



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

Evaluación formativa y motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de
Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva-Tingo María, 2019

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Docencia Universitaria

AUTOR:

Br. Segundo Octavio, Zegarra Aliaga.

(ORCID: 0000-0001-8587-9066)

ASESOR:

Mgr. Karlo Ginno, Quiñones Castillo.

(ORCID: 0000-0002-2760-6294)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

Lima - Perú

2019

El Jurado encargado de evaluar la tesis presentada por don Segundo Octavio Zegarra Aliaga, cuyo título es: "Evaluación formativa y motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva- Tingo María, 2019".

Reunido en la fecha, escuchó la sustentación y la resolución de preguntas por el estudiante, otorgándole el calificativo de: 16.

Lima, San Juan de Lurigancho 9 de agosto del 2019



 Dr. Juan Méndez Vergara

PRESIDENTE



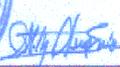
 Dr. Mildred Ledesma Cuadros

SECRETARIO



 Mgtr. Karlo Ginno Quiñones Castillo

VOCAL

Elaboró	  Dirección de Investigación	Revisó	  Responsable del SGC	Aprobó	  Vicerrectorado de Investigación
---------	--	--------	---	--------	--

Dedicatoria

A todos quienes forman parte de mi soporte motivacional y creativo a mi señor creador, mis padres, mis hermanos, sobrinos y amigos.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad César Vallejo por la formación recibida, a mi asesor, revisor, compañeros que motivaron el desarrollo y la culminación del presente trabajo de Investigación, a los Docentes de la UNAS. Mgtr. Estela Zegarra Aliaga y al Dr. Inocente Salazar Rojas por su apoyo y orientación brindada.

Declaración de autenticidad

Yo, Zegarra Aliaga Segundo Octavio, estudiante del programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI N° 08334770 con la Tesis titulada “Evaluación formativa y motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva-UNAS, 2019.”

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis es de mi autoría.
2. He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
3. La tesis no ha sido auto plagiado, es decir la tesis no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados ni duplicados ni falseados ni copiados por lo tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos) plagios (información sin citar autores) auto plagio, (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado) piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndose a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

San Juan de Lurigancho, agosto 2019



Segundo Octavio Zegarra Aliaga.

DNI N° 08334770

Índice

	Pág.
Página del Jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Índice	vi
Resumen	xi
Abstract	xii
I. INTRODUCCIÓN	13
II. MÉTODO	
2.1. Tipo y Diseño de la investigación	38
2.2. Operacionalización de las variables	41
2.3. Población, muestra y muestreo	43
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, valides y confiabilidad	46
2.5. Procedimiento	51
2.6. Métodos y análisis de datos	51
2.7. Aspectos éticos.	52
III. RESULTADOS	
3.1. Resultados descriptivos	53
3.2. Contrastación de hipótesis	57
IV. DISCUSIÓN	66
V. CONCLUSIONES	69
VI. RECOMENDACIONES	70
VII: REFERENCIAS	71

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia	81
Anexo 2: Instrumento: Cuestionarios	82
Anexo 3: Validación de Instrumento de medición	89
Anexo 4: Carta de presentación para aplicar el instrumento	96
Anexo 5: Carta de aceptación para realizar la encuesta	97
Anexo 6: Pantallazo del Turnitin	99
Anexo 7: Data SPSS statistics version 22	101
Anexo 8: Data del Excel	106
Anexo 9: Artículo científico	111

Índices de Tablas

	Pág.
Tabla 1: Proceso de interiorización o transferencia de los factores extrínsecas hacia la motivación intrínseca	32
Tabla 2: Grado de correlación según coeficiente de correlación bivariada Spearman/Pearson	39
Tabla 3: Operacionalidad de la variable evaluación formativa	41
Tabla 4: Operacionalidad de la variable motivación intrínseca	42
Tabla 5: Población en estudio	43
Tabla 6: Muestra en estudio	46
Tabla 7: Instrumentos de investigación	47
Tabla 8: Alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad interna	48
Tabla 9: Fiabilidad del instrumento de la variable evaluación formativa	49
Tabla 10: Fiabilidad del instrumento de la variable motivación intrínseca	50
Tabla 11: Distribución porcentual de los estudiantes según evaluación formativa por motivación intrínseca	53
Tabla 12: Distribución porcentual de los estudiantes según autoevaluación por motivación intrínseca	54
Tabla 13: Distribución porcentual de los estudiantes según coevaluación por motivación intrínseca	55
Tabla 14: Distribución porcentual de los estudiantes según heteroevaluación por motivación intrínseca	56
Tabla 15: Análisis de la distribución normal de la evaluación formativa	57
Tabla 16: Interpretación y Análisis de la distribución normal de la motivación intrínseca	58
Tabla 17: Correlación bivariada de Spearman para las variables evaluación formativa y motivación intrínseca	59
Tabla 18: Análisis de la distribución normal de la autoevaluación	60
Tabla 19: Correlación bivariada de Spearman para la dimensión autoevaluación	

y la variable motivación intrínseca	61
Tabla 20: Análisis de la distribución normal de la coevaluación	62
Tabla 21: Correlación bivariada de Spearman para la dimensión Coevaluación y la variable motivación intrínseca	63
Tabla 22: Análisis de la distribución normal de la heteroevaluación	64
Tabla 23: Correlación bivariada de Spearman para la dimensión heteroevaluación y la variable motivación intrínseca	65

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1: Frecuencia porcentual de los niveles de apreciación de los estudiantes según la evaluación formativa por motivación intrínseca	53
Figura 2: Frecuencia porcentual de los niveles de apreciación de los estudiantes según la dimensión autoevaluación motivación intrínseca	54
Figura 3: Frecuencia porcentual de los niveles de apreciación de los estudiantes según la dimensión coevaluación por motivación intrínseca	55
Figura 4: Frecuencia porcentual de los niveles de apreciación de los estudiantes según la dimensión heteroevaluación por motivación intrínseca.	56

Resumen

En la presente investigación se analizó la relación entre la evaluación formativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) y la motivación intrínseca (autodeterminación) en estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva- UNAS, 2019. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo y siguió un diseño no experimental transversal. La población evaluada estuvo conformada por 173 estudiantes de la facultad de Economía de la UNAS. Ciclo 2019-I, bajo un sistema de enseñanza de evaluación formativa por competencias, la muestra lo conformaron 119 estudiantes seleccionados a través de un muestreo probabilístico.

Para el recojo de la información de las variables se usó dos cuestionarios tipo Likert validados por sus respectivos autores si modificación alguna. Los resultados encontrados nos determinaron las siguientes conclusiones.

La evaluación formativa y motivación intrínseca presentan una correlación positiva muy fuerte significativamente en los estudiantes de la Escuela profesional de Economía de la UNAS, 2019 con un Rho Spearman de $r_s = 0,796$ y un $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$. Por su parte las dimensiones autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la evaluación formativa mostraron una correlación positiva considerable con la variable motivación intrínseca (autodeterminación) con un Rho-Spearman de $r_s = 0,598, 0,577, \text{ y } 0,561$ y un $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$ respectivamente.

Palabras clave: Evaluación formativa, motivación intrínseca, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

Abstract

The purpose on this study was to examine the relation among formative assessment (self-assessment, peer-assessment and hetero-assessment) and intrinsic motivation (self-determination) in students of the Professional School of Economics of the Universidad Nacional Agraria de la Selva-UNAS, 2019. Under a quantitative approach, the research followed a non-experimental and transversal design. The evaluated population consisted of 173 students of the Economic Faculty UNAS who studied the cycle 2019-I under a system of “formative assessment” by competences, and the sample consisted of 119 students who were selected through probabilistic sampling.

Two Likert questioners’ scales validated by their respective authors without any modifications were used to collect the information.

The results of this aim research revealed a significant and positive relationship between the formative assessment and the intrinsic motivation in the students surveyed of the Economic faculty of the UNAS, 2019; with a Rho- Spearman of $r_s = 0,796$ and a $p_{value} = 0,000$ less than $\alpha = 0,05$. Similarity self-assessment, peer-assessment, and hetero-assessment dimension of formative assessment also showed considerable positive correlation with the intrinsic motivation (self-determination) with a Rho-Spearman $r_s = 0,598, 0,577,$ and $0,561$ with a $p_{value} = 0,000$ less than $0, 05$ respectively.

Keywords: Intrinsic motivation, formative assessment, self-assessment, peer-assessment, hetero-assessment.

I. INTRODUCCIÓN

Con referencia a la realidad problemática nos ubicamos en la búsqueda de calidad para los aprendizajes de educación superior en nuestros tiempos es un reto planteado como estrategias susceptibles a mejora con el fin de garantizar una buena calidad educativa en la universidad. Este enfoque sistémico se ha convertido en una necesidad a nivel global desde que se estableció la convergencia a partir del congreso de Bolonia (1999) donde se planteó un cambio desde una educación basado en enseñanzas hacia una educación basado en competencias, generando un nuevo marco y un reordenamiento en los procesos de enseñanza y evaluación dejando atrás a la educación convencional o tradicional.

En el siglo XXI bajo el lema de una situación cambiante de un mundo globalizado, la sociedad del conocimiento nos desafía a mejorar las competencias garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes promoviendo así la movilidad de los egresados en un mercado con oportunidad de labor a nivel regional, nacional e internacional; donde los expertos vislumbran que para el 2030, los empleos actuales serán desplazados generándose nuevas profesiones que aún no son conocidas pero que estarán enlazados a la creatividad, innovación y a las tecnologías, esta última se presenta como otro factor que transforma en forma acelerada los procesos de calidad educativa.

Esta situación cambiante del futuro tecnológico y de la internacionalización laboral es un reto para nuestra sociedad y directamente para las instituciones superiores universitarias generadoras de conocimiento investigación e innovación quienes se ven en la necesidad de mejorar la oferta y la demanda a través de una mejora continua de sus proceso de calidad educativa de sus egresado para lo cual se debe generar un plan de manejo de la calidad a partir de su realidad y establecer criterios y estrategias de mejora continua para garantizar que sus profesionales bajo el enfoque de competitividad puedan generar un plus de calidad educativa para dar viabilidad y solución a los problemas sociales, económicas y medio ambientales de nuestra sociedad, además de generar ciudadanos competitivos y felices.

Pero asegurar la calidad educativa va depender de la rigurosidad de las evaluaciones, en acertadas palabras de muchos autores se argumenta que el hablar de calidad es porque implícita o explícitamente se ha efectuado una valoración y si se evalúa se hace utilizando para ello criterios o referente ideal para finalmente generar un juicio sobre la adecuación del evaluado al referente utilizado.

Así entonces evaluar se convierte en un instrumento requerido e indispensable para manejar el avance del sistema educativo y para valorar su impacto de la mejora de la educación puesta en práctica dentro de un contexto dado.

En los sistemas educativos actualmente el concepto de la evaluación ha cambiado, desde los juicios que emitía el evaluador hasta en la toma de las decisiones en base en un proceso de recolección de información, o medición en base a objetivos determinados. La acción de evaluar se realiza en forma perenne y de forma continua.

La evaluación y la calidad son procesos que van juntos al igual que el progreso. Las evaluaciones resultantes del ranking internacional de calidad educativa ubica a nuestro país en una posición no grata frente a los demás países según el ranking de competitividad económica internacional cuyas aseveraciones viene hacer usadas como referenciales de valor para mejorar o corregir la calidad pero no como un indicativo de mala calidad ya que no pueden ser equiparables, el nivel alcanzado hasta el momento no permite aseverar el avance de la calidad del sistema universitario peruano ya que dichos indicadores no reflejan la adaptación progresiva de este sistema en nuestro país que está implementándose tardíamente en contraste a muchas Universidades Latinoamericanas quienes tienen más de 10 años de implementación de dicho sistema.

Si hacemos una síntesis de percepción sobre la evolución de la calidad educativa de nuestra realidad es un problema, ya que la mayoría de las universidades peruanas siguen aún usando el sistema de evaluación tradicional. Por lo que se hace necesario plantearse a nivel institucional superior el reto de concretizar de manera impostergable la implementación del paradigma educativo del Siglo XXI en todas las universidades peruanas sin distinción y en paralelo monitorear para generar indicadores del seguimiento de las políticas educativas y de los trabajos de investigación datos que nos permita tener un panorama real de la pertinencia y eficacia del sistema de calidad y de sus evaluaciones de las universidades Peruanas al 2019.

La formación universitaria en el país tiene muchos desafíos estratégicos en marcha, con miras a la adecuación de una educación con calidad permanente debido a la heterogeneidad y diversificación de sus estudiantes al amplio acceso horizontal y vertical que ofrecen las universidades. Y al incremento exponencial de jóvenes matriculados que ya bordean el millón y medio de estudiantes, lo cual hace primordial atender el impacto que tiene esta apertura sobre la estructura académica debido a su precariedad, baja calidad de la enseñanza,

falta de recursos humanos calificados, limitada infraestructura, y un bajo presupuesto en el sector educación.

Así entonces, en respuesta a la masificación de estudiantes en las instituciones de enseñanza, sumado a la globalización del mercado laboral, a la disposición de información a través de la tecnología y a la necesidad de incluir programas de innovación e investigación; se visualiza un desafío y una necesidad de construir permanentemente la calidad en función a el contexto histórico y a las singularidades del sistema, mejora que debe permitir verificar que las estrategias formativas e integradoras que se ofertan contribuyen a mantener los indicadores de eficacia y eficiencia debidamente articulados con pertinencia.

El presente trabajo de investigación se centra en la Universidad Nacional Agraria de la Selva-UNAS, situada en el área de Huánuco, provincia de Tingo María, distrito de Rupa Rupa, con 54 años de fundación una población que bordea los 3,100 alumnos divididos en 2800 alumnos de pregrado y 300 alumnos de posgrado. La facultad de Economía cuenta con una población de 400 estudiantes los cuales enfrentan aun los problemas generales de evaluación a través de la memorización a pesar de haber sido instaurado la evaluación a través de las competencias desde hace tres años atrás.

La investigación se centra en obtener información acerca de la relación que existe entre la evaluación formativa y la motivación intrínseca en los estudiantes, para motivar a los estudiantes y apoyar en la mejora de sus conocimientos, y en el alcance de sus logros.

A nivel internacional se encontró trabajos previos como el de Gallardo (2018) con un trabajo de investigación de doctorado en la Universidad de los Lagos (Chile). El objetivo fue conocer si en el nivel inicial de formación de dicha universidad se hace el uso de la evaluación formativa compartida, así como analizar cuáles fueron sus efectos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La población muestra estuvo conformaron de 23 estudiantes del último curso, 50 egresados y 17 profesores de la carrera de pedagogía. Los cuales fueron evaluados a través de un cuestionario del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado conformado por 62 ítems medidos a través de una escala tipo Likert, llegando a las siguientes conclusiones, que en la Universidad de Lagos de Chile se están llevando a cabo la evaluación formativa y que hay diferencias significativas respecto a la percepción del alumnado y los profesores con respecto a los instrumentos que involucran la participación del alumnado en los procesos de evaluación.

Fernández (2017) en España, Murcia elaboro un estudio con el propósito de analizar algunos perfiles en función a los altos rendimientos de los estudiantes y las competencias de

los docentes, participando en este estudio 890 estudiantes de evaluación formativa conformado por 442 hombres y 448 mujeres de cinco centros públicos y privados de Murcia, aplicando un cuestionario con diferentes escalas, los resultados mostraron que la competencia de los profesores de evaluación formativa predicen la satisfacción de la escuela y en la vida de los estudiantes, finalmente concluyo que la evaluación formativa mejora los valores predictivos de las notas académicas y en la satisfacción de los aprendizajes.

Morales (2017) en Guatemala desarrollo un estudio para describir si hay una relación positiva entre la motivación intrínseca y extrínseca y el aprendizaje significativo en los estudiantes que cursan la maestría en docencia del Centro Universitario del occidente 2016-2017. La muestra estuvo conformada por 91 estudiantes. Encontrándose que el 90% de los estudiantes manifiestan que la motivación intrínseca influyo en los aprendizajes y un 92% manifiesta que la motivación extrínseca contribuyo con los aprendizajes, y que el 95% considero que la enseñanza creativa de los profesores influyo en los aprendizajes. Concluyendo que: si existió una relación positiva entre la motivación intrínseca, motivación extrínseca respecto al rendimiento académico, y que la motivación intrínseca influyo en el 58% de los aprendizajes significativos y la motivación extrínseca en un 62%.

A nivel nacional encontramos Agüero (2016) quien elaboro un estudio descriptivo, correlacional cuyo propósito fue determinar la relación entre la evaluación formativa (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) y el aprendizaje por competencias de la asignatura de dibujo y diseño gráfico (contenidos conceptuales, instrumentales y actitudinales) donde participaron 140 estudiantes del ciclo II año 2015 a través de una prueba de contenidos, verificándose que hubo una relación significativa entre la evaluación formativa y los aprendizajes por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico con un Rho Spearman (0,556; Sig. = 0,049) concluyendo que la evaluación formativa aplicada, aseguro un aprendizaje por competencias de contenido procedimentales con una significancia de $p < 0,049 < \alpha$ Crombach = 0.05).

Navea (2018) elaboro una tesis de maestría con el objetivo de determinar la relación existente entre la motivación intrínseca con la supervisión pedagógica (verificación, información, asesoramiento, innovación) del personal docente de la universidad Privada “San Juan Bautista” durante el año académico 2018. En la que participaron 84 docentes a través de un test tipo escala Likert y un cuestionario censal de supervisión pedagógica. Encontrando que el 91.7% de los encuestados perciben una alta motivación intrínseca en el personal docente y un nivel regular 79.8% con respecto a la supervisión pedagógica. El

análisis relacional de las variables muestra que hubo una alta significancia con las dimensiones verificación e innovación y que no se presentó una relación significativa con las dimensiones información y asesoramiento. Concluyendo que las variables motivación intrínseca y la supervisión pedagógica tenían una correlación altamente significativa.

Nina (2018) en su tesis de investigación con el propósito de conocer la relación existente entre las estrategias de aprendizaje cooperativo (aprendizaje en equipo, investigación en grupo, lluvia de ideas, aprendiendo juntos, rompecabezas, cooperación) y la motivación intrínseca (Atribuciones al logro, motivos personales, condiciones de estudio, metas viales, estrategias de aprendizaje, actitud al estudio, actitud a la tarea, implicancia en el estudio). A través de un diseño experimental con enfoque cuantitativo y un nivel descriptivo, analizo una muestra poblacional conformado por 111 estudiantes de la facultad de pedagogía del VIII ciclo, cuyos resultado concluyeron que existió una correlación directa y significativa con un $p < 0.05$ entre el aprendizaje cooperativo y la motivación intrínseca evidenciando que la lluvia de ideas y el grupo de enfoque se relacionaron más exitosamente con la motivación intrínseca de los estudiantes de la facultad de Pedagogía y cultura física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

En la evolución de las ciencias han existido muchos paradigmas sucesivos que dieron soporte a las investigaciones científicas. En el área educativa distintos paradigmas han influenciado la educación en su contexto y en un momento real como alternativa para plantear y dar solución a las carencias encontrado en los enfoques de ciencia.

En la actualidad existen coincidentes paradigmas desde el cual se puede enfocar las competencias, entre los que se menciona aquellas que han influenciado la educación en su contexto. El modelo Conductista (1970) está centrado en las competencias involucradas en desarrollar las cualidades de las personas, buscando el mejor desempeño, el modelo Funcionalista, Genera las normas de competencia, centrados en los requerimientos de la ocupación, el modelo Constructivista (1980) que se “centra en las actitudes y las conductas que están asociados al conocimiento, habilidades y destrezas en su conjunto”, buscando lo que la persona es capaz de hacer (Becerra y Campos, 2012, p.19) además del modelo socioformativo (1990-2000) que pone énfasis en “la interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto externo y la formación en idoneidad y compromiso ético en todas las competencias” (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 9).

El paradigma en un sentido literal como el descrito por Kuhn (1996-2000) son todas las “creencias, valores y argumentos compartidos por una comunidad científica en un momento

determinado”. Estos paradigmas pueden responder a demandas implícitas o explícitas, tienen un tiempo determinado de acción e influencia en todas las actividades y metodologías. Y trata de mantenerse en un periodo mientras ofrezcan posibles soluciones a los problemas. Pero si hay confluencia de problemas no abordables (anomalías) empieza a generarse paradigmas novedosos que interpretan los cambios, prevaleciendo los que den respuesta a estos cambios. Citado por (Tobón, et al. 2010, p. 2). Por lo que la implementación de un nuevo modelo debe responder a ciertas características en el contexto de las ciencias mismas, para poder afrontar exitosamente las falencias que limitan el éxito de las acciones dentro de dicho contexto.

Al respecto Flores (2004) citado por Ramos, Beresoluve y Peiro (2015, p. 10) dijo que un paradigma científico engloba muchas creencias sobre la realidad, así como una visión del mundo, en este sentido contextualizar el modelo científico según Gonzales (2004) hace referencia a una manera de llevar a cabo las actividades sociales y la manera de generar los conocimientos mediante la práctica de dicha actividad científica.

Martens (1996) citado por Becerra y Campos (2012, p. 5) dijo que la formación basada en competencias surge “como respuesta a la búsqueda de una técnica para mejorar la coordinación entre los sistemas de educación- formación, y las necesidades concretas del mundo laboral”.

Una retrospectiva de las tres últimas décadas a través de los conocimientos difundidos evidencia nuevas maneras de pensar los cuales vienen desbordando la manera objetiva para modelar la realidad de las ciencias. Esta demanda en las ciencias sociales ha obligado a replantear la educación con un nuevo modelo de formación del siglo XXI promoviendo el aprendizaje permanente a través de competencias y una mayor flexibilidad en las instituciones educativas.

El Minedu (2019) define a las competencias como la facultad de las personas a combinar cada uno de sus capacidades con el objetivo de lograr un propósito específico en una situación dada, actuando de manera pertinente y con sentido ético.

A partir de la convergencia de Bolonia 1999, que en su contexto se promueve la movilidad de los egresados profesionales con títulos comparables y apreciables a través de la competitividad y la oportunidad de trabajo en una sociedad globalizada con flexibilidad educacional y garantía de calidad respetando la autonomía y la diversidad situacional. Bajo esta perspectiva se priorizo la construcción de un nuevo modelo social-educativo fundado en competencias refiriendo no solo a una dimensión formativa sino a una dimensión más

educativa que supone la incorporación de cuestiones de la teoría de los valores y de las actitudes.

Al respecto García (2011) solicita buscar la elaboración de un modelo educativo a nivel curricular, basado en el desarrollo de las competencias del alumno, donde se debe dar énfasis a la relación individual y social en los aspectos cognoscitivos, así como en lo afectivo y psicológico, el cual debe incrementar la capacidad adaptativa al nuevo entorno generado. Esto implica reconocer que en los estudiantes co-existen otras inteligencias los cuales contribuyen al desarrollo de determinadas competencias y que estos estudiantes conllevan una transferencia y elaboración continúa de ideas que se traducen a innovación que generan cambios.

