

**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA**  
**ESCUELA DE POSGRADO**  
**MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR**



**EFFECTO DE LA APLICACIÓN DE COEVALUACIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN  
DE LOGRO EN ESTUDIANTES DE ARTE Y DISEÑO EMPRESARIAL DE UNA  
UNIVERSIDAD PARTICULAR DE LIMA, 2016**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE  
MAESTRO EN DOCENCIA SUPERIOR**

**Autora: Bachiller Sofía Ana Pinto Vilca**  
**Asesor Magister Rafael Vivanco Álvarez**

**Lima - Perú**  
**2017**

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis padres por su gran ejemplo y a Dios por estar siempre a mi lado.

A Walter por inspirarme a ser cada día mejor.

Un agradecimiento especial al Doctor Joaquín Lombira por su apoyo incondicional.

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general evaluar el efecto de la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre la motivación de logro en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de la Facultad de Humanidades de una universidad privada de Lima.

En correspondencia con dicho objetivo se planteó un diseño de investigación cuasi experimental. La recolección de datos se efectuó a través de un cuestionario sobre la motivación de logro (EAML). Se aplicó a dos secciones de 20 alumnos cada una, del IV ciclo de la carrera de Arte y Diseño que cursaron la asignatura Diseño IV. La primera sección se denominó grupo experimental y la segunda sección se denominó grupo control, en ambos grupos se realizó una preprueba la cual estuvo dirigida a medir el nivel motivación de logro en los estudiantes. En el grupo experimental se planteó como modelo de evaluación la coevaluación. Antes de finalizar el ciclo académico, se realizó una posprueba para medir el incremento o la disminución de motivación de logro aplicando el rigor estadístico para poder interpretar los resultados.

En el cuestionario de entrada el grupo experimental obtiene una media de 141.95 de motivación de logro y en el cuestionario final el resultado obtiene una media de 172.10 demostrando una mejora estadísticamente significativa en los resultados de motivación de logro al aplicar el procedimiento de coevaluación. Se demuestra que los diversos modelos de evaluación deben ser considerados dentro de la metodología didáctica impartida en el aula por su efecto como instrumentos de reflexión y motivación.

**Palabras clave:** Motivación, Motivación de Logro, Atribución Causal, Evaluación, Coevaluación, Rúbrica.

## **ABSTRACT**

The present research had as general objective to evaluate the effect of the application of the peer assessment procedure on the achievement motivation in the students of the Design IV course of the Art and Business Design career of the Faculty of Humanities of a private university at Lima city.

In correspondence with this objective the quasi experimental research framework was proposed. Data collection was done through a questionnaire on achievement motivation (EAML). It was applied to 2 sections of 20 students each, from the IV cycle of the Art and Design career that took the subject Design IV. The first section was denominated experimental group and the second section was denominated control group, in both groups a pre-test was realized which was directed to measure the level motivation of achievement in the students. In the experimental group the peer assessment was considered as an evaluation model. Before the end of the academic cycle, a post-test was carried out to measure the increase or decrease of achievement motivation, applying the statistical rigor in order to interpret the results.

In the entrance questionnaire the experimental group obtained an average of 141.95 of motivation of achievement and in the final questionnaire the result obtains an average of 172.10 demonstrating statistically significant improvement in the results of motivation of accomplishment when applying the peer assessment procedure. It is demonstrated that the various models of assessment must be considered within the didactic methodology imparted in the classroom for its effect as instruments of reflection and motivation.

**Keywords:** Motivation, Achievement Motivation, Causal Attribution, Assessment, Peer assessment, Rubric.

# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	2
RESUMEN.....	3
ABSTRACT .....	4
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	6
1.1 INTRODUCCIÓN .....	6
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	7
1.3 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON EL TEMA .....	12
1.4 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.....	16
1.5 LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	19
2.1 BASES TEÓRICAS RELACIONADAS CON EL TEMA.....	19
2.2 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS USADOS .....	39
2.3 HIPÓTESIS.....	40
2.4 VARIABLES .....	41
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....	44
3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	44
3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA .....	45
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	45
3.4 RECOLECCIÓN DE DATOS .....	50
CAPITULO IV : RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	52
4.1 RESULTADOS.....	52
4.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	82
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	88
CONCLUSIONES .....	88
RECOMENDACIONES.....	89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	91
ANEXO.....	98

# **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

## **1.1 INTRODUCCIÓN**

La formación universitaria es para muchos profesionales un cimiento de conocimientos transmitidos por sus profesores, quienes lograron fortalecer no solamente sus habilidades sino sus capacidades profesionales de manera significativa (Castillo y Cabrerizo, 2005).

Pero son también muchos profesionales que no manifiestan sus capacidades ni conocimientos en el ejercicio laboral, realidad que incentiva a los docentes a desarrollar estrategias que planteen métodos dentro del aula para motivar al estudiante al éxito.

Actualmente, las estrategias educativas consideran a la evaluación como parte importante en la formación del estudiante. El enfoque constructivista orienta el rol de la evaluación formativa con procedimientos como la coevaluación, que involucra al estudiante permitiéndole un espacio no sólo para el aprendizaje sino para la identificación de sus propias destrezas y habilidades (Bocanegra, 2010).

La presente investigación proviene como respuesta a la falta de motivación que manifiestan los estudiantes en su aprendizaje, que se refleja en el menor esfuerzo por lograr destacar académicamente, y tiene el objetivo de comprobar que la aplicación del procedimiento de coevaluación incrementa la motivación de logro.

La estructura de la siguiente investigación se conforma de cinco capítulos mediante los cuales se desarrollan los fundamentos teóricos, su aplicación y el análisis estadístico de resultados y recomendaciones.

El primer capítulo, referido al planteamiento y delimitación del problema de investigación, aborda la formulación del problema, justificación del estudio así como sus limitaciones, antecedentes y objetivos.

El segundo capítulo presenta la estructura teórica y científica que sustenta la perspectiva del estudio, mediante las dos variables coevaluación y motivación de logro y sus correspondientes fundamentos.

El tercer capítulo describe la metodología de investigación, la población y muestra, el diseño estadístico y las técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

El cuarto capítulo analiza los resultados obtenidos donde se verifican las hipótesis planteadas en el trabajo.

El quinto capítulo finaliza la investigación con las conclusiones y recomendaciones.

## **1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

En el campo de la pedagogía, la motivación es una importante influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes valoran la motivación como promotor al éxito académico y fortalecedor tanto del vínculo afectivo como del cognitivo en el aula alcanzando una enseñanza de calidad (Cid, 2008).

La motivación de logro busca una buena actuación en el proceso de aprendizaje, dirige la búsqueda de resultados exitosos, promoviendo un proceso eficiente en el ejercicio del aprendizaje. Su mecanismo se aplica en la intensidad y persistencia de la conducta y depende del motivo, las expectativas y el incentivo (Atkinson, 1978). El valor otorgado a una determinada tarea involucra al estudiante y lo compromete con su aprendizaje.

Pero, en el contexto universitario, surgen diversos factores motivacionales que varían las metas de cada estudiante, como la aprobación de un curso o la aceptación social. El estudiante, al jerarquizar sus metas suele dejar de lado el aprendizaje por ser menos interesante, ocasionando distancia con el docente y el sistema de enseñanza (Núñez, 2009).

Para el docente, el rendimiento académico es el indicador de aprendizaje y su interés pedagógico se enfoca a lograr estudiantes que aprueben el curso a través de métodos de enseñanza, en ésta práctica, muchos docentes no aplican apropiados procedimientos de evaluación de logros académicos, basándose en convicciones limitadas acerca del aprendizaje que no van acorde con la motivación en la enseñanza.

La complejidad de los objetivos sociales y condiciones del entorno han contribuido al desarrollo de una mística alrededor de la evaluación, y esta mística, a su vez, ha contribuido al desarrollo de una resistencia a la evaluación y la medición que promuevan el compromiso por el aprendizaje, causando desinterés y desmotivación (Mokate, 2003).

En tal sentido, la evaluación es considerada una herramienta de control por parte del docente, razón por la cual surgen estudiantes desinteresados en participar e involucrarse en las críticas y opiniones en el proceso de aprendizaje, prefiriendo ser estudiantes pasivos por percibir que su opinión no es relevante y por ende al presentarse la oportunidad de autoevaluarse o

coevaluar, prefieren desarrollar las evaluaciones y encuestas sin convicción ni objetividad (March, 2010).

La falta constante de aplicación de dichos modelos de evaluación como la coevaluación que permiten diversas retroalimentaciones en el estudiante acerca de su trabajo, segmenta el conocimiento de su propio desempeño, restándole autonomía y responsabilidad en su proceso de aprendizaje dejando éste de ser significativo.

En consecuencia, muchos estudiantes solamente se encuentran interesados por aprobar el curso y finalizar el ciclo con el mínimo de esfuerzo, disminuyendo su motivación de logro y actitud emprendedora. El aprendizaje se convierte en una obligación y la universidad deja de ser el espacio de desarrollo social y científico, que alguna vez fuera atractiva para el ingresante como promotora al éxito profesional.

En el Perú, existe 17% de deserción universitaria, 70% en universidades privadas, parte de las causas se encuentran la falta de orientación vocacional, la presión de la carga académica, insatisfacción con la carrera y la universidad (Plascencia, 2011). En el caso de estudiantes que culminan su carrera, la titulación se encuentra en menos del 50%, un estudio realizado en el año 2005, sobre la “Relación de la motivación de logro, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis” en universidades privadas de Lima, señaló que los estudiantes en el último año universitario no se sentían capaces de realizar una tesis, a pesar de tener según ellos mismos una adecuada preparación académica (Ruiz, 2005).

Actualmente, la generación de estudiantes en la universidad, desde la perspectiva del enfoque psicológico, se caracteriza por su capacidad multitarea que lleva a la falta de concentración, períodos cortos de atención y pérdida de productividad. Además, por ser individualistas, le atribuyen poco valor al aprendizaje demostrando insatisfacción con los métodos de enseñanza, creando una mayor brecha con los docentes que los perciben como estudiantes desinteresados en aprender (Prensky, 2012).

Esta falta de conexión y entendimiento del docente sobre el perfil del estudiante presente, dificulta el acercamiento necesario para desarrollar el interés académico hacia la formación profesional. El desconocimiento de las características de la actual generación desaprovechan las facultades que manifiestan de ser además individuos activos y participativos, reconocida como una audiencia activa:

Cabe señalar que todas estas variables relacionadas con la cultura participativa y el empoderamiento tienen el potencial de poder ser utilizadas por el mundo educativo para

hacer que el estudiante sea un agente de cambio en su proceso formativo. (Jaramillo y Castellón, 2013, p.190)

En este contexto, se percibe que las evaluaciones que no detallan características de logro o no presentan observaciones acerca del desarrollo, no demuestran interés por parte del docente ni pueden reflejar el desempeño del estudiante, quedando como un simple signo de aprobación o desaprobación.

Esta situación conduce al estudiante a perder interés en su desempeño, desliga al docente del compromiso de formación y deja de lado los objetivos que se plantearon en un principio, los docentes al no reconocer la función formativa de la evaluación, ni el perfil participativo del actual estudiante causan la pérdida de interés en superar metas, deseando solamente aprobar el curso.

La carrera de Arte y Diseño Empresarial se caracteriza por su complejidad académica, los estudiantes deben prestarle dedicación y estar motivados para lograr un exitoso desempeño profesional. Desde el inicio de carrera se fomenta la autonomía mediante los múltiples cursos teórico-prácticos que se dictan, un resultado lógico esperado, sería la realización de proyectos innovadores y actitud competitiva.

No obstante, los estudiantes al enfocar su empeño solamente para lograr la aprobación del ciclo académico, no invierten mayor esfuerzo en lograr destacar a nivel creativo ni aplicar propuestas innovadoras en el campo del diseño, demuestran poco interés en conocer su desempeño a lo largo del curso, sin trascender en su proceso formativo.

Por lo tanto, para ellos, la evaluación no suele ser considerada dentro de un proceso de reflexión que debería seguirse para poder interactuar y aceptar conscientemente sus limitaciones y logros.

El presente estudio propone el procedimiento de coevaluación para fomentar la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación, donde los objetivos planteados se vuelven metas claras a lograr y evalúa en qué medida incide en la motivación de logro y en el compromiso personal de superación.

El presente estudio, desea despejar las siguientes interrogantes:

### **Problema principal.**

¿Qué efecto produce la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre la motivación de logro en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima?

### **Problemas secundarios.**

- a) ¿Cómo formular un procedimiento de coevaluación en el curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima, que oriente a la mejora de motivación de logro en los estudiantes?
- b) ¿Qué efecto produce la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre la motivación de interés en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima?
- c) ¿Qué efecto produce la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre la motivación de tarea/capacidad en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima?
- d) ¿Qué efecto produce la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre la motivación de esfuerzo en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima?
- e) ¿Qué efecto produce la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre la motivación de examen en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima?
- f) ¿Qué efecto produce la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre la motivación competencia del profesor en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima?
- g) ¿Existe diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, en cuanto a los resultados del nivel de motivación de logro, aplicando el procedimiento de coevaluación?

### **JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.**

La formación universitaria no solamente debe cumplir con la transmisión de conocimiento para la preparación del estudiante hacia un futuro laboral, al hablar de formación se compromete al desarrollo de capacidades y actitudes que fortalezcan el emprendimiento e impulse al éxito. Es necesario participar en la mejora de la calidad

educativa, promoviendo métodos que desarrollen al máximo las capacidades del estudiante, uno de los objetivos estratégicos del Proyecto Educativo Nacional al 2021, es una educación superior de calidad favorable para el desarrollo y la competitividad nacional (Ministerio de Educación, 2010).

Un profesional motivado al logro estará preparado al nuevo mercado económico donde el emprendimiento fomenta expertos autónomos capaces de integrarse a un entorno laboral cambiante que demanda profesionales eficientes con capacidad productiva y creativos impulsores de nuevas empresas hacia el progreso.

Esta necesidad aunada al rápido avance científico y tecnológico, advierte que la cantidad de información que se debe transmitir a los estudiantes no sea impartida de manera superficial, los docentes requieren desarrollar adecuadas metodologías de enseñanza y evaluación más eficaces que permita a los estudiantes profundizar, y auto dirigir los mecanismos de aprendizaje y reflexión para conocer sus propias habilidades y motivarlos hacia un alto nivel de desarrollo y calidad profesional.

Álvarez (2008) afirmó que muchos docentes manifiestan recelo por aplicar la coevaluación debido a la inseguridad de compartir con sus estudiantes la responsabilidad de evaluar, sin embargo, diversas investigaciones concluyen que, al aplicar la coevaluación, los estudiantes desarrollan una opinión más responsable, reflexionan sobre las críticas dadas por sus compañeros y se vuelven exigentes sobre las metas a alcanzar haciéndolos aprendices exigentes (Delgado, 2009; Morelos, 2010 y Navarro, 2010) .

Por esta razón, el presente trabajo de investigación desea reconocer la función formativa de la evaluación al promover el uso del procedimiento de coevaluación reflexivo y colaborativo, que se adecúe a la formación del estudiante universitario que le proporcione información útil para su desempeño eliminando el estigma que tiene la evaluación como herramienta de control, que suele ser indiferente al proceso de aprendizaje (Mokate, 2003).

La relevancia de esta investigación de las dos variables de estudio: coevaluación y motivación de logro, se justifica puesto que contribuirá a poder conocer mecanismos para orientar a los docentes a fortalecer sus estrategias en el marco del aprendizaje auténtico, considerando la importancia que tiene la coevaluación al comprometer al estudiante en la función de evaluar de manera objetiva criterios de calidad que

promueven la motivación de logro sobre la conducta del estudiante y su desempeño académico en la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.

El presente estudio permite evaluar el efecto de la aplicación del procedimiento de coevaluación en el aula sobre la motivación de logro en los estudiantes. Sus resultados ayudarán al sistema de evaluación para comprender su influencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **1.3 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON EL TEMA**

#### **A NIVEL NACIONAL.**

Delgado (2009) afirmó que a través de la evaluación formativa se otorga a los estudiantes la oportunidad de coevaluar, y gracias a dicha práctica se desarrolla la metacognición, en tal sentido, los estudiantes reconocen lo que van aprendiendo e incrementan su deseo por saber más.

En su estudio, desarrollado en la asignatura de Evaluación Educacional, en la facultad de educación de la universidad Nacional Mayor de San Marcos, donde aplicó los procesos de autoevaluación y coevaluación en la dinámica del aprendizaje, concluyó que al inicio, los estudiantes se manifestaron inseguros al responder los cuestionarios pero que posteriormente en el proceso, podían percibir satisfacción y comodidad al no sentirse presionados como habitualmente sucede en una evaluación tradicional sumativa.

Angulo (2008) realizó una investigación a los estudiantes de la facultad de educación de la universidad Nacional Mayor de San Marcos donde los objetivos planteados demuestran que la motivación para el estudio de educación y la satisfacción de la profesión elegida están relacionadas significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes y presenta una orientación motivacional y de satisfacción con la profesión elegida de carácter extrínseco en los estudiantes aproximada a 66%.

Para el autor, la satisfacción es un eje fundamental en el proceso de consolidación como aprendiz, puesto que esta satisfacción mejorará el desempeño

académico y profesional del estudiante. El aporte del estudio conduce al estudiante a la reflexión sobre la profesión elegida.

Se concluyó que solamente el 33% de los estudiantes poseen un perfil motivacional pertinente con la profesión docente, además de un 65% de estudiantes que eligieron la profesión como medio para satisfacer otras necesidades que no corresponden a la autorrealización, y solamente el 35% son estudiantes que desean brindar un servicio a los demás, buscan el progreso y desarrollo de otros mediante la profesión elegida convirtiéndose en su propia satisfacción. Cabe destacar que el alto grado de rendimiento académico 60% se debe a que los estudiantes están motivados para estudiar en razón a las calificaciones.

Ruiz Dodobara (2005) realizó una investigación sobre una muestra de estudiantes de psicología de octavo ciclo de tres universidades privadas de Lima, relacionando tres variables: motivación de logro académico, autoeficacia para la realización de una tesis y la disposición para la realización de una tesis. Esta investigación se realizó para conocer la situación presente en el entorno académico para la obtención de licenciatura, a partir de la promulgación del decreto ley 793 en 1991, que propone diferentes modalidades de titulación.

Los resultados presentan la falta de correlación positiva entre motivación de logro y autoeficacia para la realización de una tesis, en este caso se discute la falta de correlación, considerando que los estudiantes a pesar de estar motivados al logro y responden satisfactoriamente en su rendimiento académico, no consideran que este conocimiento sea lo suficientemente convincente para sentirse preparados para la realización de una tesis.

Se encuentra una relación positiva moderada entre motivación de logro y la disposición para la realización de una tesis, al estar los estudiantes preparados a resolver tareas con dificultad moderada, la tesis se observa como una tarea compleja e importante para su formación académica.

En este punto el autor señaló la importancia de reforzar la confianza en los estudiantes. Se presenta la falta de correlación positiva entre la realización de una tesis y la disposición para la realización de una tesis, los estudiantes manifestaron no sentirse capaces de responder las exigencias educativas, además de la influencia del entorno académico y social.

La investigación concluye que los estudiantes afirman la importancia de la realización de una tesis para su formación académica y logros profesionales.

Vargas (2007) aplicó su investigación en estudiantes universitarios de ciencias empresariales de la ciudad del Cusco, con el objetivo de analizar la influencia de la motivación de logro sobre la intención emprendedora.

El proyecto concluye con una correlación positiva y significativa entre sus variables condicionando el desarrollo de la intención emprendedora para la creación de empresas en la región Cusco. El estudio responde al deseo de identificar la conducta emprendedora de los estudiantes que permita tomar medidas adecuadas para insertar políticas de apoyo a la iniciativa empresarial dentro de su formación académica.

## **A NIVEL INTERNACIONAL.**

Morelos (2010) tuvo como objetivo en su estudio, el conocer cómo las diversas prácticas educativas influyen en los estudiantes a nivel emocional y social y la relación entre los procesos de evaluación, donde ellos forman parte, y su autoestima.

Se promueve la inserción de una evaluación formativa con la finalidad de lograr estudiantes autoreflexivos y autocontrolados en función a su propio aprendizaje y se reconoce que existe un vínculo entre la autoevaluación y la coevaluación con los elementos emocionales involucrados en su proceso, características importantes para el desarrollo de la autoestima.

Se concluye que la autoevaluación y la coevaluación son consideradas, por estudiantes y docentes, herramientas de aprendizaje debido a su capacidad para lograr la auto-reflexión. Desarrollando en los estudiantes mayor seguridad y responsabilidad frente a su aprendizaje, demostrando motivación y actitudes más positivas.

Navarro y González (2010), afirmaron en su estudio que la prioridad que el docente le atribuye al desarrollo de competencias específicas en los estudiantes, requiere que en su metodología inserte estrategias de evaluación que permita al estudiante ser consciente del desarrollo de las mismas.

Los autores manifestaron la inquietud acerca de si las habilidades que el estudiante adquiere durante su formación universitaria podrán ser demostradas en el contexto laboral. Por ello, los objetivos propuestos se enfocan en desarrollar una estrategia de evaluación innovadora, adaptadas a la didáctica de la enseñanza, otorgando

transparencia en los criterios de evaluación que permita la participación de los estudiantes para lograr estimular las aptitudes personales que a futuro se manifestarán en su competencia laboral.

Cid (2008), en su estudio realizado sobre la motivación de logro y su correlación con el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes de la asignatura de bioquímica de la universidad del Mar en Copiapó, Chile, concluyó que el conocimiento de las atribuciones que producen la motivación de logro es de vital importancia para conocer su proceso de aprendizaje y aquello que los motiva a aprender.

Cid manifestó que el estudiante al aplicar estrategias de aprendizaje influye en su deseo de estudiar y se motiva por alcanzar logros en su aprendizaje, el uso de estrategias le asegura reconocer el método y recursos adecuados para realizar una tarea de manera exitosa.

Los resultados señalan que los estudiantes atribuyen sus logros a la motivación de esfuerzo y a la capacidad del profesor además de presentar una relación entre motivación de interés por aprender y el uso de estrategias de estudio. En esta investigación se recalca la importancia del rol del docente como orientador para el uso de estrategias y patrones motivacionales en el proceso de aprendizaje.

Colmenares y Delgado (2008) realizaron la siguiente investigación con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior basado en el estudio de las variables rendimiento académico y motivación de logro en estudiantes de licenciatura en educación de la universidad de Los Andes en Trujillo, Venezuela.

Los resultados demuestran que existe 16% de estudiantes con motivación de logro alta y está correlacionado con un mayor rendimiento académico, mientras que el grupo con motivación de logro bajo 67% presentan bajo rendimiento académico.

Entre las causas de las bajas expectativas universitarias, se encuentran el bajo rendimiento de los estudiantes y el deficiente nivel de conocimientos al ingresar al nivel superior. Siendo las universidades y la educación superior donde se concentran las aspiraciones del desarrollo del país, es que surge la necesidad de formular estrategias para mejorar el rendimiento académico y orientación por parte de los docentes de métodos de estudio y compromiso académico.

Aguilar, Mudarra, Perelló y Rojas (2013) realizaron un estudio para evaluar la existencia de diferencias entre estudiantes de cuatro facultades universitarias de la ciudad de Granada, España, y el nivel de ansiedad y motivación de logro autopercebido frente a su próxima incorporación laboral.

En un contexto laboral escaso, el panorama no se presenta muy alentador para los futuros egresados manifestándose niveles de ansiedad que afectan la motivación y el deseo de superación.

Los resultados demuestran que los estudiantes con mayores niveles de ansiedad tienden a expectativas de logro menores. Los autores sugieren la búsqueda de soluciones que orienten al estudiante a mejorar sus expectativas de futuro profesional, incrementar su desempeño académico y deseos de superación.

Pardo (2008) en su investigación sobre la autoevaluación y coevaluación centrada en la práctica reflexiva a través del portafolio, discute que para lograr un resultado válido sobre la evaluación de los estudiantes es importante aplicar criterios de evaluación que sean precisos y claros para los estudiantes y que considere el proceso de aprendizaje y no solamente los resultados, además se concluye que la autoevaluación y coevaluación deben ser aplicados de manera continúa en el aula para lograr un clima participativo y reflexivo.

## **1.4 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS**

### **GENERAL.**

Evaluar el efecto de la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre la motivación de logro en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.

### **ESPECÍFICOS.**

a) Formular un procedimiento de coevaluación en el curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima, que oriente a la mejora de motivación de logro en los estudiantes.

- b) Evaluar el efecto de la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre la motivación de interés en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.
- c) Evaluar el efecto de la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre la motivación de tarea/capacidad en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.
- d) Evaluar el efecto de la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre la motivación de esfuerzo en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.
- e) Evaluar el efecto de la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre la motivación de examen en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.
- f) Evaluar el efecto de la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre la motivación competencia del profesor en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.
- g) Analizar y comparar resultados entre el grupo experimental y el grupo control, en cuanto a los resultados del nivel de motivación de logro, aplicando el procedimiento de coevaluación.

## **1.5 LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Las limitaciones más importantes que se han podido establecer para la presente investigación son:

- a) Se aplica la investigación en estudiantes que cursan el IV ciclo debido a su experiencia con los métodos de enseñanza y evaluación asignados en la universidad y por ser impartido el curso de Diseño IV en dos secciones por el investigador.
- b) Se considera solo el caso de la rúbrica, aunque existen otros instrumentos relacionados a la evaluación auténtica, esta investigación sólo utilizará la rúbrica en vista que se dispone de material ya desarrollado con criterios establecidos por la facultad de Arte y Diseño Empresarial, además de ser aplicada frecuentemente en los cursos de la carrera siendo familiar por los estudiantes.

c) La medición de motivación de logro se realizará con la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez por haber demostrado ser un instrumento validado y confiable en recientes investigaciones demostrando su versatilidad al aplicarse en estudios donde se relaciona con otras variables.

d) La investigación usará solamente el enfoque de la teoría de la intervención, en vista que es la que más se aproxima a los antecedentes en torno a la temática presentada.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1 BASES TEÓRICAS RELACIONADAS CON EL TEMA EVALUACION.**

Anteriormente, en términos generales, cuando se hablaba de evaluación, se definía como un mecanismo de medición de resultados finales obtenidos por los estudiantes; muchos docentes y los propios estudiantes aún consideran que la evaluación es solamente un indicador de aprobación o desaprobación, esta forma de percibir la evaluación es herencia del sistema clásico de educación.

Pero, en la actualidad, la evaluación se está convirtiendo en protagonista de la enseñanza, la evaluación, no sólo intenta comprobar el logro de los objetivos predeterminados, sino desarrollar un diálogo entre el docente y los estudiantes, ayudando al acercamiento de apertura y de mutua receptividad para mejorar el clima en el desarrollo de la evaluación. La corrección y valoración de las producciones, actividades o respuesta de los estudiantes es uno de los recursos que proporciona la posibilidad de mejorar y elevar el rendimiento académico (Castillo y Cabrerizo, 2005).

La motivación es sensible a las calificaciones, debido a que los estudiantes lo perciben como un indicador de la apreciación que tienen los docentes hacia ellos y hacia su rendimiento académico, condicionando posteriormente su método de trabajo.

Lo que el profesor haga en el aula incide en uno u otro sentido en la motivación intrínseca del alumno. Un ambiente de aprendizaje en el que el alumno ve el sentido, el significado y la utilidad de lo que aprende, estimula su motivación intrínseca y le hace activar estrategias de enseñanza, que inciden directamente en el rendimiento; lo que, a su vez, le lleva a percibirse como más eficaz en esa tarea o disciplina particular. (Navas y Castejón, 2010, p.153)

Ahora la evaluación tiene una nueva función y sentido, el docente se convierte en un facilitador que ayuda al estudiante a valorar su aprendizaje e ir transformando sus conocimientos, para lo cual, el docente debe tener claro la capacidad y preparación del grupo, homogeneizarlo y luego planear su programa de clase de acuerdo a las particularidades de cada grupo. En suma, la evaluación es ante todo, una práctica reflexiva propia del docente (González y Pérez, 2004).

Por lo tanto, los docentes que asumen esta nueva idea de evaluación deben de contribuir y guiar a los estudiantes en el avance de la construcción del conocimiento, a comprender la importancia de cambiar estrategias didácticas, cambiar selección de contenidos, cambiar metodología a seguir, esto ayudará a crear vínculos con los estudiantes fortaleciendo el papel didáctico que tiene la evaluación tanto para desarrollar nuevos métodos de enseñanza como para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Castillo y Cabrerizo, 2005).

