendizaje en un conjunto de asignaturas integrales de un programa de estudio, y que se manifiesta de manera operacional por medio de una escala de calificaciones.

Complementariamente, la Ley Orgánica de Educación (1980) en su Art. 106 del Reglamento, contempla el rendimiento académico como el progreso alcanzado por los alumnos en función de los objetivos programados previstos. La calificación obtenida por el estudiante se expresa mediante un número entero comprendido entre uno (1) y veinte (20), ambos inclusive, siendo la calificación mínima aprobatoria de diez (10) puntos.

El rendimiento es cuantitativo y cualitativo. Se entiende por rendimiento cuantitativo las calificaciones obtenidas por los estudiantes y por cualitativo, los cambios de conducta en términos de acciones, procesos y operaciones, en donde el alumno organiza las estructuras mentales que le permitan desarrollar un pensamiento crítico, y así poder resolver problemas y generar soluciones ante situaciones cambiantes (Cfr. Sánchez y Pirela, 2006).

Para medir el rendimiento académico, se utiliza la evaluación, que forma parte del proceso educativo, la cual debe ser continua, integral y cooperativa, con el fin de determinar en qué medida se han alcanzado los objetivos educacionales. Para ello se deben apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos apropiados el rendimiento del educando, tomando en cuenta los factores que integran su personalidad, valorando así mismo, la actuación del educador y los elementos que conforman dicho proceso (Art. 89).

Se establece que la evaluación debe ser continua, porque se realiza en diferentes fases y operaciones sucesivas que se cumplen antes, durante y al final de las acciones educativas; integral, ya que se deben tomar en cuenta los rasgos relevantes de la personalidad del alumno y los factores que intervienen

en el proceso de aprendizaje y cooperativa, ya que permitirá la participación de quienes intervienen en el proceso educativo.

Por lo tanto, la evaluación es un proceso permanente dirigido a identificar y analizar tanto las potencialidades para el aprendizaje, los valores, los intereses y las actitudes del alumno para estimular su desarrollo, como aquellos aspectos que requieren ser corregidos o reorientados. Además, debe permitir apreciar y registrar en forma cualitativa y cuantitativa, el progreso del aprendizaje del alumno, en función de los objetivos programáticos para efectos de orientación y promoción, conforme a lo dispuesto en el reglamento de la Ley Orgánica de Educación y las resoluciones correspondientes a cada nivel y modalidad del sistema educativo. De esta forma, es relevante determinar en qué forma influyen en el rendimiento académico los diferentes factores que intervienen en el proceso educativo, para reforzar los que inciden favorablemente y adoptar los correctivos necesarios, en los disfuncionales. Así, la evaluación es un aspecto importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que facilita una visión del rendimiento académico de manera integral y de la efectividad de este proceso.

Tomando en consideración lo antes expuesto, en esta investigación, se consideró como rendimiento académico el índice o promedio de notas obtenido por los estudiantes durante las asignaturas cursadas en la carrera, la cual proviene de la evaluación cuantitativa y cualitativa que reciben en las diversas materias, a través de distintos métodos de evaluación que incluyen exámenes, informes, exposiciones, entre otros.

Considerando el aula como un contexto de evaluación, Santrock (2006) concibe la evaluación como parte integral de la enseñanza y señala la integración de la instrucción y de la evaluación en tres marcos temporales: preinstrucción, durante la instrucción y post-instrucción.

La evaluación previa se refiere a la inquietud respecto a si los estudiantes cuentan con conocimientos y habilidades requeridos para iniciar la instrucción formal a un nivel más avanzado. Cuando los resultados son desfavorables, se tendrá que iniciar con materiales más fáciles, si los resultados son excelentes se deberá elevar el nivel de instrucción. Sin dicha evaluación preinstruccional, el docente se arriesga a tener una clase con alumnos abrumados ante un nivel de instrucción bastante avanzado o una clase con alumnos aburridos, cuando

el nivel de instrucción sea demasiado bajo. Para esta evaluación se utilizan calificaciones anteriores y observaciones informales de características y comportamientos de los estudiantes.