La enseñanza basada en competencias ha generado un auge en todo el nivel de la educación. A pesar de que en su fase inicial fue considerado por algunos teóricos solamente como un enfoque centrado en algunos aspectos la educación como la docencia y los aprendizajes y evaluación ahora es considerado como un nuevo paradigma. Al respecto Tobón, et al. (2010, p.2) afirma que el modelo de las competencias, posee una nueva perspectiva y “un cambio de lógica del contenido a la lógica de la acción”, los cuales dan respuestas apropiadas y claras a los aprendizajes, a las evaluaciones, a los currículos y a la gestión educativa del docente.

La formación con base en competencias, busca orientar hacia la eficiencia en los diferentes contextos culturales y sociales de la vida, esto requiere hacer de los estudiantes seres autónomos y autores de su vida con acción en el proceso del aprendizaje, para lo cual se hace necesarios potenciar sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas su capacidad de actuación y conocimiento y de la regulación de su proceso afectivo y motivacional. Según Tobón (2006) las competencias requieren de una calidad idónea en el desempeño, así como del protagonismo de los estudiantes y una orientación de la enseñanza a partir del proceso de aprendizaje y contextualización de su formación.

En síntesis Tobón argumento que este nuevo modelo posiciona a la evaluación-aprendizaje en el centro de la educación, el cual involucra conocer a cada uno de los estudiantes desde el momento de su llegada para identificar cada uno de sus habilidades, capacidades, conocimientos y estilo de aprendizaje y su vínculo con el desarrollo, cuyas competencias cognitivas superiores deben ser abordados desde un aspecto de formación integral, considerando el contexto social, y retomando propuestas de otros modelos pedagógicos.

Lassingg (2015) resalto que bajo este sistema se pone mucho énfasis en la gestión de los aprendizajes por parte de los docentes más que en entregar información y hablar acerca de reconsiderar algunas alternativas para mejorar los mecanismos que permitan alcanzar los objetivos en la evaluación por competencias.

La competencia es un término complejo debido a los múltiples factores y aspectos que lo definen, pero a través de ello se busca el cumplimiento de objetivos específicos trazados, las competencias en el área de educación son muchas y su alcance o nivel de acción está determinado por el objetivo de alcance que tienen cada competencia, las competencias de los aprendizajes-evaluaciones por ejemplo están dirigidas a la capacidad de los estudiantes-docentes de adquirir experiencia y habilidades. Por esta razón especifica Tobón (2006, p.4) que el origen multidisciplinar hace que las competencias sean adaptables al talento humano tanto en el sistema educativo, económico y social facilitando su articulación entre estas entidades.

La competencia basados en modelos asociados a desempeños exitosos generan objetivos fundamentados para evaluar a los individuos en diferentes áreas de desarrollo y selección (HayGroup, 1996 citado por Becerra y Campos, 2012). Por consiguiente, según Escamilla (2008) citado por Agüero (2016) afirma que las competencias son activas y supone un proceso dinámico de interacción dentro de la necesidad de los seres humanos de actuar en su contexto.

Castaño y Preciado (2011) sostuvieron que un profesional es considerado como competente cuando en su desempeño hace uso de las competencias técnicas adquiridas (conocimientos y destrezas), es decir que aplica o adapta a las diferentes situaciones las competencias metodológicas adquiridas. Además, es capaz de relacionarse con sus pares por medio de las competencias participativas (sentido de pertinencia y trabajo en equipo). Y se muestra capaz de resolver problemas de manera autónoma y flexible, colaborando en la organización del trabajo (Competencia personal).

Al respecto se ha concedido el reconocimiento de tener cuidado al definir el término competencia, ya que la competitividad es usada en el acervo cultural como un medio para adquirir posición o poder el cual genera rivalidad entre individuos que deseen acceder a lo mismo el cual dista mucho del término competencia educativa el cual está enfocada en generar el reto de lograr objetivos, estimular creatividad, innovación, y potenciar a los seres humanos hacia la generación de un futuro con creatividad de forma autónoma y con gran

capacidad de adaptarse a las diferentes situaciones y así poder desarrollarse de una mejor manera (Ortega, 2008 citado por García, 2011).

Las competencias hacen referencia al saber hacer acciones concretas del estudiante en forma idónea adecuadas al contexto, para lo cual hace uso de una combinación de sus conocimientos, habilidades, valores éticos, motivaciones adquiridos a través de la educación curricular formal en las diferentes disciplinas o a través de una educación no formal, esto supone generar individuos competentes éticos, afectivos, sociales, democráticas lo suficientemente flexibles con capacidad de adaptación, y con emprendimiento como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes. Buscándose que el estudiante desarrolle buenos aprendizajes que se traduzcan en competencias para enfrentar con éxito los nuevos desafíos, y provean un desarrollo holístico integral a su persona (Villafranca, 2018).

La primera variable en estudio es la evaluación formativa, al respecto Tobón (2014, p. 39) argumento desde la visión socio formativa que las competencias “son actos integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad, ética y mejoramiento continuo” que conlleva a un proceso de mejora continua a través de la meta cognición y la retroalimentación dada de forma oportuna y adecuada. Especificando que ello implica la articulación del saber ser, el saber hacer, el saber conocer, y el saber convivir (funcionalidad de las competencias en el entorno social).

Tobón (2010, p. 119) argumento que la “evaluación formativa de las competencias constituye un nuevo paradigma, como lo fueron en su momento la evaluación por contenidos y objetivos”. Desde el enfoque socioformativo; Tobón argumento que para que los individuos obtengan una formación integral en los aprendizajes por competencias estos deben ser capaces de conocer a los conceptos de formación, desarrollo, aprendizajes y construcción en forma articulada, donde la clave del asunto no está en el estudiante ni en el docente, sino en el acuerdo de operatividad entre ambos. Donde el docente pone en acción prácticas educativas de aprendizaje-enseñanza para comprender y regular el desarrollo metacognitivo del estudiante y este a través del aprendizaje-actuación interno responde idóneamente a través de la valoración y apreciación de su formación poniéndolo en acción dentro de su contexto social, siendo consciente de sus limitaciones, así como de la oportunidad que tiene para crecer personalmente (Medina, 2010).

Kunanbayeva (2016) asevero que este nuevo modelo reconocido por el sistema educativo, ha generado un cambio en la educación de una educación basado en la enseñanza a otra basado en la formación, de una educación basado en el docente a otra basada en el

estudiante, A lo que Sanmartí (2007, p. 29) indico que “una evaluación que tiene la finalidad de regular el proceso de enseñanza y de los aprendizajes se le llama evaluación formativa “quien además influye en el qué y el cómo se debe aprender y enseñar a los estudiantes.

El Minedu (2019, p. 7) puntualiza que evaluar competencias, “implica valorar los productos y evidencias que desarrollan los estudiantes y analizar en estos el uso que hace de las competencias para hacer frente a problemas reales o simuladas, con el objetivo de valorar los recursos que expone, también involucra retroalimentar el proceso y tomar decisiones oportunas”.

La evaluación de los aprendizajes involucra un proceso que necesita donde “adquirir evidencias, elaborar juicios y brindar la retroalimentación sobre los logros de los estudiantes a lo largo de su formación” (Valero, 2016, p. 45).

La evaluación formativa es un nuevo hacer pedagógico al cual se viene suscribiendo en forma gradual desde el punto de vista de aprender a aprender lo que ha determinado un cambio en el dogma de la evaluación tradicional desde un aprendizaje-evaluación centrado en la memorización de contenidos a otro centrado en las competencias, o desde una evaluación del logro a una evaluación de los procesos. Bajo este contexto la evaluación se centra en la valoración de todo el proceso del aprendizaje en forma continua y no solo evalúa un resultado final, hace un seguimiento al proceso de aprendizaje desde la motivación misma hasta la ejecución de la acción y su consecuente resultado (Salas, 2014).

La evaluación formativa así abrió una nueva ruta en la tarea de evaluar no con el objetivo precisamente de calificar sino el de contribuir a la mejorar de sus aprendizajes para desarrollar las competencias y potencialidades en el aula del estudiante, para ser conscientes del avance de los procesos, valorarlos y proveer ayuda en el momento oportuno. Reafirmando que para que “la evaluación adopte la connotación de ser una actividad formativa, precisa, adoptar un carácter regulador de la enseñanza y del aprendizaje” (Solé, 1993 y Ribas, 2001 citados por Serrano, 2002, p. 248).

Puñez (2015) puntualizo que el docente debe ser sensible y constructivista ya que cualquier evaluación tiene un impacto emocional, así la evaluación formativa subraya el progreso y los logros (más que faltas, fallas o fracasos) fomenta la motivación, recalando que en se debe mejorar la motivación en los estudiantes a través de planes de evaluación que protejan la autonomía, ofreciendo una *feedback* positiva y constructiva y permitiendo a los estudiantes elegir distintas formas de demostrar que saben.

Sanmartí y Alimenti (2004, p. 120) definen a la evaluación como un “proceso de recogida de evidencias de los aprendizajes para emitir sobre ellos un juicio de valoración y decisiones de mejora” por lo que es imperativo para el docente evaluar las necesidades de los estudiantes, analizar el significado de los datos o información recogidos, y las distintas maneras de aprender, de entender o de hacer. Sanmartí (2007) resalta la idea de que aprender, enseñar y evaluar son tres procesos inseparables.

Black y Williams (2010) citado por Chemeli (2019) resalto que este tipo de evaluación promocionado por su impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes es útil cuando se implementa para dar asesoramiento oportuno a los estudiantes.

La evaluación formativa en su complejidad multidimensional asume diversos nombres como evaluación para los aprendizajes, evaluación democrática, evaluación alternativa, evaluación autentica, evaluación formadora términos que se ajustan en forma significativa a ciertos criterios, pero que constituyen conceptos cercanamente relacionados entre sí, a pesar de que cada concepto aporta sugerencias interesantes a considerar, en su mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos bajo el concepto de evaluación formativa (Hamondi, López, y López, 2015).

El proceso de evaluación formativa dentro de un módulo o a lo largo de todo el programa de evaluación-aprendizaje está dividido en tres fases de evaluación que comprende a los diferentes tipos de evaluación según el momento: a la evaluación de inicio diagnóstica, la evaluación durante continua formativa y la evaluación final promocional o sumativa. Con la diferencia de que la evaluación diagnóstica está activa a lo largo de la evaluación continua desde la evaluación inicial.

Momento de evaluación inicial-diagnóstica. Este tipo de evaluación proporciona la información del nivel base de los estudiantes antes de comenzar determinadas asignaturas y durante el desarrollo de las mismas, es la llamada evaluación referencial ya que puede ser usada para ubicar el nivel en la cual se encuentran los estudiantes respecto a un módulo en particular, nos da información sobre las deficiencias o competencias así como sus potenciales para poder definir con mayor objetividad los objetivos y didácticas educativas en orden a seguir mejorando en forma progresiva las competencias meta del módulo en evaluación.

Momento de evaluación durante o formativa. Es el proceso de evaluación continuo que le sigue a la evaluación inicial. Este momento de la evaluación es utilizado por los docentes y por los estudiantes para ir ajustando o regulando el proceso; a este nivel se busca optimizar la manera en que los estudiantes adquieren los objetivos previstos, implementando para ello

métodos y actividades adecuadas. Esta evaluación está considerado como una parte principal en la docencia integrada en el proceso de enseñanza-aprendizajes (Vlachopoulos, 2008).

El momento de evaluación durante o formativa se apoya en la retroalimentación continua de los aprendizajes para la mejora de los estudiantes; y se centra en identificar las dificultades en los aprendizaje que afronta el estudiante para poder diseñar las intervenciones necesarias y oportunas para la mejora de las enseñanza-aprendizajes, que muchas veces puede significar hacer un juicio a los objetivos y las didácticas educativas que implica modificar y adecuarlas a los requerimientos del aprendizaje de los estudiantes Vlachopoulos (2008). Esta evaluación, hace uso de la evaluación diagnóstica cada fin de mes o cada tres semanas porque se necesita diagnosticar en forma continua el nivel de avance o progreso de los estudiantes el cual se realiza usando como base a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Esta función de proveer retroalimentación durante el proceso es lo que la encasilla como evaluación formativa, ya que durante este proceso de la evaluación no se hace referencia de algún tipo de prueba que monopolice el término evaluación formativa, ni califica, sino que se dispone de diversas estrategias valorativas que facilitan la asimilación y el avance gradual de los contenidos de la materia y de las competencias que deben alcanzarse. Este momento de la evaluación se centra en ayudar a aprender, para ello acondiciona estudios inteligentes que ayudan al estudiante a corregir sus errores oportunamente en base a sus evidencias generadas, este tipo de evaluación además cuenta con muchos procedimientos de evaluación formales e informales que se deben integrar al proceso con el propósito de modificar y mejorar los aprendizajes y su comprensión por parte de los estudiantes.

Momento Evaluación final, según Nurhaeni (2018) Este momento de la evaluación se utiliza para definir el avance del estudiante al final del proceso de enseñanza-aprendizaje sea esté el fin de un proceso parcial o total por lo tanto se hace necesario evaluar al estudiante según el nivel de desarrollo de la competencia alcanzado, así como certificar el nivel de aprendizaje del estudiante a la institución, a la familia y al estado. También puede ayudar al docente a realizar ajustes para el siguiente programa.

Así el nuevo paradigma de las competencias, generó un cambio de dogma en la evaluación convencional o tradicional, la evaluación que antes solo lo ejercían los docentes ahora requiere también el alineamiento o participación de los estudiantes. El docente debe tratar de mejorar las competencias en los estudiantes para ello debe guiar y orientar al

estudiante, pero es el estudiante quien a partir de sus errores debe autorregular su aprendizaje (Martínez, Solano, Gracia, y Manso, 2018).

En la evaluación formativa la retroalimentación continua se convierte en una de las variables más importantes para mejorar o modificar actividades de enseñanza- aprendizaje respecto a las metas, esta información recibida oportunamente durante el proceso de formación será necesaria para ir ajustando o regulando el proceso hasta que se consigan los objetivos propuestos y los resultados finales. Black (1988) citado por Alahmadi, Alrahadi, y Alshraideh (2019) refiere que diferentes investigaciones al respecto concluyen que las intervenciones realizadas durante el proceso de formación es una de las más importantes acciones realizadas para promover el rendimiento en los estudiantes, para mejorar los aprendizajes y los logros (Brown, 2015) a lo que argumento Vlachopoulos (2008) que la retroalimentación juega un papel preponderante en la identificación de las dificultades del aprendizaje que afronta el alumnado para poder diseñar las intervenciones necesarias y oportunas para mejorar la enseñanza y sus aprendizajes. Krystalli (2018) fundamenta que existen diferentes niveles de retroalimentación los cuales se enfocan sobre las tareas, el procesamiento de las tareas a autorregulación y sobre el yo como persona.

Black y William (1998) citado en Fastbridge Learning (2018) dijeron que la retroalimentación efectiva argumenta tres elementos básicos los cuales deben ser conocidos y comprendidos por los estudiantes, hacia donde van, evidenciar donde están ahora y comprometerse como llegar al logro de sus objetivos. Gavotto-Nogales, Glasserman y Castellanos (2015) sostiene que este tipo de evaluación busca cerrar las diferencias que existen entre el aprendizaje actual y el aprendizaje deseado, fundamentando a la vez que la evaluación formativa tiene un fundamento teórico sociocultural.

Según Tobón la evaluación de las competencias tiene tres procesos interdependientes, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Asumiéndose que estos tres procesos dentro el enfoque de competencias conforman las tres dimensiones a considerar, las cuales se deben implementar a lo largo de todo el proceso de formación o de un módulo o tema en cuestión, aunque no es necesario que los tres tipos de evaluación estén presentes en todos los módulos. Birjandi y Sattari (2010) citado por Baleghizadeh y Masoun (2014) considera que la autoevaluación y la coevaluación son dos medios para alcanzar los objetivos de la evaluación centrado en los estudiantes. Saif (2018) argumento que la autoevaluación hace que los propios estudiantes conozcan su desempeño y habilidades de progreso a través de la reflexión, centrándose en lo que desean mejorar, lo cual implica confianza, interacción

dialógica y hacer uso de instrumentos de evaluación. Gurbanov (2016) aclara que la coevaluación promueve la autoconciencia y el aprendizaje crítica, así como aumenta el sentido de responsabilidad de los estudiantes.

Tobón, argumento que las dimensiones de la evaluación formativa según los que participan en la evaluación formativa son, la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Autoevaluación; Tobón, et al. (2010) dice que la autoevaluación hace referencia al diálogo reflexivo personal con uno mismo, el cual le permite al estudiante ser consciente de sus competencias que necesitan ser desarrolladas permitiéndole identificar a la vez como va en el proceso de construcción de dicha competencia. A este nivel el estudiante asume un rol protagónico y activo sobre sus evaluaciones de manera responsable y autónoma.

Este tipo de evaluación consta de componentes valorativos relacionados a las capacidades intrapersonales como la autoestima que hace referencia a la capacidad que tiene uno de percibirse así mismo relacionado a los objetivos de la vida personal, y a las actividades con valores personales, el cual genera un equilibrio interno de autoconcepto que le impulsa a direccionarse hacia sus objetivos (Maksimenko y Serdiuk, 2016), la confianza relacionado a la seguridad que se genera uno mismo sobre sus habilidades, capacidades de poder obtener y afrontar resultados deseados con éxito y sin temor duda o miedo el cual lo lleva asumir nuevos retos o proyectos, el autocontrol que está relacionado con el control interno que permite a los estudiantes controlar sus pensamientos, sus acciones o emociones que son dirigidas a la obtención de una recompensa inmediata (Dixon y Tibbets, 2009), y la autorregulación, que hace referencia a la participación ordenada y voluntaria, con el objetivo de direccionar el desarrollo y el cumplimiento de las competencias de acuerdo a plan a alcanzar. Con respecto a la autorregulación Vallejo (2014) infiere que este tipo de evaluaciones deben favorecer al desarrollo de competencias hacia la planificación y su evolución en la efectividad para el logro de los objetivos.

La coevaluación o evaluación entre iguales (entre pares) es una estrategia por medio de la cual los estudiantes se brindan una retroalimentación entre sí por medio de ciertas pautas como instrumentos entregados por los docentes para valorar o mejorar sus competencias, esta evaluación se puede realizar de diferentes formas, individualmente entre pares iguales o en forma agrupada en pequeño y grandes grupos. En el proceso de evaluar a sus compañeros con responsabilidad y revisión crítica también se dan la opción de aprender al observar de sus compañeros alternativas que les permite enfrentar a problemas similares

reales con eficacia (Tobón, et al. 2010). Este tipo de evaluación mejora la producción de los estudiantes porque se les permite examinar sus tareas y desempeño ya que aplica perspectiva reflexivas y objetivas sobre el desempeño de alguien más emitiendo un valor para la transformación (Valero, 2016).

Con respecto a la tercera dimensión de la evaluación formativa la heteroevaluación, Tobón, et al. (2010) sostuvo que esta se centra en la evaluación de las competencias del estudiante por parte del docente o docentes de la asignatura o proyecto formativo. En este tipo de evaluación es el docente quien ofrece la retroalimentación sobre los objetivos o estrategias a seguir o aplicar y a su vez es quien recoge la producción o progreso del estudiante a través de las evidencias específicas y los criterios de evaluación instrumental para evidenciar los rendimientos u aprendizajes de los estudiantes.

La segunda variable de nuestro análisis se centra en la motivación intrínseca. La cual hace referencia al impulso interno o energía que dirige nuestra conducta hacia los objetivos meta trazados. En el mundo actual del trabajo y la educación en psicología se acostumbra hablar de la motivación, relacionado con los términos motivación intrínseca y motivación extrínseca. Ryan y Deci (2000) definió a la motivación intrínseca como el motor interno que impulsa a determinadas acciones como la búsqueda de logros sin la necesidad de condicionamientos externos, pero que está influenciado por la autonomía del individuo y sus relaciones. Deci (1975) citado por Daniel (2018, p.1) argumento que “la motivación intrínseca participa en una tarea por curiosidad para mejorar sentimientos de competencia y autodeterminación”.

Según Vallerand (1992) la motivación intrínseca es propia del sujeto, surge dentro de la persona (desarrollo profesional, logros, metas a alcanzar) y la motivación extrínseca es propia del entorno, viene de fuera (dinero, poder, estatus, reconocimiento) Aguado (2005) citado por (Camacho, 2015).

Alonso (2015, p. 203) manifiesto que la “motivación es una necesidad que sirve para agilizar la conducta y dirigirla a una meta. A veces estamos motivados por impulsos internos y otros por externos”. Herrero (2008) afirma que todas las personas presentan conductas, las cuales están antecedidas por la motivación, desde este criterio la motivación viene hacer un proceso general que empuja el inicio, la dirección, la intención de una conducta encaminando hacia el logro. Entonces la motivación se entiende como la acción de animar a alguien hacia los aprendizajes significativos. Esta motivación tiene dos componentes:

El componente interno hace referencias a la energía natural biológica, que se manifiesta al darse cambios de energía dentro de la persona causado ya sea por una insatisfacción o a un estado tensional. En cambio, el componente externo viene hacer la que manifiesta la intención o deseo de la persona, es la conducta que se direcciona hacia el objetivo meta.

Según Cirino (2001, p. 81) la motivación presenta las siguientes características: La motivación energiza al individuo internamente como el combustible, luego impulsa o dirige la conducta hacia el/los objetivos meta, luego viene la acción integradora de ambos esfuerzos y los conduce con persistencia hacia el logro de los objetivos, y finalmente la motivación provee para que sea persistente y efectiva a través del tiempo e insiste hasta lograr el objetivo.

La motivación intrínseca está relacionada a los aprendizajes, la educación del siglo XXI centrado en el estudiante como individuo y basado en la calidad de los aprendizajes, no solo debe buscar garantizar el avance de las competencias requeridas para la productividad, para la inserción en el mundo laboral y social, sino que debe también buscar proveer a los estudiantes los alcances de la gran diversidad de estrategias validadas, así como de los estilos y formas de aprender para potenciar las habilidades cognitivas y emocionales que permitan lograr objetivos metas y faciliten un camino hacia los aprendizajes significativos (Alagarda, 2015). Desde la perspectiva de Shapiro (1997) citado por Herrero (2008, p. 2) dijo que existen evidencias que han demostrado que las personas “con mejores capacidades de inteligencia emocional se muestran más confiables siendo a su vez los más exitosos de las aulas”.