La evaluación académica en nivel superior debe tener dos métodos o paradigmas, cualitativos y cuantitativos, por ser lo habitual en el ámbito laboral, los docentes deben llevar registros numéricos de procesos de enseñanza y además deben ser capaces de identificar las habilidades y aptitudes de los estudiantes. Es importante que los estudiantes reconozcan la evaluación como un proceso de retroalimentación, por esta razón, los docentes una vez que entreguen la calificación al estudiante deberán poner la respuesta correcta para que así el estudiante se retroalimente y reflexione en su proceso de aprendizaje.

Ana María Wamba y colaboradores (2007) apoyan esta idea al indicar que la evaluación además de tener funciones dentro de la enseñanza, también debe convertirse en una herramienta de reflexión para el docente:

Partimos de que la evaluación no tiene una finalidad restrictiva de premio o castigo a un trabajo realizado sino que forma parte de un proceso formativo en el que actúa como indicador de qué queremos conseguir, qué hemos conseguido y qué debemos cambiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo para lograr, en este caso, un conocimiento profesional deseable. (Wamba, Ruiz, Climent, y Ferreras, 2007, p. 1,256)

En relación a las etapas dentro del proceso de enseñanza, Casanova (1997) y González y Pérez (2004) plantearon que la evaluación cumple unas funciones claras y determinantes en el sistema de evaluación educativo que responden a las necesidades de cada momento y que permite seleccionar la modalidad o tipo de evaluación apropiado:

**a) *Función diagnóstica.***

Esta función está íntimamente ligada al momento de evaluación inicial y a los efectos que de ella se extraen: diagnóstico y pronóstico. En la medida que ayuda para elaborar proyectos y programaciones al orientar acerca de aspectos básicos que el estudiante debe alcanzar. Diagnóstico porque determina situaciones reales y de partida en un momento determinado. Pronóstico porque permite aventurar hipótesis de trabajo.

***b) Función sumativa.***

La evaluación permite comprobar los resultados alcanzados y valorar el grado de consecución. Va asociada al momento de evaluación final.

***c) Función de homologación.***

Evaluar exige tomar como referencia criterios y objetivos, lo cual garantiza a todos los alumnos experiencias, capacidades esenciales y similares. La evaluación de la enseñanza permite abordar cambios e innovaciones en las programaciones educativas y acciones didácticas, basado en percepciones rigurosas de la realidad, lo que contribuye, sin lugar a dudas, en una mejora de la calidad de la enseñanza, al mejorar la acción docente.

***d) Función formativa.***

La evaluación ayuda a tomar medidas en el momento oportuno sin esperar a situaciones de riesgo. Implica la detección de cómo cada estudiante se sitúa en la actividad escolar, dificultades o facilidades que encuentra, influencia que aporta la estructura docente. Esta función está unida a la función retroalimentadora, en cuanto que está inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante y forma parte del mismo. (González y Pérez, 2004, p.12)

Las funciones de la evaluación tienen carácter didáctico y pedagógico por facilitar la recolección de información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que permite orientar la enseñanza de tal manera que el aprendizaje sea satisfactorio, además de revelar el nivel de competencias obtenido (Castillo y Cabrerizo, 2005).

## **ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE LA EVALUACION.**

Desde el enfoque constructivista, el docente es el facilitador que permite al estudiante construir sus conocimientos haciendo el aprendizaje significativo, el presente aprendizaje debe permitirse ser aplicado en la resolución de problemas y que “facilite la consecución del aprender a aprender” (Castillo y Cabrerizo, 2005, p.259). El estudiante en consecuencia es participante activo de su propio aprendizaje, autorregulando sus conocimientos de manera autónoma.

El rol de la evaluación formativa, está orientado a la observación de los procesos de construcción del conocimiento. La evaluación tradicional mide resultados y contenidos aprendidos por el estudiante en cambio la evaluación formativa observa el nivel de análisis y la capacidad, destreza y actitud del estudiante (Argudín y Luna, 2007).

Dicha evaluación demanda la preparación inicial del docente mediante la observación de los conocimientos previos de sus estudiantes, a través de una evaluación inicial. Los resultados permitirán identificar los posibles problemas que puedan repercutir en su proceso de aprendizaje. Posteriormente, el resultado orientará la implementación de estrategias adecuadas para impartir los conocimientos que logren el desarrollo de las capacidades proyectadas como objetivo final. De esta manera la identificación oportuna mediante la constancia de la evaluación, orientarán al cumplimiento de las competencias.

Con la evaluación continua se irá ajustando la ayuda educativa según la información que se vaya produciendo. Esta evaluación es formativa, toda vez que permitirá detectar el momento en que se produce una dificultad, las causas que lo provocan y las correcciones necesarias que se deben introducir. (González, 2004, p10)

Las innovaciones en los procesos de evaluación responden a la necesidad de involucrar al estudiante en la observación de su desempeño de manera crítica y reflexiva, orienta la evaluación al aprendizaje de manera flexible y abierta, que ponen mayor atención en las estrategias de evaluación adecuadas a los fines propuestos en el sistema de enseñanza.

Desde este enfoque se considera la evaluación como una poderosa herramienta para desarrollar competencias valiosas en los estudiantes, así como para mejorar el nivel de implicación y motivación de los mismos, apostando por que el alumno participe en su propia evaluación y la protagonice. (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012, p.209)

## **TIPOLOGIA DE LA EVALUACIÓN.**

Las propuestas de clasificación dadas por diferentes autores responden a los criterios propios en cada contexto de investigación acerca de la enseñanza-aprendizaje, presentando diversas calificaciones y términos. En función de la presente investigación,

se presenta la orientación que tiene la evaluación clasificada por Casanova (1997) de la siguiente manera:

**a) Según su temporalización.**

*Inicial.* Se realiza al comienzo del curso o ciclo académico, para detectar las características del estudiante, siendo de carácter diagnóstico, y en la perspectiva constructivista, define su nivel de capacidad inicial o conocimientos previos. Permite diseñar estrategias didácticas que se adecúen al real perfil del estudiante.

*Procesual.* Consiste en la valoración del aprendizaje del estudiante y de la enseñanza del docente, mediante la recogida sistemática y continua de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna durante el propio proceso de enseñanza. Por su función formativa, facilita la detección de deficiencias durante el proceso de enseñanza y permite reorientarlo para lograr alcanzar las metas establecidas en el plazo asignado.

*Final.* Se realiza al término del período de tiempo previsto para el resultado de un aprendizaje, para comprobar los resultados obtenidos en su función sumativa. Supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado por el estudiante después de un plazo establecido y para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes en consecuencia.

**b) Según los agentes.**

*Heteroevaluación.* Consiste en la evaluación realizada por una persona sobre otra: su trabajo, desempeño, etc. Es la evaluación frecuente realizada por el docente al estudiante, es completo por la información recopilada y a su vez es compleja por el juicio dado a otra persona, sobre todo cuando se encuentra en un momento de aprendizaje y es sensible en términos motivacionales.

*Autoevaluación.* Se produce cuando los agentes evalúan sus propias acciones. Es un tipo de evaluación realizada de manera cotidiana, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica o trabajo llevado a cabo. Al orientar la autoevaluación a los estudiantes, se debe considerar la complejidad en relación a sus capacidades, dándole pautas para realizarla con seriedad y objetividad, sabiendo la influencia que su juicio va a tener sobre la valoración global posterior sobre su actuación y progresos. La autoevaluación se

convierte en un procedimiento metodológico para alcanzar uno de los objetivos educativos, el de estudiantes capaces de valorar. (Casanova, 1997, p88)

La autoevaluación es una guía interna a través de la cual las personas, mediante un proceso de reflexión, describen y valoran su realidad a través de cuatro componentes relativos a la autoevaluación señalados por Mendoza (2004) como son: la observación, interpretación, análisis-juicio y planeamiento. Este mecanismo es esencial para implicar a la persona en la mejora de su desempeño, partiendo de la idea que primero hay que conocer sus carencias para poder superarlas.

Las instituciones educativas pretenden implantar procesos de autorregulación mediante las autoevaluaciones como técnica para mejorar sus resultados educativos y para incorporar el concepto de calidad total en la educación superior. Para desarrollar destrezas es necesaria la práctica y la retroalimentación, en este sentido la autoevaluación es un buen mecanismo para que el aprendizaje de los estudiantes sea más eficaz y efectivo.

*Coevaluación.* Es la evaluación realizada por los agentes de manera mutua, es oportuno aplicarlo al finalizar una etapa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para destacar ciertos aspectos importantes del desempeño o resultados. Se valora en conjunto el interés de las actividades, contenido y objetivos alcanzados, etc. En muchos casos se propone una evaluación anónima para que los estudiantes se sientan cómodos de expresar independientemente su juicio y poder contrastarlo con la percepción del docente.

Al inicio es recomendable orientar a los estudiantes sobre la importancia de hacer un juicio de valor, otorgando una visión positiva de la evaluación, destacando en primera instancia aspectos positivos del trabajo y desempeño, entendiendo que su resultado orientará a la mejora de los resultados, procurando no deteriorar el valor que se espera mantener de la evaluación. (Casanova, 1997, p88)

Ibarra et al. (2012) categorizan la coevaluación en tres niveles: individual, donde los estudiantes evalúan el trabajo individual de sus compañeros; intragrupo, elaborada dentro de los grupos de trabajo; intergrupo, evaluación entre grupos valorando el trabajo realizado por diferentes grupos. Presentamos la categorización de la coevaluación de forma gráfica en *Figura 1*.

(Ibarra et al., 2012, p.213)



Figura 1. Tipos de coevaluación.

## LA COEVALUACIÓN.

La coevaluación se convierte en incentivo para el desarrollo del ambiente de aprendizaje auténtico. Su fiabilidad se concibe a través del nivel de coincidencia entre la evaluación de pares y su validez se afirma por la similitud lograda por el docente (Ibarra et al., 2012).

La coevaluación es pertinente dentro del marco de requerimientos para la mejora de enseñanza universitaria, porque minimiza los errores de apreciación, permite un espacio de diálogo y concertación que garantiza el análisis crítico y reflexivo (Salinas, 2001).

Gil y Padilla (2009), recomiendan la aplicación del modelo de coevaluación por incidir en el refuerzo de habilidades útiles para el desarrollo profesional, haciendo posible la intervención de los estudiantes en un espacio participativo donde se fomenta la observación crítica.

La formación de ciudadanos y profesionales capaces de colaborar y trabajar en equipo es uno de los objetivos en los que actualmente se pone un especial énfasis desde la educación superior. Ello es, a su vez, consecuencia de la importancia que la colaboración e integración en equipos tiene en el desempeño profesional exigido en muchos

puestos de trabajo, y de las críticas que desde el mundo del empleo se han dirigido a la formación universitaria. (Gil y Padilla, p.50)

Los autores concluyen que la práctica de la coevaluación desarrolla la capacidad de escuchar y reflexionar sobre su propio desempeño, argumentar e intervenir de manera responsable y honesta hacia los compañeros y sobre todo hacer un juicio de valor sobre los logros obtenidos, insertando al estudiante en su proceso de aprendizaje (Gil y Padilla, 2009).

La relación coevaluación-reflexión hace referencia a la metacognición (Delgado, 2009), y es indispensable en el desarrollo de una evaluación formativa.

Se está contribuyendo a la formación del estudiante mediante el desarrollo de la metacognición, que es una autopercepción y percepción compartida de lo que se sabe o reconoce sobre lo que se va aprendiendo. (Delgado, 2009, p.122)

La práctica de la coevaluación por su estrategia, fomenta un espacio de trabajo dinámico y horizontal, permite al diálogo y condiciona a los estudiantes a participar en un escenario libre de la presión inquisidora del docente, otorgando seguridad y confianza para identificarse con el proceso de enseñanza-aprendizaje impartido en el aula (Bocanegra, 2010).

Cuando los escolares reciben el calificativo tratan de comprender las coincidencias con el calificativo del docente, el 76% de ellos descubren que han calificado igual que el docente, (...) aquí no pretendemos que los escolares califiquen igual que los docentes, solo explica que las estrategias cognitivas han conducido a las mismas conclusiones. (Bocanegra, 2010, p.4)

Por tanto se puede considerar la evaluación como promotora del desarrollo de competencias significativas en la práctica universitaria orientada a la preparación profesional a través de su modalidad de autoevaluación y coevaluación afín al ejercicio laboral.

Para lograr un resultado significativo en el proceso de coevaluación, la implementación de instrumentos de evaluación como la rúbrica, que demuestren objetivos claros y criterios específicos orientará al estudiante a una valoración pertinente de lo observado, merece agregar el valor de su aplicación observado por Bocanegra:

La participación de los alumnos es importante, su intervención permite decir que la evaluación es participativa dentro del ejercicio de la libertad pero ejerciéndola democráticamente (...) como consecuencia de ello sus características tiene fuerte influencia, al respecto podemos caracterizar que las estrategias deben ser útiles para el

proceso de aprendizaje, esta utilidad comprende las normas e instrumentos para que la evaluación sea formativa, oportuna e influyente. (Bocanegra, 2010, p.11)

### **La rúbrica.**

La rúbrica es un instrumento de evaluación que enumera criterios que describen las características o logros esperados en un proyecto y, además, indica en cada criterio escalas que especifican el nivel de desempeño observado.

La concepción de la rúbrica se origina en el entorno laboral, su desarrollo y uso de la puntuación ha sido utilizado para una amplia variedad de evaluaciones de eficacia y eficiencia a nivel empresarial e industrial con la intención de mejorar el desempeño del equipo de trabajo y conseguir un estándar de excelencia.

Por tal motivo, la rúbrica es considerada un instrumento de evaluación auténtica, ya que observa el resultado de un proyecto real, así como, además, el proceso del mismo, resultando un instrumento que permite, a partir de sus criterios y escalas, reflexionar con respecto a lo realizado (Díaz, 2006).

La rúbrica ha sido introducida a la educación en el año 2001 luego de diversos estudios en el Centro de Formación Tecnológica Educativa en Georgia, Estados Unidos de América. A partir de entonces, docentes investigadores aplicaron la rúbrica a diversos problemas de enseñanza y aprendizaje tanto a nivel escolar como universitario demostrando la versatilidad que tiene dicha matriz al ser adecuada a intereses pedagógicos, logrando resultados satisfactorios, Andrade (2000) señaló que el instrumento, al demostrar una evaluación detallada, sirve como retroalimentador sobre el desempeño realizado.

La rúbrica es un cuadro con estructura de doble entrada, por un lado se presentan indicadores o criterios de desempeño o cualidad y por el otro lado sus correspondientes niveles o escalas de manera progresiva, que señalan el rango obtenido, mostrado de forma cualitativa o cuantitativa (Díaz, 2006).

Los niveles o escalas pueden variar según el criterio del docente, es importante hacer un consenso referente a el mismo, para que las partes queden de acuerdo sobre los rangos dados en cada nivel, este proceso de construcción compromete a docentes y estudiantes dando como resultado un instrumento objetivo y válido.

La flexibilidad de la rúbrica permite su fácil adaptación a diversos proyectos y estudios, orienta la observación de productos y procesos en todas las materias de enseñanza.

Huayta (2005), al presentar diversos instrumentos de evaluación, demostró que la rúbrica es la que mejor define los criterios y que a su vez demuestran claramente lo que se espera lograr:

La rúbrica, como guía para la evaluación del aprendizaje de los alumnos, ha tomado fuerza en los últimos años (...) la rúbrica es una matriz que tiene por un lado los criterios, es decir, lo que se va a evaluar de una determinada actividad. Los criterios representan lo que se espera que los alumnos hayan dominado. En el otro eje de la matriz se tienen los `rangos`, que servirán para ubicar al alumno en cuanto al dominio de cada criterio, es decir, para calificar su logro de los objetivos. (Huayta, 2005, p.5)

La evaluación está siendo considerada como una herramienta de formación dentro de las propuestas pedagógicas que desean forjar estudiantes autónomos, para que la autorregulación de su desempeño se mantenga de manera permanente a nivel profesional; el evaluar cambia a valorar. En este campo la rúbrica se aplica como estrategia para observar el desempeño del docente en su proceso de enseñanza; el de los estudiantes en sus procesos y habilidades; además de ser útil para la autoevaluación y co-evaluación.

Al dejar un registro objetivo y detallado, estudiantes y docentes pueden reformular nuevos métodos en su desarrollo, observar deficiencias y fortalezas además de orientar la reflexión sobre de su desempeño, motivando a lograr mejores resultados.

Díaz (2006) señala la pertinencia de la rúbrica en proyectos donde no existe una única respuesta o resultado, y destaca que su utilidad está en “aquéllas donde lo importante es decidir el grado en que ciertos atributos están o no presentes en el desempeño del alumno” (p.155). La rúbrica implica un juicio de valor que luego orienta a la evaluación.

Karen Marie Mokate (2003) indicó que cuando los estudiantes conocen de antemano la escala de evaluación que el docente tiene en proyecto, y se comprometen a formularla en conjunto con el docente, desarrollan sus proyectos con un objetivo trazado de ante mano que les da una perspectiva clara a seguir.

Para Mokate, un buen criterio de evaluación que sirva como indicador, debe poseer las siguientes características:

*a) Preciso.*

Puede ser interpretado de manera clara, de tal forma que sea plenamente entendible.

*b) Pertinente.*

Para los estudiantes y profesores que necesiten de esta información, refleja elementos o fenómenos que forman parte de lo que se intenta entender; en el caso del proceso de evaluación.

*c) Apropiado.*

Por los usuarios de la información, quienes se identifican con el indicador: tienen confianza en que ésta refleja fielmente la información pertinente.

*d) Práctico.*

La facilidad de recopilar los datos y producir la información a ser sintetizada por el indicador es razonable. (Mokate, 2003, p.33)

De todo esto se desprende que los mayores beneficios que se consiguen al aplicar rúbricas son los siguientes:

- a) Mantener al docente atento a su propio desempeño, si el docente conoce los objetivos de cada trabajo a evaluar pondrá mayor atención a los contenidos y su propio desempeño en clase.
- b) Encaminar al estudiante hacia un objetivo mutuo y ayudar a fijarse metas claras.
- c) La rúbrica se convierte también en una herramienta de autoevaluación la cual le da al estudiante la habilidad para observar, analizar y juzgar su desempeño en base a criterios, y determinar cómo poder mejorarlo.
- d) La rúbrica queda como una herramienta que proporciona datos al docente para la retroalimentación. La retroalimentación, del docente y los compañeros, puntualiza aquellos aspectos que el estudiante no consideró en su trabajo, muestra puntos que el estudiante puede completar y también, estimula preguntas y cuestionamientos que esclarezcan temas poco claros.

## **LA MOTIVACIÓN.**

A partir del resultado de diversos estudios sobre la motivación y conducta humana, podemos afirmar que la motivación es la razón del comportamiento, el motivo promueve a la acción, que es dirigida hacia un objetivo. En ese mismo sentido, en el contexto académico, la motivación en el estudiante evidencia la intención de participar en el ejercicio de su aprendizaje.

Pero esta conducta es determinada además por varios factores que se relacionan con la motivación y manejan los niveles de entusiasmo hacia el objetivo, como el interés hacia ciertos aspectos del área de estudio, el valor de la meta a alcanzar, la aspiración que lleva al deseo de

llegar a una escala determinada de logro, la actitud que se descompone en lo cognitivo referido a las ideas sobre algo, lo conductual relacionado a la actitud y lo emocional que manifiesta el agrado o desagrado (Herrera y Ramírez, 2003).

En otro estudio, Herrera, Roa, Ramírez y Herrera (2003), manifestaron que tanto la motivación como el alto rendimiento académico pueden incentivar uno al otro, por lo tanto no se puede afirmar que solamente los estudiantes motivados rinden mejor o únicamente al tener buenas calificaciones el estudiante se motiva.

Son muchos los factores de la personalidad relacionados con el rendimiento, hoy día se está prestando mucha atención a la motivación académica y sus elementos constituyentes (...) No obstante, a pesar de que son muchos los constructos relacionados (locus control, valor dado a las metas, expectativas de éxito, percepción de competencias, atribuciones, ansiedad, etc.), han terminado por integrarse en modelos o teorías referidas a la motivación que intentan explicar sus interrelaciones. (Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2003, p.4)

El psicólogo social Bernard Weiner (1986) indicó que toda teoría de la motivación debe considerar la variedad de emociones involucradas, como el interés del sí mismo y su relación con la cognición, afectividad y comportamiento (como se citó en Herrera y Ramírez, 2003).

En ese mismo sentido, Mc Clelland comentó, acerca de los motivos de realización y crecimiento, que en el desarrollo de los mismos, el ser humano va aumentando la necesidad de ser positivamente estimado por los demás, puesto que durante el crecimiento los niños aprenden que sus actos son aprobados o desaprobados, actuando consecuentemente por el deseo de satisfacción al ser aprobados por personas importantes para ellos, logrando de esta manera la emoción de sentirse realizados (Mc Clelland, 1989).

Resulta oportuno enunciar la jerarquía de las necesidades humanas de Maslow (1954) las primeras referidas a cubrir las deficiencias como alimentación, seguridad y afiliación, y posteriormente, cuando las primeras han sido satisfechas, se presentan la necesidad de crecimiento personal y de orden superior como el reconocimiento, el deseo de conocer y de trascender (como se citó en Anaya y Anaya, 2010).

Este orden de necesidades revelan el desarrollo de la persona y cómo a medida que se percibe exitoso y aprovecha todo su potencial, se vuelve una persona automotivada. El estudio de Anaya y Anaya demostró que el 90% de estudiantes universitarios se encontraban en el inicio del nivel de crecimiento personal (Anaya y Anaya, 2010).

Las perspectivas referidas a la motivación en el aprendizaje se clasifican, con respecto a su origen, en dos orientaciones. La perspectiva cognitiva es representada por los motivos propios que el estudiante tiene por aprender (intrínseco), y la perspectiva asociacionista es representada por aquellos motivos presentes a su alrededor, independientes de la propia tarea (extrínseco) como las recompensas o castigos (Herrera y Ramírez, 2003).

Roselló concreta que la motivación intrínseca no depende de alicientes externos y está unida a la tarea en sí misma. Además, provoca en la persona un aumento del sentimiento personal de competencia y autodeterminación, mejorando el autoconcepto, la autoestima y fomenta el desarrollo de la autonomía (como se citó en Del Palacio, 2014, p.9).

### **TEORIA COGNITIVA DE LA MOTIVACION.**

A diferencia de la teoría asociacionista, que es motivada por estímulos externos, la teoría cognitiva se adelanta al fin, estimulando la determinación, manifestada por el modo cómo se organiza el conocimiento para su ejecución.

Para los teóricos cognitivos, la motivación surge de los pensamientos internos que tiene el individuo ante una determinada situación y de, en definitiva, el modo en que procesa la información. Las percepciones que el individuo tiene de la situación, incluidas las metas o anticipaciones o consecuencias de determinadas acciones, juegan un papel importante como motor de nuestra conducta. (Navas y Castejón, 2010, p.139)

Mc Clelland (1989) explicó que la cognición influye sobre la motivación de tal forma que define cómo se estimula el motivo, debido a esto, las explicaciones dadas a los estudiantes acerca de su desempeño pueden provocar una respuesta en su comportamiento e interés, incrementando su determinación para realizarlo cada vez mejor.

En relación a los incentivos, los efectos cognitivos actúan sobre la satisfacción o insatisfacción de la eficiencia durante la realización de algo, modulando en consecuencia su importancia, “el modo en que la persona evalúa el *feed back* y ajusta consecuentemente el valor del incentivo de la tarea afecta al volumen de motivación de logro que se activa en esa situación”. (Mc Clelland, 1989, p.504)

Un estudiante motivado intrínsecamente se encuentra dispuesto a aprender y desarrolla de esta manera su sentido de competencia, aplicando estrategias de aprendizaje cada vez más complejas, sintiendo satisfacción durante su realización. La autorregulación cognitiva en estudiantes, es el perfil esperado a nivel universitario, donde se requieren estudiantes

autónomos interesados en el proceso mismo de realización, más aún donde se demanda el desarrollo creativo y la resolución de problemas (Cid, 2008).

Es importante observar las características de los estudiantes sin motivación intrínseca; a partir de investigaciones, los autores postularon que los estudiantes sin motivación tienen un conocimiento superficial de la carrera, de los objetivos de la asignatura y de las fuentes de apoyo requeridas para el desarrollo óptimo de su asignatura. Esto es debido al único interés de obtener una nota aprobatoria con el mínimo esfuerzo, prefiriendo escoger docentes con baja exigencia académica (Anaya y Anaya, 2010; Ruiz, 2005; Angulo, 2008).

La carencia de estrategias de aprendizaje y la incapacidad de regular conocimientos y emociones generan desmotivación, ante esta evidencia es que se promueven programas educativos que incentiven el desarrollo de estrategias cognitivas y afectivas para el éxito en la elaboración de la tarea. El objetivo es lograr estudiantes autorregulados, que planifican y seleccionan el espacio adecuado para su aprendizaje y lo dirigen hacia un objetivo definido (Navas y Castejón, 2010).

El interés por elegir tareas complejas que desafíen el intelecto es, por su parte, una característica que se manifiesta en los estudiantes seguros de sus capacidades. Dentro del marco cognitivo, es conveniente añadir la teoría de la autoeficacia de Bandura (1992), quien destacó la influencia de la creencia de la propia capacidad, hacia las acciones, pensamientos y emociones, teniendo un mérito predictivo de la conducta (como se citó en Ruiz, 2005).

Pajares y Shunk afirmaron que la creencia de autoeficacia influye, en el entorno académico, sobre el esfuerzo, la persistencia y la elección de las actividades, los estudiantes observan sus procesos y administran su tiempo, proyectándose a la meta para regular su desempeño. Si la meta que se proyectan es inmediata, podrán comparar su desempeño con rapidez, desarrollando sus capacidades con mayor entusiasmo. Durante este proceso, la retroalimentación del docente incrementará su confianza, logrando una motivación más fortalecida (como se citó en Ruiz, 2005).

## **TEORIA DE LA MOTIVACION DE LOGRO.**

Mc Clelland (1989) definió la motivación de logro como la tendencia a conseguir el éxito en proyectos que involucren la observación y evaluación de la ejecución de la persona, con el interés por obtener un estándar de excelencia correspondiente al éxito del proyecto, al incremento de las habilidades de la persona y a su mejor desempeño en comparación con otros.

Los estudiantes con alta motivación de logro son realistas y justifican sus éxitos a su propio desempeño y demuestran mayor autoestima, siendo esta característica, en gran medida, resultado del entorno familiar donde los padres conceden una actuación independiente permitiendo desarrollar la autonomía. El fracaso no los desalienta, los vuelve más persistentes y le encuentran utilidad al desarrollo de su tarea, favoreciendo su retroalimentación durante el proceso. Por ello, si pueden escoger una tarea, se inclinan por la de moderada dificultad (Herrera y Ramírez, 2003).

Como puede observarse en el párrafo anterior, los autores destacaron el propio desempeño como causa de la motivación de logro. En relación con este último, Mc Clelland afirmó que el incentivo natural para el motivo de logro se encuentra en el desarrollo mismo de la tarea “lo que debería estar implicado en el motivo de logro es el actuar bien por sí mismo, por la satisfacción intrínseca de hacerlo mejor” (Mc Clelland, 1989, p.248). En efecto, la motivación de logro y el rendimiento académico no son consecuentes entre sí, y los incentivos pueden ser variados, además de recibir diferentes significados atribuidos por los estudiantes.

Weiner (1980) postuló que los estudiantes con alta motivación de logro se inclinan por tareas de moderada dificultad para poder tener una mejor lectura de su propia eficiencia o proceder, “gracias a su realización pueden averiguar mejor si cabe atribuir el éxito a sus propios esfuerzos”. (como se citó en Mc Clelland, 1989, p.257)

Por su parte, la teoría de Atkinson (1978) resaltó un motivo general de logro como la disposición a conseguir el éxito de manera competitiva. Se afirma que la motivación de logro es el resultado de dos necesidades contrapuestas, en este caso el éxito y el fracaso. Mientras la necesidad de éxito sea mayor al temor del fracaso, la motivación va a ser positiva conduciendo el proceso hacia la realización; en el caso que sea mayor el miedo al fracaso, la motivación se torna negativa (Navas y Castejón, 2010). Para Atkinson existen, tres factores que al combinarse dan el resultado de la motivación hacia el éxito: la inclinación hacia el éxito, por la posibilidad de alcanzar el éxito, por el valor atractivo que significa su logro (Atkinson, 1978).

