

ORIGINAL ARTICLE / ARTÍCULO ORIGINAL

EFFECT OF THE APPLICATION OF COEVALUATION ON THE MOTIVATION OF ACHIEVEMENT IN UNIVERSITY-LEVEL STUDENTS

EFFECTO DE LA APLICACIÓN DE COEVALUACIÓN SOBRE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO EN ESTUDIANTES DE NIVEL UNIVERSITARIO

Sofía Ana Pinto Vilca¹ & Rafael Vivanco Álvarez¹

-
- 1 Universidad Ricardo Palma. Escuela de Posgrado. Maestría en Docencia Superior.
E-mail: spinto27@hotmail.com
Author for correspondence: spinto27@hotmail.com

ABSTRACT

The present research evaluated the effect of peer assessment on the motivation for achievement in students of the Design IV course in the Art and Business Design career in the Humanities department of a private university at in Lima, Peru. In correspondence with this objective a 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 cycle IV. The first section was assigned as the experimental group and the second section as the control group; in both groups a pre-test was used to measure the level of achievement motivation in the students. In the experimental group 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. In the entrance questionnaire the experimental group obtained an average of 141.95 of achievement motivation and in the final questionnaire the result averaged 172.10, demonstrating statistically significant improvement in accomplishment motivation 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: achievement motivation – assessment – causal attribution – motivation – peer assessment – rubric

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, Perú. 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: atribución causal – coevaluación – Evaluación – motivación – motivación de logro – rúbrica

INTRODUCCIÓN

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 espacio 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).

En este contexto, se percibe, además, 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. 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. 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 ocasionan la pérdida de interés en superar metas, 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 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-Dodobara, 2005).

En cambio, un estudiante 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. Dicho objetivo, aunado 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-Valdivia (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-Santa, 2009; Morelos, 2010; Navarro-Soria & González-Gómez, 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, propone el procedimiento de coevaluación para fomentar la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación y tiene el ob-

jetivo de comprobar que la aplicación del procedimiento de coevaluación incrementa la motivación de logro como compromiso personal de superación.

MATERIALES Y MÉTODOS

El desarrollo de la siguiente investigación ha sido abordado desde el enfoque cuantitativo y de tipo cuasi experimental, utilizando como instrumento de recolección el cuestionario EAML (Manassero & Vázquez, 1998) 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.

Población: 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: Se aplicó a alumnos de ambos sexos de 2 secciones del IV ciclo de la carrera de Arte y Diseño de una Universidad Particular de Lima 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 *et al.*, 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 conside-

rando los antecedentes homogéneos entre ambos grupos.

Técnicas e instrumentos

Técnicas: Se aplicó la técnica de recolección de datos (Hernández *et al.*, 2006) y como instrumento de recolección se utilizó el cuestionario de EAML (Escala Atribucional de Motivación de Logro) (Manassero & 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.

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. La EAML fue desarrollada por Manassero & Vázquez (1998), basándose en los elementos descritos en la teoría atribucional de Weiner. Por lo que dicho instrumento de forma de aplicación individual en 30 min dirigido a estudiantes, tiene un respaldo sólido, y ha sido utilizado en recientes investigaciones demostrando su versatilidad al relacionarse con otras variables (Morales-Bueno & Gómez-Nocetti, 2009; Durán-Aponte & Pujol, 2013).

Dichas investigaciones aplicadas en contextos escolares y universitarios demuestran que sus parámetros son efectivos (Manassero & Vázquez, 1998; Colmenares & Delgado, 2008).

Descripción del cuestionario (Durán-Aponte & Pujol, 2013). El cuestionario estuvo formado por 22 ítems de diferencial semántico y expresan las causas singulares de logro percibidas por los estudiantes. El cual 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.

Confiabilidad: Durán-Aponte y Pujol (2013) determinaron la confiabilidad a través cálculo del coeficiente de alfa de Cronbach. Para la escala total

fue de 0,86, y para 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 (0,71), concluye que el cuestionario tiene confiabilidad.

Validez: La escala se caracteriza por su estructura de cinco factores o dimensiones principales correspondientes a las causas singulares. 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 (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 ($p < 0,05$) (Manassero & Vázquez, 1998).

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 min.

Normas corrección y puntuación: El cuestionario consta de 22 ítems, el estudiante debe marcar el nivel de cer-

canía 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 indica 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.