Este requerimiento implica una nueva perspectiva de cambio en la gestión del aula para enriquecer las técnicas y didácticas de enseñanza-aprendizaje en la educación integrando a la reflexión las capacidades emocionales y a la motivación de los estudiantes. Al respecto Tobón (2006) hizo énfasis de que las competencias en los últimos años han empezado a dar importancia al ser al igual que al hacer, donde la dimensión afectivo motivacional es predominante para realizar cualquier actividad con idoneidad, pues allí está presente el querer, la motivación por el trabajo bien hecho, la responsabilidad en lo que se hace, la disposición a aprender, etc. Al respecto Fernández y Extremera (2005, p. 63) manifiesta que en efecto “un reto para la educación actual es formar estudiantes académicamente, así como emocionalmente”.

Herrero (2008) describió algunos factores que aportan a la motivación y a los aprendizajes: Expectativas de sí mismos. Cuando un estudiante es consciente de sus

expectativas por sí mismo, esto les consigna mayores expectativas a sus metas, otorgándole mayor importancia a sus formaciones. Las expectativas empiezan a formarse desde el hogar, continua en el entorno social y termina de interiorizarse y modelarse durante la educación, las diferencias significativas en los aprendizajes que se presenta entre los alumnos se deben a sus expectativas que posee cada uno de sí mismos.

La Interrelación del contexto. A través de este factor se busca promover el desarrollo y manifestación de la motivación, un diseño de aulas con un buen clima y organizados de manera envolvente e interactiva optimizan los logros del aprendizaje. Bajo este contexto de interacción el estudiante aprende donde, como y cuando actuar proveyendo una optimización de su desempeño exitoso.

Modelos sociales. Los estudiantes son seres sociales desde que nacen, empieza a relacionarse en la familia y se continua en los diferentes niveles educativos, como lo vive, como lo siente el ambiente social de la clase influye en la percepción del estudiante y en los aprendizajes. Este es el medio con el cual interactúa, por lo que es necesario generar actividades de socialización entre pares a través de trabajos cooperativos y colaborativos en grupos grades o pequeños. Los estudiantes que aprenden de forma más eficiente se encuentran de alguna manera más motivados socialmente que sus compañeros.

Todos estos factores permiten ampliar la motivación, cada acción de éxito se traduce a la inyección de una nueva motivación, generando una cadena de éxitos que se traduce en autoestima saludable dotándole al estudiante de seguridad, confianza, reforzando el impulso hacia la reflexión y el logro de nuevas metas (Shapiro, 1997 citado por Herrero, 2008).

Finalmente se habla de los docentes como agentes motivadores, no solo porque proponen actividades dinamizadoras, sino porque crean ambientes intencionales para el logro de los aprendizajes y para la motivación de los estudiantes. Bolarin, Porto, Martínez, y Méndez (2015) hacen énfasis en que la motivación o desmotivación de los estudiantes en el aula no está bajo el control del estudiante, sino que estos se ven influenciados por el docente por lo tanto la relación bidireccional docente-estudiante, y su calidad, afecta al rendimiento de los estudiantes. Dando énfasis al reto de los docentes en la mejora de la selección de contenidos, las metodologías aplicadas a su desarrollo y de las evaluaciones de los aprendizajes.

Herrero (2008) argumento que la investigación emocional y los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden ser integrados y enriquecidos a través de reflexiones. A este nivel la optimización de los aprendizajes se hace a través de la comprensión, por lo que es

imprescindible que el docente conozca bien al estudiante como ser individual, enfocándose detalladamente en su situación emocional, en sus necesidades cognitivas, intelectuales, familiares. Como docentes de formación, estos deben generar acciones creativas para evaluar el progreso de las competencias y colaborar con la potenciación de la motivación intrínseca.

Siguiendo esta línea, se hace énfasis en el apoyo que deben ofrecer los docentes, marcando la valoración hacia los logros de los estudiantes como una variable de motivación y cultivando las relaciones sociales de confianza como elemento clave para promover la conexión de los estudiantes en el aprendizaje, ya que el objetivo se centra en mantener la motivación intrínseca de cada estudiante con un nivel de energía alto.

Teoría de la personalidad autorrealizada, también conocida como la teoría de las necesidades jerarquizadas de Maslow, plantea que la motivación de los individuos se realiza en función a las prioridades de satisfacer sus necesidades, para lo cual plantea que para alcanzar la autorrealización las personas primero tienen que satisfacer las necesidades básicas y una vez cubiertas pueden acceder al siguiente nivel o niveles hasta llegar al superior. Postula 5 niveles de la motivación a través de necesidades que están ordenadas de manera jerárquica, los cuatro niveles primarios representan las necesidades motivacionales de carencia (extrínsecas) y la última o superior relacionada a la necesidad motivacional de crecimiento personal (Intrínseca).

Al respecto Alonso (2015) especifica que la autorrealización es un proceso individual que es parte del desarrollo integral de las personas el cual involucra poseer una percepción alta y eficiente de sí mismo, se acepta tal como es, no presenta sentimientos de culpa o vergüenza, es espontáneo, abierto a nuevas experiencias, es autónomo, creativo, original, tiene la capacidad de resolver problemas, disfruta de la vida, de las buenas relaciones interpersonales, tiene actitud democrática, buen sentido del humor, distingue el bien del mal, no es rebelde, etc.

La teoría jerarquía de las necesidades de Maslow, según Ramos (2014, p. 15) se describen como sigue:

Las necesidades básicas fisiológicas o biológicas a nuestro organismo (aire, comida, bebida, aguas, refugio, sueño, sexo)

Necesidades de seguridad, protección, evitar el dolor y el malestar

Necesidades sociales referentes a las necesidades de pertenencia y amistad (necesidad de ser correspondido en el amor, intimidad)

Necesidades de estima o reconocimiento, hacia el logro, la posición, responsabilidad y a la reputación

Necesidad de autorrealización de crecimiento personal

El concepto de motivación intrínseca está enmarcado dentro de la teoría de la Autodeterminación-TAD. Propuesto en los años 70 por Deci y Ryan quienes definieron a la motivación intrínseca como la predisposición propia de cada individuo para dirigirse en la búsqueda de la novedad y de retos para ampliar y ejercitar su capacidad personal, así como para explorar y aprender (Ryan y Deci, 2000).

La autodeterminación es el componente fundamental de la motivación intrínseca, parte reconociendo que la motivación intrínseca es inherente a los seres humanos es natural biológicamente hablando; a través de la motivación intrínseca se busca la motivación de uno mismo ya sea descubriendo cosas nuevas o adquiriendo conocimientos a superándose en algunas cualidades. pero esta motivación puede verse influenciada por factores externos como una retroalimentación positiva los cuales pueden generar una potenciación de la motivación interna o por el contrario esta puede verse afectada por factores externos no favorables generando una desmotivación o pérdida de dirección.

A este nivel se considera tres tipos de motivación intrínseca que son parte natural de los seres humanos independiente de sus género, grupo o color (Moreno y Martínez, 2006 citado por Mínguez, 2018). La autodeterminación relacionada a la motivación educativa implica la interacción de las necesidades, a través de la conducta de competencia, autonomía y dentro de los contextos educativos quienes pueden estar favorecido o limitado por factores del medio ambiente, las relaciones y los contextos sociales, sugiriendo que para que los individuos adquieran una conducta autodeterminada y den lo mejor de sí, hay que tratar de motivarlos creando para ello ambientes adecuados para que puedan satisfacer estas necesidades.

Esta teoría acata a la motivación intrínseca como su máxima exponente porque genera la energía que impulsa hacia la obtención de la satisfacción y el placer al realizarla, y considera a la motivación extrínseca como un constructo multidimensional formado por diferentes clases de motivación. Al respecto Ryan, Deci (2000, 2002) citado por Orbegoso (2016) concluyo que algunos tipos de la motivación extrínseca que se sitúa a lo largo de un continuo cambio se pueden convertir en conductas controladas intrínseca si se consigue identificar como necesidad propia después de haber pasado por la internalización e integren

al sentido del yo, el proceso de la interiorización o de transformación de lo extrínseco a lo intrínseco atraviesa un largo y continuo proceso de regulación como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1

Proceso de interiorización o transferencia de los factores extrínsecos hacia la motivación intrínseca

A motivación	Es el primer momento, ocurre cuando el individuo no emprende una tarea.
Regulación externa	Es realizada la acción o tarea para obtener una recompensa o para evitar un castigo.
Regulación Introyectada	Aparece cierto control del sujeto, quien con sus acciones puede determinar la obtención de recompensas y la evitación castigos.
Regulación identificada	El sujeto repara el valor intrínseco de la tarea, no ignora los aspectos intrínsecos, avanzado un nivel hacia lo interno.
Regulación integrada	El valor de la conducta en cuestión es vinculado a la auto determinación

Nota: Orbegoso, 2016, p. 81.

Grijalvo, et al. (2011) menciona que según la teoría de la jerarquización de Vallerand, los diferentes tipos de motivación (intrínseca, extrínseca y amotivación) se dan en diferentes niveles a las que se denomina el nivel global, nivel contextual y nivel situacional. El nivel global hace referencia a la forma general de hacer la vida están relacionados a los aspectos familiares y culturales durante la primera etapa de la vida en donde se forman las diferencias entre individuos, constituyéndose en el nivel más estable de esta jerarquización. El nivel contextual- hace referencia a la manifestación de la motivación intrínseca dentro de un contexto o área específica como centro de trabajo, centro de estudios, actividades interpersonales o extrínsecamente motivados hacia los ejercicios físicos. Y el nivel situacional que hace referencia a nivel más bajo de la jerarquía que está relacionado al compromiso que asumen las personas en algún momento determinado de su vida. Esta jerarquización asume postulados que explican cómo interactúan las motivaciones dando origen a diferentes estados situacionales de la motivación:

Efecto Top-down- explica que las motivaciones del nivel superior influyen en los niveles inferiores más próximos el cual se interpreta como una cadena de motivación desde

nivel global hacia el nivel contextual o desde el contextual hacia el nivel situacional. Generándoles un aumento de la motivación intrínseca o generando una dependencia de su nivel jerárquico superior para incrementar su motivación intrínseca.

Efecto Botton-up- explica que los flujos de la motivación intrínseca fluyen desde los niveles jerárquico inferiores hacia el nivel superior próximo, esto se da cuando en el nivel inferior se dan un acumulo de diferentes experiencias positivas asumidas, lo cual genera una motivación intrínseca que puede fluir al nivel inmediato superior, generando él envío de la motivación intrínseca desde el nivel situacional hacia el contextual o desde el contextual hacia el global. Este flujo de motivación es interesante para despertar la dirección hacia metas u objetivos globales, al promover aprendizajes positivos en un tema, o ítem básico, se generaría la curiosidad o el interés autónomo del estudiante por conocer el curso y una vez satisfecho a este nivel buscaría ejercer dicha carrera a nivel profesional.

La teoría de la evaluación cognitiva (TEC) deriva de la autodeterminación (TAD) y busca determinar qué factores explican el continuo de la motivación intrínseca, basándose en los factores sociales y ambientales (Orbegoso, 2016). Esta teoría no solo reconoce el mayor o menor control que ejercen los factores extrínsecos a través de las recompensas tangibles (dinero, ascensos, premios) dirigidos sobre la persona el cual disminuye la autodeterminación, afectando no sola a la motivación intrínseca, sino también al proceso psicológico de la atención, comprensión, al procesamiento de la información, a la creatividad y al aprendizaje Orbegoso (2016) y Fernández (2017) sino que se enfoca en el análisis e influencia del otro tipo de recompensas externas conocidos como intangibles (Reconocimiento verbal, elogios, etc.) que no afectan negativamente a la autonomía sino que retroalimentan y amplían a la motivación intrínseca.

Esta teoría según Reeve (2010) citado por Orbegoso (2016) planteo que la autodeterminación ampliada y la información que proporciona la calidad de nuestra desenvolvimiento y desarrollo se relaciona estrechamente con nuestra necesidad de competencia, planteándose tres preposiciones. La primera se da cuando la conducta de un sujeto no está bajo el control externo dándose un aumento de la autodeterminación o sometido bajo el control reduciendo la autodeterminación. La segunda preposición hace énfasis en que cuanto más exitoso sea nuestras acciones en efectividad y competencia se incrementara la motivación intrínseca. Y la tercera preposición afirma que el control externo o informativo de un evento posee efectos sobre la motivación intrínseca y extrínseca de las personas, las acciones controladoras disminuyen la autodeterminación y aumentan a la

motivación extrínseca y un evento que proporciona información incrementa la motivación intrínseca.

La motivación intrínseca “considerada como la motivación verdadera buscar despertar en los individuos un cambio para lograr un progreso real en su comportamiento” Ambrose, Kulik (1999) citado por Orbegoso (2016, p. 77); motivarse intrínsecamente entonces implica asumir el objetivo meta como un reto personal, sin esperar recompensa externa alguna por el solo placer de ejecutarlo. Esta debe surgir del yo interior de los individuos como un reto, impulsando a emprender dicha acción y a terminarlo exitosamente. Un aspecto a resaltar de la conducta motivada en forma intrínseca es que mantiene el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización incluso después de haber alcanzado la meta (Moreno y Martínez, 2006).

En el sistema universitario, la motivación intrínseca de los estudiantes, se manifiesta de manera autónoma a través de factores que nacen de su propio interés y disfrute hacia las metas de aprendizaje propuesto por el docente, sin necesidad de verse presionado por recompensa externa alguna, diferentes estudios destacan que si un estudiante tiene alta motivación intrínseca, tiene una alta creencia de autoeficiencia para implicarse activamente en el aprendizaje y rendir mejor Dweck, Schunk (1986) citado por Camacho (2015), por lo que una motivación intrínseca baja o no apropiada ha sido asociado con altos porcentajes de ausentismo, bajas calificaciones y el incremento en el número de materias repetidas y el abandono de los estudios universitarios (Pérez, Ramón y Sánchez, 2000 citado por Navarro, 2016).

Las dimensiones de la variable motivación intrínseca dentro del concepto de la autodeterminación según Ryan y Deci, son la amotivación, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y la motivación intrínseca, esta última dimensión viene hacer un constructo global conformado por tres tipos de motivación intrínseca que son la motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca al logro y motivación intrínseca a expectativas estimulantes.

La amotivación, Ryan y Deci (2000) argumento que a este nivel las personas no actúan en absoluto o lo hacen sin intención. Grijalvo et al. (2011) lo menciono como el tercer concepto de la motivación la cual se define como la carencia de motivación intrínseca y extrínseca en los individuos. Esta ausencia de motivación o falta de interés hacia las actividades genera una incompetencia que se manifiesta en una conducta con falta de

intencionalidad así los individuos desmotivados no emprenden tarea alguna ni en el trabajo ni en el estudio.

La regulación externa, Ryan y Deci (2000) la definió como la motivación personal de más baja autodeterminación, regulado por un control interpersonal. Grijalvo, et al. (2011) la define como la motivación del individuo menos autónoma que está siendo controlado o regulado por el medio externo. Esta regulación de las actividades, trabajos, aprendizajes de manera externa, no genera disfrute en los individuos, sino que son realizados porque se busca conseguir recompensas o evitar los castigos.

La regulación introyectada según Ryan y Deci (2000) dice que este tipo de motivación o regulación intrapersonal, sigue en parte controlado externamente, pero los individuos internamente ya pueden iniciar un control en su conducta permitiéndose actuar con acciones para sentirse mejor y obtener resultados concretos o recompensas, evitar el castigo, así como para enaltecer su ego y orgullo. Grijalvo, et al. (2011, p. 537) refiere que así “el individuo puede actuar para sentirse mejor en el trabajo, o para liberarse de los sentidos de culpabilidad”.

La regulación identificada, según Ryan y Deci (2000) el individuo es consciente de su comportamiento, y las acciones que realiza los acepta como algo personal. Grijalvo, et al. (2011) hace referencia a la motivación interiorizada con valor intrínseco consciente aquí el individuo toma conciencia de su realidad y valora su propio comportamiento y lo considera beneficioso para su desarrollo personal. Atribuyéndose un valor personal a su conducta percibiendo a sus actividades como una elección propia. Incluye a la regulación integrada, es la motivación más autodeterminada o autónoma de la motivación extrínseca, y comparte cualidades con la motivación intrínseca. A este nivel existe una coherencia entre las conductas que realiza y la necesidad del yo (Grijalvo, et al. 2011).

La motivación al conocimiento según Ryan y Deci (2000) es la condición innata de autonomía operativa del individuo orientado al conocimiento. Este nivel las acciones son realizadas por el placer y la satisfacción que se experimenta mientras se aprende, se explora, o se intenta comprender cosas nuevas. La conducta está relacionada a factores de crecimiento personal como el éxito en las tareas o en la adquisición de conocimiento. Vallerand et al. (1992) hace referencia que esta motivación está relacionándolo con la curiosidad que nos direcciona asumir un compromiso por el simple hecho del placer y satisfacción. Este tipo de motivación se manifiesta mientras las personas aprenden, exploran o se salen de la rutina y apuestan por algo nuevo.

La motivación al logro, Ryan y Deci (2000), definen a la motivación intrínseca como el motor interno que impulsa a determinadas acciones como la búsqueda de logros sin la necesidad de condicionamientos externos. La motivación al logro hace referencia a la energía que se orienta al placer y satisfacción de sobresalir y buscar el éxito, así el individuo está intentando crear siempre algo o superarse a sí mismo, es la energía que impulsa a vencer obstáculos, alcanzar un nuevo nivel, superando nuestras tareas buscando siempre sobresalir y tener éxito. Vallerand, et al. (1992) manifestó que la motivación intrínseca hacia el logro está centrada en el compromiso que se asume al realizar una actividad por el placer y la satisfacción de experimentarlo mientras la persona busca generar algo nuevo o trata de mejorar o alcanzar otro nivel. Al respecto Joseaar, y Hagger (2011) diferencia la motivación hacia el logro en dos direcciones una orientada internamente y que se presenta en forma persistentemente comparándose a sí mismo y que ayuda a la mejora de sus rendimientos y la segunda orientada al ego la que interpreta su éxito en relaciona otros y son menos persistentes y realizan tareas más fáciles.

Motivación a las experiencias estimulantes, hace referencia a la conducta que muestra el individuo orientado a la satisfacción inherente a experimentar sensaciones placenteras asociados principalmente a sus sentidos. Este tipo d motivación se presenta cuando la persona busca actividades para divertirse, asume roles para experimentar sensaciones placenteras asociados principalmente con sus propios sentidos (Vallerand, et al. 1992).

El problema general de la presente investigación se centra en conocer
¿Cuál es la relación entre la evaluación formativa y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019?

Los problemas específicos son los siguientes:

¿Cuál es la relación entre la autoevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019?

¿Cuál es la relación entre la coevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019?

¿Cuál es la relación entre la heteroevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019?

La justificación teórica de la presente investigación se centra en conocer a qué nivel la evaluación formativa se relaciona con la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, con el objetivo de incrementar la mejora en las teorías y técnicas prácticas de la evaluación y aprendizajes los cuales son base para una educación de calidad. Además, contribuirá a aumentar los estudios sobre la motivación intrínseca y su relación con la evaluación formativa a nivel educación para consolidar, garantizar y buscar mejoras a este nivel.

La aplicación práctica de la investigación se centrará en los productos que se logren obtener a través de la información cuantitativa estadística. Datos que contribuirán a sumar ideas para robustecer la teoría sobre evaluación formativa y motivación intrínseca y adaptarlo a la praxis para reforzar la retroalimentación positiva de los estudiantes que conlleve a generar autonomía, y su desarrollo metacognitivo. Esperando que los aportes que deriven de esta investigación en desarrollo contribuyan con alternativas de mejora a la evaluación y aprendizajes de los estudiantes y a la mejora de las enseñanzas por parte de los docentes.

La justificación metodológica, se centra en conformidad a la técnica de investigación involucrada, para fundamentar decisiones de validez y confiabilidad de los resultados encontrados respecto a la correlación existente entre evaluación formativa y la motivación intrínseca dentro de un contexto dado. Resultados que a su vez se constituirán en un estado referencial como instrumentos para generar futuras Hipótesis de problemas a replantear o investigar por los gestores educativos.

Enunciando las siguientes hipótesis:

La hipótesis general está centrada en conocer si: La evaluación formativa se relaciona significativamente con la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

Y sus hipótesis específicas son:

La autoevaluación se relaciona significativamente con la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

La coevaluación se relaciona significativamente con la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

La heteroevaluación se relaciona significativamente con la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

Finalmente, los objetivos de la presente investigación son:

Objetivo general: Establecer la relación entre la evaluación formativa y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

Y los siguientes objetivos específicos:

Establecer la relación entre la autoevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

Establecer la relación entre la coevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

Establecer la relación entre la heteroevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

II MÉTODO

2.1 Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación es básica porque se busca generar conocimientos puros a partir de los datos, es decir generar nuevas teorías científicas.

El diseño de la investigación es no experimental, con un enfoque cuantitativo y un alcance correlacional. Está enfocada en evaluar y encontrar las relaciones que hay entre las variables intervinientes, según Guffante, Guffante y Chávez (2016, p. 85) este diseño “agrupa variables mediante un modelo predecible, el cual permite conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en una circunstancia singular”. Bernal (2010, p. 122) dice que este tipo de correlación “se centra en examinar la relación entre las variables o resultado de las variables, pero no explica causas o consecuencias”.

Según Valderrama (2013) el método que se usa con más frecuencia para medir la relación o grado de asociación lineal / jerárquica entre dos variables cuantitativas es a través de la correlación de Pearson/Rho-Spearman.

Tabla 2

Grado de relación según coeficiente de correlación bivariada Spearman/Pearson.

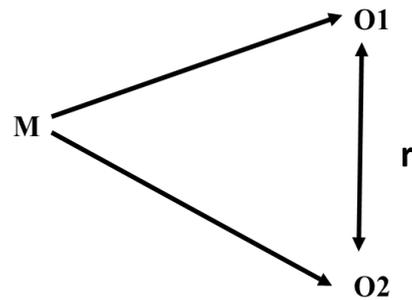
	Rango de relación	Descripción
1	-0.91 a -1.00	Correlación negativa perfecta
2	-0.76 a -0.90	Correlación negativa muy fuerte
3	-0.51 a -0.75	Correlación negativa considerable
4	-0.11 a -0.50	Correlación negativa media
5	-0.01 a - 0.10	Correlación negativa débil
6	0.00	No existe correlación
7	+ 0.01 a + 0.10	Correlación positiva débil
8	+ 0.11 a + 0.50	Correlación positiva media
9	+ 0.51 a + 0.75	Correlación positiva considerable
10	+ 0.76 a + 0.90	Correlación positiva muy fuerte
11	+ 0.90 a + 1.00	Correlación positiva perfecta

Nota: Mondragón, 2014 y Valderrama 2013.

La relación entre dos variables se puede representar según el siguiente diagrama del diseño descriptivo simple.