Los múltiples resultados a partir de los factores que componen las tendencias de logro de éxito y evasión de fracaso, se declaran en las conclusiones de Navas y Castejón (2010):

- 1) Cuando el motivo hacia el éxito es más fuerte que el motivo a evitar el fracaso, la tendencia resultante es positiva y más fuerte cuando la probabilidad de éxito es media (0.50) o, lo que es lo mismo, cuando la tarea es de dificultad intermedia. Estos sujetos son realistas y al enfrentarles a tareas de distinto tipo de dificultad, eligen tareas o

situaciones de dificultad intermedia, puesto que si eligen una tarea muy fácil, aunque la probabilidad de éxito es muy grande, el incentivo es muy pequeño. Mientras que, si eligen tareas muy difíciles, la probabilidad de éxito es muy pequeña.

- 2) Cuando el motivo de una persona a evitar el fracaso es mayor que el motivo a lograr éxito, la tendencia resultante es negativa y más fuerte cuando la probabilidad de éxito es 0.50, como en el caso de las tareas de dificultad intermedia. Las personas con estas características muestran mayor ansiedad ante tareas de dificultad intermedia. Si la tarea es simple la probabilidad de fracaso es pequeña, y si la tarea es difícil, el incentivo negativo que le supone el fracaso es pequeño, una vez que la elección de tareas difíciles les representará una cierta excusa y autojustificación por el fracaso potencial o real obtenido. En todo caso, la conducta motivada resultante manifestada por un sujeto es la suma algebraica de las dos tendencias anteriores, la tendencia hacia el logro del éxito y la tendencia de evitar el fracaso. (Navas y Castejón, 2010, p.140)

Navas y Castejón (2010) señalaron que la intervención más resaltante del estudio de Atkinson y estudios posteriores, es que, cuando el estudiante motivado hacia el éxito padece la amenaza del fracaso, aumenta su perseverancia. Por otro lado, la motivación al logro podría disminuir si perciben que el éxito se consigue sin complicaciones. Y el éxito es más estimulante en aquel que solamente evita el fracaso.

Cabe complementar la declaración anterior con las diferentes aproximaciones al logro según la composición de los niveles de acercamiento al éxito y alejamiento del fracaso de Covington, donde describe el perfil del estudiante:

- a) Los alumnos orientados al éxito son aquellos que se implican mucho en actividades de logro, sin estar excesivamente ansiosos por su rendimiento.
- b) Los evitadores del fracaso son alumnos especialmente preocupados por su rendimiento, ansiosos y poco implicados en tareas de logro que puedan resultar una amenaza de fracaso.
- c) Los sobre-esforzados son alumnos que se implican mucho en tareas de logro pero que, a su vez, se muestran muy ansiosos y preocupados por su miedo al fracaso.
- d) Los estudiantes resignados al fracaso son aquellos que se muestran indiferentes al logro, despreocupados por el rendimiento escolar.

Consecuentemente, hay dos formas de mejorar la motivación de los alumnos: una, aumentando la necesidad de logro, -rendimiento-, o disminuyendo el temor al fracaso; la otra, aumentando la probabilidad esperada de éxito. Esta última estrategia parece más adecuada, ya que la probabilidad esperada de éxito es más fácil de modificar que la necesidad del éxito o el temor al fracaso. Que están ligadas a características más estables de la personalidad. (como se citó en Navas y Castejón, 2010, p.141)

La motivación de logro es considerada motivación intrínseca, pues, se estimula a través de la percepción del propio estudiante con respecto a sus capacidades, orientándolo a actuar con determinación para rendir cada vez mejor, atribuyendo el logro a su competencia.

Las atribuciones que realiza el estudiante son las causas que fundamentan su desempeño académico, “el tipo de atribuciones que realice el estudiante determinará tanto las expectativas como las metas, las cuales podrán considerarse como facilitadoras u obstaculizadoras del futuro éxito académico” (Durán y Pujol, 2013, p.84). Las dimensiones causales afectan las emociones y promueven un tipo de comportamiento, controlando la relación entre la cognición y la conducta, Weiner (1986) postuló que alteran las expectativas de logro (como se citó en Manassero y Vázquez, 1995a).

### **Las atribuciones causales.**

El modelo motivacional de Weiner (1986), une fundamentos de atribución causal con las emociones para interpretar la motivación de logro. A partir de las reacciones de los estudiantes en relación a sus resultados académicos, se analizó que la motivación es una secuencia de sucesos que se inician con un resultado previo, que conlleva a la reflexión, las atribuciones causales percibidas por éstos, y las emociones que dirigen la conducta posterior (Cognición – Emoción – Acción); este resultado afecta el estado motivacional. En este proceso, Weiner (1989) manifestó que las emociones o reacciones afectivas se encuentran presentes al inicio de esta secuencia de sucesos, dependiente del resultado ya sea positivo o negativo, le otorga un valor subjetivo a la causa que influye en la conducta futura (Vázquez y Manassero, 1992). Weiner, Figueroa-Muñoz y Kakihara comentaron lo siguiente:

Los sentimientos o emociones más citados por los alumnos se resumen en los siguientes: orgullo-autoestima positiva, desesperanza-resignación, piedad-lástima, enfado, culpa, gratitud y vergüenza; demostrándose que la intencionalidad influye

en la autoestima, la controlabilidad en el enfado y la vergüenza y la estabilidad en las expectativas de éxito. (como se citó en Herrera y Ramírez, 2003, p.15)

La influencia del docente mediante su conducta y comentarios también afecta en la reacción emocional, los estudiantes descifran el mensaje para luego manifestar su propia atribución (Herrera y Ramírez 2003). Esta influencia se percibe igualmente sobre las expectativas e inciden en la conducta (Manassero y Vázquez, 1995b). La atribución causal es determinada por el estudiante desde su perspectiva, autoconocimiento y creencia, por lo cual puede resultar equivocada, “de ahí la importancia de intervenir en los procesos cognitivos implicados en este proceso, de modo que las atribuciones de nuestros alumnos sean lo más adaptativas posible” (Navas y Castejón, 2010, p.148).

Las causas más representativas, atribuidas por los estudiantes referidos a sus logros son: el esfuerzo, interés, suerte, capacidad, tarea, exámenes y competencia del docente. Según la atribución otorgada a la obra, sea cognitiva (expectativas) o afectiva (emociones) causará un efecto positivo o negativo sobre la motivación de logro y su conducta como el orgullo o la frustración. En las últimas revisiones de Weiner y sus colaboradores observaron que en situaciones de logro, los estudiantes atribuían con mayor frecuencia al esfuerzo y la capacidad (Cid, 2008).

Las atribuciones causales que fomentan las emociones y expectativas, se articulan en un espacio de tres dimensiones causales: Lugar de causalidad (interna y externa), Estabilidad (estable e inestable) y Controlabilidad (controlable e incontrolable) (Weiner, 1979). Las dimensiones causales, relacionadas con las emociones y expectativas, influyen en el valor subjetivo del logro y deciden la conducta futura.

#### *La dimensión de lugar de causalidad.*

Se refiere al lugar donde se sitúa la causa (interna/externa) como habilidad/profesor. Se relaciona con el ego (orgullo, autoestima, autoconcepto) de modo que una atribución interna del fracaso/éxito, disminuye/aumenta la autoestima generando sentimientos de in/competencia, in/satisfacción y des/confianza (Manassero y Vázquez, 1995b; 1995c; y Navas y Castejón, 2010).

#### *La dimensión de estabilidad.*

Se refiere a la temporalidad o frecuencia con que se da la causa (estable/inestable) como la tarea/suerte. Se relaciona con las expectativas y se refiere a lo temporal como lo permanente

o difícil de modificar y variable o fácilmente modificable (Manassero y Vázquez, 1995b; 1995c; Navas y Castejón, 2010 y Herrera y Ramírez, 2003).

*La dimensión de controlabilidad.*

Se refiere al grado de control que se tiene sobre la causa y la opción de modificarla (controlable/incontrolable) influyen sobre las emociones de relación social, dirigidas hacia sí mismo como la vergüenza o hacia los demás como la ira, que promueven la acción posterior (Manassero y Vázquez, 1995b; 1995c; Navas y Castejón, 2010 y Herrera y Ramírez, 2003).

Determinadas atribuciones causales son más adecuadas y funcionales que otras respecto a la conducta futura del alumnado; en particular, si las atribuciones son inadecuadas, las consecuencias psicológicas y conductuales son perjudiciales y dañan el logro futuro. Por ejemplo, la atribución de un resultado de fracaso a falta de capacidad del alumno genera sentimientos de incompetencia (interna) (...) expectativas de nuevo fracaso futuro (estable) y sentimientos de compasión en los demás (incontrolable) (...) que confirman la baja capacidad. (Manassero y Vázquez, 1995c, p.128)

Weiner (1974), distinguió dos orientaciones como ejemplo, resultantes de las causas adjudicadas, donde se manifiestan variadas acciones:

Caso 1. Las personas altamente motivadas, toleran el fracaso, persistiendo en sus intentos hacia el objetivo. A diferencia de aquellos con baja motivación de logro que frente al fracaso renuncian a la acción.

Caso 2. Las personas altamente motivadas justifican el fracaso a la falta de esfuerzo, y este esfuerzo puede ser modificado en una siguiente oportunidad. En cambio, aquellos con baja motivación de logro justifican su fracaso a su incapacidad y por ser estable, no existe expectativa de cambio, disminuyendo el entusiasmo en una siguiente oportunidad (como se citó en García, 2006).

El modelo de atribución causal así como la teoría de la autoeficacia se fundamenta en la creencia de la persona acerca de su propia capacidad. La aplicación de dichos estudios permite la comprensión del estado motivacional y diversos proyectos destinados a modificar la relación entre el estudiante y su aprendizaje se apoyan en sus postulados.

**Medición de la motivación de logro.**

Toda investigación realizada para conocer las características de la motivación y motivación de logro, ha requerido de cuestionarios para evaluar sus dimensiones de manera

cualitativa y cuantitativa, que han permitido, posteriormente, intervenciones específicas con la finalidad de incrementar la motivación y la conducta de rendimiento.

De acuerdo con la teoría de Weiner, las investigaciones indican que las diferencias individuales en atribuciones están correlacionadas con el rendimiento académico, con los afectos académicos, el autoconcepto y las expectativas y que la modificación de patrones atribucionales desadaptativos es una vía útil para mejorar las percepciones de competencia y control en las tareas académica y, por tanto, para incrementar la motivación de aprendizaje y los éxitos académicos. (Herrera y Ramírez, 2003, p.17)

En el análisis de ciertos estudios, se pudo apreciar el incremento en la autoeficacia percibida y el incremento de la capacidad de autorregulación (Zimmerman y Bandura, 1992) corroborando, a su vez, los modelos del uso de procesos de valoración de rendimiento (Covington, 1985) repercutiendo en el uso de las estrategias de aprendizaje (Herrera y Ramírez, 2003).

La escala atribucional de motivación de logro ( EAML) de Manassero y Vázquez (1998) se fundamenta en el modelo motivacional de atribución causal de Weiner (1986) y expresan las causas singulares de logro percibidas por los estudiantes, distribuidas en cinco dimensiones causales del logro con ítems causales y no causales relacionados en cada dimensión:

- a) Motivación de interés, referido a la satisfacción en el estudio y ganas de aprender.
- b) Motivación tarea/capacidad, referido a las expectativas por los resultados.
- c) Motivación de esfuerzo, referido a la constancia y la persistencia.
- d) Motivación de examen, referido a la percepción del estudiante comparado con el rendimiento pasado y la justicia en la calificación obtenida.
- e) Motivación competencia del profesor, referido al interés prestado ante actividades atractivas y productivas. (Manassero y Vázquez 1998, p.342)

La aplicación de la EAML en estudios a nivel escolar y universitario, dieron como resultado la identificación de las causas atribuidas correspondientes a interés y esfuerzo, como las que han favorecido en mayor escala a la motivación de logro por ser de atribución internas, inestables y controlables (Morales y Gómez, 2009).

## **2.2 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS USADOS**

### **EVALUACIÓN.**

Considerado como uno de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación es un proceso dinámico que se desarrolla a lo largo del proceso de enseñanza de manera sucesiva para obtener información sobre la validez de los procedimientos, formular juicios de valor y orientar a la toma de decisiones sobre la información otorgada (Castillo y Cabrerizo, 2005).

### **EVALUACIÓN CONSTRUCTIVISTA.**

Otorga el papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje, la evaluación constructivista aborda la evaluación formativa, término utilizado inicialmente por Scriven en 1967, para evaluar programas utilizados por los profesores con el interés de adaptar estrategias didácticas a las necesidades de los estudiantes. La evaluación formativa se concentra en el nivel de análisis y tiene como finalidad cumplir con una función reguladora. Se realiza en el transcurso del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (como se citó en Aran, et al., 2008).

### **COEVALUACIÓN.**

Es una modalidad de evaluación que se aplica según los agentes, en el procedimiento de coevaluación o evaluación de pares, los participantes se evalúan mutuamente, se caracteriza por permitir la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones acerca de los criterios de evaluación (Álvarez, 2008).

### **PROCEDIMIENTO DE COEVALUACIÓN.**

En un primer momento se recomienda la orientación del docente hacia la comprensión de los criterios de evaluación, al realizar una evaluación paralela donde se compara el valor dado por los estudiantes con el valor dado por el docente, se permite optimizar el valor crítico del estudiante. El resultado es una evaluación de conformidad por los participantes (Álvarez, 2008).

### **RUBRICA.**

La rúbrica es una matriz de evaluación que enumera criterios de manera específica y le agrega niveles de calidad a cada criterio para facilitar la precisión en la evaluación del proyecto a observar. La flexibilidad en la construcción de la matriz

permite ser aplicada a variados productos, procesos o proyectos que requieran de una observación detallada. Se utiliza con precisión para una adecuada autoevaluación y coevaluación.

Parte de sus ventajas es que declara las expectativas del docente, explicando cómo poder alcanzar los objetivos, ayuda a los estudiantes a ser reflexivos sobre la calidad de su propio trabajo, al facilitar la detección de problemas y orientación de procesos (Andrade, 1997).

## **MOTIVACIÓN.**

La motivación define la orientación a objetivos, la conducta de las personas se dirige hacia un fin o interés. El nivel de motivación se manifiesta a través del tiempo invertido y la intensidad del esfuerzo dedicado a una tarea (Arancibia, Herrera, Strasser, 1999).

## **MOTIVACIÓN DE LOGRO.**

Se define como la motivación al éxito, aquella que advierte demostrar ser bueno en lo que se hace, la motivación de logro se aplica en estudios relacionados con el logro académico. La motivación de logro académico se manifiesta en la conducta del estudiante por su tendencia a demostrar mayor persistencia en su labor, busca la aprobación del profesor y compañeros acerca de su desempeño y escoge tareas que resulte un reto para sus habilidades (Arancibia, et al., 1999).

## **ATRIBUCIÓN CAUSAL.**

La teoría de la atribución causal explica las razones a las que una persona atribuye sus resultados previos obtenidos, sean éstos fracasos o éxitos, Weiner propone atribuciones estables e inestables manifestados en una secuencia motivacional relacionada con las expectativas y las emociones (Weiner, 1986).

## **2.3 HIPÓTESIS**

### **GENERAL.**

La aplicación del procedimiento de coevaluación producirá un incremento significativo de motivación de logro en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.

## **ESPECÍFICAS.**

- H1** La aplicación del procedimiento de coevaluación producirá un incremento significativo de motivación de interés en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.
- H2** La aplicación del procedimiento de coevaluación producirá un incremento significativo de motivación de tarea/capacidad en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.
- H3** La aplicación del procedimiento de coevaluación producirá un incremento significativo de motivación de esfuerzo en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.
- H4** La aplicación del procedimiento de coevaluación producirá un incremento significativo de motivación de examen en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.
- H5** La aplicación del procedimiento de coevaluación producirá un incremento significativo de motivación competencia del profesor en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.
- H6** Existe diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, en cuanto a los resultados del nivel de motivación de logro, aplicando el procedimiento de coevaluación.

## **2.4 VARIABLES**

## **VARIABLE INDEPENDIENTE (X): COEVALUACIÓN.**

**Definición conceptual:** Evaluación del desempeño entre pares a través de la observación.

**Definición operacional:** Juicio de calidad acerca del trabajo de los compañeros, mediante criterios de evaluación o indicadores establecidos.

**Dimensiones:** Coevaluación Individual, coevaluación intergrupala y coevaluación intragrupal.

**Indicadores:** Características observables que permiten el logro presentado en la Tabla 1.

## **VARIABLE DEPENDIENTE (Y): MOTIVACION DE LOGRO.**

**Definición conceptual:** El deseo de realizar tareas de la mejor manera, bajo el estímulo de superar metas propias con sentido de satisfacción.

**Definición operacional:** El resultado alcanzado por los estudiantes en motivación de interés, motivación de esfuerzo, motivación de tarea/capacidad, motivación de examen y motivación competencia del profesor.

## OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

Tabla 1  
*Operacionalización de variables*

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
VI COEVALUACIÓN	Coevaluación individual	Puntualidad Técnica Creatividad Composición	Rúbrica Individual
	Coevaluación intergrupala	Concepto Creatividad Concepto Síntesis Iniciativa	Rúbrica Intergrupala
	Coevaluación intragrupal	Creatividad Concepto Unidad Iniciativa	Rúbrica Intragrupal
VD MOTIVACIÓN DE LOGRO	Motivación de interés	Valora la importancia que das a las buenas notas del curso.	Cuestionario de registro de motivación de logro EAML
		Valora el interés que te tomas por desarrollar el curso.	
	Motivación de tarea/capacidad	Valora la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar este curso.	
		Valora el afán que tu tienes de sacar buenas notas.	
		Valora tus ganas de aprender el curso.	
		Valora la confianza que tienes en sacar buena nota en el curso.	
Motivación de esfuerzo	Valora la facilidad/dificultad de las tareas que realizas en el curso.		
	Valora la probabilidad de aprobar el curso que crees que tienes.		
Motivación de examen	Valora tu propia capacidad para llevar el curso.		
	Valora la frecuencia de terminar con éxito una tarea del curso que has empezado.		
Motivación competencia del profesor	Valora el esfuerzo que tu haces actualmente para sacar buenas notas en el curso.		
	Valora tu persistencia después que no has conseguido hacer una tarea del curso.		
	Valora las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio del curso.		
	Valora tu conducta cuando haces un problema difícil del curso.		
	Valora el grado de satisfacción que tienes en relación con la nota de la evaluación pasada.		
	Valora el grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecías en el curso.		
	Valora la capacidad pedagógica de tu profesor.		
	Valora tu aburrimiento en las clases del curso.		

# CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

## 3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la siguiente investigación ha sido abordado desde el enfoque cuantitativo y de tipo de investigación cuasi experimental, utilizando como instrumento de recolección un cuestionario que se aplicó a los estudiantes. Se plantea el enfoque cuantitativo por ser un indicador adecuado para la recolección de datos y su correspondiente análisis para la comprobación de hipótesis (Manassero y Vázquez 1998).

El diseño de la investigación cuasi experimental emplea un grupo experimental al cual se le aplicó la variable independiente coevaluación y un grupo control con tratamiento tradicional de heteroevaluación, para contrastar resultados a través de la medición de la variable dependiente mediante preprueba antes de la intervención y posprueba al finalizar la intervención (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El diseño del esquema nos explica lo siguiente:

<u>Grupos</u>	<u>Preprueba</u>	<u>Tratamiento</u>	<u>Posprueba</u>
Exp	Y <sub>1</sub>	X	Y <sub>2</sub>
Ctrl	Y <sub>1</sub>		Y <sub>2</sub>

Donde:

Y<sub>1</sub>: Preprueba grupo experimental y grupo control.

X : Modelo de coevaluación.

Y<sub>2</sub> : Posprueba grupo experimental y grupo control.

El grupo experimental y de control son independientes.

La diferencia entre la preprueba y la posprueba (Y<sub>1</sub> - Y<sub>2</sub>) nos indicó el nivel de cambio entre las dos situaciones.

En ambos grupos se realizó un cuestionario de entrada el cual estuvo dirigido a medir el nivel de motivación de logro en los estudiantes, en el grupo experimental se planteó como

modelo de evaluación la coevaluación, por otro lado en el grupo control se mantuvo la evaluación con el modelo de heteroevaluación, utilizado de manera convencional dentro de la carrera de Arte y Diseño, antes de finalizar el ciclo académico también se aplicó la posprueba (Y<sub>2</sub>) para medir el incremento o la disminución de motivación de logro. Al final se compararon los resultados del grupo experimental y el grupo control que se obtiene restando los cambios ocurridos entre ellos.

## **3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA**

### **POBLACIÓN.**

La población de estudio de la presente investigación estuvo conformada por cuatro secciones del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial matriculados en el ciclo 2016-2, de una universidad particular de Lima – Perú.

### **DISEÑO MUESTRAL.**

La presente investigación se aplicó a 2 secciones del IV ciclo de la carrera de Arte y Diseño que cursaron la asignatura Diseño IV. Por la naturaleza de la investigación cuasi experimental, la primera sección se denominó grupo experimental y la segunda sección se denominó grupo control, el diseño del método se aplicó a dos secciones de 20 estudiantes conformadas antes del estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), asignados de manera independiente, es decir, grupos ya constituidos a la asignatura Diseño IV. Para la designación del grupo experimental y grupo control, se aplicó un sorteo considerando los antecedentes homogéneos entre ambos grupos.

En relación a su definición la población de estudio tuvo las siguientes características:

1. Alumnos del IV ciclo de la carrera de Arte y Diseño de una universidad particular de Lima.

2. Alumnos de ambos sexos.

## **3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**

### **TÉCNICAS.**

Para la presente investigación se aplicó la técnica de recolección de datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) y como instrumento de recolección se utilizó el cuestionario de Escala atribucional de Motivación de Logro (Manassero y Vázquez 1998) para la aplicación de

la preprueba y la posprueba con el objetivo de recolectar datos que determinan el grado de motivación de logro.

En ambos grupos se realizó una preprueba la cual estuvo dirigida a medir el nivel motivación de logro en los estudiantes; en el grupo experimental se empleó la variable independiente coevaluación, para comprobar su efecto sobre la variable dependiente motivación de logro. Antes de finalizar el ciclo académico, se realizó una posprueba para medir el nivel de motivación de logro.

El procedimiento utilizado para la siguiente investigación comprende lo siguiente:

- a) Recolección y análisis de información como entrevistas y bibliografía especializada.
- b) Análisis de antecedentes y su contribución metodológica.
- c) Formulación del marco teórico contextual.
- d) Diseño y validación de instrumentos de coevaluación.
- e) Aplicación del modelo de coevaluación.
- f) Observación; luego de la recolección de datos se procedió al análisis con la técnica de estadística inferencial.
- g) Informe final, validación y discusión de resultados.

## **INSTRUMENTOS.**

### **Escala Atribucional de Motivación de Logro EAML.**

Se presentó un cuestionario para la aplicación de la preprueba y la posprueba con el objetivo de recolectar datos que determinen el grado de motivación de logro. (véase Anexo A).

La Escala Atribucional de Motivación de Logro EAML fue desarrollada por Manassero y Vázquez (1998) basándose en los elementos descritos en la teoría atribucional de Weiner. Por lo que dicho instrumento, tiene un respaldo sólido, y ha sido utilizado en recientes investigaciones demostrando su versatilidad al relacionarse con otras variables (Morales y Gómez, 2009 y Durán y Pujol, 2013).

Dichas investigaciones aplicadas en contextos escolares y universitarios demuestran que sus parámetros son efectivos, su resultado “valida la importancia de la atribución causal en la motivación y al mismo tiempo constituye una justificación para la teoría atribucional de Weiner”. (Manassero y Vázquez, 1998, p.333)

- a) *Ficha técnica.*

Nombre del instrumento: Escala atribucional de motivación de logro.

Autores: María Antonia Manassero Más y Ángel Vázquez Alonso 1998. Obtenido de la publicación de la revista Redalyc Vol 10 (1998).

Nivel de aplicación: Académico.

Dirigido a: Estudiantes.

Forma de aplicación: Individual.

Tiempo de aplicación: 30 minutos.

b) *Descripción del cuestionario.*

Según Durán y Pujol (2013) el cuestionario tiene como finalidad medir el nivel de motivación de logro e identificar las atribuciones causales sobre el rendimiento académico, presentando relaciones significativas entre sus dimensiones que sugieren la presencia de patrones atribucionales adaptativos y desadaptativos. (p. 83)

El cuestionario está formado por 22 ítems de diferencial semántico y expresan las causas singulares de logro percibidas por los estudiantes, el análisis factorial consta de una estructura distribuida en cinco dimensiones causales del logro con ítems causales y no causales relacionados en cada dimensión: valorados sobre una escala Likert de 1 a 9 puntos, donde 1 indica valor mínimo y 9 indica el valor máximo de motivación, los ítems se presentan con puntuaciones contrabalanceadas para evitar sesgos.

Dimensión motivación de interés, referido a la satisfacción en el estudio y ganas de aprender. Ítem 11, 12, 13, 15 y 20.

Dimensión motivación de tarea/capacidad, referido a las expectativas por los resultados. Ítem 7, 8, 9, 10 y 21.

Dimensión motivación de esfuerzo, referido a la constancia y la persistencia. Ítem 6, 17, 18 y 19.

Dimensión motivación de examen, referido a la percepción del estudiante comparado con el rendimiento pasado y la justicia en la calificación obtenida. Ítem 1 y 14.

Dimensión motivación competencia del profesor, referido al interés prestado ante actividades atractivas y productivas. Ítem 16 y 22.

c) *Confiabilidad.*

Durán y Pujol (2013) determinaron la confiabilidad a través cálculo del coeficiente de alfa de Cronbach, para la escala total es de un valor de 0.8626, y las subescalas sobre la corrección de Spearman-Brown se mantienen en el orden de 0.90, la fiabilidad de la escala

como consistencia temporal mediante el coeficiente de correlación obtenido de 0.7127, concluyendo que el cuestionario tiene confiabilidad.

d) *Validez.*

La escala se caracteriza por su estructura de cinco factores o dimensiones principales correspondientes a las causas singulares recibiendo el nombre de Motivación de Tarea/capacidad, Motivación de Esfuerzo, motivación de Interés, Motivación de Examen y Motivación Competencia del profesor, entregando una interpretación fiable definida en la Motivación General sumando las puntuaciones, fundamentada en la teoría del modelo motivacional de Weiner (1986). Se realizó la validez de la escala atribucional mediante el análisis factorial exploratorio AFE, condicionado para obtener valores significativos, con el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el test de esfericidad de Bartlett ( $p < .05$ ) (Manassero y Vázquez, 1998).

e) *Normas de aplicación.*

Se presenta a los estudiantes participantes el cuestionario durante sus sesiones de clase, los estudiantes deben responder a la escala atribucional de forma individual, la persona encargada de aplicar el cuestionario debe impartir las instrucciones y aclarar cualquier duda presentada por los estudiantes, el desarrollo aproximado del cuestionario no debe excederse a 30 minutos.

f) *Normas corrección y puntuación.*

El cuestionario consta de 22 ítems, el estudiante debe marcar el nivel de cercanía a la atribución causal en que se encuentra, por ejemplo luego de realizar una tarea se pide valorar la facilidad/dificultad de la misma donde muy difícil es valor 1 y muy fácil es valor 9. El puntaje total en cada dimensión indicará el nivel de motivación de logro en cada caso, el puntaje total del cuestionario indicará el nivel de motivación de logro en el contexto de aprendizaje señalando como puntaje máximo 198 y mínimo 22.

g) *Evaluación de bondades psicométricas.*

A continuación en la Tabla 2, se exponen los resultados obtenidos en el análisis de las características psicométricas de los instrumentos de evaluación. Inicialmente se realizó el cálculo de la confiabilidad por el método de consistencia interna, utilizándose para su estimación el coeficiente de Alfa de Cronbach. Se muestra el resultado del análisis tanto para el grupo experimental (G.E.) como para el grupo control (G.C.) en ambas mediciones (antes y después).

Tabla 2

*Análisis de confiabilidad de los instrumentos*

		<b>Media</b>	<b>D.S.</b>	<b>N° elementos</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Grupo	Antes	6.452	1.57	22	0.844
Experimental	Después	7.823	1.05	22	0.885
Grupo	Antes	6.811	1.62	22	0.856
Control	Después	5.966	1.65	22	0.835

*Nota.* Muestra: G.E. (20) y G.C. (20).