La evaluación formativa es aquella que se realiza en el transcurso de la instrucción y no hasta que ésta termina. Su observación y supervisión constantes acerca del aprendizaje de los estudiantes mientras se enseña, genera mayor información sobre lo que debe hacer el docente a continuación. La evaluación durante la instrucción ayuda a que la enseñanza tenga un nivel que desafíe a los alumnos y amplíe su pensamiento; así mismo ayuda a detectar cuál de ellos requiere atención individual.

Airisan (2005, citado por Santrock, 2006) destaca la simultaneidad de la evaluación durante la instrucción, y muchas otras decisiones que realiza el profesor acerca de qué hacer, decir o preguntar para mantener la clase funcionando y colaborar con los estudiantes a aprender de forma activa. También cita a Doyle (1986) quien expone la importancia de escuchar las respuestas de los alumnos, observar indicadores de confusión o entendimiento, dar encuadres a las siguientes preguntas y detectar conductas disfuncionales dentro del aula. Al mismo tiempo, Santrock (2006) menciona que el docente requiere vigilar el ritmo de la actividad, la calidad de las preguntas, las secuencias de los contenidos y determinar a cuáles alumnos dirigirse.

El autor señala la evaluación posinstruccional, también denominada sumativa o evaluación formal, la cual se realiza después de terminar la instrucción, con la finalidad de documentar el desempeño del estudiante. Dicha evaluación proporciona información sobre qué tanto dominan los alumnos el material, si ya están preparados para la siguiente unidad, qué calificaciones se deben asignar y cómo se debe adaptar la instrucción. Igualmente, recomienda fundamentar la calificación con una serie de exámenes y distintos tipos de evaluaciones, tales como proyectos, reportes orales, entrevistas, portafolios, tareas en casa, con el propósito de ayudar a equilibrar las fortalezas y debilidades de los alumnos, así como a compensar uno o dos bajos desempeños debido a fuentes internas y externas de error de medición.

Por otra parte, se han analizado diversos factores que afectan el rendimiento académico, destacando en esta investigación los psicológicos o individuales.

Bataloso (2000) describe los factores individuales, en los cuales se incluyen la disposición, habilidades, actitudes y capacidad para el rendimiento, que se vinculan de manera directa, en forma de exhortación, impedimento o estímulo para generar rendimiento y permitir el desarrollo de habilidades y destrezas, como las conductas de pre-entrada o requisitos que el estudiante posee al abordar la experiencia de aprendizaje, habilidades generales de aprendizaje, capacidades de autorregulación para con el estudio y el grado de involucramiento en el proceso, el cual depende de la motivación y desarrollo de la autonomía.

Asimismo, se incluyen dentro de estos factores, la adaptación social por un lado y los conflictos emocionales por el otro, polos opuestos favorables o desfavorables en el desenvolvimiento escolar. En ambos casos juega un papel de suma importancia los elementos inherentes a la personalidad, las relaciones intra e interpersonales del individuo, satisfacción adecuada de necesidades, autovaloración, autoimagen positiva, sentimientos de autoconfianza, pertenencia, utilidad y reconocimiento, seguridad de sentirse querido, aceptado y respetado.

Dichos factores contribuyen al desarrollo armónico del individuo, permitiéndole desenvolverse de manera afectiva y equilibrada en sus contextos familiares, sociales y escolares. En la presente investigación se estudia las motivaciones sociales presentes en los estudiantes de Educación mención Orientación, y la vinculación entre el rendimiento académico de estos alumnos, producto de la evaluación postinstruccional con los factores individuales: las motivaciones aprendidas de logro, afiliación y poder.