OX -----> OY

O a través de la gráfica de investigación correlacional



Donde:

M es la muestra conformado por 119 estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva bajo un sistema de evaluación por competencias. Subíndices O1, O2 representan a las observaciones o conjunto de datos obtenidos de cada variable (O1=Evaluación formativa y O2=Motivación intrínseca)

r- representa a las relaciones existentes entre variables.

El presente estudio busca describir la relación que existe entre evaluación formativa y motivación intrínseca en estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019. Bajo un sistema de evaluación por competencias.

Variables

Variable 1: Evaluación formativa

Según Tobón (2008) la evaluación como proceso se basa en el recojo de evidencias del aprendizaje de los estudiantes respecto a las metas propuestas por el docente. Y con esta información tomar decisiones respecto a las necesidades del aprendizaje en forma oportuna en un proceso de diálogo continuo.

Variable 2: Motivación Intrínseca

Según Ryan y Deci (2000) Define conceptualmente a la motivación intrínseca haciendo referencia a una tendencia innata de la naturaleza humana para buscar la novedad y desafío, ampliar y ejercitar las capacidades propias a explorar y aprender, el cual puede estar influenciado en forma positiva y negativa por factores ambientales y sociales. Promoviendo la regulación autónoma en conductas extrínsecamente motivados.

2.2 Operacionalización de las variables

Tabla 3

Operacionalidad de la variable “Evaluación formativa”

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valoración
Autoevaluación	Control interno	1,2	Ordinal 1= Nunca 2= A veces 3= Casi siempre 4= Siempre
	Confianza	1,4	
	Autoestima	5,6	
Coevaluación	Proceso de corrección	7,8	
	Recuperación y transcripción de resultados	9,10	
	Mejora de resultados	11,12	
Heteroevaluación	Objetivos	13,14	
	Estrategias	15,16	
	Rendimientos	17, 18	

Nota: Agüero, 2016, p. 65.

Tabla 4

Operacionalidad de la variable “Motivación intrínseca”

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala y valoración
	Ausencia de esfuerzo		
Amotivación	Significado erróneo de estudio Falta de objetivos	1, 2, 3, 4	
	Mostrar a los demás que si puede		
Regulación externa	Busca la aceptación de los demás Comodidad en obedecer valores	5, 6, 7, 8	Ordinal
Regulación introyectada	Interés por el reconocimiento Buscar el respeto de los demás	9, 10, 11, 12	1= No se corresponde en absoluta a nada
Regulación identificada	Asumir como propio los objetivos Identificase con los valores y objetivos	13, 14, 15, 16	2= Se corresponde muy poco 3= Se corresponde poco
Motivación al conocimiento	Satisfacción y compromiso al conocimiento Retroalimentación	17, 18, 19, 20	4= Se corresponde medianamente 5= Se corresponde Bastante
Motivación al logro	Satisfacción para afrontar tareas Persistencia y desempeño	21, 22, 23, 24	6= Se corresponde mucho 7= Se corresponde totalmente
Motivación a experiencias estimulantes	Tendencia a experiencias y descubrimiento	25, 26, 27, 28	

Nota: Núñez, et al. 2005, pp. 345-349.

2.3 Población, muestra y muestreo

Sánchez y Reyes (2015, p. 155) dicen que en estudios estadísticos la población o universo, comprende a todos los elementos (personas, cosas o instituciones) que conforman el objeto de estudio. Este conjunto poblacional debe compartir características muy similares y ser accesible a la población objetivo ya que representa al total de elementos para la cual serán validadas las conclusiones que se obtengan (Guffante, et al. 2016).

Valderrama (2013, p. 182) habla del universo estadístico y de la población estadística. La primera hace referencia al total de elementos finito o infinito con características susceptibles a ser medidos y la segunda hace referencia a los elementos con ciertos criterios de inclusión, del cual se obtendrá la muestra.

El estudio estadístico en poblaciones infinitas no puede tomar a todos los elementos de la población, debido a que adicionaría un costo económico y tiempo. Al respecto se postula que un trabajo no será mejor si se incluye a toda la población por lo que demarcar a la población en base al planteamiento del problema es base para un buen trabajo de calidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En este sentido la población de la investigación lo constituye 173 estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, Ciclo 2019-I. Bajo un sistema de evaluación por competencias. Y la unidad de análisis lo constituyen cada uno de los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva los cuales contestaron a las preguntas de evaluación formativa y motivación intrínseca. Bajo un sistema de evaluación por competencias.

Tabla 5

Población en estudio

Área	Estudiantes
Estudiantes de la facultad de Economía bajo la evaluación por competencias, 2019	173

Nota: Elaboración basado en la población UNAS, 2019.

La muestra representa solo a una parte de la población, estadísticamente esta muestra tomada debe ser representativa a la población en estudio es decir debe incluir todas las características que definen a dicha población más un margen de error, ya que las conclusiones que se generen a partir de ellos deben ser generalizados al conjunto de la población. Bernal (2010)

define a la muestra como una porción de la observación seleccionada, que proporciona los datos necesarios para el desarrollo del estudio y sobre el cual se efectuarán la medición y la observación de las variables objeto de estudio.

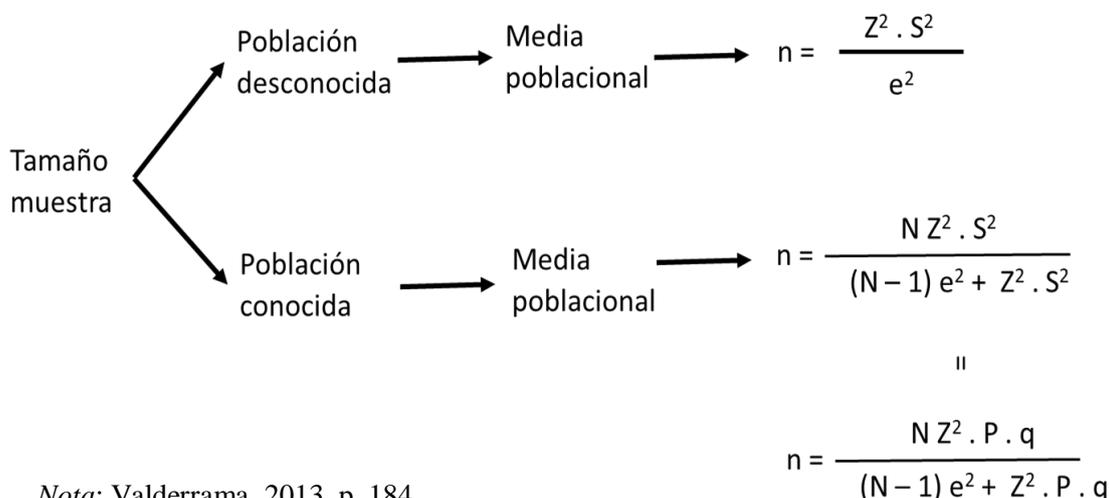
Estadísticamente una muestra a investigar debe ser representativa a la totalidad de la población ya que los resultados que se obtengan a través de la muestra se pueden inferir a todo el elemento que constituyen la población. Esto significa que cuanto más se acerca el tamaño al total de la población, habrá mayor confianza para generalizar los resultados a la población ya que se tiende a reducir el error Sánchez y Reyes (2015). Valderrama infiere que una muestra poco representativa es una muestra sesgada.

La fijación del tamaño de muestra ajustada a cada investigación, requiere de la necesidad de fijar el porcentaje de error a aceptar, La categoría de representatividad de la muestra con un margen de error de 5% (riesgo asumido a que la muestra no sea representativa) implica que el tamaño de muestra tomado debe tener un nivel o coeficiente de confianza de bondad mayor al 95% con un nivel de significancia de $5\% = 0,05$.

El tipo de muestreo usado en esta investigación es el probabilístico, el cual indica que las unidades de análisis y observación se calculó con anticipación y tienen las mismas probabilidades de ser elegidos para ser evaluados (Sánchez y Reyes, 2015)

Un dato interesante a manejar a este nivel es conocer el óptimo de la muestra al que se le denomina teorema central del límite, este teorema propone que para que una muestra tenga una distribución normal, esta debe estar conformado por más de 100 individuos o casos lo cual sirve para hacer la estadística inferencial (Hernández, et al. 2014).

El tamaño de la muestra (n) a nivel correlacional hace uso de las siguientes formulas (escala de razón cuantitativa):



Nota: Valderrama, 2013, p. 184.

Donde:

n = Tamaño de la muestra

N = Tamaño de la población

e = margen de error deseado (diferencia entre las medias muestral y poblacional)

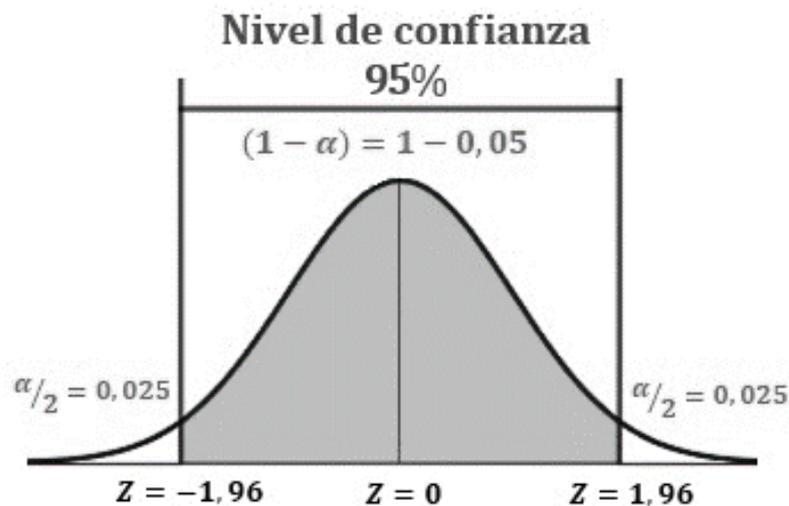
$1\% < e < 10\% = (0.10 < e < 0.1)$

S^2 = variancia de la población estudio (puede asumir el valor 0.5 si no se tiene el valor) o ser reemplazado por la formula $S^2 = p \times q$

Dónde: P = Probabilidad del éxito (Valor = 0.5)

q = Probabilidad del fracaso (valor = 0.5)

$Z = (1 - \alpha)$, el nivel de confianza se refiere a la probabilidad de que el dato este dentro del margen establecido, este parámetro lo decide el investigador, suele ser del 95% ($\alpha = 0,05$) al que corresponde un coeficiente de confianza $Z = 1,96$ es la semi distancia estandarizada en términos de desviaciones típicas que definen ambos extremos del intervalo, el cual se puede representar en una curva de gauss.



Curva de distribución normal o curva de Gauss

Confianza Z	Valores						
Nivel en %	99,73	99	98	96	95,45	95	90
Coficiente	3,0	2,58	2,33	2,05	2	1,96	1,66

Nota: Valderrama. 2013, p. 187.

Cálculo de la muestra representativa de la población en estudio.

$$n = \frac{173 \cdot (1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5)}{(173 - 1) (0.05)^2 + (1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5)} = \mathbf{119}$$

Tabla 6

Muestra en estudio.

Estudiantes, 2019	Muestra
Estudiantes de la facultad de Economía bajo la evaluación por competencias, 2019	119

Nota: Elaboración basado en la población UNAS

2.4 Técnicas e instrumento de recolección de los datos, validez y confiabilidad

Según Guffante, et al. (2016) existen diferentes técnicas e instrumento de investigación a través del cual se puede hacer el recojo de datos según el formato de la investigación. Entre las técnicas se nombran a las observaciones, las entrevistas, encuestas, análisis documental, análisis de contenidos, etc. y entre los instrumentos (recurso para registrar información) se mencionan a las fichas, formatos de cuestionarios, guías de entrevista, lista de cotejos, escala de actitud tipo Likert, etc.

La técnica usada en el presente estudio de investigación fue la encuesta llevado a cabo a través de cuestionarios que han sido seleccionados con el objetivo de recopilar la información requerida de cada uno de los elementos que conforman la muestra, las preguntas de los cuestionarios serán cerradas para codificarlos y facilitar el análisis de su interpretación (Guffante, et al. 2016).

En el presente estudio de investigación se utilizó los siguientes instrumentos:

Tabla 7

Instrumentos de investigación

Variable	Técnica	Instrumento
		Cuestionario
Evaluación formativa	Encuesta	Escala de evaluación formativa tipo Likert, distribuido en tres sub escalas que representa a la autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación, de seis ítems cada sub escala, haciendo un total de 18 ítems con cuatro puntos desde (1) nunca, (2) a veces, (3) casi siempre y (4) siempre, todos responden a la apreciación de los estudiantes sobre la evaluación formativa que el docente aplica en el aula .
		Cuestionario
Motivación intrínseca	Encuesta	Escala de motivación educativa-EME, tipo Likert distribuido en 7 sub escalas que representa a la amotivación, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada, motivación al conocimiento, al logro y a las expectativas estimulantes , de cuatro ítems cada sub escala, haciendo un total de 28 ítems con 7 puntos desde (1) no se corresponde en absoluto-nasa, hasta (7) se corresponde totalmente, pasando por un punto medio (4) se corresponde medianamente, todos responden a la razón, ¿Porque vas a la Universidad?

Nota: Basado en Agüero 2016, y Nuñez et. al 2005 y 2006

Confiabilidad y validez de los datos

Cada instrumento que participa en la investigación debe ofrecer validez y confiabilidad como requisito básico para obtener datos precisos y seguros para poder generar conclusiones acertadas (Valderrama, 2013).

La validez es el grado o exactitud en que un instrumento mide la variable que se busca medir, según Torre (2007) citado por Valderrama (2013, p. 206) “es el grado en el que la medida refleja con exactitud el rango, característica o dimensión que se pretende medir” además menciona que las valideces se presentan en diferentes grados por lo que se hace necesario caracterizar el tipo de validez. Ya que a la validez y a la confiabilidad de los instrumentos usados en investigación no se deben asumir si estas no han sido probadas.

La confiabilidad de un instrumento hace referencia a la producción de resultados consistentes cuando se aplica en diferentes circunstancias (reproducibilidad), en dos ocasiones diferentes (repetitividad) o en dos a más observaciones diferentes (confiabilidad inter-observador). La medición de la confiabilidad de un instrumento recién desarrollado se debe hacer sobre los datos de la prueba piloto. Valderrama (2013) refiere de que existen diferentes técnicas que involucran evaluar la eficacia.

Confiabilidad de consistencia interna (Homogeneidad-alfa de Cronbach):

Después de la validación por el juicio de expertos y a la prueba piloto, estos instrumentos antes de aplicar a la prueba muestral, necesitan aplicar la prueba de confiabilidad interna a través del alfa de Cronbach para evaluar la confiabilidad y la homogeneidad de las preguntas, el alfa de Cronbach posee valores entre 0 y 1.

Tabla 8

Alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad interna

Rango	Confiabilidad
0,00 a \pm 0,20	Despreciable
0,20 a 0,40	Baja ligera
0,40 a 0,60	Moderada
0.60 a 0.80	Marcada
0,80 a 1.00	Muy alta

Nota: Valderrama, 2013, p. 228.

Puede ser calculada de dos diferentes formas:

Mediante la variación de los ítems y la variancia del puntaje total (Hernández Sampieri, 2003)

$$rtt = \frac{K}{(K - 1) [1 - \sum S_i^2 / S_t^2]}$$

rtt: Coeficiente de confiabilidad de la prueba o cuestionario

K: número de ítems del instrumento

S_t^2 : varianza total del instrumento

$\sum S_i^2$: sumatoria de las varianzas de los ítems

A menor variabilidad de respuestas es decir a mayor homogeneidad en las respuestas dentro de cada ítem, mayor será el valor de Alfa de Cronbach.

O mediante la matriz de correlación de los ítems

$$\alpha = \frac{n P}{1 + P (n - 1)}$$

n = número de ítems

p = Promedio de las correlaciones lineales entre cada uno de los ítems

Cuanto mayor sea la correlación de los ítems, mayor será el alfa de Cronbach.

Tabla 9

Fiabilidad del instrumento de la variable evaluación formativa.

Alfa de Cronbach	Número de participantes
0,77	40

Nota: Agüero, 2016, p. 67.

El resultado de 0.77 del Alfa de Cronbach nos indica que el promedio de correlación entre los ítems del cuestionario para medir la variable evaluación formativa es muy confiable.

Descripción: Escala de evaluación formativa

Autor: Agüero, J. (2016).

Prueba piloto: 40 estudiantes

Confiabilidad: Alfa de Cronbach.

Fiabilidad del instrumento: 0,77.

Significación: Evaluación formativa según el que participa (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)

Material: El instrumento usado corresponde a un cuestionario de Evaluación formativa bajo una escala tipo Likert con un total de 18 ítems, distribuidos en 3 subescalas de seis ítems cada subescala, con cuatro puntos desde (1) nunca, (2) a veces, (3) casi siempre y (4) siempre, todos responden a la apreciación de los estudiantes sobre la evaluación formativa que el docente aplica en el aula.

Tabla 10

Fiabilidad del instrumento de la variable motivación intrínseca.

Alfa de Cronbach	Número de participantes
0,80	10

Nota: Vallerand, Blais, Breire y Pellter 1989, Núñez, J., Martín-Albo, J., y Navarro, J. 2005.

El resultado de 0.80 del Alfa de Cronbach nos indica que el promedio de correlación entre los ítems del cuestionario para medir la variable motivación intrínseca es excelentemente confiable.

Descripción: EME Escala de motivación educativa (Autodeterminada)

Nombre original: Échelle de motivation en education (EME)

Autor: Vallerand, Balis, Brière y Peleltier (1989)

Adoptado España/Paraguay: Núñez, J., Martín-Albo, J., y Navarro, J. (2005) /Núñez, J. (2006).

Prueba piloto: 10 estudiantes

Confiabilidad: Alfa de Cronbach

Fiabilidad del instrumento: 0,80.

Significación: Evaluación de los tres tipos de motivación intrínseca (autodeterminada)

Material: ¿El instrumento usado corresponde a un cuestionario de motivación intrínseca bajo una escala tipo Likert con 28 ítems, distribuidos en 7 sub escalas de cuatro ítems cada subescala, con siete puntos desde (1) no se corresponde en absoluto-nada, hasta (7) se corresponde totalmente, pasando por un punto medio (4) se corresponde medianamente, todos responden a la razón, Porqué vas a la Universidad?

2.5 Procedimiento

Para realizar el recojo de la data a través de la encuesta se requirió hacer los respectivos permisos a través de solicitudes interuniversitarios entre la Universidad Cesar Vallejo y la Universidad Nacional Agraria de la Selva quienes autorizaron la investigación a través de una carta de presentación dirigido por el decano de la facultad ver anexo, después se solicitó al apoyo de un profesor de la facultad de Economía para juntos administrar los cuestionarios; Evaluación formativa y el cuestionario EME. A los estudiantes que conformaron la muestra poblacional seleccionados de forma probabilísticamente, durante la encuesta se les indujo inicialmente dándoles a conocer los alcances de la encuesta, su carácter de confidencialidad y voluntariado, solicitándole además sus participaciones de manera honesta. La encuesta se realizó en forma transversal con una duración de 20-30 minutos.

2.6 Métodos y análisis de datos

Para la evaluación de las encuestas recuperados a través de los cuestionarios y realizadas en forma transversal, se tabulo primero la data en tablas Excel, luego se transfirió dicha data al paquete estadístico SPSS versión 22. Donde se procedió hacer al análisis estadístico correspondiente primero haciendo la estadística inferencial en orden a conocer la distribución normal de la data evaluada usando para ello la fórmula de Kolmogorov-Smirnov correspondiente por ser una muestra conformado por más de 50 elementos encuestados. Los análisis de correlación se realizado a través de la prueba de Rho-Spearman correspondiente a pruebas no paramétricas, adicionalmente se encontró la dependencia de la contestación de la encuesta en relación al género cuya relación fue analizada a través de la prueba de Chi cuadrado, finalmente se analizaron los resultados, presentándolos en forma descriptivos con su respectiva contrastación de Hipótesis como corresponde a la presente investigación.

2.7 Aspectos éticos

Desarrollar investigación y hacer uso del conocimiento producido por la ciencia exige conductas éticas en el investigador y el asesor, por lo que esta investigación cuantitativa se ciñe a la ética aplicable a la ciencia en general y contempla los aspectos positivos y negativos que puede tener un avance o descubrimiento a nuestra sociedad.

Consentimiento y aprobación: la presente investigación sigue las pautas necesarias en busca del consentimiento voluntario de los participantes, y de las instituciones para lo cual formaliza a través de solicitudes dirigidos a las autoridades o representante legal.

Confidencialidad: la investigación se reserva el anonimato de los participantes y no proporciona dato alguno al respecto de lo contrario se violaría la ética y la moral. La presente investigación compartirá los resultados finales obtenidos a través de una copia depositada en dicha institución en agradecimiento a su involucramiento.

El contexto en el cual se realizan las investigaciones se respeta. Una vez recibido el permiso institucional, el desarrollo de la investigación cumple con las reglas del contexto.

El presente trabajo reconoce las limitaciones de la investigación y de las muestras propias, sin embargo, se reporta los resultados con honestidad, además muestra sensibilidad y trata con equidad y ética a todos los participantes.

III RESULTADOS

3.1 Resultados Descriptivos

En los estudiantes de la Escuela de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019 la evaluación formativa y motivación intrínseca presenta un conjunto de características que a continuación se desarrollan.

Tabla 11

Distribución porcentual de los estudiantes según Evaluación formativa por Motivación Intrínseca

Nivel		Motivación Intrínseca			Total	
		Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto		
Evaluación formativa	Nivel	Recuento	29	12	0	41
	Bajo	% Eval-Form	70.7%	29.3%	0.0%	34.5%
	Nivel	Recuento	13	22	9	44
	Medio	% Eval-Form	29.5%	50.0%	20.5%	37.0%
	Nivel	Recuento	2	6	26	34
	Alto	% Eval-Form	5.9%	17.6%	76.5%	28.6%
Total		Recuento	44	40	35	119
		% Eval-Form	37.0%	33.6%	29.4%	100.0%

Nota: Base de datos de encuesta realizado en la UNAS, julio 2019.