La Tabla 2 muestra la confiabilidad matemática expresada por el Alfa de Cronbach, obtenida en el análisis estadístico de los instrumentos de evaluación. Se observa una alta confiabilidad en todas las mediciones (todas mayores a .80) por lo que los resultados observados son válidos para dar respuesta a los objetivos planteados en la presente investigación y para posteriores investigaciones. Podemos observar inicialmente el cambio de medias en ambos grupos; por una parte, en el grupo experimental la media tiende a aumentar (aparente aumento de motivación de logro), por otra parte, en el grupo control la media tiende a disminuir.

*h) Análisis de contraste de normalidad o bondad de ajuste.*

A continuación en la Tabla 3, se expondrán los resultados obtenidos en el análisis de las puntuaciones que constituyen las mediciones para ambos grupos (control y experimental); esta evaluación es importante pues delimitará los estadísticos a utilizar y de este modo responder a las hipótesis planteadas en la presente investigación. Para tales fines se utilizará el estadístico de contraste de normalidad Shapiro-Wilk ya que la muestra es menor a 50 participantes.

Tabla 3

*Prueba de bondad de Ajuste (Shapiro-Wilk)*

<b>Grupos</b>		<b>Media</b>	<b>D.S.</b>	<b>Shapiro-Wilk</b>	<b>Sig.</b>
Grupo	Antes	6.452	1.57	0.977	0.886
Experimental	Después	7.823	1.05	0.927	0.133

Grupo	Antes	6.811	1.62	0.918	0.089
Control	Después	5.966	1.65	0.96	0.551

*Nota.* Muestra: G.E. (20) y G.C. (20).

La Tabla 3 resume el comportamiento de las variables de estudio en relación a la distribución en la curva normal; se aprecia que las significancias ( $\alpha$ ) observadas fueron mayores a .05, por ello se puede afirmar que las distribuciones observadas se ajustan a la curva normal, por lo que los estadísticos a utilizar para dar respuesta a los objetivos del estudio serán de tipo paramétrico, por lo que se utilizó la prueba T de Student para muestras relacionadas.

### 3.4 RECOLECCIÓN DE DATOS

Para el inicio de la investigación, se envió un oficio al coordinador de la carrera de Arte y Diseño, con el fin de obtener el permiso para la aplicación del estudio materia de este trabajo durante el período de clase.

Se utilizaron 2 secciones del IV ciclo del período académico 2016-2 de la carrera de Arte y Diseño que cursaron la asignatura Diseño IV.

Al inicio del ciclo académico se aplicó el instrumento EAML a ambos grupos para levantar la información de entrada que nos dió la primera base de comparación materia de nuestro estudio, seleccionando el grupo con el cual se aplicó el procedimiento de coevaluación.

La aplicación del estudio tuvo una duración de 12 semanas comprendidas en 12 sesiones académicas, en las cuales al término de cada una de éstas sesiones, se aplicó la coevaluación con el uso de la rúbrica como instrumento de evaluación en el aula por los estudiantes bajo la orientación del docente que observó el desempeño y resultado de lo desarrollado en ese momento.

Al término del estudio de coevaluación, se aplicó a ambos grupos la EAML con la finalidad de realizar las comparaciones aplicando el rigor estadístico para poder interpretar los resultados.

Para el procesamiento de los datos se aplicaron técnicas estadísticas. Las variables estadísticas analizadas comprenden:

1. medidas de tendencia central (mediana y media)
2. medidas de variabilidad (varianza)

Para el análisis de los datos se tuvo en cuenta la estadística inferencial contrastando las hipótesis utilizando la prueba T de student mediante el programa SPSS Statistics V21.

# **CAPITULO IV : RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

## **4.1 RESULTADOS**

En el presente capítulo se hace referencia a los resultados y análisis de datos obtenidos luego de la aplicación del procedimiento de coevaluación, se analiza los resultados de las comparaciones del nivel de motivación de logro realizadas en el grupo experimental antes y después de la aplicación del procedimiento, y entre el grupo experimental y control después de la aplicación del procedimiento.

### **PROCEDIMIENTO DE COEVALUACIÓN EN EL CURSO DE DISEÑO IV DE LA CARRERA DE ARTE Y DISEÑO EMPRESARIAL.**

El procedimiento de la presente investigación en el curso Diseño IV, para estudiantes del IV ciclo de la carrera de Arte y Diseño Empresarial, se formuló considerando el contenido del silabo del curso Diseño IV. (véase Anexo B).

El curso Diseño IV tiene como contenido temático los conocimientos necesarios para la creación de identidad corporativa, los productos logrados por los estudiantes durante el ciclo académico inician con la propuesta conceptual, diseño de marca y finalizan con la presentación de productos comerciales referentes a la marca. El nivel de competencia profesional es el de plantear soluciones de comunicación visual mediante propuestas innovadoras.

El curso tiene un enfoque metodológico activo que considera el aprendizaje dentro y fuera del aula de manera individual y que incluye trabajo de campo. Se utilizan sesiones explicativas que promueven la discusión con los estudiantes, teniendo el docente el rol de facilitador y mediador del conocimiento desde su experiencia profesional.

#### **Proceso de experimentación.**

A continuación se presenta la secuencia didáctica donde se explica el procedimiento de coevaluación adaptado al contenido de cada sesión correspondiente al desarrollo de las 12 semanas del presente estudio.

Tabla 4

## Secuencia didáctica de la investigación

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES					
SESIÓN	CONTEXTUALIZACIÓN	PRODUCTO DE LA SESIÓN	MÉTODO DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO	TIEMPO DE EVALUACIÓN
1	Proceso del diseño	Análisis del proyecto	Preprueba de motivación de logro	Cuestionario EAML Anexo A	20 minutos
2	Diseño de marca	Definición de concepto	Coevaluación intergrupala	Rúbrica 1 Anexo C	20 minutos
3	Estilo del diseño	Propuestas de diseño de marca	Coevaluación intergrupala	Rúbrica 2 Anexo D	25 minutos
4	Diseño de papelería	Diseño de marca definitivo	Coevaluación intragrupal	Rúbrica 3 Anexo E	25 minutos
5	Branding	Diseño de papelería	Coevaluación individual	Rúbrica 4 Anexo F	30 minutos
6	Producción artística	Ejercicio de diseño en clase			
7	Composición gráfica	Sesión fotográfica	Coevaluación intragrupal	Rúbrica 8 Anexo K	20 minutos
8	Diseño de envases	Sesión fotográfica	Coevaluación intragrupal	Rúbrica 8 Anexo K	20 minutos
9	Anuncio publicitario	Diseño de envases	Coevaluación intragrupal	Rúbrica 5 Anexo H	25 minutos
10	Contenido legal en piezas comerciales	Diseño de carta menú	Coevaluación individual	Rúbrica 6 Anexo I	30 minutos
11	Contenido comercial en envases	Diseño de publicidad	Coevaluación intergrupala	Rúbrica 7 Anexo J	30 minutos
12	Contenido publicitario en medios digitales	Diseño de publicidad	Posprueba de motivación de logro	Cuestionario EAML Anexo L	20 minutos

Nota: Presentamos en Anexo M el desarrollo completo de la sesión de aprendizaje 2 como muestra de la estructura formulada para cada sesión pedagógica.

En la Tabla 4 se indica la aplicación de la coevaluación como parte de los instrumentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La presente investigación propone la evaluación formativa con el modelo de coevaluación, respetando los criterios de evaluación de la carrera de Arte y Diseño en una escala de calificación de 0 a 20. La estrategia de evaluación formulada se basa en el principio de participación por parte de los estudiantes, donde el docente cumple el rol de moderador. Estudios anteriores (Ibarra et al., 2012; Heathfield, 2007 y Morelos, 2010) proponen la ponderación de las calificaciones a medida que los estudiantes van orientándose al sistema de evaluación con el uso de la rúbrica.

En un inicio la ponderación de los estudiantes fue de 15%, complementándose con la calificación del docente, hasta llegar en algunos casos al 100% dando mayor responsabilidad a los estudiantes, propuesta formulada para favorecer el consenso y debate entre estudiantes y docentes por los tipos de coevaluación intergrupala, individual e intragrupal.

#### **Instrumento de evaluación.**

Se utilizó la rúbrica que es una matriz de evaluación con criterios o indicadores de rendimiento y calidad de proyectos, para que el estudiante observe de manera precisa las características o logros además del nivel de desempeño, estas rúbricas se diseñaron de acuerdo a los objetivos del curso y de cada proyecto, basadas además en el contenido de las rúbricas originales desarrolladas por la coordinación académica de la facultad de Arte y Diseño Empresarial.

Los criterios se definieron considerando el contenido temático que corresponde a cada producto de la sesión, el número de niveles de calidad o desempeño pertenecientes a cada criterio variaron en correspondencia a la complejidad del criterio observado, además de considerarse la intención de iniciar al estudiante al proceso de evaluación.

#### *Proceso de validación de matriz de coevaluación.*

Se observaron y evaluaron los instrumentos de la variable independiente coevaluación, mediante una guía de cotejo de validación aplicado a los expertos, obteniendo el análisis de los indicadores de las rúbricas utilizadas (véase Anexo O).

Tabla 5

*Evaluación general de indicadores de rúbricas por expertos*

<b>RÚBRICA EN GENERAL</b>		
	FRECUENCIA	PORCENTAJE
EXCELENTE	193	97.97%
BUENO	4	2.03%
REGULAR	0	0.00%
DEFICIENTE	0	0.00%
	197	100.00%

La tabla y figura en general demuestra la frecuencia "Excelente" con un porcentaje del 97.97%, seguido por "Bueno" de 2.03%.

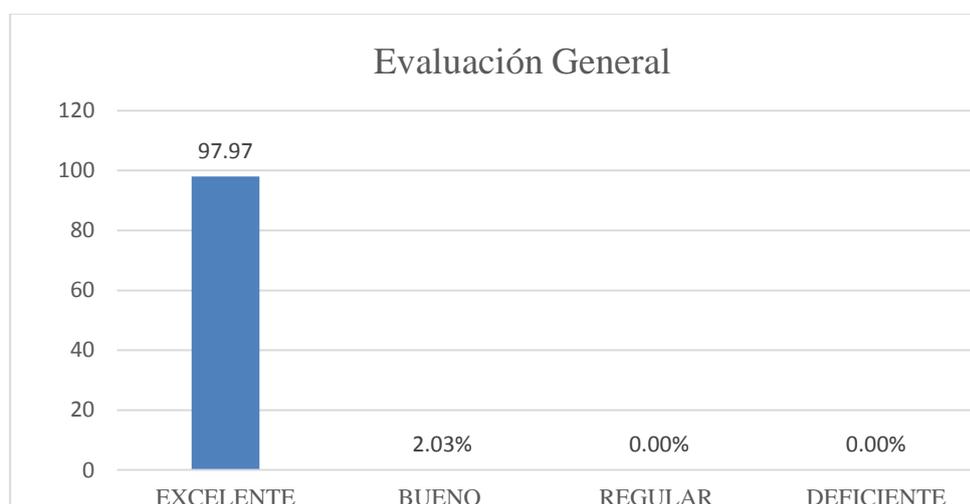


Figura 2. Evaluación general de indicadores.

Tabla 6

*Evaluación general de indicadores de criterios de rúbricas por expertos*

	<b>REDACCIÓN</b>		<b>PERTINENCIA</b>		<b>OBJETIVIDAD</b>		<b>SUFICIENCIA</b>		<b>COHERENCIA</b>	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EXCELENTE	39	100.0%	39	100.0%	39	100.0%	35	89.7%	39	100.0%
BUENO	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	4	10.3%	0	0.0%
REGULAR	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
DEFICIENTE	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
TOTAL	39	100.0%	39	100.0%	39	100.0%	39	100.0%	39	100.0%

De la evaluación de los criterios de los indicadores de la rúbrica, los expertos coinciden en que los criterios: redacción, pertinencia, objetividad y coherencia es "Excelente" al 100%,

mientras que en el criterio de suficiencia se deduce que el criterio “Excelente” es de 89.7% y “Bueno” es de 10.3%.

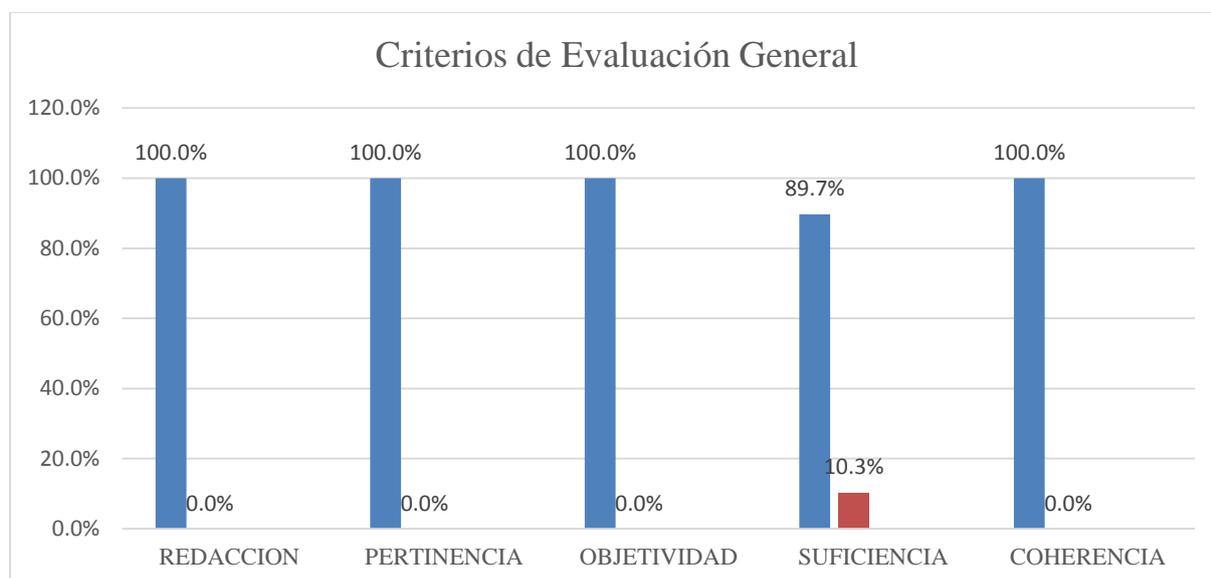


Figura 3. Criterios de evaluación general de indicadores.

Tabla 7

*Evaluación de rúbrica para coevaluación individual por expertos*

	<u>REDACCIÓN</u>		<u>PERTINENCIA</u>		<u>OBJETIVIDAD</u>		<u>SUFICIENCIA</u>		<u>COHERENCIA</u>	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EXCELENTE	15	100.0%	15	100.0%	15	100.0%	11	73.3%	15	100.0%
BUENO	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	4	26.7%	0	0.0%
REGULAR	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
DEFICIENTE	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
TOTAL	15	100.0%	15	100.0%	15	100.0%	15	100.0%	15	100.0%

De la evaluación de los criterios de los indicadores de la rúbrica que corresponden a la coevaluación individual los expertos coinciden en que los criterios: redacción, pertinencia, objetividad y coherencia es “Excelente” al 100%, mientras que en el criterio de suficiencia se deduce que el criterio “Excelente” es de 73.3% y “Bueno” es de 26.7%.

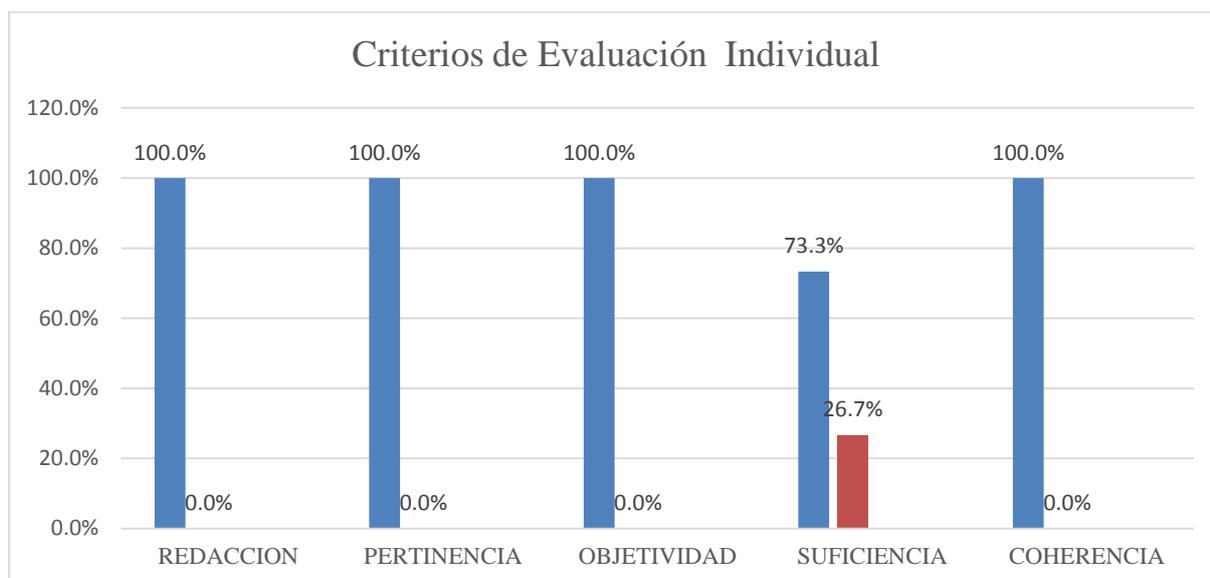


Figura 4. Criterios de evaluación individual de indicadores.

Tabla 8

*Evaluación de rúbrica para coevaluación intergrupala por expertos*

	<b>REDACCIÓN</b>		<b>PERTINENCIA</b>		<b>OBJETIVIDAD</b>		<b>SUFICIENCIA</b>		<b>COHERENCIA</b>	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EXCELENTE	15	100.0%	15	100.0%	15	100.0%	13	86.7%	15	100.0%
BUENO	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	13.3%	0	0.0%
REGULAR	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
DEFICIENTE	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
TOTAL	15	100.0%	15	100.0%	15	100.0%	15	100.0%	15	100.0%

De la evaluación de los criterios de los indicadores de la rúbrica que corresponden a la coevaluación intergrupala los expertos coinciden en que los criterios: redacción, pertinencia, objetividad y coherencia es “Excelente” al 100%, mientras que en el criterio de suficiencia se deduce que el criterio “Excelente” es de 86.7% y “Bueno” es de 13.3%.

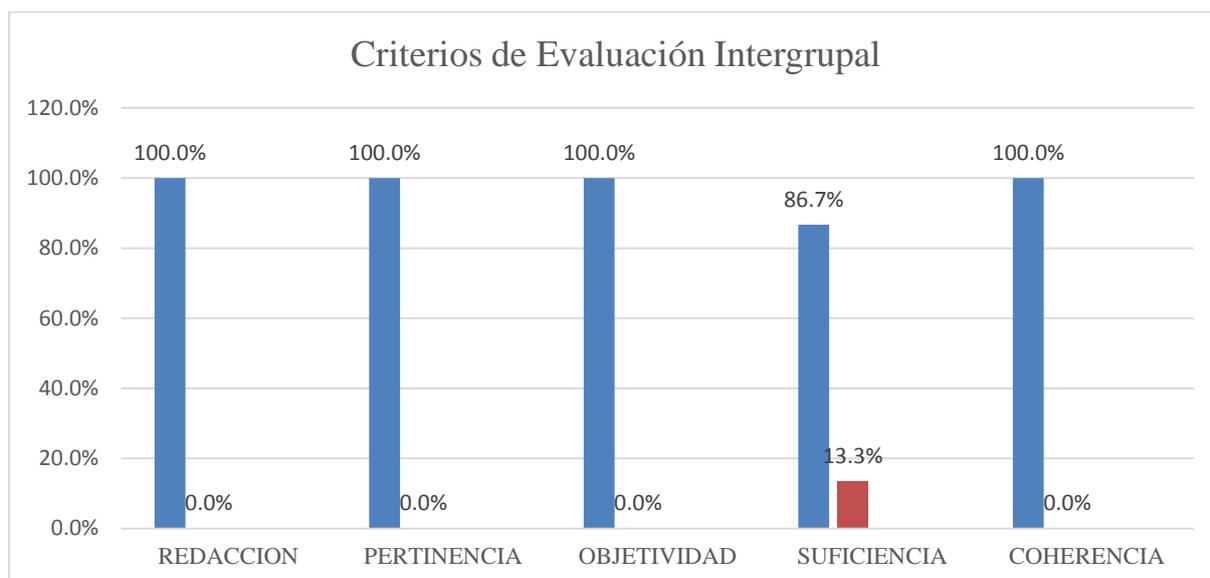


Figura 5. Criterios de evaluación intergrupala de indicadores.

Tabla 9

*Evaluación de rúbrica para coevaluación intragrupal por expertos*

	<u>REDACCIÓN</u>		<u>PERTINENCIA</u>		<u>OBJETIVIDAD</u>		<u>SUFICIENCIA</u>		<u>COHERENCIA</u>	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
EXCELENTE	15	100.0%	15	100.0%	15	100.0%	13	86.7%	15	100.0%
BUENO	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	13.3%	0	0.0%
REGULAR	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
DEFICIENTE	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
TOTAL	15	100.0%	15	100.0%	15	100.0%	15	100.0%	15	100.0%

De la evaluación de los criterios de los indicadores de la rúbrica que corresponden a la coevaluación intragrupal los expertos coinciden en que los criterios: redacción, pertinencia, objetividad y coherencia es “Exclente” al 100%, mientras que en el criterio de suficiencia se deduce que el criterio “Exelente” es de 86.7% y “Bueno” es de 13.3%.

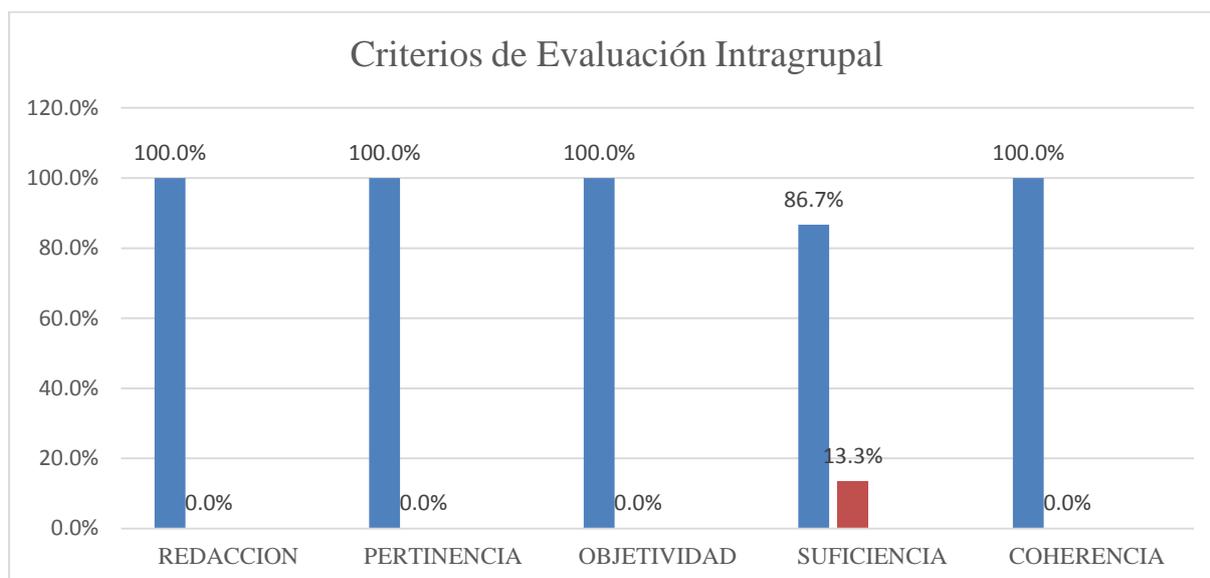


Figura 6. Criterios de evaluación intragrupal de indicadores.

*Participantes expertos de la presente validación*

Carlos Francisco Valenzuela Martínez D.N.I.: 09551957

Doctorando en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú

Candidato a Magíster en Antropología (PUCP)

Magíster en Administración Estratégica de Empresas (MBA – Centrum)

Licenciado en Administración

Docente a tiempo parcial en universidad San Ignacio de Loyola

Percy Salinas Agüero D.N.I.: 09729857

Magister en Docencia Universitaria e Investigación por universidad San Martín de Porres

Docente a tiempo completo en universidad San Martín de Porres

Guillermina Victoria Avalos Carrillo D.N.I.: 07897880

Magíster en Comunicaciones por la Pontificia Universidad Católica del Perú

Licenciada en Arte con mención en Diseño Gráfico (PUCP)

Candidata a Doctora en Educación por la Universidad Nacional Federico Villareal

Docente a tiempo completo en universidad San Ignacio de Loyola

**4.1.1.3 Contenido de matriz de coevaluación.**

En las siguientes figuras se muestra el contenido de las rúbricas y el fundamento de su contenido y evolución, siendo cada vez más precisas y complejas con la intensión de desarrollar el pensamiento crítico y la motivación de logro (Díaz, 2006).

En la primera etapa se desarrollaron rúbricas cualitativas, basadas en términos relevantes y fáciles de identificar por los estudiantes (Wamba et al., 2007), para luego proceder a las rúbricas cuantitativas que permitan el acercamiento y comprensión del estudiante a futuras evaluaciones dadas por otros docentes. Los criterios y la descripción de los niveles se aproximan a los convencionales aplicados en otros cursos de la carrera. Al aplicar la coevaluación, los estudiantes recibieron la explicación del rol que desempeñaría la evaluación realizada por sus compañeros. Además de la retroalimentación por parte de sus propios compañeros fomentada a partir del diálogo relacionado a la ejecución de los proyectos, otorgándoles la oportunidad de expresar su entendimiento acerca de las mejoras necesarias, identificando fortalezas y debilidades (Ibarra et al., 2012).

a) *Rúbrica intergrupala.*

La aplicación de coevaluación intergrupala, logra incentivar la participación y promover el diálogo crítico y reflexivo entre cada grupo (Delgado, 2009) (véase Anexo C).

CRITERIOS	NIVELES		
			
CREATIVIDAD	Se puede proponer ideas con mayor desarrollo creativo.	Parte de las propuestas demuestran desarrollo creativo.	Todas las propuestas demuestran desarrollo creativo.
CONCEPTO	Se puede desarrollar mejor el concepto.	Parte de las propuestas se refieren al concepto.	Todas las propuestas se refieren al concepto.
SINTESIS	Se pueden sintetizar más las propuestas.	Parte de las propuestas cumplen en síntesis.	Todas las propuestas cumplen en síntesis.
INICIATIVA	Se puede mejorar el proceso de trabajo en el proyecto.	Parte del proyecto demuestra iniciativa en su proceso.	Todo el proyecto demuestra iniciativa en su proceso.

Figura 7. Rúbrica intergrupala.

El tercer y cuarto criterio y los respectivos niveles de la presente rúbrica intergrupala sobre el trabajo de síntesis e iniciativa, pretenden influenciar sobre la dimensión motivación de interés referida a las ganas de aprender (Manassero y Vázquez, 1998).

Los niveles manejan términos identificados en la dinámica del juego, pro, experto y veterano se refiere a los niveles alcanzados en las competencias de juegos electrónicos,

familiares para su generación y los gráficos se refieren al grado obtenido, símbolo de su logro alcanzado (Prensky, 2012), no se insertan números calificadores que denoten aprobación o desaprobación (Bocanegra, 2010).

La rúbrica de coevaluación intergrupala se aplicó además en un segundo momento reflexionando con la pregunta ¿cómo puedo mejorar mi proyecto? (véase Anexo D), con la finalidad de recibir la mayor variedad de comentarios por los compañeros para que cada estudiante “perciba lo que sabe y le falta aprender” (Delgado, 2009, p.119), se replicaron las rúbricas con la intención de comparar el cambio de resultados sobre las mismas observaciones para inferir en la dimensión motivación de tarea/capacidad referida a las expectativas por los resultados (Manassero y Vázquez, 1998).



*Figura 8. Coevaluación intergrupala.*

*b) Rúbrica intragrupal.*

La coevaluación intragrupal se desarrolló para incentivar la dimensión motivación de esfuerzo referida a la constancia y persistencia, al discutir sobre la pregunta formulada ¿de qué manera se puede mejorar el desempeño? Permitiendo la intervención responsable y honesta entre los compañeros otorgando un juicio de valor sobre los logros obtenidos (Gil y Padilla, 2009; Manassero y Vázquez, 1998)

El criterio unidad de la rúbrica intragrupal, evaluado por un grupo cerrado, permite una reflexión inmediata sobre las críticas dadas por sus compañeros y exigiendo al estudiante metas claras a alcanzar (Delgado, 2009; Morelos, 2010 y Navarro, 2010) (véase Anexo H).