Metodología

La investigación desarrollada es de tipo descriptiva, correlacional, de campo, diseño no experimental, transeccional.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) el estudio se cataloga de tipo descriptivo porque los datos recolectados fueron el resultado de la aplicación colectiva de 3 pruebas diseñadas para los motivos sociales logro, poder y afiliación y el rendimiento académico de estudiantes de la mención Orientación de la escuela de Educación de La Universidad del Zulia (LUZ).

También se considera correlacional, ya que en el mismo se miden dos o más aspectos o variables, la vinculación entre los resultados de las pruebas de motivaciones sociales administradas y las calificaciones en sus estudios universitarios.

Es de campo, ya que la recolección de datos se realizó directamente en la Facultad de Humanidades de la LUZ antes mencionada, donde los alumnos asisten a sus clases presenciales. Se aplicó un diseño no experimental, transeccional descriptivo,

El número de participantes en el estudio fue de 388 estudiantes de la mención Orientación, de ambos sexo, cursantes de la totalidad de los semestres de la carrera, con edad promedio de 21 años, con diversos años de escolaridad en la Universidad, desde primer a décimo semestre, con diferentes modalidades de ingreso a la Universidad del Zulia: vía Consejo Nacional de Universidades (CNU) y modalidades de cambios de carrera, equivalencias, carreras simultáneas.

En cuanto a los instrumentos utilizados para recoger datos, se administraron de manera grupal. Se leyeron con detenimiento las instrucciones, en cuanto a cómo responder los ítemes de la prueba y se constató que los participantes comprendieran dichas instrucciones. Los tres instrumentos de motivaciones sociales se aplicaron en la misma ocasión a cada estudiante universitario y se denominan: inventario de Motivación al Logro (MLP), inventario de Afiliación (MAFI) e inventario de Poder (MPS) de Romero y Salom (1990) que utilizan 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). El MLP consta de 24 ítemes y sus indicadores son: metas, instrumentación, compromiso con la tarea y creencias facilitadoras del logro. El MPS, de 20 ítemes, posee como indicadores el poder benigno y poder explotador y el MAFI, con 16 ítemes, tiene como indicadores la afiliación básica y la afiliación al trabajo.

A estos instrumentos se les calculó la confiabilidad a través del método de división por mitades y la consistencia interna Alpha, resultando coeficientes de 0.81 y 0.84 respectivamente para la motivación al logro, 0.73 y 0.82. para la motivación al poder y 0.65 y 0.80 para la motivación a la afiliación.

El rendimiento académico proviene 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 de la Universidad del Zulia. Está basada en el promedio de notas obtenidas hasta el semestre inmediato anterior. Las calificaciones oscilan entre 0 y 20 puntos.

El procedimiento de la investigación consistió en aplicar los tres instrumentos y de esa manera cuantificar las motivaciones sociales. Tomando en cuenta, el tiempo requerido para ello, se planificó con dichos docentes, fecha y hora para acudir a las aulas. Culminada la fase de aplicación de pruebas, éstas se corrigieron y se introdujeron en una base de datos. Posteriormente, se requirieron las calificaciones de los estudiantes de la mención.

Se efectuó un análisis descriptivo de los datos, con medidas de tendencia central (media, mediana, moda), para las cuales se utilizó el baremo: superior, superior al término medio, término medio, inferior al término medio e inferior. También se obtuvieron medidas de dispersión (desviación estándar, varianza, puntajes máximo y mínimo) para conocer cuanto se desvía, en promedio los puntajes de la media (Hernández *et al.* 2006). Para obtener información sobre las correlaciones de los puntajes de las tres pruebas y el rendimiento académico se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson.