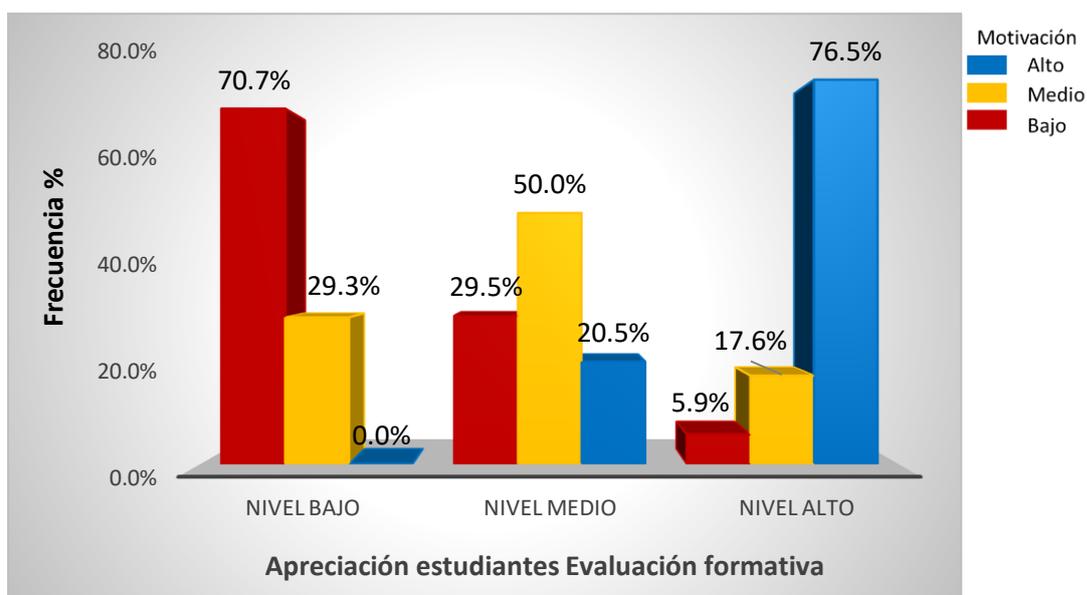


Figura 1. Frecuencia porcentual de los niveles de apreciación de los estudiantes según la evaluación formativa por motivación intrínseca.

Interpretación

En la tabla 11 y gráfico 1 se puede apreciar que los estudiantes encuestados con un nivel alto de apreciación a la evaluación formativa tienen un alto nivel de motivación (76.5%) y los estudiantes que manifiestan un nivel bajo de evaluación formativa, manifiestan un nivel bajo de motivación del 70.7%. Es decir, que cuanto más alto es el nivel de evaluación formativa podemos lograr también mayores niveles de motivación intrínseca.

Tabla 12

Distribución porcentual de los estudiantes según Autoevaluación por motivación intrínseca

Nivel		Motivación Intrínseca			Total	
		Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto		
Autoevaluación	Nivel	Recuento	24	13	1	38
	Bajo	%Autoevaluación	63.2%	34.2%	2.6%	31.9%
	Nivel	Recuento	16	19	15	50
	Medio	%Autoevaluación	32.0%	38.0%	30.0%	42.0%
	Nivel	Recuento	4	8	19	31
	Alto	%Autoevaluación	12.9%	25.8%	61.3%	26.1%
Total		Recuento	44	40	35	119
		%Autoevaluación	37.0%	33.6%	29.4%	100.0%

Nota: Base de datos de encuesta realizado en la UNAS, julio 2019.

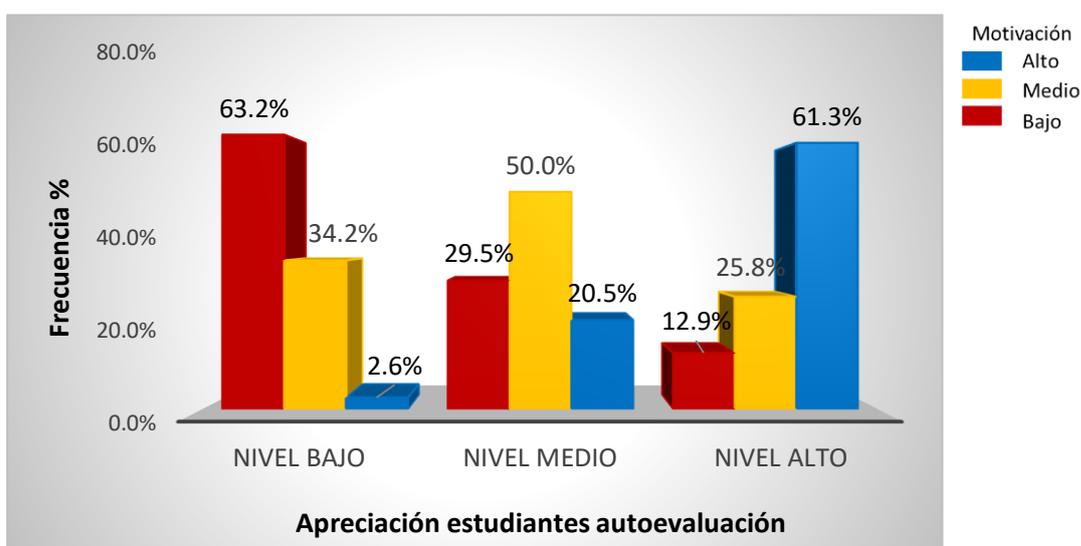


Figura 2. Frecuencia porcentual de los niveles de apreciación de los estudiantes según la dimensión autoevaluación por motivación intrínseca.

Interpretación

La tabla 12 y figura 2 muestra que la apreciación de los encuestados a un nivel alto de la práctica autoevaluación, está relacionado con un mayor porcentaje de estudiantes con un nivel alto de motivación intrínseca (61.3%), y que una práctica baja de autoevaluación, genera un bajo nivel de motivación (63,2%). Percibiéndose que la autoevaluación a un nivel alto de apreciación genera niveles de motivación alto en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Agraria de la Selva, 2019.

Tabla 13

Distribución porcentual de los estudiantes según Coevaluación por Motivación intrínseca

Coevaluación		Motivación Intrínseca	Motivación Intrínseca			Total
			Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	
Coevaluación	Nivel Bajo	Recuento	25	8	4	37
		% Coevaluación	67.6%	21.6%	10.8%	31.1%
	Nivel Medio	Recuento	18	23	17	58
		% Coevaluación	31.0%	39.7%	29.3%	48.7%
	Nivel Alto	Recuento	1	9	14	24
		% Coevaluación	4.2%	37.5%	58.3%	20.2%
Total		Recuento	44	40	35	119
		% Coevaluación	37.0%	33.6%	29.4%	100.0%

Nota: Base de datos de encuesta realizado en la UNAS, julio 2019.

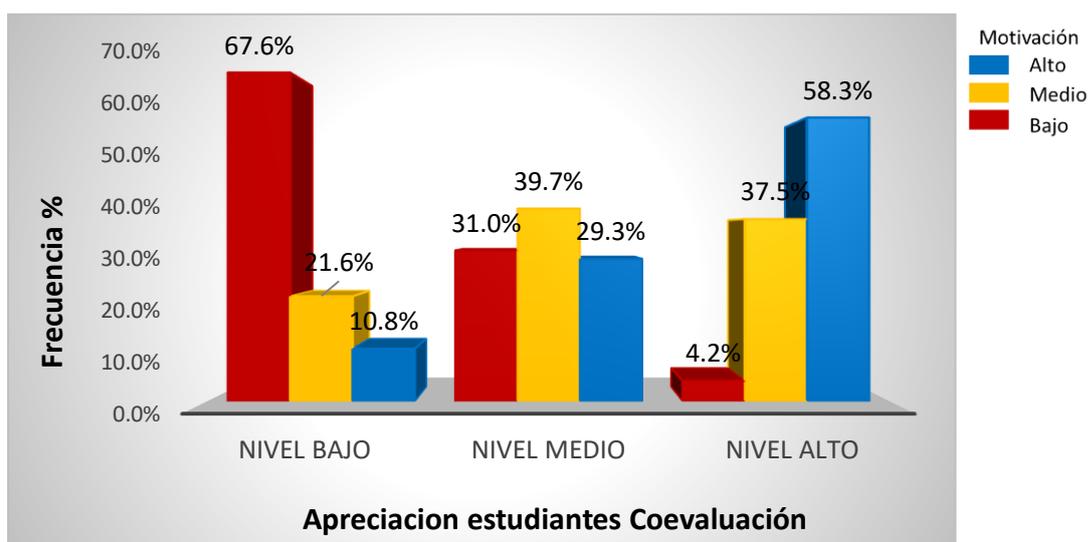


Figura 3. Frecuencia porcentual de los niveles de apreciación de los estudiantes según la dimensión coevaluación por motivación intrínseca.

Interpretación

Tabla 13 y figura 3 muestran que en los estudiantes se perciben que la coevaluación practicada a un nivel bajo genera un nivel bajo de motivación intrínseca en los estudiantes del orden del 67.6% y que los niveles altos de estudiantes que practican la coevaluación presenta una motivación intrínseca alta del 58.3%. Indicando que la coevaluación practicado a un nivel alto, fomenta una motivación alta en los estudiantes.

Tabla 14

Distribución porcentual de los estudiantes según Heteroevaluación por Motivación intrínseca

Nivel		Motivación Intrínseca			Total	
		Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto		
Heteroevaluación	Nivel	Recuento	24	19	3	46
	Bajo	% Heteroevaluación	52.2%	41.3%	6.5%	38.7%
	Nivel	Recuento	18	18	15	51
	Medio	% Heteroevaluación	35.3%	35.3%	29.4%	42.1%
	Nivel	Recuento	2	3	17	22
	Alto	% Heteroevaluación	9.1%	13.6%	77.3%	18.5%
Total		Recuento	44	40	35	119
		% Heteroevaluación	37.0%	33.6%	29.4%	100.0%

Nota: Base de datos de encuesta realizado en la UNAS, julio 2019.

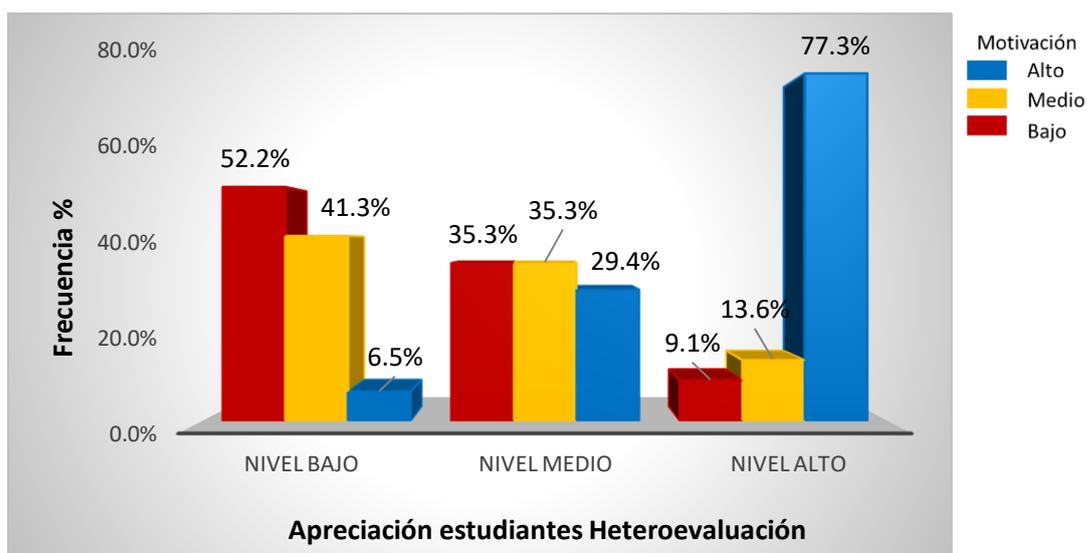


Figura 4. Frecuencia porcentual de los niveles de apreciación de los estudiantes según la dimensión heteroevaluación por motivación intrínseca.

Interpretación

La tabla 14 y figura 4 muestran que una apreciación a un nivel alto de la evaluación realizada por los docentes a través de la heteroevaluación genera una motivación alta en los estudiantes (77.3%) y una falta de apreciación de la heteroevaluación está relacionada genera una baja motivacional en los estudiantes del orden del 52.2%. Indicando que la heteroevaluación practicada por los alumnos y sus docentes a un nivel alto fomenta un nivel alto de motivación en los estudiantes.

3.2 Contratación de la Hipótesis

Hipótesis general

a) Planteamiento de Hipótesis:

Ho: No existe relación entre la evaluación formativa y la motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

Ha: Si existe relación entre la evaluación formativa y la motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

b) Nivel de significancia:

Nivel de significancia (alfa) $\alpha = 0.05 = 5\%$.

c) Estadístico de prueba:

Tabla 15

Análisis de la distribución normal de la evaluación formativa

Pruebas de normalidad, variable Evaluación formativa			
Suma Evaluación formativa	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
	,099	119	,006

a. Corrección de significación de Lilliefors

Hipótesis estadística:

Ho: Los datos de la variable Evaluación formativa sigue una distribución normal

Hi: Los datos de la variable Evaluación formativa no siguen una distribución normal

1. Nivel de significancia: Alfa ($\alpha = 0,05 = 5\%$)
2. Estadístico de prueba Kolmogorov-Smirnov (data, $n > 50$), resultado sig = 0,006
3. Valor de p: $p = 0.6\% < \alpha = 0.005 = 5\%$

Lectura: P valor con una probabilidad de error del 0.6% se rechaza la Ho.

4. Toma de decisión: La distribución de la variable Evaluación formativa no siguen una distribución normal.

Tabla 16

Análisis de la distribución normal de la Motivación intrínseca

Pruebas de normalidad, variable Motivación intrínseca			
Suma Evaluación formativa	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
	,094	119	,012

a. Corrección de significación de Lilliefors

Hipótesis estadística:

Ho: Los datos de la variable Motivación intrínseca sigue una distribución normal

Hi: Los datos de la variable Motivación intrínseca no siguen una distribución normal

1. Nivel de significancia: Alfa ($\alpha = 0,05 = 5\%$)
2. Estadístico de prueba Kolmogorov-Smirnov (data, $n > 50$), resultado sig = 0,012
3. Valor de p: $p = 1.2\% < \alpha = 0.05 = 5\%$

Lectura: P valor con una probabilidad de error del 1.2% se rechaza la Ho.

4. Toma de decisión: La distribución de la variable Motivación intrínseca no siguen una distribución normal.

Como ambas variables corresponden a una distribución no paramétrica se procede a calcular su correlación a través del Rho de Spearman.

Tabla 17

Correlación bivariada de Spearman para las variables Evaluación formativa y Motivación intrínseca.

			Evaluación formativa	Motivación Intrínseca
Rho de Spearman	Evaluación formativa	Coeficiente de correlación	1,000	,796**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	119	119
	Motivación Intrínseca	Coeficiente de correlación	,796**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	119	119

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

d) Valor de P:

Sig. = $1,6926 \times 10^{-3} = 0.000\%$.

e) Toma de decisión:

Existe correlación entre las dos variables evaluación formativa y motivación intrínseca ($r_s = 0,796$; sig = $0.000 < \alpha = 0.05$).

f) Interpretación:

En la tabla 17, se observa que el coeficiente de correlación bivariada Rho-Spearman es igual a 0.796 lo cual significa que existe una correlación significativa al nivel del 0,01 manifestando un 99,9% (0,99) entre las variables evaluación formativa y motivación intrínseca, además se observa que el nivel de significancia (sig. $p=0,000$ menor que el $\alpha=0.05$), por lo tanto, se rechaza la Hipótesis nula (H_0), y se acepta la Hipótesis alterna (H_a), afirmándose que en la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019. Hay una correlación positiva marcada fuertemente entre ambas variables.

Hipótesis específica 1

a) Planteamiento de Hipótesis:

Ho: No hay relación significativa entre la autoevaluación y motivación intrínseca de los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

Ha: La autoevaluación se relaciona significativamente con la motivación intrínseca e los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019

b) Nivel de significancia:

Nivel de significancia (alfa) $\alpha = 5\% = 0.05$.

c) Estadístico de prueba:

Tabla 18

Análisis de la distribución normal de la Autoevaluación

Pruebas de normalidad, dimensión Autoevaluación			
Suma Evaluación formativa	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
	,094	119	,012

a. Corrección de significación de Lilliefors

Hipótesis estadística:

Ho: Los datos de la variable Autoevaluación sigue una distribución normal

H_i: Los datos de la variable Autoevaluación no siguen una distribución normal

1. Nivel de significancia: Alfa ($\alpha = 0,05 = 5\%$)
2. Estadístico de prueba Kolmogorov-Smirnov (data, $n > 50$), resultado sig = 0,012
3. Valor de p: $p = 1.2\% < \alpha = 0.05=5\%$

Lectura: P valor con una probabilidad de error del 1.2% se rechaza la Ho

4. Toma de decisión: La distribución de la variable Autoevaluación no siguen una distribución normal.

Como ambas variables corresponden a una distribución no paramétrica se procede a calcular su correlación a través del Rho de Spearman.

Tabla 19

Correlación bivariada de Spearman para la dimensión Autoevaluación y la variable Motivación intrínseca

			Autoevaluación	Motivación Intrínseca
Rho de Spearman	Autoevaluación	Coefficiente de correlación	1,000	,591**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	119	119
	Motivación Intrínseca	Coefficiente de correlación	,591**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	119	119

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

d) Valor de P:

Sig. = $1,6926 \times 10^{-3} = 0.000\%$.

e) Toma de decisión:

Existe correlación entre las variables autoevaluación y motivación intrínseca ($r_s = 0,591$; sig = $0.000 < \alpha = 0.05$).

f) Interpretación:

En la tabla 19, se observa que el coeficiente de correlación bivariada Rho-Spearman es igual a 0.591 lo cual significa que existe una correlación significativa al nivel del 0,01 manifestando un 99,9% (0,99) entre las variables evaluación formativa y motivación intrínseca, además se observa que el nivel de significancia (sig. $p=0,000 < \alpha= 0.05$), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0), y se acepta la Hipótesis alterna (H_a), afirmándose que hay una correlación positiva considerable moderadamente entre la autoevaluación y la motivación intrínseca.

Hipótesis específica 2

a) Planteamiento de Hipótesis:

Ho: No existe una relación entre la coevaluación y la motivación intrínseca de los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

Ha: La coevaluación se relaciona significativamente con la motivación intrínseca de los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria la Selva, 2019.

b) Nivel de significancia:

Nivel de significancia (alfa) $\alpha = 5\% = 0.05$.

c) Estadístico de prueba:

Para determinar el estadístico de prueba, se utilizó el estadístico Kolmogorov Smirnov ($n > 50$)

Tabla 20

Análisis de la distribución normal de la Coevaluación

Pruebas de normalidad, dimensión Coevaluación			
Suma Evaluación formativa	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
	,086	119	,030

a. Corrección de significación de Lilliefors

Hipótesis estadística:

Ho: Los datos de la variable Coevaluación sigue una distribución normal

Hi: Los datos de la variable Coevaluación no siguen una distribución normal

1. Nivel de significancia: Alfa ($\alpha = 0,05 = 5\%$)
2. Estadístico de prueba Kolmogorov-Smirnov (data, $n > 50$), resultado sig = 0,030
3. Valor de p: $p = 1.2\% < \alpha = 0.05=5\%$
Lectura: P valor con una probabilidad de error del 3.0% se rechaza la Ho
4. Toma de decisión: La distribución de la variable Coevaluación no siguen una distribución normal.

Como ambas variables corresponden a una distribución no paramétrica se procede a calcular su correlación a través del Rho de Spearman.

Tabla 21

Correlación bivariada de Spearman para la dimensión Coevaluación y la variable Motivación intrínseca

			Coevaluación	Motivación Intrínseca
Rho de Spearman	Coevaluación	Coefficiente de correlación	1,000	,577**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	119	119
	Motivación Intrínseca	Coefficiente de correlación	,577**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	119	119

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

d) Valor de P:

Sig. = $1,6926 \times 10^{-3} = 0.000\%$.

e) Toma de decisión:

Existe correlación entre la coevaluación y la motivación intrínseca ($r_s = 0,796$; sig = 0.000 < $\alpha = 0.05$).

f) Interpretación:

En la tabla 21, se observa que el coeficiente de correlación bivariado Rho Spearman es igual a 0.577 lo cual significa que existe una correlación significativa al nivel del 0,01 manifestando un 99,9% (0,99) entre las variables evaluación formativa y motivación intrínseca, además se observa que el nivel de significancia (sig. $p=0,000 < \alpha= 0.05$), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0), y se acepta la Hipótesis alterna (H_a), afirmándose que en los alumnos de la facultad de economía de la Universidad Agraria de la Selva, 2019. Se presenta una correlación moderadamente significativa entre la coevaluación y la motivación intrínseca.

Hipótesis específica 3

a) Planteamiento de Hipótesis:

Ho: No hay relación entre la heteroevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

Ha: La heteroevaluación se relaciona significativamente con la motivación intrínseca de los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

b) Nivel de significancia:

Nivel de significancia (alfa) $\alpha = 5\% = 0.05$.

c) Estadístico de prueba:

Para determinar el estadístico de prueba, previamente se procedió a conocer si los datos están distribuidos normalmente, utilizando el estadístico Kolmogorov Smirnov ($n > 50$)

Tabla 22

Análisis de la distribución normal de la Heteroevaluación

Pruebas de normalidad, dimensión Heteroevaluación			
Suma Evaluación formativa	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
	,096	119	,009

a. Corrección de significación de Lilliefors

Hipótesis estadística:

Ho: Los datos de la variable Hetroevaluación sigue una distribución normal

Hi: Los datos de la variable Heteroevaluación no siguen una distribución normal

1. Nivel de significancia: Alfa ($\alpha = 0,05 = 5\%$)
2. Estadístico de prueba Kolmogorov-Smirnov (data, $n > 50$), resultado sig = 0,030
3. Valor de p: $p = 1.2\% < \alpha = 0.05=5\%$

Lectura: P valor con una probabilidad de error del 3.0% se rechaza la Ho

4. Toma de decisión: La distribución de la variable Heteroevaluación no siguen una distribución normal.

Como ambas variables corresponden a una distribución no paramétrica se procede a calcular su correlación a través del Rho de Spearman.

Tabla 23

Correlación bivariada de Spearman para la dimensión Heteroevaluación y la variable Motivación intrínseca

			Heteroevaluación	Motivación Intrínseca
Rho de Spearman	Heteroevaluación	Coefficiente de correlación	1,000	,561**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	119	119
	Motivación Intrínseca	Coefficiente de correlación	,561**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	119	119

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

d) Valor de P:

Sig. = $1,6926 \times 10^{-3} = 0.000\%$.

e) Toma de decisión:

Existe correlación entre las dos variables Evaluación formativa y motivación intrínseca ($r_s = 0,796$; sig = $0.000 < \alpha = 0.05$).

f) Interpretación:

En la tabla 23, se observa que el coeficiente de correlación bivariada Rho Spearman es igual a 0.561 lo cual significa que existe una correlación significativa al nivel del 0,01 manifestando un 99,9% (0,99) entre las variables evaluación formativa y motivación intrínseca, además se observa que el nivel de significancia (sig. $p=0,000 < \alpha = 0.05$), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0), y se acepta la Hipótesis alterna (H_a), afirmándose que en los alumnos de la facultad de economía de la Universidad Agraria de la Selva, 2019. Se presenta una correlación moderadamente significativa entre la heteroevaluación y la motivación intrínseca.