Evaluación de bondades psicométricas: 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 (GE) y para el grupo control (GC) en ambas mediciones (antes y después).

La Tabla 1 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 0,80), 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 GE la media tiende a aumentar (aparente aumento de motivación de logro), por otra parte, en el GC la media tiende a disminuir.

Tabla 1. Análisis de confiabilidad de los instrumentos (Muestra: GE = grupo experimental: 20 y GC = grupo control: 20). DE = Desviación estándar.

		Media	DE	N° elementos	Alfa de Cronbach
GE	Antes	6,45	1,57	22	0,84
	Después	7,82	1,05	22	0,88
GC	Antes	6,81	1,62	22	0,85
	Después	5,96	1,65	22	0,83

En la Tabla 2, se exponen los resultados obtenidos en el análisis de las puntuaciones que constituyen las mediciones para ambos grupos (GC y GE). Esta evaluación es importante pues delimitará los estadísticos a uti-

lizar y de este modo responder a las hipótesis planteadas en la presente investigación. Para tales fines se utilizó el estadístico de contraste de normalidad Shapiro-Wilk debido a que la muestra es menor a 50 participantes.

Tabla 2. Prueba de bondad de Ajuste (Shapiro-Wilk) para evaluar la normalidad (Muestra: GE = grupo experimental: 20 y GC = grupo control: 20). DE = Desviación estándar. Sig = Significancia.

Grupos		Media	DE	Shapiro-Wilk	Sig
GE	Antes	6,45	1,57	0,97	0,88
	Después	7,82	1,05	0,92	0,13
GC	Antes	6,81	1,62	0,91	0,08
	Después	5,96	1,65	0,96	0,55

La Tabla 2 resume el comportamiento de las variables de estudio en relación a la distribución en la curva normal. Se aprecia que las significancias (α) observadas fueron mayores a 0,05. Por ello se puede afirmar que las distribuciones observadas se ajustan a la curva normal.

Recolección de datos

Para el inicio de la investigación, se envió un oficio al coordinador de la ca-

rrera 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 dos secciones del IV ciclo del periodo académico 2016-2 de la carrera de Arte y Diseño que cursaron la asignatura Diseño IV en una Universidad privada peruana. 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 comprendieron: 1). Medidas de tendencia central (mediana y media), y 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.

Limitaciones del estudio: Fueron: a) Se aplica la investigación solo para 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 utilizó 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 realizó con la escala atribucional de Manassero & Vázquez (1998) 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 usó 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.

Aspectos éticos: Los autores declaran que se cumplió con toda la normatividad ética nacional e internacional.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

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. 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

Tabla 3. 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 3 se indica la aplicación de la coevaluación como parte de los instrumentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 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 proponen la ponderación de las calificaciones a medida que los estudiantes van orientándose al sistema de evaluación con el uso de la rúbrica (Heathfield, 2007; Morelos, 2010; Ibarra-Sáiz *et al.*, 2012). 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 (Tabla 4).

Tabla 4. Evaluación general de indicadores de rúbricas por expertos.

Rúbrica en general		
	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	193	97,97
Bueno	4	2,03
Regular	0	0,00
Deficiente	0	0,00
	197	100.00%

De la evaluación general 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% (Tabla 5).

Tabla 5. Evaluación general de indicadores de criterios de rúbricas por expertos

	Redacción		Pertinencia		Objetividad		Suficiencia		Coherencia	
	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

Tabla 6. Evaluación de rúbrica para coevaluación individual por expertos.

	Redacción		Pertinencia		Objetividad		Suficiencia		Coherencia	
	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, obje-

tividad 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% (Tabla 6).

Tabla 7. Evaluación de rúbrica para coevaluación intergrupala por expertos..

	Redacción		Pertinencia		Objetividad		Suficiencia		Coherencia	
	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% (Tabla 7).

Tabla 8. Evaluación de rúbrica para coevaluación intragrupal por expertos.

	Redacción		Pertinencia		Objetividad		Suficiencia		Coherencia	
	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 “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% (Tabla 8).

Contenido de matriz de coevaluación: 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-Sáiz *et al.*, 2012).

Rúbrica intergrupala: La aplicación de coevaluación intergrupala, logra incentivar la participación y promover el diálogo crítico y reflexivo entre cada grupo (Delgado-Santa, 2009). 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 & 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, 2010ab).