Resultados, análisis e interpretación

Se utilizaron estadísticas descriptivas para cada prueba de motivos sociales y para el rendimiento académico. Se encontró para la motivación al logro (MLP) un promedio de 110,7; el cual se ubica en el nivel superior al término medio, mediana de 111,5; moda o puntuación que más se repite 115, con desviación estándar de 14,8, que indica una media dispersión de los puntajes los cuales estuvieron entre 59 y 144, siendo 24 el mínimo y 144 el máximo del rango posible de las puntuaciones, como se muestra a continuación:

Cuadro 1
Estadísticas descriptivas de la Motivación al Logro social de los estudiantes de Educación mención Orientación

Estadístico Logro	Metas	Instrumentación	Compromiso con la tarea	Creencias facilitador
Promedio 110,7	38,9	27,1	20,9	23,7
Mediana 111,5	40	28	22	25
Moda 115	48	31	24	26
D.E 14,8	6,8	6,0	3,2	7,7
Varianza 217,6	46,4	36,5	10,0	58,8
Mínimo 59	8	7	4	6
Máximo 144	48	36	24	36
Categoría del promedio Superior al término medio	Superior al término medio	Superior al término medio	Superior	Término medio
Categoría de la dispersión media	media	media	baja	media

En este sentido, estas personas con alta motivación al logro son corredores de riesgos moderados, persisten en el esfuerzo cuando las tareas se vuelven difíciles y presentan una tendencia más fuerte a tener éxito y se exigen mayores estándares de excelencia (Morris y Maisto, 2005). Asimismo, estos individuos persiguen y alcanzan sus metas por sí mismos, no sólo por las recompensas que lo acompañan, las cuales cuando son percibidas de dificultad moderadamente alta, difíciles pero alcanzables, apropiadas para mantener consistentemente la conducta en dirección de los objetivos establecidos (Newstrom, 2007).

En cuanto al indicador metas se evidenció un promedio de 38,8 interpretada como superior al término medio, mediana de 40, moda 48, con una desviación estándar de 6,8 catalogada como media dispersión de los puntajes, los cuales oscilaron entre 8 y 48, siendo estos el rango posible de las puntuaciones.

De igual forma, el indicador instrumentación resultó con un promedio de 27,1 el cual se sitúa también en el nivel superior al término medio, mediana de 28, moda 31, con desviación estándar de 6, que indica una media dispersión de los puntajes dispuestos entre 7 y 36, estando el rango de las puntuaciones posibles entre 6 y 36.

Respecto al indicador compromiso con las tareas, se halló un promedio de 20,9 interpretada como superior, mediana de 22, moda 24, con una desviación estándar de 3,2 clasificada como baja dispersión de los puntajes, los cuales fluctuaron entre 4 y 24, los cuales se encuentran en el rango de las posibles puntuaciones.

Referente al indicador creencias facilitadoras de logro, se encontró un promedio de 23,7 interpretada como término medio, mediana de 25, moda 26, con una desviación estándar de 7,7 descrita como media dispersión de los puntajes, los cuales oscilaron entre 6 y 42, estando en el rango de las posibles puntuaciones.

Por lo tanto, como personas con alta tendencia a la motivación al logro, los individuos manifiestan la disposición de plantearse altas metas, llevan a cabo las acciones para lograrlas, con un alto compromiso por las mismas, aunque las creencias que facilitan estos logros se evidencian a nivel promedio.

Los resultados en la motivación a la afiliación indican que el promedio fue 68,2 ubicado en la categoría superior al término medio, mediana de 69, moda de 64, con desviación de 14.1 interpretada como media, estando los puntajes entre 16 y 96, siendo 16 el mínimo y 96 el máximo del rango posible de las puntuaciones, en el cuadro 2 se reflejan estos resultados:

Cuadro 2

Estadísticas descriptivas de la Motivación social afiliación de los estudiantes de Educación mención Orientación

Estadístico	Afiliación	Básica	Trabajo
Promedio	68,2	32,7	35,5
Mediana	69	33	36
Moda	64	33	36
D. E	14,1	7,3	8,4
Varianza	199,5	53,2	71,2
Mínimo	16	8	8
Máximo	96	48	48
Categoría del promedio	Superior al término medio	Superior al término medio	Superior al término medio
Categoría de la dispersión	media	media	media

En este sentido, las personas con alta motivación a la afiliación demuestran un significativo interés por establecer y mantener relaciones cálidas y cercanas con otras personas, prefieren las situaciones de cooperación que las de competencia y esperan relaciones de mucha comprensión recíproca (Feldman, 2006; Robbins, 2004).