IV DISCUSIÓN

La evaluación formativa ofrece muchos aportes a la mejora de los rendimientos y a los logros en los aprendizajes, es considerado como una de las más acertadas intervenciones para contribuir a la mejora de la formación de los estudiantes (Alshraideh, 2019). La evaluación formativa es catalogada además como una estrategia que ayuda a regular la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes potenciando sus habilidades cognitivas, metacognitivas, y motivacionales, generándole el impulso hacia reflexiones y el logro de nuevas metas Shapiro, 1997 citado por Herrero, 2008). La evaluación formativa no solo recoge evidencias al final de las unidades de aprendizaje, sino que mejora la metacognición de los mismos durante el desarrollo del proceso formativo a partir de la práctica de la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación (Tobón, et al 2010). Dichas prácticas evaluativas se relacionan estrechamente a la interiorización del individuo a nivel eficiencia, integrando su autonomía, confianza, autoestimas a su yo personal los cuales rompen con la dependencia tomando decisiones y acciones de responsabilidad sobre su propia formación y cumplimiento de sus metas objetivo. Desde esta perspectiva se amplía la idea del modelo de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), Vallerand (1992), Grijalvo, et al. (2011) quienes a través del continuo de la autodeterminación promueven la regulación autónoma de las conductas extrínsecamente motivadas por factores extrínsecos intangibles proporcionados a través de la retroalimentación en forma positiva interiorizándose y ampliando así el nivel motivacional de los individuos quienes pueden integrarlo a su yo generándoles autonomía, independencia y con persistencia en la búsqueda de sus competencias los cuales podrían contribuir a internalizar muchas competencias curriculares por la satisfacción y el placer de conseguir sus logros y crecimiento personal.

A este nivel, el objetivo de la investigación ha sido precisamente analizar la relación de la evaluación formativa y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

Siendo la misión de la universidad la formación de profesionales competentes, es menester que aquella se desarrolle contemplando la evaluación de los aprendizajes como herramienta de gran relevancia para garantizar el éxito del proceso educativo en el nivel superior. Al tener la Evaluación Formativa el desafío de la mejora continua en el aprendizaje,

la inclusión de las evaluaciones desde diferentes frentes en forma holística a través de la autoevaluación (realizada por el mismo estudiante), la coevaluación (realizada por sus pares) y la heteroevaluación (realizada por el docente), no solo permite identificar o corregir las fortalezas y debilidades de los aprendizajes y las enseñanzas, sino que involucra a los estudiantes a desarrollar su autonomía y una comprensión más crítica, constructiva y profunda de su aprendizajes generando un auto-reconocimiento de su progreso (Saif, 2018). Además de generar un espíritu reflexivo y objetivo hacia sus propios logros y el de sus compañeros aumentando su sentido de responsabilidad (Gurbanov, 2016).

En esta investigación se encontró que el 65.6% de los estudiantes tiene una apreciación acumulada entre media y alta sobre los procesos de Evaluación Formativa desarrollados en la citada escuela profesional. En las dimensiones de esta variable estudiada se encontraron también similares porcentajes de apreciación acumulada media y alta (Autoevaluación 68.1%, Coevaluación 68.9% y Heteroevaluación 60.6%), resultados que nos permiten aseverar que los estudiantes de dicho centro aprecian la evaluación formativa adaptada en los últimos años por la Escuela Profesional de Economía.

En lo que se refiere a la motivación intrínseca analizado a través de la teoría de la autodeterminación, se encontró que el 63.0% de los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía manifestaron estar motivados intrínsecamente a un nivel media a alto acumulado en relación a la razón de porque van a la universidad.

El análisis descriptivo de las tablas cruzadas entre la evaluación formativa y sus dimensiones con la variable motivación intrínseca nos dicen que un nivel alto de evaluación formativa aplicado en las aulas de dicho centro educativo genera un alto nivel de estudiantes motivados, y que una falta de práctica de la evaluación formativa conlleva a una baja en la motivación intrínseca de los estudiantes. Esto implica esperar que cuanto más alto es el nivel de evaluación formativa podemos lograr también mayores niveles de motivación intrínseca

Para la demostración de las hipótesis planteadas se ha usado Rho de Spearman, debido a que los datos no presentaban una distribución normal. Los resultados revelan que existe una correlación positiva y altamente significativa entre la Evaluación Formativa y la Motivación Intrínseca ($r_s = 0,796$; $\text{Sig.} = 0.000 < \alpha = 0.05$); encontrándose además correlaciones positivas marcadas entre la motivación intrínseca y autoevaluación ($r_s = 0,598$; $\text{Sig.} = 0.000 < \alpha = 0.05$), lo mismo que con la coevaluación ($r_s = 0,577$; $\text{Sig.} = 0.000 < \alpha = 0.05$) y la heteroevaluación ($r_s = 0,561$; $\text{Sig.} = 0.000 < \alpha = 0.05$) confirmándose plenamente la hipótesis general, y las hipótesis específicas. Este resultado nos indica que la Evaluación

Formativa es un proceso que se está desarrollando integralmente, cuyos resultados se aprecian mejor al culminar el proceso de formación profesional. No obstante (Agüero, 2016) ha encontrado correlaciones significativas entre autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con los aprendizajes a través de competencias, en un curso de diseño gráfico desarrollado en la Universidad de San Martín en Lima, Perú. Al respecto Fernández (2017) en España, había reportado que la evolución formativa mejora los valores predictivos de las notas y en la satisfacción de los aprendizajes.

Por otro lado, Nina (2018) encontró que los aprendizajes cooperativos y la motivación intrínseca en los estudiantes de Educación Física de la Universidad Enrique Guzmán y Valle en Lima, Perú, están moderadamente correlacionadas ($r_s = 0,546$, $p-v = 0.05$); asimismo, la motivación intrínseca puede contribuir a lograr aprendizajes significativos (Morales, 2017). y quizá mejor si se ejerce adecuadamente la supervisión pedagógica (Navea, 2018) relacionado a la innovación de los aprendizajes en entornos que promueven las relaciones de autonomía solidaria.

En base a estos resultados podemos inferir que la evaluación formativa y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva deben estar influyendo positivamente en la apreciación de los estudiantes a las practicas evaluativas, así como en la motivación de asistir a dicho centro de forma autónoma o auto determinada. Sin embargo, es menester precisar que este sistema de evaluación no solo busca formar y mejorar el progreso de los estudiantes en sus competencias sino que, además, fomenta simultáneamente la motivación, protegiendo la autonomía de los estudiantes por lo que la variable motivación intrínseca en este contexto es un componente crítico para optimizar el compromiso de los estudiantes hacia la culminación exitosa de sus metas ya que una conducta intrínsecamente motivada posee una necesidad de competencia y autorrealización aún después de haber alcanzado la meta (Moreno et al, 2016 y Reeve 2010).

V CONCLUSIONES

- Primero Hay evidencias de que existe una correlación positiva muy fuerte entre las variables evaluación formativa y motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019. Siendo el coeficiente de correlación Rho Spearman un valor $r_s = 0,796$ con un nivel de significancia (sig. $p=0,000$ menor que el $\alpha= 0.05$) rechazándose la Hipótesis nula y aceptándose la Hipótesis alterna (Ha).
- Segundo Hay evidencias que la autoevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019. Presentan una correlación positiva considerable ya que el valor del coeficiente de correlación Rho Spearman muestra un valor $r_s = 0,591$ con un nivel de significancia (sig. $p=0,000$ menor que el $\alpha= 0.05$), por lo tanto, se rechaza la Hipótesis nula (Ho), y se acepta la Hipótesis alterna (Ha).
- Tercero Hay evidencias de que la coevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019. Presentan una correlación positiva considerable ya que el valor del coeficiente de correlación Rho Spearman muestra un valor $r_s = 0,5771$ con un nivel de significancia (sig. $p=0,000$ menor que el $\alpha= 0.05$), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (Ho), y se acepta la Hipótesis alterna (Ha).
- Cuarto Hay evidencias que la heteroevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019. presentan una correlación positiva considerable ya que el valor del coeficiente de correlación Rho Spearman muestra un valor $r_s = 0,561$ con un nivel de significancia (sig. $p=0,000$ menor que el $\alpha= 0.05$), por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (Ho), y se acepta la Hipótesis alterna (Ha).
- Quinto Hay evidencias para concluir que tanto la evaluación formativa como la motivación intrínseca en la Escuela de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional Agraria de la Selva. presento una apreciación y una motivación a un nivel alto y medio de significancia positiva.

VI RECOMENDACIONES

- Primero Extender este tipo de estudios a otras facultades del mismo centro universitario para poder generalizar los resultados encontrados, o continuar estas evaluaciones en otras universidades al interior de nuestro país para fortalecer estos constructos.
- Segundo A los gestores educativos se les solicita generar políticas internas institucionales para capacitar a los docentes tanto a nivel de evaluación formativa como a nivel motivacional para contribuir con más acierto en la formación y regulación de los aprendizajes-evaluaciones, partiendo de la idea de que “nadie da de lo que no tiene”.
- Tercero A los docentes se les recomienda trabajar instrumentos de motivación intrínseca ya que se hace necesario seguir ofreciendo mejoras de motivación al alumnado.
- Cuarto Se recomienda que en los centros universitarios se promuevan aulas de interacción óptima entre compañeros y entre docentes y estudiantes con entornos de aprendizajes autónomos y solidarios.
- Quinto Seguir trabajando sobre las limitaciones que usted pueda analizar en este trabajo y sobre las diferentes dimensiones de la motivación intrínseca y la evaluación formativa con el objetivo de seguir fortaleciendo la teoría.

VII REFERENCIAS

- Agüero, J. (2016). *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico de los estudiantes de la escuela d ingeniería industrial de la facultad de ingeniería y arquitectura de la universidad San Martin de Porres, año 2015*. (Tesis Doctoral) Universidad San Martin de Porres, Lima, Perú. Recuperado de <https://n9.cl/yl2g>
- Alahmadi, N., Alrahadi, M., and Alshraideh, D. (2019). The impact of the formative assessment in speaking test on Saudi students` performance. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10 (1), 259-270. Retrieved from <https://bit.ly/33KRURJ>
- Alagarda, A. (2015). La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Supervisión* 21, (36). 1-20. Recuperado de <https://n9.cl/vude>
- Alonso, J. (2015). *Psicología. Unidad 10 Motivación y emoción*. Madrid. España. Mc Grow Hill Education. Recuperado de <https://n9.cl/n5aq>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela. Editorial Episteme, C. A. 6^{ta} ed. Recuperado de <https://n9.cl/malc>
- Baleghizadeh, S., and Masoun, A. (2014). The effects of self-assessment on EFL learners` goal orientation. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 17(1), 25-48. Retrieved from <https://ijal.khu.ac.ir/article-1-2025-en.pdf>
- Becerra, M., y Campos, F. (2012). *El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos*. (Tesis de Licenciado) Universidad de Chile. Santiago de Chile. Recuperado de <https://n9.cl/szsk>

- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Colombia. PEARSON EDUCATION 3^{er} ed. 320 p. Recuperado de <https://n9.cl/08hp>
- Bolarin, M., Porto, M., Martínez, N., y Méndez, R. (2015). Dimensiones de la motivación desde la perspectiva del alumnado: 20 años investigación. *Psicología em Estudo*, 20 (4), 599-610. Recuperado de <https://n9.cl/p7lv>
- Brown, R. (2015). La evaluación auténtica, el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(2), 1-10. Recuperado de <https://n9.cl/2ma0>
- Camacho, M., Del Campo, C. (2015). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación* 67, 26 (1), 67-80. Recuperado de <https://n9.cl/g6p9>
- Castaño, L., y Preciado, M. (2011). *Propuesta de diccionario de competencia y comportamientos para Jean's collections*. (Tesis de Licenciado). Universidad de Medellín, Colombia. Recuperado de <https://n9.cl/r2z08>
- Chameli, J. (2019). Impact of the five key formative assessment strategies on learner's achievements in mathematics instruction in secondary: A case of Mandi County, Kenya. *International Academic Journal of Sciences and Education (IAJSSE)*, 2 (1), 212-219. Retrieved from <https://n9.cl/m0a1>
- Cirino, G. (2001). Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases. *Perspectivas Psicológicas*, 3 – 4, 81-84. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a08.pdf>
- Daniel, J., and Cooc N. (2018). Teachers' perception of academic intrinsic motivation for student with disabilities. *The journal of special education 1-12. Hammill institute on disabilities and permission reprint*. Retrieved from <https://bit.ly/2KhORIO>

- Dixon, M, y Tibbetts, P. (2009). The effects of choice on self-control. *J. Appl Behav Anal.* 42 (2): 243-252. Retrieved from <https://bit.ly/2NMStVA>
- FastBridge Learning (2018) The power of formative assessment. Used data to improve educator effectiveness and student achievements. *Copyright © 2018 fastbridge learning, llc. all rights reserved.* Retrieved from <https://www.fastbridge.org/wp-content/uploads/2018/02/whitepaper-formative-assessment.pdf>
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde del modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93. Recuperado de <https://n9.cl/ugt1>
- Fernández, R. (2017). *Satisfacción, motivación y rendimiento de alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato en la asignatura de educación física en los centros educativos.* (Tesis de Doctorado) Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <https://n9.cl/ij4p>
- Gavotto-Nogales, O., Glasserman, L., and Castellanos, L. (2015). Formative assessment as an essential competence of university teachers. *IOSR Journal of research & Method in education*, 5 (4), 44-47. Retrieved from <https://n9.cl/mnasc>
- Gallardo, F. (2018). *Efectos de la utilización de procesos de evaluación formativa en los estudiantes de Pedagogía en Educación Física de la Universidad de los Lagos (Chile).* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Chile. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/33110/1/Tesis1441-181130.pdf>
- García Retana J. Ángel. (2011). Modelo educativo basado en competencias. Importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3), 1-24. San José- Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- González, F. (2004). ¿Qué es un paradigma? análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y Postgrado*, 20 (1). 13-54. Caracas, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65820102.pdf>

- Grijalvo, F., Fernández, C., Núñez, J., y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación preliminar de la versión española de la escala de motivación global. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 5 (1), 537-544. Recuperado de <https://n9.cl/a1f4>
- Gurbanov, E. (2016). The challenge of grading in self and peer-assessment (undergraduate students and university teachers 'perspectives). *Journal of Education in Black Sea Region. 1 (2)*. 96-107.
- Guffante, T., Guffante, F., y Chávez, P. (2016). *Investigación científica. El proyecto de investigación*. Ecuador. 208 p.
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/tesis/44517.pdf>
- Hamodi, C., López, V., y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos IISUE-UNAM*, 37(147), 146-161 Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México. Ediciones McGraw-Hill. 656 p. Recuperado de <https://n9.cl/px0c>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. 6^{ta} edición. Ediciones McGraw-Hill / Interamericana editores, S.A. 644 p. Recuperado de <https://bit.ly/2O6xnAi>
- Herrero, L. (2008). *Motivación Intrínseca*. México. RED ITESO EduDoc centro de documentación de educación.

- Joseaar, H., Hein, V., and Hagger, M. (2011). Peer influence on young athletes need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport: A 12-month prospective study. *Psychology of Sport and exercise*, 12(2011), 500-508. Retrieved from http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2011_Joesaaretal_PSE.pdf
- Justo, C. (2018). *Motivación intrínseca y satisfacción laboral de los trabajadores de la empresa de gases industriales y medicinales Oximan - Arequipa 2017*. (Tesis de Magister) Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú. Recuperado de <https://bit.ly/373wJfx>
- Krystalli, P., and Arvanitis, P. (2015). Self-assessment and immediate feedback in language learning. *Proceedings of ICERI2018 conference 12th-14th November 2018*. Seville, Spain. Página 2066 – 2071. Retrieved from <https://n9.cl/lnjs>
- Kunanbayeva, S. (2016). Educational Paradigm: Implementation of the Competence-Based Approach to the Higher School System. *International Journal of Environmental & Science education 2016*, 11 (18), 12699-12710. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126626.pdf>
- Lassnigg, L. (2015). Competence-based education and educational effectiveness. A critical review of the reward literature on outcome-oriented policy making in education. *IHS Sociological Series Working Paper 111 December 2015*. Retrieved from <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/3852/1/rs111.pdf>
- Martínez, E., Solano, M., García, E., and Manso, C. (2018). Competency assessment impact in quality of learning: Nursing degree learner's and teacher's perception. *Revista Trimestral de Enfermería*. 50, 420-433 Retrieved from http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v17n50/en_1695-6141-eg-17-50-400.pdf
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. United states of America. Copyright © 1954 by Harper & Row, Publishers, Inc. by Abraham H. Maslow, Retrieved from http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation_and_Personality-Maslow.pdf

- Maksmisenko, S., and Serdiuk, L. (2016). Psychological potential of personal self-realization. *Social welfare interdisciplinary approach*, 6(1), 92-100. Retrieved from <http://www.socialwelfare.eu/index.php/sw/article/viewFile/244/212>
- Medina, E. (2010). Formación integral y competencias Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación 90. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32 (2), 92-95. Recuperado de <https://docplayer.es/64497983-Formacion-integral-y-competencias.html>
- MINEDU (2019). Currículo nacional de la Educación Básica. Resolución Viceministerial 025-2019 MINEDU. Lima. Recuperado de <https://n9.cl/rc1t>
- Mínguez, I. (2018). *Evaluación de la motivación intrínseca hacia la actividad física en alumnos de educación primaria*. (Tesis de Grado). Universidad de Valladolid. Palencia, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/33530/1/TFG-L2255.pdf>
- Mondragón, A. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención fisiológica. *Mov. Cient.*, 8 (1), 98-104. Recuperado de <https://n9.cl/Koyn>
- Morales, E. (2017). *La motivación y su relación con el aprendizaje significativo*. (Tesis de Licenciado). Universidad San Carlos de Guatemala. Quetzaltenango. Guatemala. Recuperado de <https://n9.cl/sl1c>
- Moreno, J., y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54. Recuperado de <https://www.um.es/univefd/TAD.pdf>
- Navarro, R. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Katharsis*, (21), 241-271. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/katharsis/article/view/623/1081>

- Navea, E. (2018). *Motivación intrínseca y supervisión pedagógica de una Universidad Privada, Ica-2018*. (Tesis de Maestro) Universidad Cesar Vallejo. Recuperado de <https://bit.ly/2NHJwN0>
- Nina, R. (2018). *Estrategias de aprendizaje cooperativo y motivación intrínseca hacia el estudio en la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique y Valle. Lima, Perú. Recuperado de <https://n9.cl/3v5u>
- Núñez, J., Martín-Albo L., Navarro, J. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72717225.pdf>
- Nurhaemi, A. (2018). Exploring the summative and formative applied in English for specific purposes classroom. *Conference: The 62nd TEFLIN International Conference 2015*, At Bali. Recovered from <https://n9.cl/lswz>
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan y Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Artigos Educare, Revista Científica de Educação*, 2 (1), 75-93. Recuperado de <https://revistas.unasp.edu.br/lumen/article/view/743/pdf>
- Púñez, F. (2015). Evaluación para el aprendizaje: Una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la Ciencia* 5(8), 87-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420479.pdf>
- Quintana, G. (2018). *La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate*. (Tesis de Magister). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <https://c9.cl/9ogf>
- Ramos, M. (2014). *Estudio sobre la motivación y su relación en el rendimiento académico*. (Tesis de Master). Universidad de Almeria. España. Recuperado de <https://bit.ly/2KkE3cT>

- Ramos, C., Beresaluze, R., y Peiró, S. (2015). *La evaluación por competencias en la Universidad*. Departamento de Didáctica General y D. específicas Universidad de Alicante. Recuperado de <https://n9.cl/ozro>
- Rocha, A. (marzo, 2019). La motivación intrínseca como factor asociado a la reprobación en los alumnos de bachillerato. *IV Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI*. pp. 411-424. Recuperado de <https://bit.ly/2QjcEvF>
- Ryan, R. and Deci. E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67 (2000). Recovered from <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>
- Ryan, R., and Deci, L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association, Inc.*, 55 (1), 68-78. Recovered from <https://n9.cl/4osh>
- Saif, M. (2018). Self-assessment in EFL Grammar Classroom: A study of EFL Learners at the center form language and translation, Ibb University. *International Journal for Research in Education UAEU*, 42(9), 289-324. Recovered from <https://bit.ly/371Qx2X>
- Salas, W. (2014). Formación por Competencias en Educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-11. Recuperado de <https://n9.cl/g7nz>
- Sánchez, J., y Reyes, C. (2015). Metodología y diseño en la investigación científica. Lima, Perú. Ediciones: Business Support Aneth S. R. L.
- Sanmartí, N., y Alimenti, G. (2004). La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clase de química. *De Aniversario Educación Química*, 15(2), 120-128. Recuperado de <https://bit.ly/2XbaRua>

- Sanmarti, N. (2007). 10 ideas claves, evaluar para aprender. Barcelona, España. *Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.* Páginas: 65. Recuperado de <https://bit.ly/2XeTI2Y>
- Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras *Educere*, 6 (19), 247-257. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601902.pdf>
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Proyecto Mesesup. Recuperado de <https://n9.cl/g3tl>
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Educación de México, S.A. de C.V. Área de Humanidades, Páginas: 216. Recuperado de <https://n9.cl/wmpx>
- Tobón, S. (2014). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. México. CIEM 2014. Ediciones escolares Horson S.A de C.V. Recuperado de <https://www.cife.edu.mx/Biblioteca/public/Libros/20/ciem20142.pdf>
- Valderrama, S. (2013). Pasos para elaborar proyectos de Investigación científica. cuantitativo, cualitativo y mixto. Lima, Perú. Editorial San Marcos E.I.R.L. Segunda edición. Páginas: 469. Recuperado de <https://bit.ly/2NJxOBy>
- Valero, F. (2016). La evaluación formativa desde el enfoque por competencias en educación básica, Año 17, *Educando para educar*, 32, 45-50. Recuperado de <http://beceneslp.edu.mx/ojs/index.php/EPE/article/viewFile/8/7>
- Vallerand, R., Pelletier, R., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., and Vallieres, E. (1992). *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in Education.* Educational and Psychological Measurement. Retrieved from <https://bit.ly/2pcWrgu>
- Vallejo, M., Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana De Educación.* (64), 11-25.