CRITERIOS	NIVELES		
	1	3	5
CREATIVIDAD	Se puede proponer ideas con mayor desarrollo creativo.	Parte de las propuestas demuestran desarrollo creativo.	Todas las propuestas demuestran desarrollo creativo.
CONCEPTO	Se puede desarrollar mejor el concepto.	Parte de las propuestas se refieren al concepto.	Todas las propuestas se refieren al concepto.
UNIDAD	Se puede lograr más unidad entre las propuestas.	Parte de las propuestas cumplen en unidad.	Todas las propuestas cumplen en unidad.
INICIATIVA	Se puede mejorar el proceso de trabajo en el proyecto.	Parte del proyecto demuestra iniciativa en su proceso.	Todo el proyecto demuestra iniciativa en su proceso.

Figura 9. Rúbrica intragrupal.



Figura 10. Coevaluación intragrupal.

*c) Rúbrica individual.*

La siguiente matriz rúbrica individual, presenta criterios asignados a los requerimientos profesionales necesarios para lograr un producto efectivo y competitivo basado en las características funcionales del diseño, de tal manera que los estudiantes reflexionen al ser evaluados en posteriores proyectos (Heathfield, 2007), dirigido a lograr el incremento en la motivación de exámen referido a la justicia en la calificación obtenida.

	0		2		
PUNTUALIDAD	No entregó o entrega fuera de hora y fecha.		Entregó puntualmente el trabajo según los plazos establecidos		
	0	1	2	3	
TECNICA	La lámina tiene demasiados errores técnicos superando el número de 12	La lámina tiene demasiados errores técnicos superando el número de 8	La lámina tiene demasiados errores técnicos superando el número de 4	La lámina tiene mínimos errores técnicos que no son evidentes	
	0	2	3	4	5
CREATIVIDAD	No existe creatividad en la o las propuestas presentadas, el trabajo es simple y ya visto	La creatividad en la o las propuestas presentadas es deficiente y no cumple con la finalidad del ejercicio	La creatividad en la o las propuestas presentadas es buena pero al mismo tiempo la o las propuestas no cumplen con la finalidad del ejercicio	La creatividad en la o las propuestas presentadas es muy buena pero todavía hay que realizar pequeñas correcciones para cumplir con la finalidad del ejercicio	La creatividad en la o las propuestas presentadas es excelente y cumple con la finalidad del ejercicio
	0	2	3	4	5
COMPOSICIÓN	No existe composición en la o las propuestas presentadas, el trabajo es simple y ya visto	La composición en la o las propuestas presentadas es deficiente y no existe un equilibrio visual adecuado	La composición en la o las propuestas presentadas es buena pero al mismo tiempo se deben de realizar mejoras para que el equilibrio visual sea óptimo	La composición en la o las propuestas presentadas es muy buena pero todavía hay que realizar correcciones mínimas para que el equilibrio visual sea óptimo	La composición en la o las propuestas presentadas es excelente y logra un equilibrio visual
	0	2	3	4	5
CONCEPTO	El Concepto es malo e inconsistente para desarrollar el proyecto o pieza gráfica	El Concepto es regular e inconsistente para desarrollar el proyecto o pieza gráfica.	El Concepto es bueno y consistente para desarrollar el proyecto o pieza gráfica.	El Concepto es muy bueno y consistente para desarrollar el proyecto o pieza gráfica.	El Concepto es excelente y consistente para desarrollar el proyecto o pieza gráfica.

Figura 11. Rúbrica individual.

Los criterios de evaluación son establecidos por la coordinación académica de la facultad, aplicada en productos donde se requiere la observación de niveles con términos específicos y cuantitativos, el tipo de coevaluación fue individual y su contenido se aplicó en posteriores matrices de evaluación con el fin de relacionarla a la estrategia formativa de la facultad (véase Anexo F).

La dinámica de coevaluación propuesta, en un inicio intergrupales y finalizada de manera individual, se asigna con la intención de adaptar al estudiante al ejercicio de evaluación, para fomentar un espacio dinámico condicionado a la participación del mismo, otorgándole seguridad y confianza para involucrarse con el proceso de enseñanza-aprendizaje impartido en el aula (Bocanegra, 2010).



*Figura 12.* Coevaluación individual.

**EVALUACIÓN DEL EFECTO DE LA APLICACIÓN DEL  
PROCEDIMIENTO DE COEVALUACIÓN SOBRE LA**

## MOTIVACIÓN DE INTERÉS EN LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE DISEÑO IV.

**Tabla 10**

*Resultados antes y después EAML dimensión Motivación de Interés G.E.*

	INTERÉS ANTES					Total	INTERÉS DESPUÉS					Total	
	Item 11	Item 12	Item 13	Item 15	Item 20		Item 11	Item 12	Item 13	Item 15	Item 20		
E1	9	8	8	8	8	41	E1	9	7	8	9	9	42
E2	9	6	7	8	9	39	E2	9	9	9	8	7	42
E3	7	7	7	5	8	34	E3	9	9	9	8	9	44
E4	9	8	7	8	8	40	E4	9	9	9	8	9	44
E5	8	7	7	7	7	36	E5	9	9	9	8	8	43
E6	9	7	7	8	8	39	E6	8	7	7	6	7	35
E7	5	5	6	7	9	32	E7	9	9	9	9	9	45
E8	9	9	9	9	8	44	E8	9	9	9	9	9	45
E9	8	6	7	3	8	32	E9	9	9	8	8	9	43
E10	8	7	8	6	7	36	E10	8	8	8	8	8	40
E11	9	7	4	9	6	35	E11	9	8	9	9	9	44
E12	8	7	7	7	9	38	E12	8	7	8	7	8	38
E13	9	8	8	9	9	43	E13	9	9	9	9	9	45
E14	7	2	5	2	8	24	E14	9	8	8	8	9	42
E15	5	7	6	7	7	32	E15	9	8	8	7	8	40
E16	9	7	7	6	8	37	E16	7	8	8	8	8	39
E17	9	7	6	8	8	38	E17	7	8	6	6	7	34
E18	9	7	7	7	7	37	E18	9	8	6	8	8	39
E19	7	7	8	7	8	37	E19	8	9	9	9	9	44
E20	8	5	9	3	7	32	E20	9	8	8	9	9	43

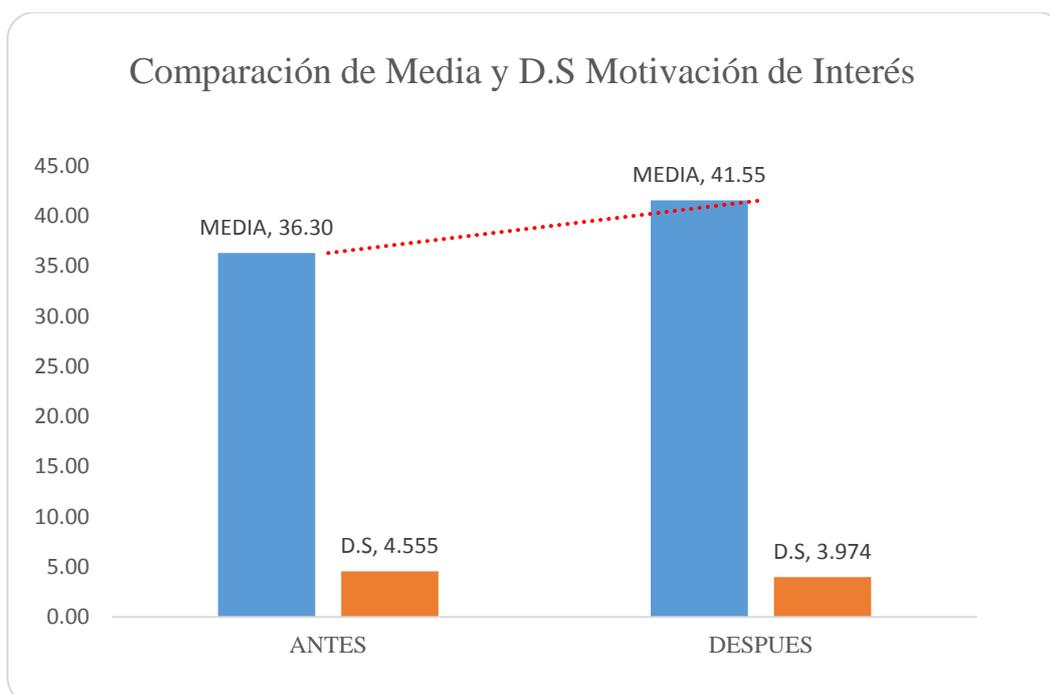
En la Tabla 11 se observa que en la prueba de T de Student de comparación de medias para muestras relacionadas entre los puntajes de pre y posprueba del grupo experimental de la dimensión motivación de interés se muestra una diferencia de medias estadísticamente significativa, siendo la media de posprueba más alta (41.55) que la de preprueba (36.30), lo cual permite indicar que existen diferencias significativas entre el antes y el después (Sig.=.001), es decir hay un avance significativo después del procedimiento de coevaluación.

Tabla 11

*Comparación de medias en la motivación de interés antes y después en el G.E.*

	<b>Media</b>	<b>D.S.</b>	<b>t</b>	<b>g.l.</b>	<b>Sig</b>
Antes	36.3	4.555	4.131	19	.001
Después	41.55	3.220			

*Nota.* Muestra: 20.



*Figura 13.* Comparación de media y D.S. Motivación de interés.

En la figura de la dimensión interés, se puede observar que al comparar las medias del grupo experimental antes y después del procedimiento de coevaluación, existe un incremento de 14.46%.

Con lo cual queda demostrado que los estudiantes al coevaluar, incrementan sus ganas de aprender, la aplicación reiterativa de la misma los compromete a mejorar en el desarrollo de sus proyectos a medida que comparten criterios de evaluación con sus compañeros.

Por lo tanto, se acepta la hipótesis específica:

**H1** La aplicación del procedimiento de coevaluación producirá un incremento significativo de motivación de interés en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.

## EVALUACIÓN DEL EFECTO DE LA APLICACIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE COEVALUACIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN DE TAREA/CAPACIDAD EN LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE DISEÑO IV.

**Tabla 12**

*Resultados antes y después EAML dimensión Motivación de tarea/capacidad G.E.*

	TAREA /CAPACIDAD ANTES						TAREA /CAPACIDAD DESPUÉS						
	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 21	Total	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 21	Total	
E1	8	8	9	8	8	41	E1	9	5	9	9	8	40
E2	5	7	6	6	5	29	E2	9	5	9	9	8	40
E3	8	8	8	7	7	38	E3	9	5	9	9	7	39
E4	2	7	9	8	7	33	E4	9	5	9	9	7	39
E5	7	5	8	7	6	33	E5	6	4	7	9	8	34
E6	8	5	6	7	7	33	E6	6	4	8	7	8	33
E7	7	5	5	5	8	30	E7	9	6	9	8	8	40
E8	6	5	6	8	7	32	E8	5	5	8	7	8	33
E9	4	7	6	7	6	30	E9	6	5	8	6	7	32
E10	9	6	8	9	7	39	E10	8	5	7	8	8	36
E11	6	6	5	5	7	29	E11	9	4	9	7	8	37
E12	7	6	7	8	8	36	E12	7	5	7	8	7	34
E13	9	3	9	9	8	38	E13	9	5	9	9	9	41
E14	5	6	5	4	6	26	E14	7	5	8	8	8	36
E15	5	5	5	7	5	27	E15	6	7	7	7	7	34
E16	6	6	7	7	6	32	E16	6	5	6	7	8	32
E17	4	5	6	4	5	24	E17	6	5	6	6	7	30
E18	5	5	1	5	4	20	E18	8	5	8	8	8	37
E19	6	7	5	7	5	30	E19	8	4	9	9	8	38
E20	1	6	7	6	6	26	E20	7	5	7	8	8	35

En la Tabla 13 se observa que en la prueba de T de Student de comparación de medias para muestras relacionadas entre los puntajes de pre y posprueba del grupo experimental en la dimensión motivación de tarea/capacidad se muestra una diferencia de medias estadísticamente significativa, siendo la media de posprueba más alta (36) que la de preprueba (31.30), lo cual permite indicar que existen diferencias significativas entre el antes y después (Sig.=.001), es decir hay un avance significativo después del procedimiento de coevaluación.

Tabla 13

*Comparación de medias en la motivación de tarea/capacidad antes y después en el G.E.*

	Media	D.S.	t	g.l.	Sig
Antes	31.30	5.362	3.986	19	.001
Después	36	3.212			

Nota. Muestra: 20.

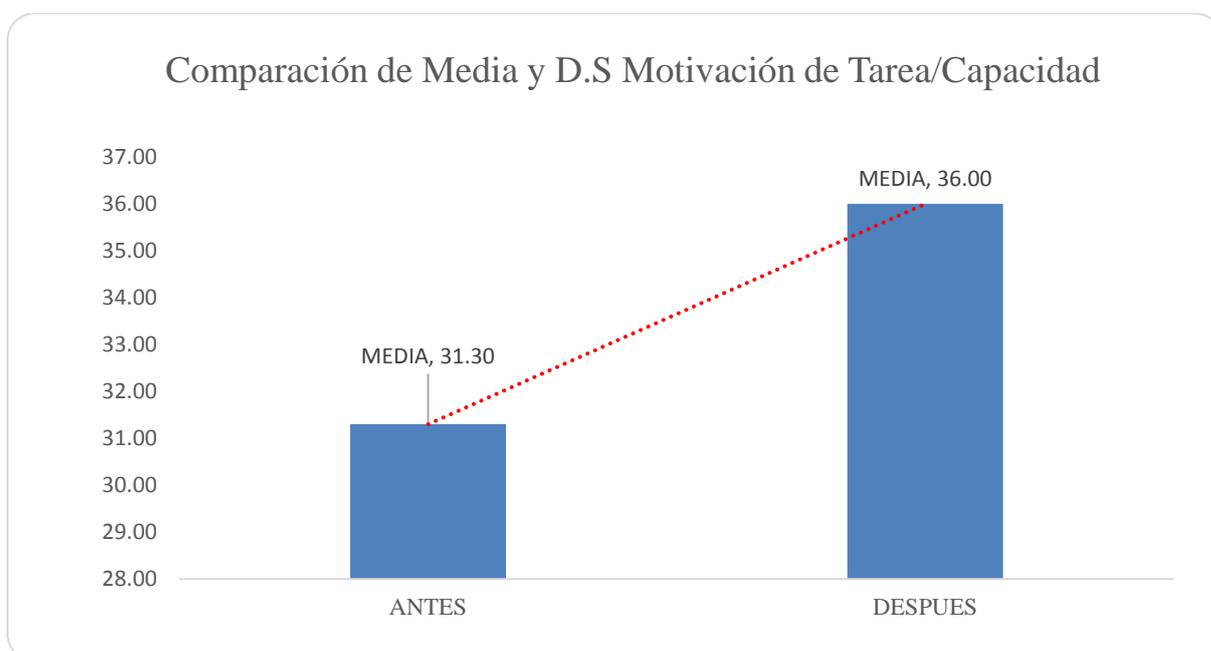


Figura 14. Comparación de media y D.S. Motivación de tarea/capacidad.

En la figura de la dimensión de tarea/capacidad, se puede observar que al comparar las medias del grupo experimental antes y después del procedimiento de coevaluación, existe un incremento de 15.01%.

Con lo cual queda demostrado que los estudiantes al coevaluar con la rúbrica, logran percibir los aciertos y deficiencias de manera específica, la aplicación reiterativa de la misma, permite comparar las propias calificaciones, incrementando las expectativas por sus resultados.

Por lo tanto se acepta la hipótesis específica:

**H2** La aplicación del procedimiento de coevaluación producirá un incremento significativo de motivación de tarea/capacidad en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.

## EVALUACIÓN DEL EFECTO DE LA APLICACIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE COEVALUACIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN DE ESFUERZO EN LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE DISEÑO IV.

Tabla 14

*Resultados antes y después EAML dimensión Motivación de Esfuerzo G.E.*

	ESFUERZO ANTES					ESFUERZO DESPUÉS					
	Item 6	Item 17	Item 18	Item 19	Total	Item 6	Item 17	Item 18	Item 19	Total	
E1	9	7	8	7	31	E1	9	9	9	9	36
E2	8	8	7	6	29	E2	8	9	9	9	35
E3	7	6	7	7	27	E3	8	9	9	9	35
E4	8	8	7	8	31	E4	8	9	9	9	35
E5	5	7	8	8	28	E5	9	8	7	8	32
E6	8	8	7	9	32	E6	7	8	7	8	30
E7	8	7	8	8	31	E7	8	9	8	8	33
E8	8	8	8	7	31	E8	9	9	9	8	35
E9	6	8	5	8	27	E9	8	7	8	5	28
E10	9	6	8	6	29	E10	7	7	8	7	29
E11	6	6	6	6	24	E11	9	9	9	9	36
E12	7	7	7	9	30	E12	8	8	7	7	30
E13	8	8	8	8	32	E13	9	9	9	9	36
E14	3	6	4	7	20	E14	7	8	8	8	31
E15	8	5	5	7	25	E15	8	7	7	8	30
E16	6	6	6	6	24	E16	7	8	8	8	31
E17	5	8	7	9	29	E17	7	7	5	8	27
E18	6	7	8	7	28	E18	9	7	9	8	33
E19	5	4	7	7	23	E19	9	9	8	9	35
E20	6	6	6	6	24	E20	7	9	9	9	34

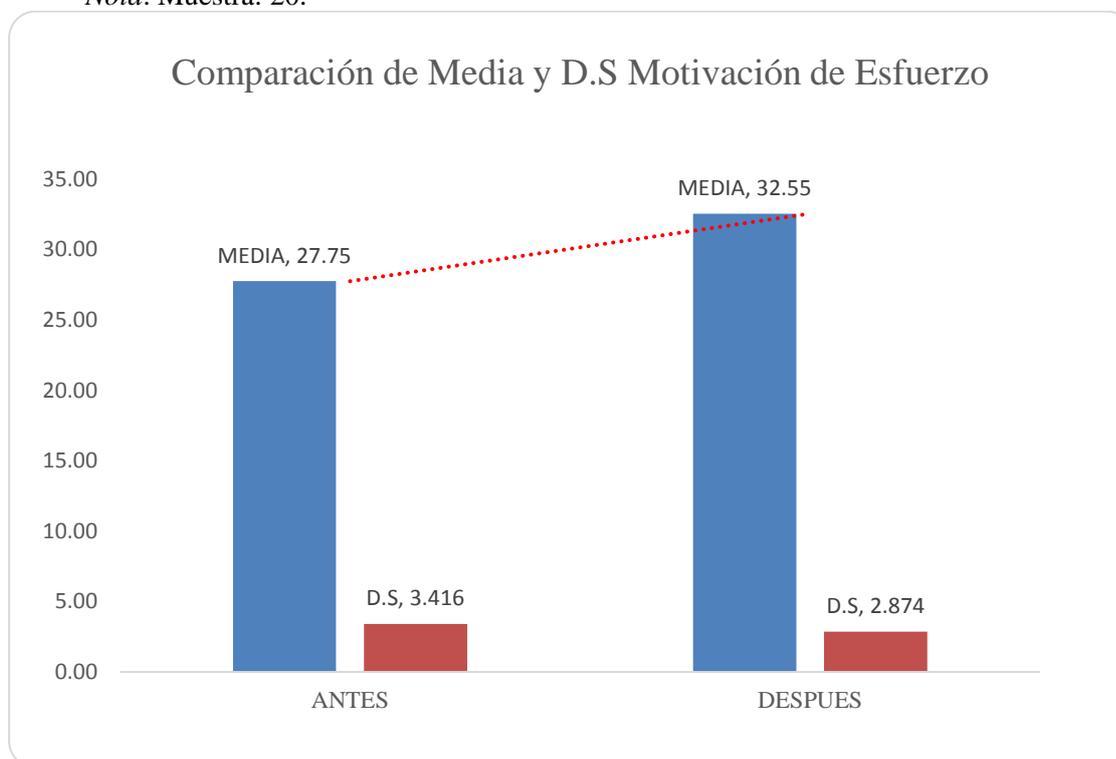
En la Tabla 15 se observa que en la prueba de T de Student de comparación de medias para muestras relacionadas entre los puntajes de pre y posprueba del grupo experimental en la dimensión motivación de esfuerzo se muestra una diferencia de medias estadísticamente significativa, siendo la media de posprueba más alta (32.55) que la de preprueba (27.75), lo cual permite indicar que existen diferencias significativas entre el antes y después (Sig.=.000), es decir hay un avance significativo después del procedimiento de coevaluación.

Tabla 15

*Comparación de medias en la motivación de esfuerzo antes y después en el G.E.*

	<b>Media</b>	<b>D.S.</b>	<b>t</b>	<b>g.l.</b>	<b>Sig</b>
Antes	27.75	3.416	5.007	19	.000
Después	32.55	2.874			

Nota. Muestra: 20.



*Figura 15. Comparación de media y D.S. Motivación de esfuerzo.*

En la figura de la dimensión de esfuerzo, se puede observar que al comparar las medias del grupo experimental antes y después del procedimiento de coevaluación, existe un incremento de 17.29%.

Con lo cual queda demostrado que los estudiantes al coevaluar aprenden a intervenir de manera honesta al otorgar juicios de valor sobre los logros obtenidos, además de reflexionar sobre su propio desempeño siendo más constantes y persistentes en su esfuerzo.

Por lo tanto se acepta la hipótesis específica:

**H3** La aplicación del procedimiento de coevaluación producirá un incremento significativo de motivación de esfuerzo en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.

## EVALUACIÓN DEL EFECTO DE LA APLICACIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE COEVALUACIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN DE EXAMEN EN LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE DISEÑO IV.

Tabla 16

*Resultados antes y después EAML dimensión Motivación de examen G.E.*

	EXAMEN ANTES			EXAMEN DESPUÉS			
	Item 1	Item 14	Total	Item 1	tem 14	Total	
E1	7	6	13	E1	8	5	13
E2	4	3	7	E2	9	9	18
E3	8	7	15	E3	9	9	18
E4	7	8	15	E4	9	9	18
E5	8	8	16	E5	8	7	15
E6	7	7	14	E6	8	5	13
E7	7	7	14	E7	8	9	17
E8	7	5	12	E8	9	5	14
E9	4	5	9	E9	9	4	13
E10	6	6	12	E10	9	7	16
E11	3	6	9	E11	9	5	14
E12	7	6	13	E12	7	7	14
E13	8	8	16	E13	8	9	17
E14	3	2	5	E14	7	5	12
E15	5	5	10	E15	8	5	13
E16	6	7	13	E16	8	5	13
E17	6	5	11	E17	7	4	11
E18	3	6	9	E18	8	5	13
E19	3	5	8	E19	8	9	17
E20	1	7	8	E20	6	7	13

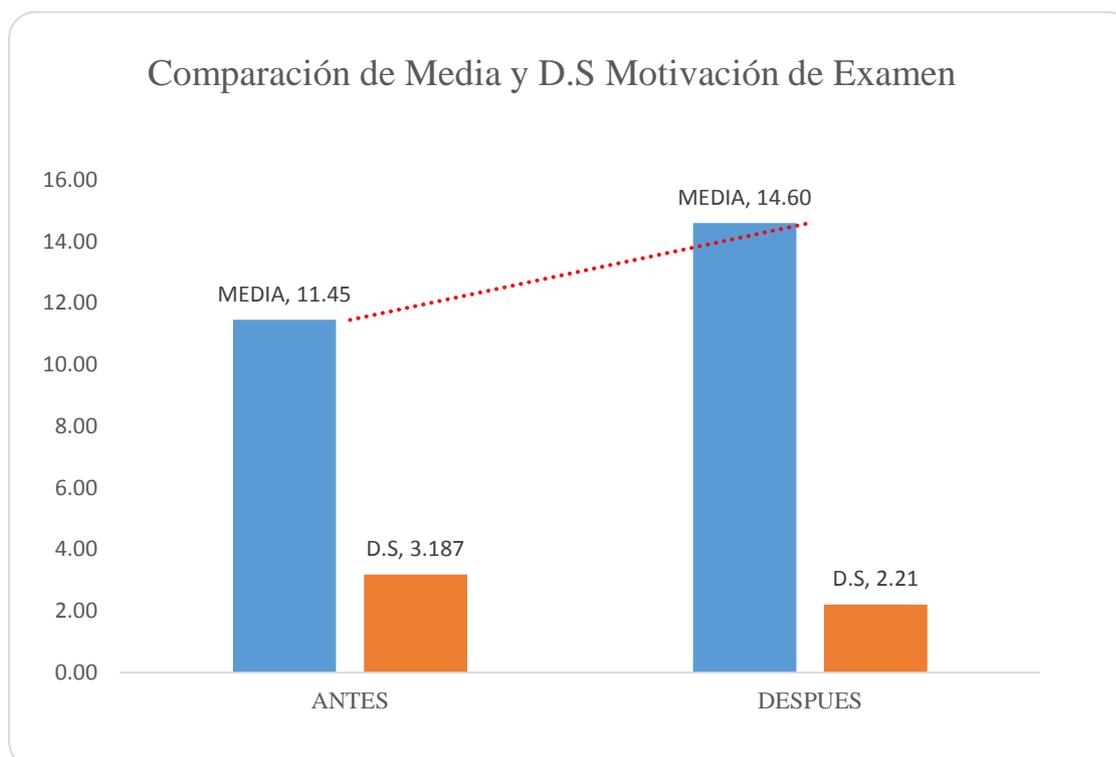
En la Tabla 17 se observa que en la prueba de T de Student de comparación de medias para muestras relacionadas entre los puntajes de pre y posprueba del grupo experimental en la dimensión motivación de examen se muestra una diferencia de medias estadísticamente significativa, siendo la media de posprueba más alta (14.60) que la de preprueba (11.45), lo cual permite indicar que existen diferencias significativas entre el antes y después (Sig.=.000), es decir hay un avance significativo después del procedimiento de coevaluación.

Tabla 17

*Comparación de medias en la motivación de examen antes y después en el G.E.*

	<b>Media</b>	<b>D.S.</b>	<b>t</b>	<b>g.l.</b>	<b>Sig</b>
Antes	11.45	3.187	4.402	19	.000
Después	14.60	2.210			

*Nota.* Muestra: 20.



*Figura 16.* Comparación de media y D.S. Motivación de examen.

En la figura de la dimensión de examen, se puede observar que al comparar las medias del grupo experimental antes y después del procedimiento de coevaluación, existe un mínimo incremento de 27.51%.

El conocimiento de los requerimientos presentados en una evaluación participativa orienta al estudiante a impartir juicios de valor objetivos, que le permiten posteriormente percibir una evaluación justa sobre su propio desempeño.

Por lo tanto se acepta la hipótesis específica:

**H4** La aplicación del procedimiento de coevaluación producirá un incremento significativo de motivación de examen en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.

## EVALUACIÓN DEL EFECTO DE LA APLICACIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE COEVALUACIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN COMPETENCIA DEL PROFESOR EN LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE DISEÑO IV.

Tabla 18

*Resultados antes y después EAML dimensión Motivación competencia del profesor G.E.*

	EXAMEN ANTES			EXAMEN DESPUÉS			
	Item 16	Item 22	Total	Item 16	Item 22	Total	
E1	9	7	16	E1	8	8	16
E2	8	8	16	E2	9	8	17
E3	8	7	15	E3	9	8	17
E4	9	7	16	E4	9	8	17
E5	9	7	16	E5	9	8	17
E6	7	7	14	E6	8	8	16
E7	8	7	15	E7	9	9	18
E8	7	5	12	E8	9	9	18
E9	7	7	14	E9	9	8	17
E10	9	5	14	E10	8	7	15
E11	8	4	12	E11	9	9	18
E12	8	7	15	E12	8	7	15
E13	9	8	17	E13	9	7	16
E14	7	7	14	E14	9	8	17
E15	7	5	12	E15	9	7	16
E16	7	6	13	E16	8	7	15
E17	9	5	14	E17	9	6	15
E18	7	5	12	E18	8	8	16
E19	7	8	15	E19	9	9	18
E20	3	8	11	E20	8	9	17

En la Tabla 19 se observa que en la prueba de T de Student de comparación de medias para muestras relacionadas entre los puntajes de pre y posprueba del grupo experimental en la dimensión competencia del profesor se muestra una diferencia de medias estadísticamente significativa, siendo la media de posprueba más alta (16.55) que la de preprueba (14.15), lo cual permite indicar que existen diferencias significativas entre el antes y después (Sig.=.000), es decir hay un avance significativo después del procedimiento de coevaluación.