Respecto al indicador afiliación básica, se halló un promedio de 32,7 interpretada como superior al término medio, mediana y moda de 33, con una desviación estándar de 7,3 descrita como media dispersión de los puntajes, los cuales fluctuaron entre 8 y 48, siendo este el rango posible de las puntuaciones.

El indicador afiliación en el trabajo, reveló un promedio de 35,5 interpretado como superior al término medio, mediana y moda 36, con una desviación estándar de 8,4 catalogada como media dispersión de los puntajes, los cuales oscilaron entre 8 y 48, estando en el rango posible de puntuaciones. Ambos tipos de motivación a la afiliación son altos en estos individuos, tanto la básica o general como la asociada al trabajo a realizar, la cual es fundamental para los equipos organizacionales.

En cuanto a la motivación al poder (MPS), el promedio fue de 67,5 ubicado en el nivel medio, mediana de 67,5, moda o puntuación que más se repite 74 y desviación estándar de 14,6 catalogada como media, estando los

puntajes entre 20 y 108, siendo 20 el mínimo y 120 el máximo del rango posible de las puntuaciones, así se observa en el cuadro 3:

Cuadro 3
Estadísticas descriptivas de la Motivación al Poder social de los estudiantes de Educación mención Orientación

Estadístico	Benigno	Explotador
Promedio 67,5	38,2	29,3
Mediana 67,5	39	29
Moda 74	40	29
D.E 14,6	9,9	7,3
Varianza 213,8	97,8	53,1
Mínimo 20	10	10
Máximo 108	58	53
Categoría del promedio Término medio	Término medio	Inferior al término medio
Categoría de la dispersión media	media	media

De manera que estos individuos poseen un impulso medio para influir en otras personas, asumir el control, causar un gran efecto en las organizaciones donde se desenvuelven y cambiar situaciones (Newstrom, 2007). Asimismo, moderadamente prefieren encontrarse en situaciones de competencia y posición, estar interesados en el prestigio y en ganar influencia sobre los demás (Robbins, 2004).

El indicador poder benigno evidenció un promedio de 38,2 interpretada como término medio, mediana de 39, moda 40, con una desviación estándar de 9,9 clasificada como media dispersión de los puntajes, los cuales oscilaron entre 10 y 58, siendo el rango posible de puntuaciones de 10 a 60.

El indicador poder explotador resultó un promedio de 29,3 el cual se sitúa en el nivel inferior al término medio, mediana de 29, moda 29, con desviación estándar de 7,3 que indica una media dispersión de los puntajes dispuestos entre 10 y 53, estando el rango entre 10 y 60. En este sentido, el poder destructivo fue inferior al constructivo, por lo tanto se utiliza más para dichos fines.

Estos resultados apoyan la idea de que en esta etapa de la vida estudiantil predomina la motivación de logro y la de afiliación, tanto por las presiones académicas como las sociales en los que están inmersos.

En el cuadro 4 se muestra los resultados sobre el rendimiento académico de los estudiantes referidos, los cuales presentaron un promedio de 15,6, igual a la mediana; y la moda o calificación que más se repite fue 15, éstas se encuentran en una categoría buena según la normativa vigente. Estando las calificaciones entre 11,33 como puntaje mínimo y 18,61 como puntuación máxima, siendo la desviación estándar de 1,4, interpretada como media.

Cuadro 4
Estadísticas descriptivas del Rendimiento Académico de los estudiantes de Educación mención Orientación

Estadístico Resultado
Promedio 15,6
Mediana 15,6
Moda 15
Desviación estándar 1,4
Varianza 2,0
Mínimo 11,33
Máximo 18,61
Categoría del promedio Bueno
Categoría de la dispersión Media

Siendo el rendimiento académico, el resultado cuantitativo del proceso de aprendizaje, determinado por el docente en conjunto con el estudiante, interiorizado por éste último en términos de logros, implica una modificación de la conducta del estudiante, que obedece al crecimiento y a factores internos del individuo, entre ellos se destacan las motivaciones sociales.