Villafranca, F. (2018). *Conocimiento de la evaluación formativa y la capacidad de elaboración de rúbricas de los docentes de la Red 16 Ugel-02, 2018*. (Tesis de Maestro). Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de <https://bit.ly/2qLAvcR>

Vlachopoulos, D. (2008). ¿Evaluación final o evaluación continua? Un estudio sobre la valoración de los sistemas evaluativos por los estudiantes de lengua griega antigua. *Classica (Brasil)* 21(1), 7-24. Recuperado de https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/35734/1/Classica21-1_artigo2.pdf

ANEXOS

Anexo I

Matriz de consistencia						
Título: Evaluación formativa y motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, Tingo María, 2019.						
Autor: Br. Segundo Octavio, Zegarra Aliaga						
Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables e Indicadores			
Problema general ¿Cuál es la relación entre la evaluación formativa y la motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019?	Objetivo general Establecer la relación entre la evaluación formativa y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.	Hipótesis general La evaluación formativa se relaciona significativamente con la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.	Variable 1: Evaluación formativa (Tobón et al. 2010)			Método de Investigación Enfoque: Cuantitativo Temporalidad: Transversal, se analiza en un tiempo determinado: junio 2019. Diseño de la investigación La investigación es no experimental del tipo básica, correlacional
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	
Problemas específicos 1- ¿Cuál es la relación entre la autoevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019? 2- ¿Cuál es la relación entre la coevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019? 3- ¿Cuál es la relación entre la heteroevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019?	Objetivos específicos 1- Establecer la relación entre la autoevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019. 2- Establecer la relación entre la coevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019. 3- Establecer la relación entre la heteroevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019	Hipótesis específicas 1- La autoevaluación se relaciona significativamente con la motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Economía de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019. 2- La coevaluación se relaciona significativamente con la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019. 3- La heteroevaluación se relaciona significativamente con la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.	Variable 2: Motivación intrínseca. Motivación a la educación, teoría autodeterminación Ryan y Deci (2000)			Escala de Likert 1= No se corresponde en absoluto nada 2= Se corresponde muy poco 3= Se corresponde poco 4= Se corresponde medianamente 5= Se corresponde bastante 6= Se corresponde mucho 7= Se corresponde totalmente
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	
			Autoevaluación	Ejercitación del control interno La confianza La autoestima	1,2 3,4 5,6	
			Coevaluación	Proceso de corrección recuperación y transcripción de resultados Mejora de los resultados	7,8 9,10 11,12	
			Heteroevaluación	Objetivos Estrategias Rendimiento	13,14 15,16 17,18	
			Amotivación	Ausencia de esfuerzo significado erróneo del estudio falta de objetivos mostrar que sí puede	1, 2, 3, 4	
			Regulación externa	Buscar la aceptación comodidad en obedecer valores	5, 6, 7, 8	
			Regulación introyectada	interés por el reconocimiento buscar el respeto de los demás asumir como propio sus objetivos	9, 10, 11, 12	
			Regulación identificada	identificación con los valores y objetivos	13, 14, 15, 16	
			Motivación al conocimiento	satisfacción y compromiso al conocimiento	17, 18, 19, 20	
			Motivación al logro	satisfacción al afrontar tareas persistencia y desempeño	21, 22, 23, 24	
			Motivación a las experiencias estimulantes	tendencia a experiencias y descubrimiento	25, 26, 27, 28	

Anexo 2: Cuestionarios

EVALUACION FORMATIVA

Universidad Nacional Agraria de La Selva-UNAS. Distrito de Rupa Rupa, Ciudad de Tingo María

Fecha: Junio, 28, 2019

Edad: _____

Sexo: _____

M

F

Variable 1- Evaluación formativa

Instrumento para la recolección de datos: Encuesta

Elaborado por: Julio César Agüero Martínez La Rosa (USMP-2016)

Instrucción: Estimado estudiante, lee atentamente cada uno de las preguntas y marca con un aspa el cuadro que corresponde a su respuesta

(4) Siempre, (3) Casi siempre, (2) A veces, (1) Nunca

PREGUNTAS		RESPUESTAS			
		Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
1	¿Con que frecuencia la autoevaluación ha sido aplicada en la asignatura de su curso?	4	3	2	1
2	¿En qué medida la autoevaluación genera el control de tu avance en la asignatura?	4	3	2	1
3	¿Con que frecuencia has generado reflexiones sobre tu proceso de aprendizaje que han logrado que tu confianza en tu desempeño mejore?	4	3	2	1
4	¿Con que frecuencia la reflexión de tu desempeño ha propiciado que tengas más confianza en lo que realizas en el curso ?	4	3	2	1
5	En qué medida la autoevaluación ha mejorado tu estilo de aprendizaje en el curso de economía en consecuencia ha mejorado tu autoestima	4	3	2	1
6	En qué medida la autoevaluación ha generado autonomía y ha generado calidad en tu desempeño en tu confianza como estudiante	4	3	2	1
7	La coevaluación ha permitido identificar los errores que cometen tus compañeros de equipo	4	3	2	1

8	La coevaluación ha permitido tomar decisiones sobre las medidas correctivas al interior de tu equipo	4	3	2	1
9	Tus compañeros de equipo pudieron definir sus errores y aciertos en beneficio del trabajo que se encontraron realizando asumiendo responsabilidades	4	3	2	1
10	La coevaluación les ha permitido listar sus inconvenientes y planear alternativas de solución.	4	3	2	1
11	La coevaluación ayudo a determinar la solución adecuada para el problema presentado	4	3	2	1
12	La coevaluación le ha permitido recoger de manera efectiva los aportes de equipo para la mejora de los resultados	4	3	2	1
13	Los instrumentos de evaluación aplicados en el curso han permitido recoger tu dominio cognitivo y procedimental del curso	4	3	2	1
14	A través de la evaluación que aplico el docente has podido deducir tu nivel de desempeño en la asignatura	4	3	2	1
15	Los instrumentos de evaluación empleados en el curso por el docente han permitido evidenciar que sabes desarrollar procedimientos a seguir en una determinada área	4	3	2	1
16	Los instrumentos de evaluación empleados por el docente en el curso han recogido todo tipo de procedimientos aprendido en la asignatura	4	3	2	1
17	El proceso de evaluación aplicado por el docente ha reflejado de manera coherente tu rendimiento en la asignatura	4	3	2	1
18	El proceso de evaluación aplicado por el docente ha permitido que tengas apreciaciones oportunas para mejorar tu desempeño	4	3	2	1

MOTIVACION INTRINSECA

Universidad Nacional Agraria de La Selva-UNAS. Distrito de Rupa Rupa, Ciudad de Tingo María

Fecha: Junio, 28 2019

Edad: _____

Sexo: _____

M	F
---	---

Variable: 2 (Motivación Intrínseca)

Instrumento para la recolección de datos: Encuesta EME

Elaborado por: Núñez, Martín-Albo, Navarro (2005) /Becerra y Morales (2015)

Instrucción: Estimado estudiante, lee atentamente cada uno de las preguntas y marca con una X el cuadro que corresponde a su respuesta

Pregunta: ¿Porque vas a la Universidad?

(1) No se corresponde en absoluto-**nada**, (2) Se corresponde **muy poco**, (3) Se corresponde **poco**, (4) Se corresponde **medianamente**, (5) Se corresponde **bastante**, (6) Se corresponde **mucho**, (7) Se corresponde totalmente

PREGUNTAS		RESPUESTAS						
		Nada	Muy poco	Poco	Medianamente	Bastante	Mucho	Totalmente
1	Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
2	En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella	1	2	3	4	5	6	7
3	No sé por qué voy a la universidad y francamente, me trae sin cuidado	1	2	3	4	5	6	7
4	No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	1	2	3	4	5	6	7
5	Porque sólo con el Bachillerato no podría encontrar un empleo bien pagado	1	2	3	4	5	6	7
6	Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso	1	2	3	4	5	6	7
7	Porque en el futuro quiero tener una "buena vida"	1	2	3	4	5	6	7
8	Para tener un sueldo mejor en el futuro	1	2	3	4	5	6	7

9	Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	1	2	3	4	5	6	7
10	Porque aprobar en la universidad me hace sentirme importante.	1	2	3	4	5	6	7
11	Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
12	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
13	Porque pienso que los estudios universitarios me ayudarán a preparar mejor la carrera que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
14	Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste.	1	2	3	4	5	6	7
15	Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
16	Porque creo que unos pocos años más de estudios van a mejorar mi competencia como profesional.	1	2	3	4	5	6	7
17	Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
18	Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	1	2	3	4	5	6	7
19	Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	1	2	3	4	5	6	7
20	Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
21	Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios	1	2	3	4	5	6	7
22	Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7
23	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7

24	Porque la universidad me permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
25	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
26	Por el placer de leer autores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
27	Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito	1	2	3	4	5	6	7
28	Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes	1	2	3	4	5	6	7

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS : EVALUACIÓN FORMATIVA Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA DE LA SELVA- TINGO MARÍA, 2019

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA				CRITERIOS DE EVALUACIÓN					OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES			
				1	2	3	4	RELACION ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN	RELACION ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR	RELACION ENTRE EL INDICADOR Y EL INDICADOR	RELACION ENTRE EL INDICADOR Y EL INDICADOR	RELACION ENTRE EL INDICADOR Y EL INDICADOR				
<p style="text-align: center;">Evaluación formativa</p> <p>La evaluación como proceso se basa en el recojo de evidencias del aprendizaje de los estudiantes respecto a las metas propuestas por el docente y con esta información tomar decisiones respecto a las necesidades de la enseñanza en un proceso de diálogo continuo. Tobón (2008)</p>	Evaluación formativa	Control interno	¿Con que frecuencia la autoevaluación ha sido aplicada en la asignatura de su curso?													
			¿En qué medida la autoevaluación genera el control de tu avance en la asignatura?													
		Confianza	¿Con que frecuencia has generado reflexiones sobre tu proceso de aprendizaje que han logrado que tu confianza en tu desempeño mejore?													
	¿Con que frecuencia la reflexión de tu desempeño ha propiciado que tengas más confianza en lo que realizas en el curso ?															
	Autoestima	En qué medida la autoevaluación ha mejorado tu estilo de aprendizaje en el curso de economía en consecuencia ha mejorado tu autoestima														
		En qué medida la autoevaluación ha generado autonomía y ha generado calidad en tu desempeño en tu confianza como estudiante														
	Coevaluación	Proceso de corrección	La coevaluación ha permitido identificar los errores que cometen tus compañeros de equipo													
			La coevaluación ha permitido tomar decisiones sobre las medidas correctivas al interior de tu equipo													
		Recuperación y transcripción resultados	Tus compañeros de equipo pudieron definir sus errores y aciertos en beneficio del trabajo que se encontraron realizando asumiendo responsabilidades													
			La coevaluación les ha permitido listar sus inconvenientes y planear alternativas de solución													
	Mejora de resultados	La coevaluación ayudo a determinar la solución adecuada para el problema presentado														
		La coevaluación le ha permitido recoger de manera efectiva los aportes de equipo para la mejora de los resultados														
	Heteroevaluación	Objetivos	Los instrumentos de evaluación aplicados en el curso han permitido recoger tu dominio cognitivo y procedimental del curso													
			A través de la evaluación que aplico el docente has podido deducir tu nivel de desempeño en la asignatura													
		Estrategias	Los instrumentos de evaluación empleados en el curso por el docente han permitido evidenciar que sabes desarrollar procedimientos a seguir en una determinada área													
Los instrumentos de evaluación empleados por el docente en el curso han recogido todo tipo de procedimientos aprendido en la asignatura																
Rendimientos	Rendimientos	El proceso de evaluación aplicado por el docente ha reflejado de manera coherente tu rendimiento en la asignatura														
		El proceso de evaluación aplicado por el docente ha permitido que tengas apreciaciones oportunas para mejorar tu desempeño														

Anexo 3: Validación de instrumentos de medición

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

“Escala de evaluación formativa tipo Likert”

OBJETIVO:

Determinar la apreciación de los estudiantes sobre la evaluación por competencias que el docente aplica en las aulas de la facultad de Economía.

VARIABLE QUE EVALÚA:

Evaluación formativa.

DIRIGIDO A:

Estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, Tingo María 2019.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

Quiñones Castillo, Karlo Ginno.

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

Magíster en Educación

VALORACIÓN:

Muy alto X	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
---------------	------	-------	------	----------

FIRMA DEL EVALUADOR

DNI No: 09796313

Mg. Karlo Ginno Quiñones Castillo
Docente Universitario

MATRIZ DE VALIDACION DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

"Escala de motivación educativa-EME, tipo Likert"

OBJETIVO:

¿Determinar el nivel de motivación intrínseca de los estudiantes bajo un sistema de evaluación formativa cuando responden a la pregunta de porque vas a la Universidad?

VARIABLE QUE EVALÚA:

Motivación intrínseca.

DIRIGIDO A:

Estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, Tingo María, 2019. Bajo un sistema de evaluación por competencias.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

Quiñones Castillo, Karlo Ginno.

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

Magíster en Educación

VALORACIÓN:

Muy alto x	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
---------------	------	-------	------	----------

FIRMA DEL EVALUADOR

DNI No: 09796313

Dr. Karlo Ginno Quiñones Castillo
Docente Universitario

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE EVALUACIÓN FORMATIVA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Autoevaluación								
1	¿Con qué frecuencia la autoevaluación ha sido aplicada en la asignatura de su curso?	✓		✓		✓		
2	¿En qué medida la autoevaluación genera el control de tu avance en la asignatura?	✓		✓		✓		
3	¿Con qué frecuencia has generado reflexiones sobre tu proceso de aprendizaje que han logrado que tu confianza en tu desempeño mejore?	✓		✓		✓		
4	¿Con qué frecuencia la reflexión de tu desempeño ha propiciado que tengas más confianza en lo que realizas en el curso?	✓		✓		✓		
5	En qué medida la autoevaluación ha mejorado tu estilo de aprendizaje en el curso de economía en consecuencia ha mejorado tu autoestima	✓		✓		✓		
6	En qué medida la autoevaluación ha generado autonomía y ha generado calidad en tu desempeño en tu confianza como estudiante	✓		✓		✓		
DIMENSIÓN 2: Coevaluación								
7	La coevaluación ha permitido identificar los errores que cometen tus compañeros de equipo	✓		✓		✓		
8	La coevaluación ha permitido tomar decisiones sobre las medidas correctivas al interior de tu equipo	✓		✓		✓		
9	Tus compañeros de equipo pudieron definir sus errores y aciertos en beneficio del trabajo que se encontraron realizando asumiendo responsabilidades	✓		✓		✓		
10	La coevaluación les ha permitido listar sus inconvenientes y planear alternativas de solución.	✓		✓		✓		
11	La coevaluación ayudo a determinar la solución adecuada para el problema presentado	✓		✓		✓		
12	La coevaluación le ha permitido recoger de manera efectiva los aportes de equipo para la mejora de los resultados	✓		✓		✓		

DIMENSIÓN 3: Heteroevaluación		Si	No	Si	No	Si	No
13	Los instrumentos de evaluación aplicados en el curso han permitido recoger tu dominio cognitivo y procedimental del curso	✓		✓		✓	
14	A través de la evaluación que aplico el docente has podido deducir tu nivel de desempeño en la asignatura	✓		✓		✓	
15	Los instrumentos de evaluación empleados en el curso por el docente han permitido evidenciar que sabes desarrollar procedimientos a seguir en una determinada área	✓		✓		✓	
16	Los instrumentos de evaluación empleados por el docente en el curso han recogido todo tipo de procedimientos aprendidos en la asignatura	✓		✓		✓	
17	El proceso de evaluación aplicado por el docente ha reflejado de manera coherente tu rendimiento en la asignatura	✓		✓		✓	
18	El proceso de evaluación aplicado por el docente ha permitido que tengas apreciaciones oportunas para mejorar tu desempeño	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia
Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Karlo Ginno, Quiñones Castillo **DNI:** 09796313

Grado y Especialidad del validador: Magister en Educación.

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

G. Quiñones

Vg. Karlo Ginno Quiñones Castillo
 Docente Universitario

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

N°	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Amotivación							
1	Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la universidad.	✓		✓		✓		
2	En su momento, tuve buenas razones para ir a la universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella	✓		✓		✓		
3	No sé por qué voy a la universidad y francamente, me trae sin cuidado	✓		✓		✓		
4	No lo sé; no consigo entender qué hago en la universidad.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2: Regulación externa	Si	No	Si	No	Si	No	
5	Porque sólo con el Bachillerato no podría encontrar un empleo bien pagado	✓		✓		✓		
6	Para poder conseguir en el futuro un trabajo más prestigioso	✓		✓		✓		
7	Porque en el futuro quiero tener una "buena vida"	✓		✓		✓		
8	Para tener un sueldo mejor en el futuro	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: Regulación introyectada	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Para demostrarme que soy capaz de terminar una carrera universitaria.	✓		✓		✓		
10	Porque aprobar en la universidad me hace sentirme importante.	✓		✓		✓		
11	Para demostrarme que soy una persona inteligente.	✓		✓		✓		

perfección dentro de mis estudios.									
DIMENSIÓN 7: Motivación a experiencias estimulantes									
		Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
25	Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.	✓		✓				✓	
26	Por el placer de leer autores interesantes.	✓		✓				✓	
27	Por el placer que experimento al sentirme completamente absorbido por lo que ciertos autores han escrito	✓		✓				✓	
28	Porque me gusta meterme de lleno cuando leo diferentes temas interesantes	✓		✓				✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia
 Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Karlo Ginno, Quiñones Castillo DNI: 09796313

Grado y Especialidad del validador: Magister en Educación.

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

San Juan de Lurigancho, 15 de junio del 2019


 Mg. Karlo Ginno Quiñones Castillo
 Docente Universitario

Anexo 4: Carta de presentación para aplicar el instrumento

 **UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO** *Escuela de Posgrado*

“Año del Diálogo y la Reconciliación Nacional”

Lima, 13 de junio de 2019

Carta P.761 – 2019 EPG – UCV LE

SEÑOR(A)
Dr. Valery A. Esteban Barzola
Universidad Nacional Agraria de la Selva
Atención:
Director de la Escuela Profesional de Economía



Asunto: Carta de Presentación del estudiante **Segundo Octavio Zegarra Aliaga**

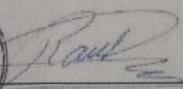
De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **Segundo Octavio Zegarra Aliaga** identificado(a) con DNI N.° **8334770** y código de matrícula N.° **7001232698**; estudiante del Programa de **MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA** quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

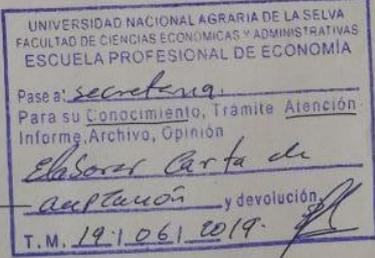
Evaluación formativa y motivación intrínseca en los estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda aplicar entrevistas y/o encuestas y poder recabar información necesaria.

Con este motivo, le saluda atentamente,



Dr. Raúl Delgado Arenas
JEFE DE UNIDAD DE POSGRADO
FILIAL LIMA – CAMPUS LIMA ESTE



LIMA NORTE Av. Alfredo Mendiola 6232, Los Olivos. Tel.: (+511) 202 4342 Fax: (+511) 202 4343
LIMA ESTE Av. del Parque 640, Urb. Canto Rey, San Juan de Lurigancho. Tel.: (+511) 200 9030 Anx.: 2510
ATE Carretera Central Km. 8.2 Tel.: (+511) 200 9030 Anx.: 8184
CALLAO Av. Argentina 1795 Tel.: (+511) 202 4342 Anx.: 2650.

Anexo 5: Carta de Aceptación para aplicar la encuesta





**ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD
DE TESIS**

Código : F06-PP-PR-02.02
Versión : 10
Fecha : 10-06-2018
Página : 1 de 1

Yo, Karlo Ginno Quiñones Castillo, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, sede Lima Este, revisor de la tesis titulada "Evaluación formativa y motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva- Tingo María, 2019", del (de la) estudiante Segundo Octavio Zegarra Aliaga, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 19 % verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El/la suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Lima, 01 de agosto del 2019

Firma

Mgtr. Karlo Ginno Quiñones Castillo

DNI: 09796313

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SAC
			Vicerectorado de Investigación

Anexo 6: Pantallazo Turnitin

Feedback Studio - Google Chrome
<https://ev.turnitin.com/app/cant/es/?u=1053917588&s=1&o=1156511274&lang=es>

feedback studio

EVALUACIÓN FORMATIVA Y MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN ESTUDIANTES

Resumen de coincidencias

19 %

1	Entregado a Universidad... Trabajo del estudiante	5 %
2	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	2 %
3	www.postgradoune.ed... Fuente de Internet	1 %
4	repositorio.uhf.edu.pe Fuente de Internet	1 %
5	www.hottopos.com Fuente de Internet	<1 %
6	Entregado a Universidad... Trabajo del estudiante	<1 %
7	Entregado a Universidad... Trabajo del estudiante	<1 %



Evaluación formativa y motivación intrínseca en los estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva Trujillo
 Maric, 2019

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE: MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

AUTOR:
 Mg. Zepeda Alago, Sigamón Ocasio
 Cel: (081) 8011180 (7866)

ASESOR:
 Mgr. Quintero Cutillo, Carlo Gilma
 Cel: (081) 80112796 (294)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
 Evaluación y aprendizaje

LIMA - PERÚ
 A6-2019



G. Quintero

Página: 1 de 89 Número de palabras: 23157

Text-only Report | High Resolution | Activado

ES 18:25 am 31/07/2019

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV	Código : F08-PP-PR-02.02 Versión : 10 Fecha : 10-06-2019 Página : 1 de 1
--	--	---

Yo Segundo Octavio Zegarra Aliaga, identificado con DNI N° 08334770, egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, autorizo (X), No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Evaluación formativa y motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva- Tingo María, 2019"; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33


 FIRMA

DNI: 08334770

FECHA: 02 de noviembre del 2019

 Elaboró	 Dirección de Investigación	Revisó	 Repositorio del SGC	 Vicerectorado de Investigación
--	---	--------	--	--



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE
POSGRADO, MGTR. MIGUEL ÁNGEL PÉREZ PÉREZ

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

Zegarra Aliaga, Segundo Octavio

INFORME TÍTULADO: "Evaluación formativa y motivación intrínseca en los estudiantes de la
facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva- Tingo María, 2019"