Tabla 19

*Comparación de medias en la motivación competencia del profesor antes y después en el G.E.*

	<b>Media</b>	<b>D.S.</b>	<b>t</b>	<b>g.l.</b>	<b>Sig</b>
Antes	14.15	1.694	5.27	19	.000
Después	16.55	1.050			

Nota. Muestra: 20.

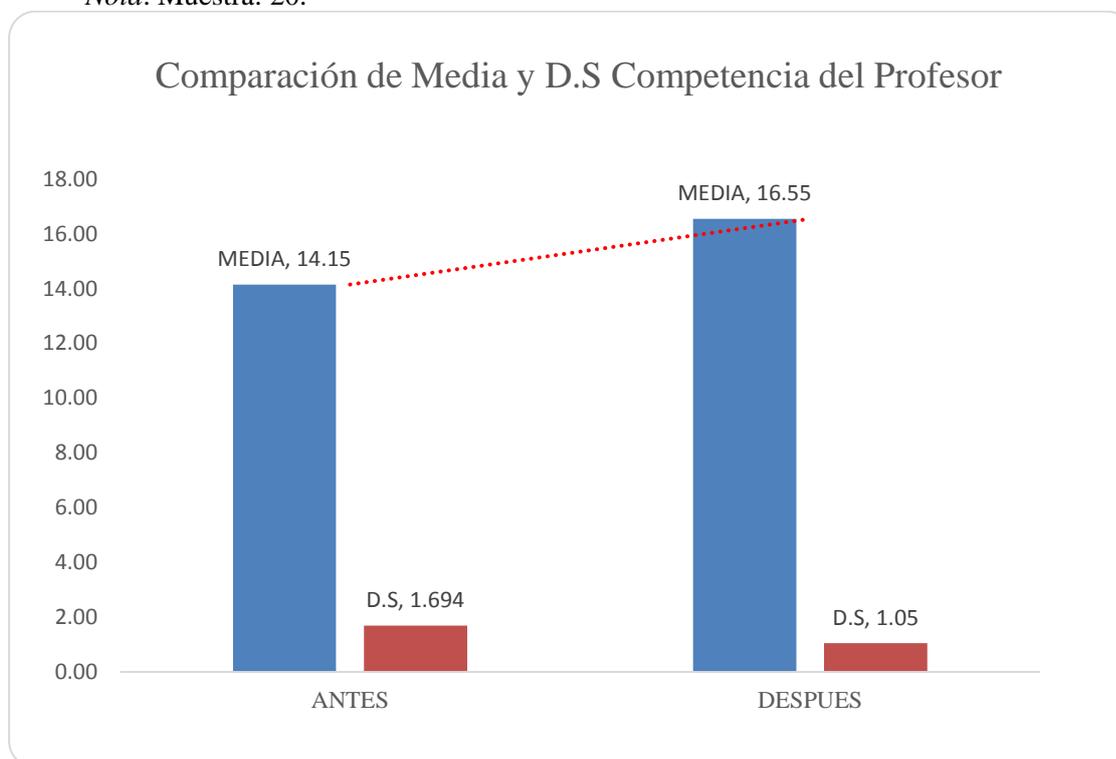


Figura 17. Comparación de media y D.S. Motivación competencia del profesor.

En la figura de la dimensión competencia del profesor, se puede observar que al comparar las medias del grupo experimental antes y después del procedimiento de coevaluación, existe un incremento de 16.96%.

Con lo cual queda demostrado que la coevaluación intergrupala, intragrupal e individual involucran al estudiante al ejercicio de la evaluación, condicionando un espacio de confianza y seguridad que le motiva a participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje impartido en el aula.

Por lo tanto se acepta la hipótesis específica:

**H5** La aplicación del procedimiento de coevaluación producirá un incremento significativo de motivación competencia del profesor en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.

**ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE EL GRUPO EXPERIMENTAL Y EL GRUPO CONTROL, EN CUANTO A LOS RESULTADOS DEL NIVEL DE MOTIVACIÓN DE LOGRO, APLICANDO EL PROCEDIMIENTO DE COEVALUACIÓN.**

Tabla 20

*Resultados después EAML Motivación de Logro G.E.*

	INTERÉS	CAPACIDAD	ESFUERZO	EXAMEN	PROFESOR	TOTAL
E1	42	40	36	13	16	<b>147</b>
E2	42	40	35	18	17	<b>152</b>
E3	44	39	35	18	17	<b>153</b>
E4	44	39	35	18	17	<b>153</b>
E5	43	34	32	15	17	<b>141</b>
E6	35	33	30	13	16	<b>127</b>
E7	45	40	33	17	18	<b>153</b>
E8	45	33	35	14	18	<b>145</b>
E9	43	32	28	13	17	<b>133</b>
E10	40	36	29	16	15	<b>136</b>
E11	44	37	36	14	18	<b>149</b>
E12	38	34	30	14	15	<b>131</b>
E13	45	41	36	17	16	<b>155</b>
E14	42	36	31	12	17	<b>138</b>
E15	40	34	30	13	16	<b>133</b>
E16	39	32	31	13	15	<b>130</b>
E17	34	30	27	11	15	<b>117</b>
E18	39	37	33	13	16	<b>138</b>
E19	44	38	35	17	18	<b>152</b>
E20	43	35	34	13	17	<b>142</b>

Tabla 21

*Resultados después EAML Motivación de Logro G.C.*

	INTERÉS	CAPACIDAD	ESFUERZO	EXAMEN	PROFESOR	TOTAL
E2	26	27	22	10	10	<b>95</b>
E3	25	22	23	10	8	<b>88</b>
E4	41	35	30	10	15	<b>131</b>
E5	37	33	29	13	15	<b>127</b>
E6	39	23	29	10	16	<b>117</b>
E7	24	18	21	12	5	<b>80</b>
E8	39	33	29	10	14	<b>125</b>
E9	29	26	33	15	15	<b>118</b>
E10	36	32	28	12	12	<b>120</b>
E11	41	36	34	13	17	<b>141</b>
E12	33	32	25	7	6	<b>103</b>
E13	36	33	27	12	15	<b>123</b>
E14	42	35	34	7	14	<b>132</b>
E15	33	28	26	11	12	<b>110</b>
E16	27	21	24	9	9	<b>90</b>
E17	32	29	29	11	13	<b>114</b>
E18	37	30	28	12	13	<b>120</b>
E19	29	29	29	9	12	<b>108</b>
E20	28	29	18	12	10	<b>97</b>

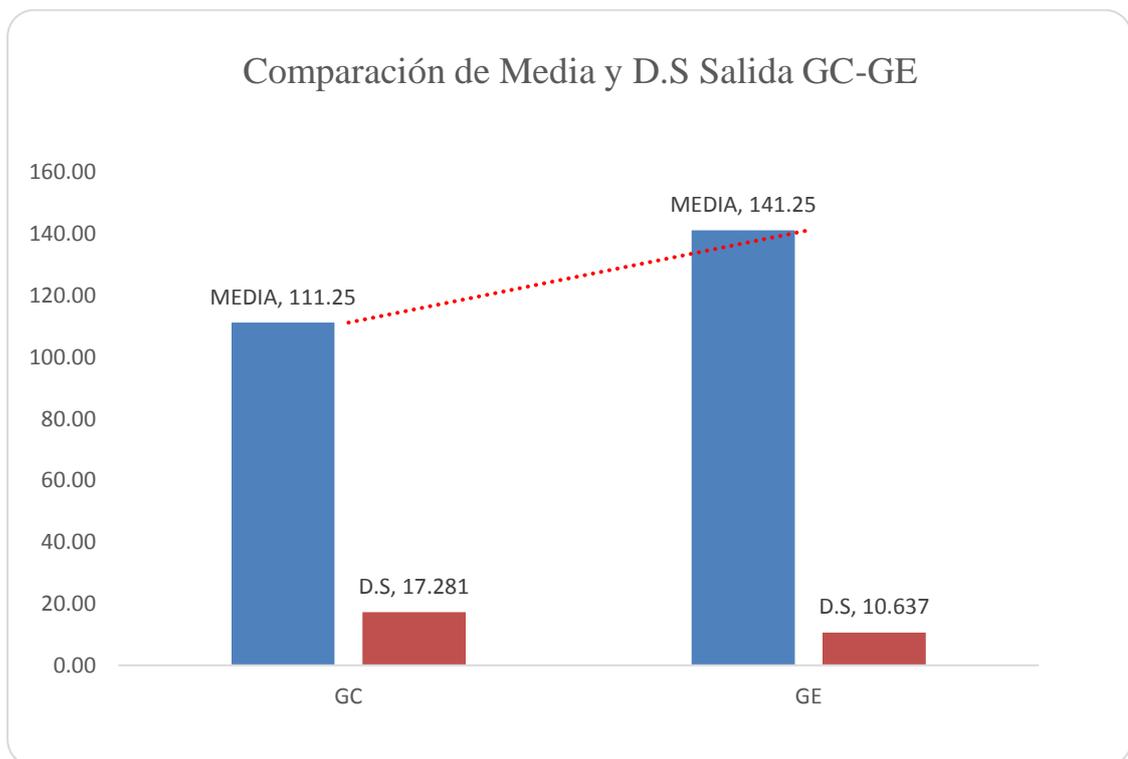
En la Tabla 22 se observa que en la prueba de T de Student de comparación de medias para muestras relacionadas entre los puntajes posprueba del grupo experimental y grupo control en la motivación de logro se muestra una diferencia de medias estadísticamente significativa, siendo la media de posprueba G.E. (141.25) mayor que la de posprueba G.C. (111.25), lo cual permite indicar que existen diferencias significativas entre ambos grupos (Sig.=.000), es decir hay un avance significativo después del procedimiento de coevaluación en el grupo experimental y una disminución en el grupo control.

Tabla 22

*Comparación de medias en motivación de logro, después en el G.E. y G.C.*

	<b>Media</b>	<b>D.S.</b>	<b>t</b>	<b>g.l.</b>	<b>Sig</b>
G.E.	141.25	10.637	6.337	19	.000
G.C.	111.25	17.281			

*Nota.* Muestra: G.E. (20) y G.C. (20).



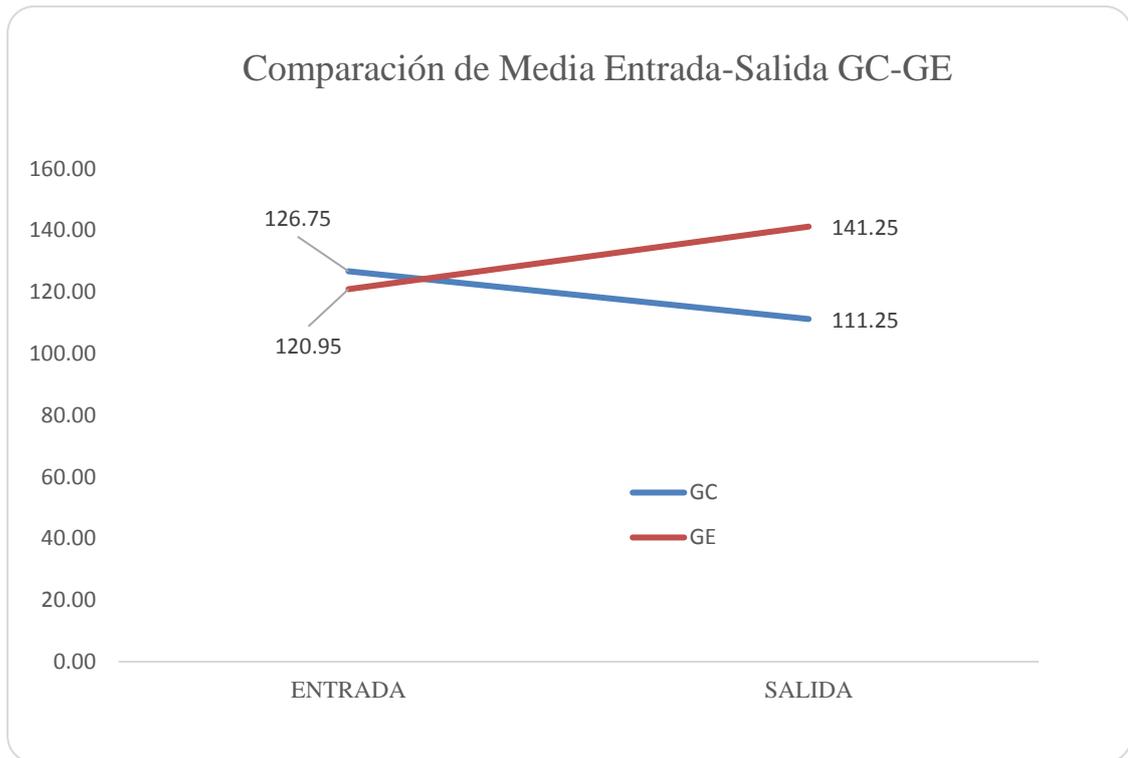
*Figura 18.* Comparación de media y D.S. Motivación de Logro G.E. y G.C.

En la figura de motivación de logro, se puede observar que al comparar las medias de salida del grupo control y el grupo experimental después del procedimiento de coevaluación, existe un incremento de 27.19%.

Tabla 23

*Resultados salida G.C -G.E. Motivación de logro, después en el G.E. y G.C.*

	<b>Entrada</b>	<b>Salida</b>
G.C.	126.75	111.25
G.E.	120.95	141.25



*Figura 19.* Comparación de media entrada-salida G.E. y G.C.

En la figura de motivación de logro, se puede observar que al comparar las medias de entrada y salida del grupo control salida del grupo control existe una disminución del 12.22%. Mientras que una vez aplicado el procedimiento de coevaluación en el grupo experimental de entrada y salida presenta un incremento de 16.78%.

Por lo tanto se acepta la hipótesis específica:

**H6** Existe diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, en cuanto a los resultados del nivel de motivación de logro, aplicando el procedimiento de coevaluación.

## EVALUACIÓN DEL EFECTO DE LA APLICACIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE COEVALUACIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO EN LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE DISEÑO IV.

En las Tablas 24 y 25 se presentan los resultados de los puntajes obtenidos en la EAML en las mediciones antes y después respectivamente. Podemos notar que existe un aumento significativo en las puntuaciones de la motivación interés, tarea/capacidad, motivación de esfuerzo, motivación de examen y motivación competencia del profesor.

Tabla 24

*Frecuencia y porcentaje de la EAML del G.E. en la preprueba*

<b>Dimensiones</b>	<b>5-10</b>	<b>11-15</b>	<b>16-20</b>	<b>21-25</b>	<b>26-30</b>	<b>31-35</b>	<b>36-40</b>	<b>41-45</b>
Motivación de interés	-	-	-	1 (5%)	-	6 (30%)	10 (50%)	3 (15%)
Motivación de tarea/capacidad	-	-	-	2 (10%)	8 (40%)	5 (25%)	4 (20%)	1 (5%)
Motivación de esfuerzo	-	-	-	6 (30%)	9 (40%)	6 (30%)	-	-
Motivación de examen	8 (40%)	10 (50%)	2 (10%)	-	-	-	-	-
Motivación de comp. del profesor	-	15 (75%)	5 (25%)	-	-	-	-	-

*Nota.* Muestra =20.

Tabla 25

*Frecuencia y porcentaje de la EAML del G.E. en la posprueba*

<b>Dimensiones</b>	<b>5-10</b>	<b>11-15</b>	<b>16-20</b>	<b>21-25</b>	<b>26-30</b>	<b>31-35</b>	<b>36-40</b>	<b>41-45</b>
Motivación de interés	-	-	-	-	-	2	5	13
						(10%)	(25%)	(65%)
Motivación de tarea/capacidad	-	-	-	-	1	8	10	1
					(5%)	(40%)	(50%)	(5%)
Motivación de esfuerzo	-	-	-	-	6	11	3	-
					(30%)	(65%)	(5%)	
Motivación de examen	-	13	7	-	-	-	-	-
		(65%)	(35%)					
Motivación de comp. del profesor	-	4	16	-	-	-	-	-
		(20%)	(80%)					

*Nota.* Muestra =20.

En la Tabla 26 se puede observar una comparación entre los niveles de motivación de logro en el grupo experimental en la medición antes y después. Podemos observar un aumento en los niveles de motivación de logro, ya que en la medición posterior todos los estudiantes mostraron un nivel Alto.

Tabla 26

*Niveles de motivación de logro en los puntajes antes y después en G.E.*

<b>Niveles</b>	<b>Antes</b>	<b>Después</b>
Bajo (0-66)	-	-
Medio (67-132)	6 (30%)	-
Alto (133-198)	14 (70%)	20 (100%)

*Nota.* Muestra: 20.

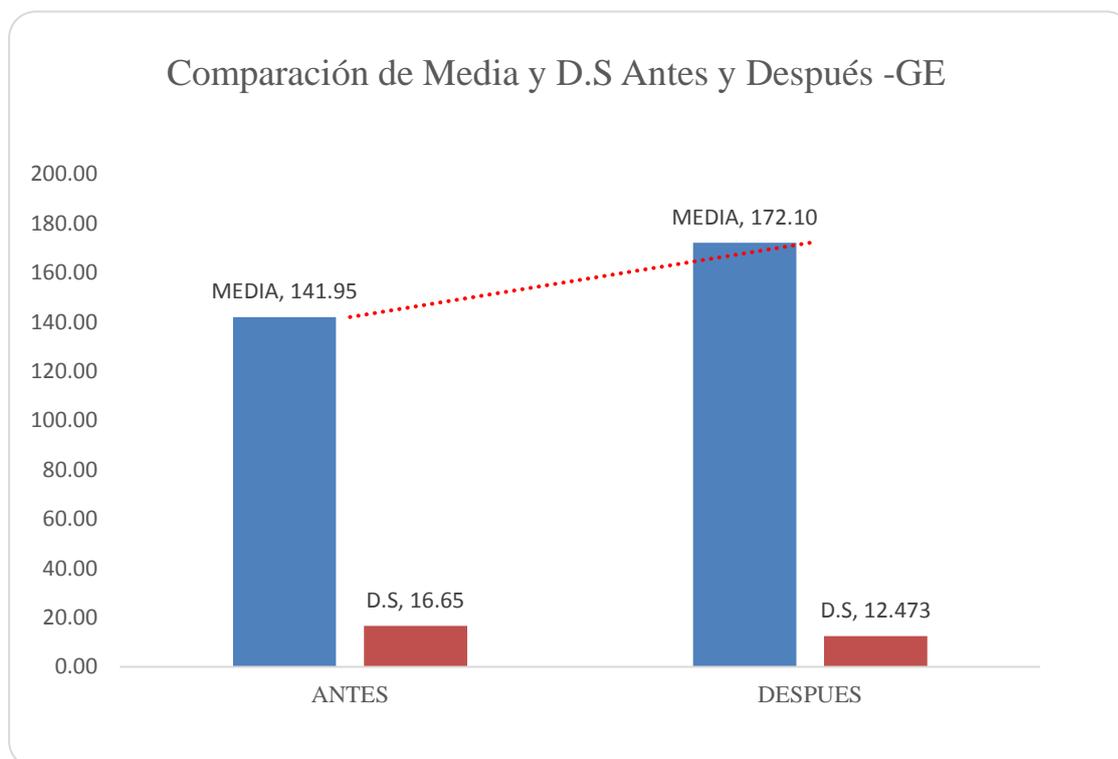
En la Tabla 27 se observa que en la prueba de T de Student de comparación de medias para muestras relacionadas entre los puntajes de pre y posprueba del grupo experimental se muestra una diferencia de medias estadísticamente significativas, siendo la media de posprueba más alta (172.10) que la de preprueba (141.95), lo cual permite indicar que existen diferencias significativas entre el antes y después (Sig.=.000), es decir hay un avance significativo después del procedimiento de coevaluación.

Tabla 27

*Comparación de medias de los puntajes antes y después en el G.E.*

	<b>Media</b>	<b>D.S.</b>	<b>t</b>	<b>g.l.</b>	<b>Sig</b>
Antes	141.95	16.650	7.133	19	.000
Después	172.10	12.473			

*Nota.* Muestra: 20.



*Figura 20.* Comparación de media y D.S. antes y después G.E.

En la figura de la Motivación de Logro, se puede observar que al comparar las medias de entrada y salida del grupo Experimental existe un incremento de 21.23% entre el antes y después.

de haber aplicado el procedimiento de coevaluación.

Con lo cual queda demostrado que al promover el uso del procedimiento de coevaluación reflexivo y colaborativo adecuado a la formación del estudiante, la evaluación pierde el estigma de herramienta de control y pasa a ser una herramienta de información útil para el desempeño académico, motivando la participación del estudiante a su proceso autónomo de aprendizaje.

Por lo tanto se acepta la hipótesis general:

La aplicación del procedimiento de coevaluación producirá un incremento significativo de motivación de logro en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima.

## **4.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

En la presente investigación resultan válidos los resultados obtenidos, debido a que se lograron medir a través del instrumento EAML el nivel de motivación de logro incrementado por la aplicación del procedimiento de coevaluación en los estudiantes de diseño.

Los resultados de la EAML obtenidos al contrastar la prueba de entrada con la prueba de salida, por el grupo experimental y el grupo de control evidencian la respuesta del estudiante hacia el tipo de procedimiento de evaluación aplicado en el aula a través del nivel de motivación de logro.

Presentamos a continuación la fundamentación de la literatura científica e investigaciones en relación a los resultados obtenidos. Cabe resaltar que las investigaciones presentadas como antecedentes de ambas variables, demuestran en sus resultados la influencia del método académico sobre diversas variables como la motivación, el rendimiento académico y la autopercepción, dichos estudios concluyen que la coevaluación se puede implementar de manera exitosa sobre cualquier disciplina y la motivación de logro favorece el desenvolvimiento autónomo del estudiante en su proceso de aprendizaje.

En la presente investigación se postula como primera hipótesis específica el incremento significativo de motivación de interés por la aplicación del procedimiento de coevaluación. Los resultados obtenidos por la EAML en el grupo experimental, nos demuestran que la motivación de interés se incrementa por el procedimiento de coevaluación, cabe señalar la información obtenida por el resultado obtenido en el grupo control, donde se aplica la heteroevaluación, la motivación interés disminuye a medida que transcurre el ciclo académico.

Estos resultados se corroboran por el planteamiento teórico de Mc Clelland (1989) quien explicó que la cognición influye sobre la motivación, las explicaciones dadas a los estudiantes acerca de su desempeño provocan una respuesta en su comportamiento e interés. Por su parte Angulo (2008) argumentó en su estudio la importancia de reconocer la presencia de factores intrínsecos y extrínsecos en el estudiante, afirmando que la motivación es intrínseca cuando el estudiante se siente interesado por el estudio y demuestra placer por aprender.

La motivación es intrínseca por el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo. Es extrínseca cuando el alumno sólo trata de aprender no tanto porque le gusta la asignatura si no por la ventaja que ésta ofrece, la motivación extrínseca pertenece a una amplia variedad de conductas las cuales son medios para llegar a un fin, y no el fin en sí misma. (Angulo, 2008, p.45)

Asimismo, se postula como segunda hipótesis específica el incremento significativo de motivación de tarea/capacidad por la aplicación del procedimiento de coevaluación. Los resultados obtenidos por la EAML, nos demuestran que la motivación de tarea/capacidad obtuvo un incremento significativo (.001) luego del procedimiento de coevaluación. Este resultado corrobora la importancia que sustentó Mokate (2003) acerca de la función formativa de la evaluación al deber proporcionarle información útil al estudiante para su desempeño académico. Tal como lo estableció Cid (2008), en una de las conclusiones de su estudio, sobre la necesidad de conservar el entusiasmo en el estudiante, al informar de manera precisa los objetivos de las tareas académicas dentro del marco de su formación profesional. Mientras el estudiante no relacione la finalidad de su trabajo, la realización del mismo tenderá a ser de tipo superficial.

Asimismo, se postula como tercera hipótesis específica el incremento significativo de motivación de esfuerzo por la aplicación del procedimiento de coevaluación. Los resultados obtenidos por la EAML, nos demuestran que la motivación de esfuerzo obtuvo mayor

incremento luego del procedimiento de coevaluación. Este resultado coincide con los realizados en anteriores estudios por Weiner y colaboradores (1979) donde dicho indicador se presenta de manera reiterada en mayor escala como uno de los principales causales de logro por ser de atribución interna, inestable y controlable.

Cid (2008) fundamentó en su estudio que, cuando el estudiante se encuentra intrínsecamente motivado, tiene más disposición a un esfuerzo significativo durante la realización de una tarea, señaló que no se precisa la necesidad de un premio, sino que la motivación se encuentra en la propia experimentación placentera de desarrollar algo, mientras el alumno se encuentre en la capacidad de realizarlo.

Asimismo, se postula como cuarta hipótesis específica el incremento significativo de motivación de examen por la aplicación del procedimiento de coevaluación. Los resultados obtenidos por la EAML, nos demuestran que la motivación de examen obtuvo un incremento significativo (.000) luego del procedimiento de coevaluación.

La atribución causal de Weiner (1989) referida a la justicia en la calificación obtenida, demanda criterios de evaluación relevantes y transparentes, desarrollados en un contexto profesional. Prins manifestó que la coevaluación permite la intervención del estudiante a la crítica además de valorar los comentarios de sus compañeros (como se citó en Ibarra et al., 2012).

Bocanegra (2010) afirmó que el estudiante al ser un agente evaluador, comparte la responsabilidad de evaluar, recibe orientación crítica en su propio lenguaje y se fomenta un espacio de trabajo horizontal. El incremento en la motivación de examen, demuestra la característica del estudiante descrito por Weiner (1974) donde, las personas altamente motivadas toleran el fracaso, y comprenden que su resultado puede ser mejorado en una siguiente oportunidad.

En el estudio realizado por Manassero y Vásquez (1995a) se analizó el resultado de escala atribucional donde la motivación de examen muestra similitud con la escala atribuida a la motivación competencia del profesor, además de observar que la variación de ambas permanece paralela en otros grupos de estudio, postularon que la motivación competencia del profesor podría estar basada en los resultados académicos obtenidos, los autores comentaron:

En cierto modo, esta interpretación supondría un cierto planteamiento reduccionista de los profesores respecto a lo que consideran motivación, tendiendo a identificar motivación

con rendimiento en los exámenes (o lo que es lo mismo, alumnos con buenas notas, buena motivación, y malas notas, mala motivación). (Manassero y Vásquez, 1995a, p.172)

Asimismo, se postula como quinta hipótesis específica el incremento significativo de motivación competencia del profesor por la aplicación del procedimiento de coevaluación. Los resultados obtenidos por la EAML, nos demuestran que la motivación competencia del profesor obtuvo un incremento significativo (.000) luego del procedimiento de coevaluación.

Sobre los comentarios antes mencionados acerca de evaluación, cabe agregar lo mencionado por Delgado (2009) en su investigación sobre evaluación y metacognición en el aula.

Debemos comprender que la evaluación involucra una valoración o apreciación y no una medición, donde las personas que están aprendiendo son más importantes que la calificación de su rendimiento. (Delgado, 2009, p.120)

Delgado propuso una evaluación formativa, que oriente al aprendizaje, por ello es necesario el replanteamiento de estilos de enseñanza y modelos de evaluación. En el presente estudio, el incremento de la motivación competencia del profesor además de estar ligada a la motivación de examen como confirman los autores, ha desarrollado un espacio de aprendizaje colaborativo donde se aprende y valora la cooperación entre los compañeros, creando significados comunes con el docente, Ibarra afirmó que “la implicación de los compañeros aumenta cuando el profesor comparte con los estudiantes la responsabilidad de evaluar” (Ibarra, 2012, p. 217).

En esta perspectiva, y de acuerdo con Weiner (1986) se debe considerar en toda teoría de la motivación, las emociones involucradas y su relación con la afectividad y comportamiento. (como se citó en Herrera y Ramírez, 2003).

Asimismo, se postula como sexta hipótesis específica la diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control, en cuanto a los resultados del nivel de motivación de logro, aplicando el procedimiento de coevaluación donde se observar inicialmente el cambio de medias en ambos grupos; donde en el grupo experimental la media tiende a aumentar y por otra parte, en el grupo control la media tiende a disminuir.

El resultado en el grupo control, es delicado y representa la situación actual en estudiantes que, por su carácter individualista demuestran insatisfacción con los tradicionales métodos de enseñanza, causando desmotivación y desinterés en aprender (Prensky, 2012).