Por último, se obtuvieron los coeficientes de correlación de cada inventario con el rendimiento académico. La correlación del logro con el rendimiento académico fue de 0.37, catalogada como media, según criterio de Hernández *et al.* (2006), significativa a nivel de 0.00, con la afiliación de -0.18, negativa baja significativa a nivel de 0.00, y con el poder de -0.02, nula no significativa. De manera que el logro correlaciona con el rendimiento académico, mientras la afiliación se vincula de manera inversa aunque ligeramente con la mencionada variable y el poder no guarda relación con el desempeño académico, así como se observa en el cuadro 5:

Cuadro 5
Resultados de las correlaciones entre las Motivaciones Sociales y rendimiento académico

Motivaciones sociales.	Rendimiento académico
Logro	R=0,37** 0.00
Poder	R=-0,02 Sig. 0.71
Afiliación	R=-0,18 Sig. 0.00**

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos se concluye que los jóvenes estudiados revelan una necesidad superior de trabajar con interés en la búsqueda de la excelencia, persistencia en el esfuerzo para obtener objetivos, alcanzar la experticia, así como en interactuar con otras personas, compartir intereses, opiniones, tanto a nivel general como con sus compañeros de labores estudiantiles; también una moderada motivación a ejercer influencia sobre otras personas y ser reconocidos como individuos poderosos, mostrándose el poder explotador en nivel inferior al promedio, resultado alentador, ya que éste tiende a ser perjudicial, debido a que pretende controlar exageradamente y limita la libertad individual de los otros.

Estas evidencias son similares a las conseguidas en la investigación efectuada por Sánchez y Pirela (2007) con estudiantes de diferentes menciones de la carrera educación, donde se encontró la motivación al logro y de afiliación a nivel alto y la motivación al poder en la categoría media.

Asimismo, en este estudio se demostró una relación media y significativa únicamente entre la motivación social de logro y el rendimiento académico. Los estudiantes de educación, mención Orientación, presentan metas elevadas, se esfuerzan y actúan en el logro de sus propósitos, persisten en sus esfuerzos hasta obtener sus objetivos, se sienten comprometidos con las tareas a emprender y responsables por los resultados de sus acciones, tanto de sus éxitos como de sus fracasos; entre dichos resultados se encuentran las calificaciones alcanzadas en sus estudios universitarios.

También en los alumnos analizados, la motivación de afiliación se relacionó de manera ligeramente inversa con el rendimiento académico, es decir discretamente a mayor deseo de cooperación recíproca, interacciones frecuentes, disminuye el desempeño educativo, pudiendo ser producto de la reducción del tiempo dedicado a los estudios o la prevalencia del interés por la consecución de metas sociales sobre las académicas.

La motivación de poder no indicó correlación alguna con el rendimiento académico, lo cual coincide con los aportes teóricos de Romero (1999), en los que la necesidad de influir en otras personas y asumir el control, no está relacionado con los logros académicos.

Al respecto, se identifican similitudes con los resultados de los trabajos llevados a cabo por Sánchez y Pirela (2007) en cuanto a la correlación moderada y significativa entre la motivación al logro y el rendimiento académico, no así con la motivación de afiliación la cual en este estudio produjo vinculaciones ligeramente inversos con el rendimiento académico y en el anteriormente citado no se revelaron relaciones entre esas variables.

Complementariamente, la información obtenida discrepa con las conclusiones aportadas por Sánchez y Pirela (2006) con estudiantes cursantes del primer semestre de diferentes menciones de la carrera educación, utilizando los mismos instrumentos, en el que se encontró un rendimiento académico mayor en alumnos con alta motivación de afiliación. En las tres indagaciones llevadas a cabo, la motivación al poder no se relacionó con el rendimiento académico.