La rúbrica de coevaluación intergrupal se aplicó además en un segundo momento reflexionando con la pregunta ¿cómo puedo mejorar mi proyecto?, 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-Santa, 2009), 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 & Vázquez, 1998).

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 (Manassero & Vázquez, 1998; Gil & Padilla, 2009). 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-Santa, 2009; Morales-Bueno & Gómez-Nocetti, 2010; Navarro-Soria & González-Gómez, 2010).

Rúbrica individual: La 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 (Andrade-Goodrich, 1997, 2000; Heathfield, 2007), dirigido a lograr el incremento en la motivación de examen referido a la justicia en la calificación obtenida. 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.

La dinámica de coevaluación propuesta, en un inicio intergrupal 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, 2010ab).

Efecto de la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre la motivación de interés, de tarea/capacidad, de esfuerzo, de examen, de competencia del profesor, y de logro en los estudiantes.

El GE después del procedimiento de coevaluación de la dimensión motivación de interés mostró diferencias de la media de posprueba (41,55) que la de preprueba (36,30) (Sig.=0,001). La dimensión motivación de tarea/capacidad mostró una diferencia de medias estadísticamente significativa, siendo la media de posprueba más alta (36) que la de preprueba (31,30) (Sig.=0,001). La dimensión motivación de esfuerzo muestra una diferencia de medias estadísticamente significativa, siendo la media de posprueba más alta (32,55) que la de preprueba (27,75) (Sig.=0,000). La dimensión motivación de examen muestra una diferencia de medias estadísticamente significativa, siendo la media de posprueba más alta (14,60) que la de preprueba (11,45) (Sig.=0,000). 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) (Sig.=0,000). La motivación de logro muestra una diferencia de medias estadísticamente significativa, siendo la media de posprueba (141,25) mayor que la de preprueba (111,25) (Sig.=0,000).

Efecto de la aplicación del procedimiento de coevaluación sobre**la motivación de logro en los estudiantes.**

La prueba de t de Student de comparación de medias para muestras relacionadas entre los puntajes de pre y posprueba del grupo experimental muestra una diferencia de medias estadísticamente significativas, siendo la media de posprueba más alta (172,10) que la de preprueba (141,95) (Sig.=0,000), es decir hay un avance significativo después del 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 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.

Se observó un incremento significativo de motivación de interés por la aplicación del procedimiento de coevaluación. Estos resultados se corroboran por Mc Clelland (1989) quien explicó que la cognición influye sobre la motivación. Angulo (2008) argumentó 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).

Se vió un aumento significativo de motivación de tarea/capacidad por la aplicación del procedimiento de coevaluación. Mokate (2003) señala la función formativa de la evaluación al proporcionarle información útil al estudiante para su desempeño académico. Cid (2008) informa de manera precisa los objetivos de las tareas académicas dentro del marco de su formación profesional.

Se postula el incremento significativo de motivación de esfuerzo por la aplicación del procedimiento de coevaluación. Este resultado coincide con los realizados en anteriores estudios por Weiner (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.

Se observa un incremento significativo de motivación de examen por la aplicación del procedimiento de coevaluación. La atribución causal de Weiner (1986) referida a la justicia en la calificación obtenida, demanda criterios de evaluación relevantes y transparentes, desarrollados en un contexto profesional. La coevaluación permite la intevención del estudiante a la crítica además de valorar los comentarios de sus compañeros (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2012). Bocanegra (2010a) 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. Manassero & Vásquez (1995abc) analizaron 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, y postularon que la motivación competencia del profesor podría estar basada en los resultados académicos obtenidos (Manassero & Vásquez, 1995a; March-Fernández, 2010).

Se encontró un aumento significativo de motivación competencia del profesor por la aplicación del procedimiento de coevaluación. 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-Santa, 2009). Este último autor propone 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, ha desarrollado un espacio de aprendizaje colaborativo donde se aprende y valora la cooperación entre los compañeros, creando significados comunes con el docente (Ibarra-Sáiz *et al.*, 2012).

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 (Herrera & Ramírez, 2003).