El análisis de la evidencia manifiesta en el grupo control las características reconocidas por Anaya y Anaya (2010), como estudiantes con motivación extrínseca por tener el único interés por una nota aprobatoria con mínimo esfuerzo y conocimiento superficial de la carrera y de los objetivos de la asignatura, lo cual causa que la motivación de logro haya disminuido.

Resultado que se observa además en el estudio de Angulo (2008) realizado a los estudiantes de educación de la universidad Nacional Mayor de San Marcos donde demostró que la relación entre la motivación de logro para el estudio y la satisfacción de la profesión están relacionadas significativamente en el rendimiento académico, presentando una orientación motivacional y de satisfacción de carácter extrínseco en un 60% de la población, y concluyó que solamente el 33% de los estudiantes poseen un perfil motivacional pertinente con la profesión docente.

Dichos resultados ponen en alerta la necesidad de un cambio en el rol del docente, para Castillo y Cabrerizo (2005), el docente debe asumir la nueva concepción entre la evaluación y las estrategias didácticas, un cambio de mentalidad que genere una actitud evaluadora que fortalezca el papel didáctico de la evaluación tanto para su enseñanza como para el aprendizaje. Que se traduce en la necesidad de incrementar la motivación de logro que oriente a la búsqueda de resultados exitosos al aplicar persistencia en la conducta, elevando las expectativas de logro, definida como motivación intrínseca (Atkinson, 1978).

Se postula como hipótesis general el incremento significativo de motivación de logro por la aplicación del procedimiento de coevaluación. Los resultados obtenidos por la EAML, nos demuestran que la motivación de logro obtuvo un incremento significativo (.000) luego del procedimiento de coevaluación.

En el grupo experimental, la coevaluación permitió a los estudiantes desarrollar seguridad en sus planteamientos y perder el temor a la evaluación, debido a que es percibida como una estrategia formativa y no inquisidora. Además de compartir responsabilidad sobre la orientación de mejoras para el rendimiento académico de sus compañeros en un ambiente horizontal de confianza y aprobación. En cambio, los resultados obtenidos en el estudio de Ruiz (2005) demostraron que a pesar de que los estudiantes obtienen un alto nivel de motivación de logro y rendimiento académico satisfactorio, se perciben incapaces de desarrollar una tesis de posgrado, señalado en los resultados del factor de autoeficacia por la falta de apoyo emocional de sus pares y de los profesores. Sobre este punto Mc Clelland (1989) señaló que para el

desarrollo de realización y crecimiento, se incrementa la necesidad de ser positivamente estimado por personas importantes para ellos.

La investigación de Morelos (2010), se realizó con el objetivo de conocer cómo las prácticas educativas influyen social y emocionalmente a los estudiantes además de la relación entre los procesos de evaluación y su autoestima, su proyecto promovió la inserción de una evaluación formativa para lograr estudiantes autoreflexivos en función a su propio aprendizaje, reconociendo la existencia del vínculo entre la coevaluación y el desarrollo de la autoestima.

Podemos considerar que el resultado logrado por el presente estudio, al incrementar el nivel de motivación de logro de manera significativa, desarrolla en los estudiantes “mayor seguridad y responsabilidad frente a su aprendizaje, demostrando motivación y actitudes más positivas” (Morelos, 2010, p. 110). Por tanto, se reconoce a la coevaluación como promotora del desarrollo de competencias en el ejercicio de la práctica universitaria orientada a la preparación profesional.

# CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

## CONCLUSIONES

Por los resultados de la investigación, cuyo objetivo fue comprobar que la aplicación del procedimiento de coevaluación en el sistema de evaluación, incrementa significativamente la motivación de logro en los estudiantes del curso de Diseño IV, se concluye:

1. La aplicación del procedimiento de coevaluación en una dinámica intragrupal, intergrupala e individual como modelo de evaluación del curso de Diseño IV, estimula un ambiente participativo y responsable entre docentes y estudiantes, donde se desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo al determinar niveles de calidad en los indicadores de evaluación correspondientes.
2. Los resultados obtenidos por la aplicación del procedimiento de coevaluación durante las sesiones de clase, nos demuestran un incremento significativo de .001 en la motivación de interés. Lo cual significa un incremento en el valor que otorga el estudiante a la satisfacción en el estudio y ganas de aprender.
3. Los resultados obtenidos por la aplicación del procedimiento de coevaluación durante las sesiones de clase, nos demuestran un incremento significativo de .001 en la motivación de tarea/capacidad. Lo cual significa el incremento en el valor que otorga el estudiante a la dificultad de las tareas y a su propia capacidad para llevarlas a cabo.
4. Los resultados obtenidos por la aplicación del procedimiento de coevaluación durante las sesiones de clase, nos demuestran un incremento significativo de .000 en la motivación de esfuerzo. Lo cual significa el incremento en el valor que otorga el estudiante al su propio esfuerzo por un buen desempeño académico.
5. Los resultados obtenidos por la aplicación del procedimiento de coevaluación durante las sesiones de clase, nos demuestran un incremento significativo de .000 en la

motivación de examen. Lo cual significa el incremento en el valor que otorga el estudiante a la influencia de sus calificaciones.

6. Los resultados obtenidos por la aplicación del procedimiento de coevaluación durante las sesiones de clase, nos demuestran un incremento significativo de .000 en la motivación competencia del profesor. Lo cual significa el incremento en el valor que otorga el estudiante a la capacidad del docente en el refuerzo de sus conocimientos.
7. En el cuestionario de entrada el grupo experimental obtiene una media de 141.95 de motivación de logro y en el cuestionario final el resultado obtiene una media de 172.10 demostrando mejora estadísticamente significativa en los resultados de motivación de logro al aplicar el procedimiento de coevaluación.
8. Los estudiantes que interactúan en el procedimiento de coevaluación demuestran mayor motivación en el ejercicio de aprendizaje e interés por el logro de objetivos de manera más efectiva, en comparación con estudiantes que corresponden al modelo de heteroevaluación donde se presentan casos de desmotivación, comprobado en el análisis de posprueba del grupo control.

## **RECOMENDACIONES**

1. A partir de los resultados de la presente investigación, se recomienda que la coevaluación, orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico y reflexivo, se integre a los procesos de evaluación como un ejercicio constante dentro del aula universitaria cumpliendo con el objetivo educativo integral de formar estudiantes competitivos y preparados para el nuevo mercado emprendedor.
2. Se deben generar espacios colaborativos propicios que permitan el protagonismo del estudiante, para desarrollar su exigencia académica de forma consciente y autónoma de tal manera que la motivación intrínseca de logro trascienda con mayor valor a los estímulos

externos, auto dirigiendo su conducta hacia un alto nivel de práctica y calidad profesional.

3. Propiciar la experimentación de metodologías de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de optimizar la motivación de logro, involucrando a los estudiantes en la función de evaluadores, en un ambiente de apertura que acondicione la participación autorreguladora, elevando el interés por las tareas, capacidad y motivación de esfuerzo.

4. Observar el rol del docente en el marco de la evaluación formativa, para logra un aprendizaje significativo se debe implementar actividades con estrategias motivacionales hacia la efectividad del proceso de enseñanza, optimizando el nivel de resultados.

5. Repetir la experiencia del modelo de coevaluación sobre la motivación de logro en otros ciclos académicos, que permitan revalidar y proporcionar nuevos resultados cuantitativos y cualitativos en grupos mayores para constatar las conclusiones.

6. Realizar investigaciones orientadas a observar la relación entre el modelo de coevaluación, motivación de logro y rendimiento académico a nivel superior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar-Tena, P., Mudarra-Fernández, R., Perelló-Alberola, S. y Rojas-González, C., (2013). Ansiedad y motivación de logro en estudiantes universitarios. *DIALNET. Fundación Universidad de la Rioja*. 2, 11-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386381>

Álvarez-Valdivia, I., (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *REDALYC. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 22(3), 127-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27418813008.pdf>

Anaya-Durand, A., y Anaya-Huertas, C., (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes, *REDALYC. Tecnología, Ciencia, Educación*. 25(1), 5-14. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf>

Andrade-Goodrich, H., (1997). Understanding Rubrics. *EL. Educational Leadership*. 54 (4), 14-17. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec96/vol54/num04/Understanding-Rubrics.aspx>

Andrade-Goodrich, H., (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *EL. Educational Leadership*. 57 (5), 13-18. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb00/vol57/num05/Using-Rubrics-to-Promote-Thinking-and-Learning.aspx>

Angulo, J. (2008). *Relación de la motivación y satisfacción con la profesión elegida con el rendimiento de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

- Aran, A. P., de Diego Navalón, J., Esteve, M. F., Gutiérrez, L. O., Pons, B. M., Rivera, H. E. Q. y Vilamitjana, D. Q. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (Vol. 4). Barcelona, España: Grao.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la Educación*. D.F., México: Alfaomega.
- Arnau, J. (1973). El estudio de la motivación humana, *Anuario de psicología*, 9, 37-54. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/view/59760/>
- Argudín, Y. y Luna, M. (2007). *Procesos docentes I, II, III*, México, Posgrado en Historiografía. Folleto. Universida Autónoma Metropolitana. Ciudad de México, México. Recuperado de <http://hadoc.azc.uam.mx/creditos.htm>
- Atkinson, J. (1978). *An introduction to motivation*. EE UU: Van Nostrand.
- Bocanegra, B. (Enero de 2010). Hacia una evaluación socializadora en el aula. *En Nuevos docentes para nuevos educadores*. Congreso llevado a cabo en el XIII Congreso nacional de educadores, UPC-Lima, Perú.
- Bocanegra, B. (Setiembre de 2010) Evaluación en la educación. *En Metas 2021*, Congreso llevado a cabo en el Congreso iberoamericano de educación, Buenos Aires, Argentina.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior*. Vol II. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Cid-Cid, S., (2008). El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes. *RINACE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 6(3), 100-120.

- Colmenares, M. y Delgado, F., (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. *REDHECS. Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*. 3 (5), 179-191. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2737310>
- Delgado-Santa, K. (2009). Evaluación y metacognición en el aula, *Revista de investigación educativa universidad Nacional Mayor de San Marcos*. 13(24), 119-133.
- Del Palacio, P. (2014). *La motivación en los procesos de aprendizaje: diseño de un plan de actuación docente en la etapa de educación infantil* (tesis de pregrado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7269>
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. D.F., México: Mc Graw Hill.
- Durán-Aponte, E., y Pujol, L., (2013). Escala atribucional de motivación de logro general (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *REDALYC. Estudios Pedagógicos*. 39 (1), 83-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173528596004>
- García-López, J., (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *DIALNET. Fundación Universidad de la Rioja*. 21, 217-232. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281059>
- Gil, J. y Padilla, M. (2009) La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje, *Educación XXI*, 12, 43-65.
- González-Halcones, M., Pérez-González, N., (2004). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentos básicos. *UCLM. Universidad de Castilla-la Mancha*. 4 (14) 1-16. Recuperado de <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero4.asp>

- Guler, M., Grez, M., Valenzuela, P., y Villamán, M. (Agosto de 2014). Relación entre motivación de causa de logro y rendimiento escolar en una muestra de estudiantes de enseñanza media. *En Facultad de psicología, Universidad del Desarrollo. Lo público y la educación: ideas, intereses y nuevas instituciones*. Congreso llevado a cabo en el III Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://psicologia.udd.cl/noticias/2014/09/alumnos-presentaron-poster-sobre-relacion-academica-y-rendimiento-escolar-en-congreso-de-educacion/>
- Heathfield, M. (2007). Evaluación en grupo para fomentar un aprendizaje de calidad. En S. Brown y A. Glasner (Ed.), *Evaluar en la universidad problemas y nuevos enfoques* (pp.155-166). Madrid, España: Narcea.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. D.F., México: Mc Graw Hill.
- Herrera, F., y Ramírez, I. (2003). Motivación. California, *EE UU: Scribd publicaciones*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/319575011/MOTIVACION>
- Herrera, F., Ramírez, I., Roa, J., y Herrera, I., (2003). Tratamientos de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de educación*. 1681-565. Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>
- Huayta, E. (2005). *Elaboración de instrumentos de evaluación*. Folleto. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Ibarra-Sáiz, M., Rodríguez-Gómez, G. y Gómez-Ruiz, M., (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *MECD. Ministerio de Educación Cultura y Deporte*. 359, 206-231. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2012/re359/re359\\_11.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2012/re359/re359_11.html)

Jaramillo, O., Estévez, M. y Castellón, L. (2013). Nativos digitales en los entornos universitarios, *Textual & visual Media* (6), 177-196.

Manassero, M., y Vázquez, A., (1995a) *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

- (1995b) La atribución causal como determinante de las expectativas. *PSICOTHEMA. Revista Interamericana de Psicología*. 7 (2), 361-376.

- (1995c) Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: consecuencias para la práctica educativa. *DIALNET. Fundación Universidad de la Rioja*. 24, 125-141. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117883>

- (1998) Validación de una escala de motivación de logro. *REDALYC. Psicothema*. 10 (2), 335-351.

March-Fernández, A., (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. 8(1), 11-34.

Mc Clelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid, España: Narcea.

Mendoza, S. (Agosto de 2004). La autoevaluación y su impacto en el aprendizaje autónomo. *En VIII congreso nacional de educadores*. Congreso llevado a cabo en Universidad peruana de ciencias aplicadas, UPC-Lima, Perú.

Ministerio de Educación República del Perú (2010). Propuesta de metas educativas e indicadores al 2021. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/propuesta-de-metas-educativas-indicadores-2021.pdf>

Mokate, K., (2003). Convirtiendo el “monstruo” en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social. Washington, EE UU: INDES Departamento de Integración y Programas Regionales.

- Morales-Bueno, P., y Gómez-Nocetti, V., (2009). Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez. *REDALYC. Educación y Docentes*. 12 (3), 33-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412235002>
- Morelos, M. (2010). *La autoevaluación y coevaluación como procesos de desarrollo de la autoestima en adolescentes de nivel secundaria* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Monterrey, Monterrey, México.
- Navas, L., y Castejón, J. (2010). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: implicaciones para la enseñanza en educación secundaria*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Navarro-Soria, I. y González-Gómez, C., (2010). La autoevaluación y la evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales. Una experiencia docente en el grado de maestro. *REDU. Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. 8(1), 187-200.
- Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *En el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Portugal. Recuperado de <http://www.logrosperu.com/noticias/actualidad/810-desercion-universitaria-preocupa-al-mundo.html>
- Pardo, J. (2008). *La autoevaluación y coevaluación en una enseñanza centrada en la práctica reflexiva* (tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Plascencia, R. (2011). Deserción universitaria preocupa al mundo. Lima, Perú.: Logros Perú. Recuperado de <http://www.logrosperu.com/noticias/actualidad/810-desercion-universitaria-preocupa-al-mundo.html>
- Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom. Hopeful essays for 21st century learning*. California, EEUU: Corwin Publishing.

- Ruiz-Dodobara, F., (2005). Relación entre motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Revista de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima*. 8(6), 145-170.
- Salinas, M. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Folleto. Universidad de Antioquía, Medellín. Recuperado de <http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/documentos/pdf/evaluacion.pdf>.
- Vargas, G. (2007). *Influencia de la motivación de logro, actitud emprendedora, y autoeficacia emprendedora, sobre la intención emprendedora en los estudiantes del área de ciencias empresariales de la Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco* (tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Vázquez-Alonso, A., y Manassero-Más, M., (1992). La atribución causal del éxito y el fracaso escolar en matemáticas y Física y Química de Bachillerato. *DIALNET. Fundación Universidad de la Rioja*. 10(11), 237-258.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. N.Y., EE UU: Springer-Verlag
- Weiner, B., (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/22704692\\_A\\_Theory\\_of\\_Motivation\\_for\\_Some\\_Classroom\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/22704692_A_Theory_of_Motivation_for_Some_Classroom_Experience)
- Wamba, A.; Ruiz, C.; Climent, N., y Ferreras, M. (2007). Las rúbricas de evaluación de los Prácticum como instrumento de reflexión para los estudiantes de maestro de Educación Primaria. *En Poio, Pontevedra, Practicum y prácticas en empresas y en la formación universitaria*. Simposio llevado a cabo en el IX Simposium Internacional sobre prácticas escolares, Santiago de Compostela, España. Recuperado de [http://redaberta.usc.es/uvi/public\\_html/images/pdf2007/ana%20maria%20wamba.pdf](http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2007/ana%20maria%20wamba.pdf).

# ANEXO

## ANEXO A: CUESTIONARIO DE PREPRUEBA EAML

MARCA CON UNA X DONDE CORRESPONDA

1. Valora el *grado de satisfacción* que tienes en relación con la nota de la evaluación pasada: Diseño III

TOTALMENTE SATISFECHO 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NADA SATISFECHO

2. Valora la influencia de *la suerte* en tu nota del curso: Diseño III

INFLUYE MUCHO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 NO INFLUYE NADA

3. Valora *la relación* existente entre la nota que obtuviste y la nota que esperabas obtener en el curso: Diseño III

MEJOR DE LO QUE ESPERABAS 9 8 7 6 5 4 3 2 1 PEOR DE LO QUE ESPERABAS

4. Valora el *grado de subjetividad* en las calificaciones de evaluación del profesor del curso: Diseño III

TOTALMENTE SUBJETIVO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 NADA SUBJETIVO

5. Valora *la justicia* de la nota del curso en relación a tus merecimientos:

TOTALMENTE JUSTA 9 8 7 6 5 4 3 2 1 TOTALMENTE INJUSTA

6. Valora el *esfuerzo* que tú haces actualmente para sacar buenas notas en el curso: Diseño IV

NINGUN ESFUERZO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHO ESFUERZO

7. Valora *la confianza* que tienes en sacar buena nota en el curso: Diseño IV

MUCHA CONFIANZA 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGUNA CONFIANZA

8. Valora *la facilidad/dificultad de las tareas* que realizas en el curso: Diseño IV

MUY DIFÍCILES 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUY FÁCILES

9. Valora *la probabilidad de aprobar* el curso que crees que tienes en: Diseño IV

MUCHA PROBABILIDAD 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGUNA PROBABILIDAD

10. Valora *tu propia capacidad* para llevar el curso: Diseño IV

MUY MALA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUY BUENA

11. Valora *la importancia* que das a las buenas notas del curso: Diseño IV

MUY IMPORTANTES PARA MI 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NADA IMPORTANTES PARA MI

12. Valora *el interés* que te tomas por desarrollar el curso: Diseño IV

NINGUN INTERÉS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHO INTERÉS

13. Valora *la cantidad de satisfacciones* que te proporciona estudiar: Diseño IV

MUCHAS SATISFACCIONES 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGUNA SATISFACCIÓN

14. Valora el grado en que *los exámenes* influyen en aumentar o disminuir la nota que merecerías en el curso: Diseño IV

DISMINUYEN MI NOTA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 AUMENTAN MI NOTA

15. Valora *el afán* que tú tienes de sacar buenas notas:

MUCHO AFÁN 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGÚN AFÁN

**16. Valora la capacidad pedagógica de tu profesor:**

MAL PROFESOR 1 2 3 4 5 6 7 8 9 BUEN PROFESOR

**17. Valora tu persistencia después que no has conseguido hacer una tarea del curso o esta te ha salido mal:**

SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO 9 8 7 6 5 4 3 2 1 ABANDONO LAS TAREA

**18. Valora las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio del curso:**

EXIGENCIAS MUY BAJAS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 EXIGENCIAS MUY ALTAS

**19. Valora tu conducta cuando haces un problema difícil del curso:**

SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL 9 8 7 6 5 4 3 2 1 ABANDONO RÁPIDAMENTE

**20. Valora tus ganas de aprender el curso:**

NINGUNA GANA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHÍSIMAS GANAS

**21. Valora la frecuencia de terminar con éxito una tarea del curso que has empezado:**

SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NUNCA TERMINO CON ÉXITO

**22. Valora tu aburrimiento en las clases del curso: Diseño IV**

SIEMPRE ME ABURRO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 NUNCA ME ABURRO

## ANEXO B: SILABO DE DISEÑO IV

SILABO						
Datos del Curso						
Código:	Curso: DISEÑO IV					
Área / Programa que Coordina:	FAC. HUMANIDADES ARTE Y DISEÑO		Modalidad: Presencial			
Créditos: 04.0	Horas de Sesiones Presenciales: 112		Horas de Aprendizaje Autónomo: 28.0			
Período: 2016-02	Fecha de inicio y fin del período: del 15/08/2016 al 24/12/2016					
Carrera: ARTE Y DISEÑO EMPRESARIAL						
Horas Presenciales						
Total: 112	Teoría: 0	Práctica: 112.0	Laboratorio: 0	Horas de Evaluación: 0		
Prerrequisitos						
Código	Curso		Carrera			
FC-ART DISEÑO03	DISEÑO III		ARTE Y DISEÑO			
Coordinador del Curso						
Apellidos y Nombres		Email	Hora de Contacto	Lugar de Contacto		
TSUCHIYA WATANABE, RICARDO ALBERTO			Lunes de 8:00 am a 10:00 am	Campus 1 pabellon B tercer piso		
Docentes del Curso						
Puede consultar los horarios de cada docente dentro de su INFOSIL, en el menú <b>Desarrollo de Clases</b> , opción <b>Profesores</b> .						
Sumilla						
Hoy en día las empresas sean estas de cualquier tamaño y envergadura necesitan proyectar una imagen acerca de quiénes son y que hacen. Esta imagen es la llamada Imagen Corporativa, y lo que el presente curso es la Conceptualización y la creación de dicha imagen. Abarcando todos los aspectos posibles en donde el diseñador pueda intervenir. Desde la creación del logotipo hasta el desarrollo de todas las piezas gráficas posibles que pueden intervenir en una empresa. Generando identidad y reestructurando nuestra herencia cultural.						
Detalle de Competencias						
Competencia Profesional	CP1. <i>Innova, propone y evalúa con sensibilidad estética las estrategias de comunicación logrando un impacto de las connotaciones en las imágenes que plasma, apoyándose en un estudio sociológico y antropológico de la realidad social peruana frente al mundo globalizado.</i> CP3. <i>Plantea soluciones de comunicación mediante el uso de métodos y herramientas de última generación, generando identidad como lenguaje propio – pero inclusivo – a través del reconocimiento de la realidad multicultural peruana, conociendo las necesidades de comunicación del cliente.</i> CP4. <i>Administra su propia empresa de comunicación visual emprendiendo proyectos y negocios de manera eficiente utilizando los conocimientos técnicos y aplicando estrategias de gestión con liderazgo efectivo y comportamiento ético frente a su equipo de trabajo.</i>					
Nivel de Competencia Profesional	N3 <i>Innova, propone y evalúa con sensibilidad estética las estrategias de comunicación logrando un impacto de las connotaciones en las imágenes que plasma, apoyándose en un estudio sociológico y antropológico de la realidad social peruana frente al mundo globalizado.</i> N3 <i>Plantea soluciones de comunicación mediante el uso de métodos y herramientas de última generación, generando identidad como lenguaje propio – pero inclusivo – a través del reconocimiento de la realidad multicultural peruana, conociendo las necesidades de comunicación del cliente.</i> N1 <i>-Utiliza los conocimientos técnicos adquiridos para desempeñarse de forma independiente en el mundo del diseño.</i>					
Competencias generales USIL	No aplica					
Resultados Esperados del Curso						
<b>Resultado general del curso</b>	<b>Número</b>	<b>Resultados específicos del curso</b>				
Conocer y manejar los conceptos básicos del curso detallados en la sumilla.	1.1.	Conocer y entender los conceptos.				
	1.2.	Manejar los conceptos aplicados a los proyectos desarrollados.				
	1.3.	Medición del nivel alcanzado de la competencia.				
Cronograma de Actividades						
Ses. Sem. (hrs) Tipo	Contenido		Logro Esperado y Actividades de Aprendizaje	Recursos		
<b>Unidad N° 1: Introducción a la Investigación para el diseño</b>						
Resultado Específico: 1.1,1.2,1.3						
1	1	4.0	AP	Introducción al curso. El proceso del Diseño Gráfico: investigación y documentación, análisis, conceptualización y formalización.	Introducción al curso, imagen corporativa, identidad corporativa, identidad nacional, marca, estrategias de comunicación, Investigación del tema Hoteles, Libro Obligatorio, BLAI, Logo Design, Letter Head and Logo Design, The Best of Business card.	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
1	1	4.0	AP	El proceso del Diseño Gráfico: investigación y documentación, análisis, conceptualización y formalización.	Proceso de Investigación, bitácora visual. Desarrollo de ensayo sobre Restaurant, características, datos, cifras.	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales. - Introducción a programa graficador
1	1	2.0	AP	El proceso del Diseño Gráfico: investigación y documentación, análisis, conceptualización y formalización.	Investigación del tema	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales. - Introducción a programa graficador
2	2	4.0	AP	Investigación y Diseño	Presentación de ensayo de 4 páginas y presentación oral de no más de 5 slides sobre el tema	- Organiza y dirige exposiciones y críticas. - Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
2	2	2.0	AA	Investigación y Diseño	Investigación del tema elegido	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales. - Herramientas del programa graficador.
2	2	4.0	AP	Investigación y Diseño	Investigación del tema elegido, obligatorio empresa nacional (no franquicia o extranjero) recolección de información historia, cifras, competencia,	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.

					posicionamiento, misión, visión. Explicación del Concepto y Análisis Conceptual.	-Herramientas del programa graficador.
3	3	4.0	AP	Investigación y Diseño, Análisis Conceptual	Sustentación del Hotel elegido, Presentación oral de no más de 6 minutos incluido el CONCEPTO a utilizar para el replanteamiento de la imagen visual.	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
3	3	2.0	AA	Investigación y Diseño, Análisis Conceptual	Bocetos de Logotipo	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales. - Menús del programa graficador
3	3	4.0	AP	Investigación y Diseño, Análisis Conceptual	Desarrollo de Análisis Conceptual del Restaurante Elegido	Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales. - Menús del programa graficador
4	4	4.0	AP	Diseño de Logotipo	Desarrollo de logotipo	-Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales. -ventanas del programa graficador.
4	4	2.0	AA	Diseño de Logotipo	Desarrollo de logotipo	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales. -ventanas del programa graficador.
4	4	4.0	AP	Diseño de Logotipo	Revisión del Análisis Conceptual y de los bocetos de logotipo.	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
5	5	2.0	AA	Diseño de Logotipo	Bocetos de Papelería	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales. - Interacción de comandos del programa graficador.
5	5	4.0	AP	Diseño de Logotipo	Desarrollo de logotipo	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
5	5	4.0	AP	Diseño de Logotipo	Desarrollo de logotipo Variantes de logotipo	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales. - Interacción de comandos del programa graficador.
6	6	4.0	AP	Sistema Modular	Diseño de tramas 5	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales. - Efectos especiales en el programa graficador.
6	6	4.0	AP	Variantes de Logotipo	Desarrollo de logotipo Variantes de logotipo	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales
6	6	2.0	AA	Sistema Modular	Diseño de tramas 6	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales. - Efectos especiales en el programa graficador.
7	7	2.0	AA	Sistema Modular	Revisión General	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales. - filtros en el programa graficador.
7	7	4.0	AP	Sistema Modular	Retoques finales de todas las láminas para la revisión Parcial con Jurado.	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales. - filtros en el programa graficador
7	7	4.0	AP	Sistema Modular	Desarrollo de logotipo Variantes de logotipo Tramas	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales
7	7	2.0	AV	Reforzamiento Académico	Resumen analíticamente los contenidos temáticos avanzados hasta la primera mitad del período académico.	Aula Virtual USIL
<b>Referencias Básicas y Complementarias de Lectura Obligatoria: 1,2,3</b>						
<b>Unidad N° 2: Identidad Corporativa</b>						
<b>Resultado Específico: 1.1,1.2,1.3</b>						
8	8	2.0	AA	Papelería	Diseño de papelería.	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
8	8	4.0	AP	Papelería	Diseño de papelería.	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
8	8	4.0	AP	Papelería	Diseño de Papelería, Hoja A4 original y copia, Folder 33cm x 44cm, Sobre 11cm x 22cm, Sobre 35cm x 25cm, Tarjeta personal 9cm x 5.5cm	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
9	9	4.0	AP	Papelería	Diseño de papelería.	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
9	9	2.0	AA	Identidad Corporativa	Diseño de piezas gráficas, individual, vaso de gaseosa, combo infantil, envases descartables (diseñados, NO descartables existentes de plástico)	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
9	9	4.0	AP	Identidad Corporativa	Diseño de piezas gráficas, individual, vaso de gaseosa, combo infantil, envases descartables (diseñados, NO descartables existentes de plástico)	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
10	10	2.0	AA	Identidad Corporativa	Diseño de logomarca para producto	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
10	10	4.0	AP	Identidad Corporativa	Diseño de logomarca para producto uniformes	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
10	10	4.0	AP	Identidad Corporativa	Diseño de piezas gráficas, individual, vaso de gaseosa, combo infantil, envases descartables (diseñados, NO descartables existentes de plástico)	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
11	11	2.0	AA	Identidad Corporativa	Diseño de Folleto y cupones desglosables Diseño de Aviso de revista	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
11	11	4.0	AP	Identidad Corporativa	Diseño de Folleto y cupones desglosables Diseño de Aviso de revista	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
11	11	4.0	AP	Identidad Corporativa	Diseño de Folleto y cupones desglosables Diseño de Aviso de revista	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
12	12	2.0	AA	Identidad Corporativa	Diseño de Local y espacios interiores Uniformes Vehículo de delivery	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
12	12	4.0	AP	Identidad Corporativa	Diseño de Folleto y cupones desglosables Diseño de Aviso de revista	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
12	12	4.0	AP	Identidad Corporativa	Diseño de Local y espacios interiores Uniformes Vehículo de delivery	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.