Tomando en cuenta estas conclusiones, se sugiere diseñar cursos y talleres dirigidos a los estudiantes de la mención Orientación, con la finalidad de mantener y/o elevar la motivación al logro, y de esta forma incrementar el rendimiento académico de los mismos.

Se recomienda continuar efectuando estudios sobre la relación entre estas variables en otras menciones de la Escuela de Educación y otras carreras, con el objeto de indagar similitudes y diferencias entre los resultados. De encontrarse resultados análogos, también efectuar entrenamientos con los otros grupos.

Además, examinar si los resultados obtenidos en las variables estudiadas pudiesen estar vinculados a variables demográficas como edad, sexo, tipo de carrera, e individuales como autoeficacia, locus de control, autoestima, estilos atribucionales, nivel socioeconómico, entre otras.

Igualmente, complementar estos resultados con información proveniente de entrevistas, en las que se examinen los mensajes provenientes de la cultura venezolana y latinoamericana, valor del logro en la universidad y en instituciones educativas donde cursaron estudios previos, así como modelos de conductas de logro en el hogar.

Implicaciones pedagógicas

De acuerdo con los resultados y las conclusiones de esta investigación, resulta fundamental informar a los docentes de la Escuela de Educación, quienes dictan las asignaturas generales de la escuela y de la mención Orientación, la importancia de servir como modelos de individuos con motivación al logro, que deseen y ejecuten actividades para la obtención de los objetivos propuestos. También que emitan verbalizaciones en donde se destaque el esfuerzo y la perseverancia en sus alumnos para la consecución de metas.

Aunado a esto, dichos docentes deben brindar información directa sobre aspectos positivos personales y académicos para ser optimizados, así como sobre errores y fallas, para que éstas puedan ser modificadas.

Las recomendaciones antes mencionadas pueden ser utilizadas por cualquier docente, independientemente del nivel en el cual trabaja.

Asimismo, atender que la motivación de afiliación no interfiera o limite el rendimiento académico al fomentar mayoritariamente el tiempo en actividades sociales, con amistades, en detrimento de acciones encaminadas al logro de metas académicas progresivamente superiores.

Referencias

- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme.
- Alves, E. y Acevedo, R. (1999). *La evaluación cuantitativa*. Valencia, Venezuela: Cerimed.
- Bataloso, J. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Caracas: Ele Grao.
- Carpio, M. (1999). Factores asociados al Rendimiento académico en la educación primaria. [Documento en Línea]. Disponible: www.rie.es/inicio/investigaciones/jornadas/c17.html [Consulta: 2005, Enero 10]
- Feldman, R. (2006). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. México: Mc-Graw Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Morris, Ch. y Maisto, A. (2005). *Introducción a la Psicología*. México: Pearson Prentice Hall.
- Newstrom, J. (2007). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Puche, I. (1999). *La cara oculta del rendimiento estudiantil*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1980) *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 2635. Caracas, Venezuela.
- Ríos, P. (2008). *Psicología. La aventura de conocernos*. Caracas: Cognitus.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
- Robbins, S. y Coulter, M. (2005). *Administración*. México: Pearson Educación.
- Romero, O. (1999). *Crecimiento Psicológico y motivaciones sociales*. Mérida, Venezuela: ROGYA.
- Romero, O. y Salom, C. (1990). *Inventarios de Medición para las Motivaciones Sociales y el Crecimiento Psicológico*. Mérida, Venezuela: ROGYA

- Sánchez, M. y Pirela, L. (2006). Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales*, XII(1), 158-172.
- Sánchez, M. y Pirela, L. (2007, Septiembre). *Inteligencia, Motivos sociales y Rendimiento Académico en estudiantes de Educación*. Ponencia presentada en simposio en el Congreso Internacional de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional, Pádua.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. México: McGraw Hill Interamericana.