La diferencia significativa entre el GE y el GC, en cuanto a los resultados del nivel de motivación de logro, aplicando el procedimiento de coevaluación, muestra que en el GE la media tiende a aumentar y en el GC la media tiende a disminuir (Prensky, 2012). El análisis de la evidencia manifiesta en el grupo control, las características reconocidas por Anaya-Durand & Anaya-Huertas (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.

Angulo (2008) 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 & 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 luego del procedimiento de coevalua-

ción. En el GE, 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. Ruiz-Dodobara (2005) demostró 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. 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.

Morelos (2010), realizó una investigación 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, de-

sarrolla en los estudiantes “mayor seguridad y responsabilidad frente a su aprendizaje, demostrando motivación y actitudes más positivas” (Morelos, 2010). 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 (Anaya-Durand & Anaya-Huertas, 2010).

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, intergrupal 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 en la motivación de interés, de tarea/capacidad, de esfuerzo, de examen, y de competencia del profesor.

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 hete-

roevaluación donde se presentan casos de desmotivación, comprobados en el análisis de posprueba del grupo control (García-López, 2006; Aguilar-Tena *et al.*, 2013).

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 a Joaquín Lombira por su apoyo incondicional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Tena, P.; Mudarra-Fernández, R.; Perelló-Alberola, S. & Rojas-González, C. 2013. Ansiedad y motivación de logro en estudiantes universitarios. *Rei-DoCrea*, Revista electrónica de investigación y docencia creativa, 2: 11-16.
- Álvarez-Valdivia, I. 2008. La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22: 127-140.
- Anaya-Durand, A. & Anaya-Huertas, C. 2010. ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25: 5-14.
- Andrade-Goodrich, H. 1997. Understanding Rubrics. *Educational Leadership*, 54: 14-17.
- Andrade-Goodrich, H. 2000. Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57: 13-18.
- 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.
- Atkinson, J. 1978. *An introduction to motivation*. EE UU: Van Nostrand.
- Bocanegra, B. 2010a. *Hacia una evaluación socializadora en el aula*. En *Nuevos docentes para nuevos educadores*. XIII Congreso Nacional de Educadores, UPC-Lima, Perú.
- Bocanegra, B. 2010b. *Evaluación en la educación*. En *Metas 2021*. Congreso iberoamericano de educación, Buenos Aires, Argentina.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. 2005. *Formación del profesorado en educación superior*. Vol II. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- 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: 100-120.
- Colmenares, M. & 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: 179-191.
- Delgado-Santa, K. 2009. Evaluación y metacognición en el aula. *Revista de investigación educativa universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 13: 119-133.
- Durán-Aponte, E. & Pujol, L. 2013. Escala atribucional de motivación de logro general (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos*, 39: 83-97.

- García-López, J. 2006. Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 21: 217-232.
- Gil, J. & Padilla, M. 2009. La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12: 43-65.
- Heathfield, M. 2007. *Evaluación en grupo para fomentar un aprendizaje de calidad*. En: Brown, S. & Glasner, A. (Ed.). *Evaluar en la universidad problemas y nuevos enfoques*. Madrid, España: Narcea. pp.155-166.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. 2006. *Metodología de la investigación*. D.F., México: Mc Graw Hill.
- Herrera, F. & Ramírez, I. 2003. *Motivación California*, EEUU: Scribd publicaciones. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/319575011/MOTIVACION>
- Ibarra-Sáiz, M.; Rodríguez-Gómez, G. & 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.
- Manassero, M. & Vázquez, A. 1995a. *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Manassero, M. & Vázquez, A. 1995b. La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, Revista Interamericana de Psicología, 7: 361-376.
- Manassero, M. & Vázquez, A. 1995c. Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: consecuencias para la práctica educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24: 125-141.
- Manassero, M. & Vázquez, A. 1998. Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10: 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: 11-34.
- Mc Clelland, D. 1989. *Estudio de la motivación humana*. Madrid, España: Narcea.
- 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. & Gómez-Nocetti, V. 2009. Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez. *Educación y educadores*, 12: 33-53.
- 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.
- Navarro-Soria, I. & 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: 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>
- 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: 145-170.
- Wamba, A.; Ruiz, C.; Climent, N. & 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 Symposium Internacional sobre prácticas escolares, Santiago de Compostela, España. Recuperado de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2007/ana%20maria%20wamba.pdf.
- 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: 3-25.

Received October 4, 2018
Accepted November 29, 2018