13	13	2.0	AA	Identidad Corporativa	Diseño de Local y espacios interiores Uniformes Vehículo de delivery	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
13	13	4.0	AP	Identidad Corporativa	Diseño de Local y espacios interiores Uniformes Vehículo de delivery	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
13	13	4.0	AP	Identidad Corporativa	Diseño de Local y espacios interiores Uniformes Vehículo de delivery	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
14	14	4.0	AP	Identidad Corporativa	Diseño de Local y espacios interiores Uniformes Vehículo de delivery	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
14	14	4.0	AP	Identidad Corporativa	Revisión final	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
14	14	2.0	AA	Identidad Corporativa	- Preparación de láminas para revisión final de Jurado.	- Exposición del profesor utilizando medios audiovisuales.
14	14	2.0	AV	Reforzamiento Académico	Resumen analíticamente los contenidos temáticos avanzados hasta la segunda mitad del período académico.	Aula Virtual USIL

Referencias Básicas y Complementarias de Lectura Obligatoria: 1,2,3

#### Metodología

**En la primera sesión el docente realiza la presentación temática del curso y un repaso del sílabo, su contenido, las actividades y los recursos de aprendizaje, así como las referencias bibliográficas.**

El curso tiene un enfoque metodológico activo que considera el aprendizaje dentro y fuera del aula, en forma individual y grupal que incluye trabajos de campo. El docente utiliza sesiones explicativas, prácticas dirigidas, expone y promueve la discusión en base a sus impresiones, con los estudiantes mantiene abierta la discusión en suma teniendo un rol de facilitador y mediador del conocimiento, desde su experiencia en la materia del curso. Se motiva al estudiante en la búsqueda y el análisis de información para que le permitan llegar a conclusiones y contribuyan a que realice un proyecto aplicado. Se utilizarán recursos de experiencia directa de campo, trabajo en biblioteca, el uso de medios tecnológicos audiovisuales así como la Plataforma de Enseñanza Virtual (PEV).

#### Sistema de Evaluación

Cada uno de los rubros del esquema de evaluación y la nota final del curso son redondeados a números enteros. La nota final del curso es el promedio ponderado de los rubros correspondientes: evaluación permanente, examen parcial y examen final.

Los promedios calculados componentes del rubro 'Evaluación Permanente' mantendrán su cálculo con 2 decimales.

Tipo Nota	%Ponderación	Observación	Semana Evaluación	Rezagable
<b>Evaluación Permanente</b>	<b>60.0%</b>	<b>NO RECUPERABLE</b>		
Promedio 1	50.0%		7ma	No
Promedio 2	50.0%		14va	No
<b>Examen Parcial</b>	<b>20.0%</b>			
<b>Examen Final</b>	<b>20.0%</b>			

(\*) Puede visualizar las fechas programadas para cada evaluación permanente dentro de su INFOSIL, en el menú **Información Académica, opción Evaluaciones**. La evaluación permanente incluye las actividades de aprendizaje autónomo.

**Los Exámenes Parciales y Finales están sujetos a lo estipulado en el Reglamento.**

#### Artículos aplicables del Reglamento de Estudios

##### Capítulo III: Asistencia

**Artículo 11°:** La asistencia a clases teóricas, prácticas, laboratorios y talleres está normada en el sílabo del curso.

**Artículo 12°:** El estudiante podrá revisar de manera permanente su récord de asistencia en la plataforma institucional. En caso de encontrar discrepancia, dispone de un plazo máximo de tres días hábiles de registrada la misma para solicitar su revisión.

##### Capítulo V: Proceso de Evaluación

**Artículo 23°:** El estudiante que no rinda uno o más componentes de la Evaluación Permanente podrá rezagar solo uno de éstos, siempre y cuando el sílabo lo permita expresamente.

El Calendario Académico indica la fecha límite de solicitud de evaluación rezagada, la fecha de pago del importe de rezago y las fechas en que se rinde. Esta evaluación abarca todos los temas desarrollados en el sílabo del curso y reemplazará a la evaluación no rendida.

**Artículo 24°:** El estudiante que no rinda el examen parcial o final en la fecha programada en el Calendario Académico podrá rendir una prueba rezagada, cuya nota reemplazará a la del examen no rendido. Tendrá un plazo de 2 (dos) días calendario a partir del día siguiente de la inasistencia para solicitar, vía plataforma institucional, su examen rezagado, cumpliendo con el pago del importe correspondiente.

**Artículo 25°:** Las evaluaciones se rinden de manera presencial y obligatoriamente dentro de las instalaciones del Campus de la Universidad o en las sedes autorizadas por el Vicerrectorado Académico para tal fin, previa comunicación a los estudiantes si dicha sede no fuere el lugar donde usualmente estudian. Se exceptúan las evaluaciones que se rinden vía Campus Virtual.

Los exámenes parciales, finales y rezagados de los cursos de modalidad e-learning se rinden de manera presencial en las locaciones que la Universidad designe.

#### Normas específicas del Curso

Ninguna

#### Disposiciones sobre la asistencia

Limite de inasistencia	30%
------------------------	-----

El alumno que alcance o supere el límite de inasistencia establecido para el curso, definido sobre el total de horas lectivas, será inhabilitado para rendir el examen final o la evaluación equivalente, la cual es precitada por la Coordinación del curso, correspondiéndole en dicha evaluación la nota cero (0).

#### Referencias Básicas y Complementarias de Lectura Obligatoria

La Universidad San Ignacio de Loyola norma el uso de Referencias Básicas y Complementarias de Lectura Obligatoria como recurso de consulta que parte de la metodología y estrategia de aprendizaje dentro y fuera del aula de clases. La Biblioteca de la USIL, promueve el uso de dicho material bibliográfico y/o electrónico, así como al inicio de cada período académico realiza actividades de difusión y orientación para el uso de los mismos.

**Referencias Básicas:**

- 1.- Tondreau, B. (2010) Principios fundamentales de composición : 100 proyectos de diseño con retículas Blume
- 2.-Krause,J.(2010) Color Index,How Books
- 3.-Wiedemann,J. (2011) Logo Design: v. 3. Taschen GmbH

**Referencias Complementarias de Lectura Obligatoria:**

1. Küppers, Harold (1995) Fundamentos de la Teoría de los colores. Barcelona : Gustavo Gili
2. Royal Talens (2001)Color: A guide to colour and colour mixing. Holland : Royal Talens B.V.
3. Fiell, Charlotte. (2000) Diseño del siglo XX. Köln : Tauschen
4. Mumai, Bruno. (1994) ¿Cómo Nacen los Objetos?. Barcelona : Gustavo Gili
5. Wucius Wong (2008) Fundamentos del Diseño. Barcelona : Editorial Gustavo Gili
6. Simmons, Christopher (2006) Color Harmony Logos, Editorial : Gloucester, Mass: Rockport
7. Lee Stone, Terry (2006) Color Design workbook Massachusetts : Rockport
8. Küppers, Harold.(2002) Atlas de colores. Barcelona : Blume
9. Zappaterra, Y.(2012) Diseño editorial : periódicos y revistas. Barcelona Gustavo Gili.
10. Elam, K.(2009) Sistemas reticulares : principios para organizar la tipografía. Barcelona: Gustavo Gili

**Referencias Complementarias de Lectura no-obligatoria.**

Ninguna

**Aprobado por:**

TSUCHIYA WATANABE, RICARDO ALBERTO

Fecha:

**Validado por:**

Gestión Curricular

Fecha:

## ANEXO C: RÚBRICA INTERGRUPAL

### 01- DEFINICIÓN DE CONCEPTO

marca con una X sobre el nivel donde se encuentra cada grupo

	PRO	EXPERTO	VETERANO		PRO	EXPERTO	VETERANO
CREATIVIDAD				CREATIVIDAD			
CONCEPTO				CONCEPTO			
SINTESIS				SINTESIS			
INICIATIVA				INICIATIVA			

	PRO	EXPERTO	VETERANO		PRO	EXPERTO	VETERANO
CREATIVIDAD				CREATIVIDAD			
CONCEPTO				CONCEPTO			
SINTESIS				SINTESIS			
INICIATIVA				INICIATIVA			

	PRO	EXPERTO	VETERANO		PRO	EXPERTO	VETERANO
CREATIVIDAD				CREATIVIDAD			
CONCEPTO				CONCEPTO			
SINTESIS				SINTESIS			
INICIATIVA				INICIATIVA			

	PRO	EXPERTO	VETERANO		PRO	EXPERTO	VETERANO
CREATIVIDAD				CREATIVIDAD			
CONCEPTO				CONCEPTO			
SINTESIS				SINTESIS			
INICIATIVA				INICIATIVA			

CRITERIOS	NIVELES		
CREATIVIDAD	Se puede proponer ideas con mayor desarrollo creativo.	Parte de las propuestas demuestran desarrollo creativo.	Todas las propuestas demuestran desarrollo creativo.
CONCEPTO	Se puede desarrollar mejor el concepto.	Parte de las propuestas se refieren al concepto.	Todas las propuestas se refieren al concepto.
SINTESIS	Se pueden sintetizar más las propuestas.	Parte de las propuestas cumplen en síntesis.	Todas las propuestas cumplen en síntesis.
INICIATIVA	Se puede mejorar el proceso de trabajo en el proyecto.	Parte del proyecto demuestra iniciativa en su proceso.	Todo el proyecto demuestra iniciativa en su proceso.

## ANEXO D: RÚBRICA INTERGRUPAL

02 DISEÑO DE MARCA marca con una X sobre el nivel donde se encuentra tu compañero							
<b>CREATIVIDAD</b>	se puede proponer ideas con mayor desarrollo creativo. 						
	parte de las propuestas demuestran desarrollo creativo. 						
	todas las propuestas demuestran desarrollo creativo. 						
<b>CONCEPTO</b>	se puede desarrollar mejor el concepto. 						
	parte de las propuestas se refieren al concepto. 						
	todas las propuestas se refieren al concepto. 						
<b>SÍNTESIS</b>	se pueden sintetizar más las propuestas. 						
	parte de las propuestas cumplen en síntesis. 						
	todas las propuestas cumplen en síntesis. 						
<b>INICIATIVA</b>	se puede mejorar el proceso de trabajo en el proyecto. 						
	parte del proyecto demuestra iniciativa en su proceso. 						
	todo el proyecto demuestra iniciativa en su proceso. 						

**¿Cómo puedo mejorar mi proyecto?**

## ANEXO E: RÚBRICA INTRAGRUPAL

03 DISEÑO DE MARCA  
marca con una X sobre el nivel  
donde se encuentra tu  
compañero

<b>CREATIVIDAD</b>	se puede proponer ideas con mayor desarrollo creativo.				
	parte de las propuestas demuestran desarrollo creativo.				
	todas las propuestas demuestran desarrollo creativo.				
<b>CONCEPTO</b>	se puede desarrollar mejor el concepto.				
	parte de las propuestas se refieren al concepto.				
	todas las propuestas se refieren al concepto.				
<b>UNIDAD</b>	se puede lograr más unidad entre las propuestas.				
	parte de las propuestas cumplen en unidad.				
	todas las propuestas cumplen en unidad.				
<b>INICIATIVA</b>	se puede mejorar el proceso de trabajo en el proyecto.				
	parte del proyecto demuestra iniciativa en su proceso.				
	todo el proyecto demuestra iniciativa en su proceso.				

**¿El resultado va de acuerdo a mi esfuerzo?**



## ANEXO G: RÚBRICA TIPO E

### MODELO DE EVALUACIÓN TIPO E



	0		2		
<b>PUNTUALIDAD</b>	No entregó o entrega fuera de hora y fecha.		Entregó puntualmente el trabajo según los plazos establecidos		
	0		1	2	3
<b>TECNICA</b>	La lámina tiene demasiados errores técnicos superando el número de 12		La lámina tiene demasiados errores técnicos superando el número de 8	La lámina tiene demasiados errores técnicos superando el número de 4	La lámina tiene mínimos errores técnicos que no son evidentes
	0	2	3	4	5
<b>CREATIVIDAD</b>	No existe creatividad en la o las propuestas presentadas, el trabajo es simple y ya visto	La creatividad en la o las propuestas presentadas es deficiente y no cumple con la finalidad del ejercicio	La creatividad en la o las propuestas presentadas es buena pero al mismo tiempo la o las propuestas no cumplen con la finalidad del ejercicio	La creatividad en la o las propuestas presentadas es muy buena pero todavía hay que realizar pequeñas correcciones para cumplir con la finalidad del ejercicio	La creatividad en la o las propuestas presentadas es excelente y cumple con la finalidad del ejercicio
	0	2	3	4	5
<b>COMPOSICIÓN</b>	No existe composición en la o las propuestas presentadas, el trabajo es simple y ya visto	La composición en la o las propuestas presentadas es deficiente y no existe un equilibrio visual adecuado	La composición en la o las propuestas presentadas es buena pero al mismo tiempo se deben de realizar mejoras para que el equilibrio visual sea óptimo	La composición en la o las propuestas presentadas es muy buena pero todavía hay que realizar correcciones mínimas para que el equilibrio visual sea óptimo	La composición en la o las propuestas presentadas es excelente y logra un equilibrio visual
	0	2	3	4	5
<b>CONCEPTO</b>	El Concepto es malo e inconsistente para desarrollar el proyecto o pieza gráfica.	El Concepto es regular e inconsistente para desarrollar el proyecto o pieza gráfica.	El Concepto es bueno y consistente para desarrollar el proyecto o pieza gráfica.	El Concepto es muy bueno y consistente para desarrollar el proyecto o pieza gráfica.	El Concepto es excelente y consistente para desarrollar el proyecto o pieza gráfica.





## ANEXO J: RÚBRICA INTERGRUPAL

07 DISEÑO DE PUBLICIDAD  
 marca con una X sobre el nivel  
 donde se encuentra cada grupo

<b>CREATIVIDAD</b>	se puede proponer ideas con mayor desarrollo creativo.	<b>1</b>							
	parte de las propuestas demuestran desarrollo creativo.	<b>3</b>							
	todas las propuestas demuestran desarrollo creativo.	<b>5</b>							
<b>CONCEPTO</b>	se puede desarrollar mejor el concepto.	<b>1</b>							
	parte de las propuestas se refieren al concepto.	<b>3</b>							
	todas las propuestas se refieren al concepto.	<b>5</b>							
<b>SINTESIS</b>	se puede sintetizar más las propuestas.	<b>1</b>							
	parte de las propuestas cumplen en síntesis.	<b>3</b>							
	todas las propuestas cumplen en síntesis.	<b>5</b>							
<b>INICIATIVA</b>	se puede mejorar el proceso de trabajo en el proyecto.	<b>1</b>							
	parte del proyecto demuestra iniciativa en su proceso.	<b>3</b>							
	todas las propuestas demuestran iniciativa en su proceso.	<b>5</b>							

¿De qué manera se puede mejorar el desempeño ?

## ANEXO K: RÚBRICA INTRAGRUPAL

08 PROYECTO FOTOGRÁFICO  
 marca con una X sobre el nivel  
 donde se encuentra tu  
 compañero

<b>CREATIVIDAD</b>	se puede proponer ideas con mayor desarrollo creativo.	<b>1</b>					
	parte de las propuestas demuestran desarrollo creativo.	<b>3</b>					
	todas las propuestas demuestran desarrollo creativo.	<b>5</b>					
<b>CONCEPTO</b>	se puede desarrollar mejor el concepto.	<b>1</b>					
	parte de las propuestas se refieren al concepto.	<b>3</b>					
	todas las propuestas se refieren al concepto.	<b>5</b>					
<b>UNIDAD</b>	se puede lograr más unidad entre las propuestas.	<b>1</b>					
	parte de las propuestas cumplen en unidad.	<b>3</b>					
	todas las propuestas cumplen en unidad.	<b>5</b>					
<b>INICIATIVA</b>	se puede mejorar el proceso de trabajo en el proyecto.	<b>1</b>					
	parte del proyecto demuestra iniciativa en su proceso.	<b>3</b>					
	todo el proyecto demuestra iniciativa en su proceso.	<b>5</b>					

## ANEXO L: CUESTIONARIO DE POSPRUEBA EAML

MARCA CON UNA X DONDE CORRESPONDA

**1. Valora el grado de satisfacción que tienes en relación con la nota de práctica 1 de diseño IV:**

TOTALMENTE SATISFECHO 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NADA SATISFECHO

**2. Valora la influencia de la suerte en tu nota del curso diseño IV:**

INFLUYE MUCHO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 NO INFLUYE NADA

**3. Valora la relación existente entre la nota que obtuviste y la nota que esperabas obtener en el curso de diseño IV:**

MEJOR DE LO QUE ESPERABAS 9 8 7 6 5 4 3 2 1 PEOR DE LO QUE ESPERABAS

**4. Valora el grado de subjetividad en las calificaciones de evaluación del profesor del curso:**

TOTALMENTE SUBJETIVO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 NADA SUBJETIVO

**5. Valora la justicia de la nota del curso en relación a tus merecimientos:**

TOTALMENTE JUSTA 9 8 7 6 5 4 3 2 1 TOTALMENTE INJUSTA

**6. Valora el esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas en este curso:**

NINGUN ESFUERZO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHO ESFUERZO

**7. Valora la confianza que tienes en sacar buena nota en este curso:**

MUCHA CONFIANZA 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGUNA CONFIANZA

**8. Valora la facilidad/dificultad de las tareas que realizas en este curso:**

MUY DIFÍCILES 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUY FÁCILES

**9. Valora la probabilidad de aprobar diseño IV que crees que tienes:**

MUCHA PROBABILIDAD 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGUNA PROBABILIDAD

**10. Valora tu propia capacidad para llevar este curso:**

MUY MALA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUY BUENA

**11. Valora la importancia que das a las buenas notas del curso:**

MUY IMPORTANTES PARA MI 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NADA IMPORTANTES PARA MI

**12. Valora el interés que te tomas por desarrollar este curso:**

NINGUN INTERÉS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHO INTERÉS

**13. Valora la cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar este curso:**

MUCHAS SATISFACCIONES 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGUNA SATISFACCIÓN

**14. Valora el grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecerías en el curso:**

DISMINUYEN MI NOTA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 AUMENTAN MI NOTA

**15. Valora el afán que tú tienes de sacar buenas notas:**

MUCHO AFÁN 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NINGÚN AFÁN

**16. Valora la capacidad pedagógica de tu profesor:**

MAL PROFESOR 1 2 3 4 5 6 7 8 9 BUEN PROFESOR

**17. Valora tu persistencia después que no has conseguido hacer una tarea del curso o esta te ha salido mal:**

SIGO ESFORZÁNDOME AL MÁXIMO 9 8 7 6 5 4 3 2 1 ABANDONO LAS TAREA

**18. Valora las exigencias que te impones a ti mismo respecto al estudio del curso:**

EXIGENCIAS MUY BAJAS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 EXIGENCIAS MUY ALTAS

**19. Valora tu conducta cuando haces un problema difícil del curso:**

SIGO TRABAJANDO HASTA EL FINAL 9 8 7 6 5 4 3 2 1 ABANDONO RÁPIDAMENTE

**20. Valora tus ganas de aprender el curso:**

NINGUNA GANA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHÍSIMAS GANAS

**21. Valora la frecuencia de terminar con éxito una tarea del curso que has empezado:**

SIEMPRE TERMINO CON ÉXITO 9 8 7 6 5 4 3 2 1 NUNCA TERMINO CON ÉXITO

**22. Valora tu aburrimiento en las clases de este curso:**

SIEMPRE ME ABURRO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 NUNCA ME ABURRO

# ANEXO M: SESIÓN DE APRENDIZAJE 2

## DISEÑO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

FACULTAD:	Humanidades Arte y Diseño	CARRERA :	Arte y Diseño Empresarial
DOCENTE	Sofía Pinto	CURSO:	Diseño IV
CICLO/ SECCIÓN	IV / FC-PREARTDAAIM	SEMANA/ SESIÓN	2
RESULTADO DE APRENDIZAJE DEL CURSO	Conoce y maneja los conceptos básicos de conceptualización e identidad		
RESULTADO ESPECÍFICO	Conocer y entender los conceptos relacionados a la identidad de marca		
LOGRO ESPERADO	Investigación del tema elegido.		
HORAS PRESENCIALES(AP):	4	HORAS AUTÓNOMAS(AA):	2
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE			
CONTEXUALIZACIÓN			
Diseño de Marca. Definición de concepto y concepto de marca. Proceso de recolección de información a través de métodos de investigación, recolección datos proporcionados por el cliente como por uno mismo, utilizando distintos medios al alcance de uno. Procedimientos para la elaboración del concepto general a desarrollar, teniendo en cuenta la evolución dinámica del mercado con el uso de los elementos recolectados.			30 min
CONSTRUCCIÓN			
Realiza el desarrollo del proyecto gráfico, utilizando para ello el método del análisis conceptual, para lograr resultados óptimos y lógicos. Trabajo grupal para la definición de concepto; proceso de investigación de elementos relacionados con la empresa escogida, designación de características importantes. Construcción de Maqueta Moodboard para transmitir el concepto.			80 min
CIERRE			
Evaluación intergrupal sobre la exposición que define el concepto. Comentarios generales y específicos acerca de las características de cada empresa escogida.			50 min
EVALUACIÓN		ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE	
PRODUCTO DE LA SESIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS Y MÉTODOS	
Proyecto	Lista de Cotejo	Preguntas y respuestas	
Portafolio	Rúbrica	La redacción de un minuto	
Ensayo	Registro anecdótico	Lluvia de conceptos	
Monografía	Escala Estimativa	Autoevaluación y evaluación de pares	X
Maqueta	Prueba escrita	Responder y compartir	
Plan de Ventas	Otro(Especificar):	Preguntas generadas por los alumnos	
Informe escrito / oral		Simulaciones (role playing):	
Plan de negocios		Mapas conceptuales	
Solución de un caso		Presentaciones grupales:	X
Resumen		Debate en clase	
Plan de marketing		Enseñanza entre pares:	
Exposición		Estudio de casos	
Panel publicitario		ABP	
Foro		Controversia creativa:	
Estudio de impacto ambiental		Rompecabezas	
Pienario		Otro(Especificar):	
Juego de roles			
Mapa mental			
Caso solucionados			
Prototipo			
Otro(Especificar):			
BIBLIOGRAFÍA		DIRECCIONES ELECTRÓNICAS	
Wiedemann, J. (2011) Logo design: v.3. taschen GmbH		<a href="http://www.mediosyempresas.com/noticias/2848/repasamos-el-caso-de-exito-del-lanzamiento-de-la-linea-de-alimentos-luchetti.html">http://www.mediosyempresas.com/noticias/2848/repasamos-el-caso-de-exito-del-lanzamiento-de-la-linea-de-alimentos-luchetti.html</a>	

## **ANEXO N: SOLICITUD VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO**

Señor:

Presente.-

La presente tiene por finalidad solicitar su colaboración para determinar la validez del contenido del instrumento de coevaluación de proyectos a ser aplicado en la investigación denominada “Efecto de la aplicación de coevaluación sobre la motivación de logro en estudiantes de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de lima, 2016”.

Su valiosa ayuda consistirá en la evaluación de la pertinencia y la redacción de cada uno de los indicadores de los instrumentos adjuntos, que busca orientar a los estudiantes a una pertinente coevaluación con sus compañeros con el objetivo de “Evaluar el efecto de la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre la motivación de logro en los estudiantes del curso de Diseño IV de la carrera de Arte y Diseño Empresarial de una universidad particular de Lima”.

Agradeciendo de antemano su valiosa colaboración, me despido de Usted,

Atentamente

Sofía Pinto Vilca

# ANEXO O: INFORME DE VALIDACION DE RUBRICAS

## INFORME DE VALIDACIÓN DE RÚBRICAS

Título de la investigación:

"EFECTO DE LA APLICACIÓN DE COEVALUACIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO EN ESTUDIANTES DE ARTE Y DISEÑO EMPRESARIAL DE UNA UNIVERSIDAD PARTICULAR DE LIMA".

Autor:

**SOFÍA ANA PINTO VILCA**

**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA**

Criterios para la evaluación de indicadores de cada rúbrica

CRITERIOS		
Criterio	Descripción	Definición
<b>A</b>	Redacción	Clara, objetiva y adecuada al nivel d escolaridad y especialidad.
<b>B</b>	Pertinencia	Corresponde al concepto teórico formulado.
<b>C</b>	Objetividad	Es permeable a los sesgos y tendencias.
<b>D</b>	Suficiencia	Comprende los aspectos cualitativos y cuantitativos de los objetivos.
<b>E</b>	Coherencia	Guarda relación con los objetivos y la comprensibilidad.

1= Excelente: Cumple con el criterio.

2= Bueno: Cumple con el criterio, necesita modificaciones mínimas.

3= Regular: Cumple con el criterio, necesita modificaciones importantes.

4= Deficiente: No cumple con el criterio.

### EVALUACIÓN DE INDICADORES RÚBRICA PARA COEVALUACIÓN INDIVIDUAL

Indicadores	Criterios					Promedio
	Redacción	Pertinencia	Objetividad	Suficiencia	Coherencia	
<b>Puntualidad</b>	0	0	0	0	0	0
Observaciones:						
<b>Técnica</b>	0	0	0	0	0	0
Observaciones:						
<b>Creatividad</b>	0	0	0	0	0	0
Observaciones:						
<b>Composición</b>	0	0	0	0	0	0
Observaciones:						
<b>Concepto</b>	0	0	0	0	0	0
Observaciones:						

**EVALUACIÓN DE INDICADORES RÚBRICA PARA COEVALUACIÓN INTERGRUPAL**

Indicadores	Criterios					Promedio
	Redacción	Pertinencia	Objetividad	Suficiencia	Coherencia	
<b>Creatividad</b>	0	0	0	0	0	0
	Observaciones:					
<b>Concepto</b>	0	0	0	0	0	0
	Observaciones:					
<b>Síntesis</b>	0	0	0	0	0	0
	Observaciones:					
<b>Iniciativa</b>	0	0	0	0	0	0
	Observaciones:					

**EVALUACIÓN DE INDICADORES RÚBRICA PARA COEVALUACIÓN INTRAGRUPAL**

Indicadores	Criterios					Promedio
	Redacción	Pertinencia	Objetividad	Suficiencia	Coherencia	
<b>Creatividad</b>	0	0	0	0	0	0
	Observaciones:					
<b>Concepto</b>	0	0	0	0	0	0
	Observaciones:					
<b>Unidad</b>	0	0	0	0	0	0
	Observaciones:					
<b>Iniciativa</b>	0	0	0	0	0	0
	Observaciones:					

CONCLUSIONES:

**DATOS DEL EXPERTO QUE HA VALIDADO LAS RÚBRICAS**

Título de la investigación:

"EFECTO DE LA APLICACIÓN DE COEVALUACIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO EN ESTUDIANTES DE ARTE Y DISEÑO EMPRESARIAL DE UNA UNIVERSIDAD PARTICULAR DE LIMA".

Autor:

**SOFÍA ANA PINTO VILCA**

**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA**

Validado por:	D.N.I.:
	COP:

Profesión / Grados:
---------------------

Lugar de trabajo:
-------------------

Cargo que desempeña:
----------------------

Lugar y fecha de validación:
------------------------------

Firma:
--------