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

SUSTENTADO EN FECHA: 09 de agosto del 2019

NOTA O MENCIÓN: 16



FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN

Anexo 7: Data SPSS Statistics Version 22

3. Datos EF.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol	
1	n	Numérico	8	0	Muestra	Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Escala	↔ Entrada
2	P1	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	2	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
3	P2	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
4	P3	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
5	P4	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
6	P5	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
7	P6	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
8	P7	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
9	P8	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
10	P9	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
11	P10	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
12	P11	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
13	P12	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
14	P13	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
15	P14	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
16	P15	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
17	P16	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
18	P17	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Nominal	↔ Entrada
19	P18	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	↔ Derecha	↕ Ordinal	↔ Entrada
20	Total	Numérico	8	0	Suma total	Ninguna	Ninguna	5	↔ Derecha	↕ Escala	↔ Entrada
21	Sum_AutoEv	Numérico	8	0	Sumatoria de A.	Ninguna	Ninguna	8	↔ Derecha	↕ Escala	↔ Entrada
22	Sum_CoEv	Numérico	8	0	Sumatoria de C.	Ninguna	Ninguna	8	↔ Derecha	↕ Escala	↔ Entrada
23	Sum_HeteEv	Numérico	8	0	Sumatoria de H.	Ninguna	Ninguna	8	↔ Derecha	↕ Escala	↔ Entrada
24	Total	Numérico	8	0		[1, Nivel Baj.	Ninguna	7	↔ Derecha	↕ Escala	↔ Entrada
25	Sum_AutoEv	Numérico	8	0		[1, nivel baj.	Ninguna	7	↔ Derecha	↕ Escala	↔ Entrada
26	Sum_CoEv	Numérico	8	0		[1, nivel baj.	Ninguna	6	↔ Derecha	↕ Escala	↔ Entrada
27	Sum_Hete	Numérico	8	0		[1, nivel baj.	Ninguna	5	↔ Derecha	↕ Escala	↔ Entrada
28	Sexo	Cadena	1	0		Ninguna	Ninguna	7	↔ Izquierda	↕ Nominal	↔ Entrada
29											
30											
31											
32											
33											
34											
35											
36											
37											
38											
39											
40											

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON

Escribe aquí para buscar

1335 16/11/2019

3. Datos EF.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

	n	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	Total	Sum_AutoEv	Sum_CoEv	Sum_HeteEv
1	1	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	1	2	3	44	15	18	11
2	2	3	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	1	2	2	2	2	51	20	19	12
3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	4	4	2	1	1	2	2	1	43	16	18	9
4	4	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	44	16	12	16	
5	5	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	53	17	19	17	
6	6	2	3	2	2	3	2	3	3	4	3	3	2	2	3	2	2	2	45	14	18	13	
7	7	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	4	45	12	15	18	
8	8	4	4	3	3	3	3	4	2	4	2	4	3	3	3	3	3	3	57	20	19	18	
9	9	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	2	54	16	20	18	
10	10	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	4	49	17	14	18	
11	11	2	3	3	3	4	2	2	4	3	4	2	3	3	3	3	2	3	51	17	18	16	
12	12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3	2	2	2	2	2	2	39	12	15	12	
13	13	2	3	3	3	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	57	15	23	19	
14	14	2	2	3	3	3	3	4	4	3	3	3	2	2	4	3	2	2	51	16	20	15	
15	15	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	40	13	12	15	
16	16	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	44	16	16	12	
17	17	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	48	15	16	17	
18	18	3	4	3	3	3	4	3	4	2	4	2	4	4	4	4	4	3	62	20	19	23	
19	19	3	4	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	50	18	17	15	
20	20	2	3	2	2	3	3	4	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	48	15	17	16	
21	21	2	2	3	3	3	3	4	4	2	3	3	3	2	2	2	2	3	49	16	19	14	
22	22	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	41	15	13	13	
23	23	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	53	21	18	14	
24	24	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	49	17	15	17	
25	25	4	2	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	61	20	22	19	
26	26	3	3	2	3	2	4	2	3	3	2	3	3	3	4	4	2	2	52	17	16	19	
27	27	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	42	12	15	15	
28	28	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	1	3	41	13	13	15	
29	29	3	4	3	4	4	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	50	21	16	13	
30	30	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	38	12	12	14	
31	31	4	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	4	50	17	14	19	
32	32	4	3	4	4	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	4	3	51	20	12	19	
33	33	4	3	4	4	4	3	4	2	3	3	3	2	4	3	3	4	3	59	22	16	21	
34	34	3	4	4	4	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	50	20	13	17	
35	35	3	4	4	4	4	4	2	2	1	2	3	3	2	3	2	2	2	50	23	13	14	
36	36	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	65	22	22	21	

Vista de datos Vista de variables

Escribe aquí para buscar

3. Datos EF.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

	n	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	Total	Sum_AutoEv	Sum_CoEv	Sum_HeteEv
36	36	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	65	22	22	21
37	37	3	3	4	3	3	3	4	4	2	4	4	4	2	2	3	3	3	2	56	19	22	15
38	38	3	3	4	4	4	4	2	3	2	3	3	2	4	3	3	3	3	3	55	21	15	19
39	39	3	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	46	15	13	18
40	40	4	4	2	2	3	4	2	4	2	4	3	3	3	3	4	2	4	2	55	19	18	18
41	41	2	2	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	2	1	1	2	1	1	45	17	20	8
42	42	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	3	42	14	12	16
43	43	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	44	15	15	14
44	44	4	3	3	2	3	3	4	3	2	2	2	3	4	3	3	3	4	54	18	16	20	
45	45	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	45	16	15	14
46	46	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	46	15	16	15
47	47	3	4	4	2	2	2	2	2	2	3	4	3	3	2	3	3	3	1	48	17	16	15
48	48	4	3	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	46	16	16	14
49	49	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	47	18	16	13
50	50	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	43	15	13	15
51	51	2	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	46	14	16	16
52	52	3	4	3	3	4	3	4	4	2	2	3	3	3	4	3	2	3	2	55	20	18	17
53	53	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	4	3	2	2	2	1	2	2	48	18	19	11
54	54	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	48	17	14	17
55	55	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	50	19	17	14
56	56	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	4	2	52	19	17	16
57	57	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	46	17	13	16
58	58	4	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	3	46	17	14	15
59	59	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	48	17	16	15
60	60	3	2	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	63	19	22	22
61	61	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	49	16	22	17
62	62	2	3	3	3	4	4	3	3	2	4	3	4	4	4	3	3	3	4	59	19	19	21
63	63	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	49	15	15	19
64	64	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	48	17	13	18
65	65	4	3	4	2	3	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	4	56	19	18	19	
66	66	2	2	2	2	2	2	4	4	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	46	12	18	16
67	67	2	2	4	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	49	17	15	17
68	68	4	4	3	3	4	2	2	2	3	3	2	1	3	4	2	3	3	3	52	21	13	18
69	69	4	4	4	3	3	3	3	2	2	4	4	3	3	3	4	3	3	3	58	21	18	19
70	70	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	48	17	17	14
71	71	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	46	14	17	15

Vista de datos Vista de variables

3. Datos EF.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

	n	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	Total	Sum_AutoEv	Sum_CoEv	Sum_HeteEv
70	70	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	48	17	17	14
71	71	2	3	2	2	3	2	2	2	2	3	4	3	3	3	2	2	2	3	46	14	17	15
72	72	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	49	18	13	18
73	73	3	3	3	4	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	48	18	13	17
74	74	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	4	3	49	15	16	18
75	75	3	3	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	54	17	19	18
76	76	3	1	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	4	4	45	14	15	16
77	77	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	46	18	14	14
78	78	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	4	4	54	18	18	18
79	79	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	48	19	13	16
80	80	2	2	3	2	2	2	4	4	4	4	2	2	3	3	2	3	3	2	49	13	20	16
81	81	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	54	18	18	18
82	82	3	4	3	2	3	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	51	19	18	14
83	83	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	39	15	12	12
84	84	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	4	3	2	3	48	15	16	17
85	85	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	38	12	14	12
86	86	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	59	17	18	24
87	87	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	71	23	24	24
88	88	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	54	18	17	19
89	89	3	3	4	4	2	2	3	2	2	3	4	4	3	3	2	3	4	4	55	18	18	19
90	90	3	3	3	3	3	4	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	48	19	13	16
91	91	1	1	3	3	2	3	1	3	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	32	13	8	11
92	92	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	43	14	13	16
93	93	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	51	18	15	18
94	94	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	65	24	23	18
95	95	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	2	3	3	3	3	4	3	59	19	21	19
96	96	2	3	3	3	3	3	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	60	17	19	24
97	97	2	4	3	3	3	3	4	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	48	18	16	14
98	98	2	3	3	2	3	4	3	2	3	4	3	4	3	2	3	3	3	3	52	16	19	17
99	99	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	44	13	14	17
100	100	2	2	2	2	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	49	12	19	18
101	101	2	2	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	2	3	36	13	8	15
102	102	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	4	3	52	17	18	17
103	103	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	1	1	1	1	37	13	17	7
104	104	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	49	16	17	16
105	105	3	3	3	3	3	3	3	4	4	2	3	2	2	2	2	2	3	3	50	18	18	14

Vista de datos Vista de variables

3. Datos EF.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

	n	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	Total	Sum_AutoEv	Sum_CoEv	Sum_HeteEv
100	100	2	2	2	2	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	49	12	19	18
101	101	2	2	2	2	2	3	3	1	1	1	1	1	3	3	2	2	2	3	36	13	8	15
102	102	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	4	3	52	17	18	17
103	103	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	1	1	1	1	1	37	13	17	7
104	104	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	49	16	17	16
105	105	3	3	3	3	3	3	3	4	4	2	3	2	2	2	2	3	3	3	50	18	18	14
106	106	3	4	3	2	2	3	2	2	3	3	3	4	2	3	3	2	3	3	50	17	17	16
107	107	2	3	2	3	3	3	2	3	4	3	4	3	2	3	2	2	3	4	51	16	19	16
108	108	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	3	40	13	12	15
109	109	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	4	3	2	2	4	4	3	47	14	15	18
110	110	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	49	17	14	18
111	111	3	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	45	19	12	14
112	112	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	46	13	15	18
113	113	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	52	17	18	17
114	114	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	45	12	17	16
115	115	2	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	42	15	14	13	
116	116	3	3	4	4	4	3	3	2	1	1	1	2	2	2	3	3	4	47	21	10	16	
117	117	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	4	3	4	4	4	51	16	13	22	
118	118	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	42	16	13	13	
119	119	3	3	3	3	4	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	44	19	13	12	
120																							
121																							
122																							
123																							
124																							
125																							
126																							
127																							
128																							
129																							
130																							
131																							
132																							
133																							
134																							
135																							

Vista de datos Vista de variables

4. Datos M1.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

Número	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	n	Numérico	8	0	Muestra	Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Escala	Entrada
2	P1	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	2	Derecha	Nominal	Entrada
3	P2	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
4	P3	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
5	P4	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
6	P5	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
7	P6	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
8	P7	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
9	P8	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
10	P9	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
11	P10	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
12	P11	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
13	P12	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
14	P13	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
15	P14	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
16	P15	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
17	P16	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
18	P17	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Nominal	Entrada
19	P18	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Ordinal	Entrada
20	P19	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Escala	Entrada
21	P20	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Escala	Entrada
22	P21	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Escala	Entrada
23	P22	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Escala	Entrada
24	P23	Numérico	8	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Escala	Entrada
25	P24	Numérico	3	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Escala	Entrada
26	P25	Numérico	3	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Escala	Entrada
27	P26	Numérico	3	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Escala	Entrada
28	P27	Numérico	3	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Escala	Entrada
29	P28	Numérico	3	0		Ninguna	Ninguna	3	Derecha	Escala	Entrada
30	Suma_Mi	Numérico	3	0		Ninguna	Ninguna	5	Derecha	Escala	Entrada
31	Amotiv	Numérico	5	0		Ninguna	Ninguna	6	Derecha	Escala	Entrada
32	R_Extm	Numérico	5	0		Ninguna	Ninguna	5	Derecha	Escala	Entrada
33	R_Introy	Numérico	5	0		Ninguna	Ninguna	6	Derecha	Escala	Entrada
34	R_Identf	Numérico	5	0		Ninguna	Ninguna	5	Derecha	Escala	Entrada
35	Mi_Conoc	Numérico	5	0		Ninguna	Ninguna	6	Derecha	Escala	Entrada
36	Mi_Logro	Numérico	5	0		Ninguna	Ninguna	7	Derecha	Escala	Entrada
37	Mi_Expect_	Numérico	6	0		Ninguna	Ninguna	6	Derecha	Escala	Entrada
38	SUMA	Numérico	8	0		{1, Nivel B}	Ninguna	6	Derecha	Escala	Entrada
39	Amotivacion	Numérico	8	0		{1, Nivel B}	Ninguna	6	Derecha	Escala	Entrada

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode ON 1334 16/11/2019

4. Datos M1.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

7: R_Extm

	n	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	Suma...	Amotiv	R_Ext...	R_Intr...	R_Identif	M1_Conoc	M1_Logro	M1_Expect
1	1	7	7	7	7	6	3	1	3	1	3	1	1	4	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3	6	6	6	3	91	28	13	6	7	10	6	21
2	2	7	6	7	6	4	4	2	2	4	4	3	2	2	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	3	2	3	3	2	81	26	12	13	9	5	6	10
3	3	6	6	5	5	2	1	1	1	2	5	5	5	2	1	2	4	2	2	2	2	1	1	2	3	2	3	3	5	80	22	5	17	9	7	7	13
4	4	3	3	3	4	2	2	3	2	3	4	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	73	13	9	13	8	9	10	11	
5	5	7	7	7	7	3	2	1	2	3	3	4	3	3	3	3	5	3	2	2	3	2	3	5	5	4	4	5	105	28	8	13	14	10	15	17	
6	6	7	2	6	7	5	1	1	2	6	3	4	3	2	1	4	5	1	1	2	2	1	1	2	1	3	4	3	84	22	9	16	12	6	5	14	
7	7	7	5	6	7	4	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	69	25	8	8	7	6	8	7
8	8	4	3	4	3	4	2	3	3	5	4	5	4	3	2	4	3	4	3	4	4	5	5	4	5	4	5	6	111	14	12	18	12	15	19	21	
9	9	7	6	7	7	4	3	3	3	5	7	4	4	3	3	6	3	3	4	4	3	1	1	2	2	4	3	4	109	27	13	20	15	14	6	14	
10	10	7	7	7	7	4	2	2	4	6	5	3	3	2	5	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	4	6	6	98	28	10	18	11	4	7	20	
11	11	5	7	7	6	5	7	7	5	4	4	4	3	2	3	4	3	2	3	4	3	2	2	3	3	4	5	4	115	25	24	15	12	13	10	16	
12	12	6	6	7	6	1	2	1	2	6	7	7	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	73	25	6	21	5	5	5	6	
13	13	6	2	6	2	3	3	3	4	2	6	7	3	6	3	2	7	4	3	3	2	4	2	4	3	6	7	6	7	116	16	13	18	18	12	13	26
14	14	7	6	7	7	3	2	1	1	4	4	4	3	3	3	4	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	4	3	94	27	7	15	13	11	8	13	
15	15	7	4	7	7	6	2	1	4	1	6	4	2	2	4	3	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	80	25	13	13	11	4	6	8	
16	16	3	5	4	4	2	2	1	1	1	4	1	4	2	4	2	4	3	4	1	1	4	4	2	2	2	1	2	73	16	6	10	12	12	11	6	
17	17	6	7	7	7	6	3	1	1	3	3	3	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	2	75	27	11	11	6	4	7	9	
18	18	6	6	7	5	3	4	5	4	1	6	6	6	4	3	6	5	5	4	5	5	6	3	7	6	3	7	6	140	24	16	19	18	19	22	22	
19	19	7	6	6	7	2	2	2	3	3	4	3	5	4	5	4	3	5	5	4	4	3	7	6	3	5	4	120	26	9	15	18	16	18	18		
20	20	7	5	1	4	3	2	1	1	1	3	3	2	1	2	1	3	4	3	2	1	6	5	3	1	3	3	1	75	17	7	9	7	10	15	10	
21	21	7	3	7	7	6	3	1	1	1	2	3	5	1	1	2	2	1	4	4	5	2	1	2	2	6	5	4	90	24	11	11	6	14	7	17	
22	22	7	7	7	7	6	1	1	1	2	5	4	2	1	1	1	1	3	1	3	2	2	1	1	2	1	2	1	73	28	9	13	4	6	8	5	
23	23	4	5	6	6	7	1	2	1	1	6	7	6	5	4	2	5	2	2	3	3	1	1	1	4	4	2	5	100	21	11	20	16	10	7	15	
24	24	7	6	7	7	4	4	4	4	3	6	6	4	4	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	4	3	4	4	109	27	16	19	13	8	11	15	
25	25	7	7	7	7	4	4	4	4	2	7	7	4	3	3	4	5	4	3	5	5	5	5	4	4	3	3	4	127	28	16	20	13	17	19	14	
26	26	7	7	7	7	4	1	1	1	4	4	4	1	4	4	4	4	4	2	4	1	4	1	4	4	7	7	7	111	28	7	13	16	12	10	25	
27	27	7	6	7	7	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	64	27	8	8	5	4	4	8	
28	28	7	7	7	7	2	2	2	2	3	3	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	64	28	8	8	6	4	6	4	
29	29	7	7	7	7	3	3	3	5	5	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	76	28	12	12	7	6	7	4	
30	30	7	7	7	7	3	3	3	2	5	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	69	28	11	9	6	6	5	4	
31	31	5	4	7	7	3	1	1	2	2	7	6	4	1	1	6	4	1	1	1	1	2	2	5	1	1	1	1	80	23	7	19	12	4	11	4	
32	32	7	7	7	7	3	1	1	1	1	2	3	1	1	1	2	4	1	2	2	4	3	2	3	3	4	7	5	90	28	6	7	8	9	11	21	
33	33	4	4	7	7	1	1	1	1	2	3	3	2	3	2	4	2	2	4	5	5	4	4	5	4	5	6	6	109	25	4	10	11	19	17	23	
34	34	7	7	7	7	7	1	1	1	3	6	6	2	3	2	4	2	4	4	3	2	2	2	3	3	2	3	4	102	28	10	17	11	13	10	13	
35	35	7	6	7	7	3	3	2	1	3	4	4	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	85	27	9	15	8	8	7	11	
36	36	7	7	7	7	5	2	1	1	7	6	7	6	6	4	5	4	3	5	6	6	5	3	5	7	7	6	6	147	28	9	26	19	20	20	25	

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está li

4. Datos M1.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

	n	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	Suma...	Amotiv	R_Ext...	R_Intr...	R_Identif	M1_Conoc	M1_Logro	M1_Expect
35	35	7	6	7	7	3	3	2	1	3	4	4	4	2	2	2	1	2	3	2	2	2	1	2	2	3	3	85	27	9	15	8	8	7	11		
36	36	7	7	7	7	5	2	1	1	7	6	7	6	6	4	5	4	3	5	6	6	5	3	5	7	7	6	6	147	28	9	26	19	20	20	25	
37	37	7	7	7	7	5	3	2	2	6	7	4	4	4	2	2	4	4	3	3	2	2	5	5	5	5	5	4	118	28	12	21	10	14	14	19	
38	38	7	7	7	7	1	1	1	1	4	3	1	3	2	4	2	5	5	4	4	3	4	5	6	7	7	7	114	28	4	9	11	19	16	27		
39	39	5	6	4	7	3	1	1	1	1	2	1	2	2	3	2	3	4	3	3	2	2	2	1	1	5	4	75	22	6	5	9	14	7	12		
40	40	7	3	7	7	3	3	3	3	1	7	7	3	5	7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	116	24	12	18	18	12	12	20	
41	41	5	4	5	4	5	2	1	1	1	4	5	3	5	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	2	100	18	9	13	15	15	15	15	
42	42	7	7	7	7	1	1	1	1	3	3	1	2	1	2	2	2	3	3	1	1	1	3	2	2	3	3	2	73	28	4	8	7	9	7	10	
43	43	7	7	7	7	6	1	1	1	2	3	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	82	28	9	7	7	9	10	12	
44	44	7	7	7	7	3	1	1	1	3	4	1	1	4	7	6	3	2	3	2	1	1	1	2	3	3	3	86	28	6	9	18	10	4	11		
45	45	7	7	7	7	2	2	1	1	5	5	4	1	3	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	83	28	6	15	11	8	7	8	
46	46	7	7	7	7	3	3	3	3	5	5	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	80	28	12	15	6	6	7	6	
47	47	6	7	7	7	2	2	3	3	5	5	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	77	27	10	15	6	6	7	6		
48	48	7	7	7	7	1	3	4</																													

4. Datos M1.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

	n	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	Suma	Amotiv	R_Ext.	R_Introuy	R_Identif	M1_Conoc	M1_Logno	M1_Expect
70	70	7	6	7	7	6	4	2	2	1	3	2	2	2	1	3	2	2	2	3	2	1	1	1	2	3	4	4	5	87	27	14	8	8	9	5	16
71	71	4	6	7	7	6	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	1	1	2	1	1	2	2	3	3	4	4	2	83	24	12	10	11	5	8	13
72	72	7	7	7	4	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	2	3	4	3	1	1	1	2	2	3	4	1	76	28	7	4	10	12	5	10
73	73	6	6	7	7	5	1	1	1	1	1	3	1	1	3	3	4	3	3	4	3	2	2	2	2	4	5	5	92	26	8	6	10	14	9	19	
74	74	4	7	1	1	1	1	3	2	2	3	4	3	1	3	2	1	1	2	3	3	3	4	4	3	1	5	6	81	19	6	11	9	7	14	15	
75	75	7	7	7	6	1	1	2	5	5	3	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	3	4	3	4	3	4	4	90	28	9	15	7	6	11	14	
76	76	7	7	7	7	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	3	2	3	3	4	3	2	4	4	3	2	4	4	88	27	11	7	8	11	11	13	
77	77	7	7	7	3	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	71	28	8	4	6	7	8	10	
78	78	6	5	6	6	3	3	2	4	5	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	2	3	2	3	2	4	3	102	23	14	15	13	15	10	12		
79	79	7	3	7	7	3	3	3	3	6	5	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	102	24	12	17	12	11	13	13	
80	80	7	3	4	5	4	3	3	3	3	3	1	2	3	2	3	3	3	3	2	4	3	5	3	4	3	3	5	95	19	15	10	10	11	15	15	
81	81	7	6	4	5	6	7	5	4	5	4	1	1	3	2	1	1	2	1	2	2	3	4	5	4	5	5	5	101	22	22	11	7	6	14	19	
82	82	7	6	7	7	6	2	4	3	3	1	1	1	1	2	3	2	1	1	3	2	2	2	3	2	4	4	4	87	27	15	6	8	7	10	14	
83	83	7	6	7	7	5	4	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	3	3	3	72	27	13	5	7	4	5	11	
84	84	7	7	7	7	5	2	3	3	3	3	4	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	4	3	3	4	4	96	28	13	13	9	9	10	14		
85	85	7	7	7	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	60	28	10	4	4	4	4	6	
86	86	7	7	7	7	3	4	4	5	7	6	5	7	5	2	4	1	1	3	1	3	3	2	5	4	2	3	4	119	28	18	23	18	6	13	13	
87	87	7	7	7	7	5	5	6	5	4	4	4	5	7	7	6	6	7	6	5	6	6	7	6	5	4	5	5	160	28	21	17	26	24	25	19	
88	88	5	6	7	6	3	4	3	3	3	2	4	2	3	2	4	1	3	5	4	3	4	4	3	5	7	7	6	112	24	13	11	10	15	14	25	
89	89	6	6	7	7	2	2	2	2	2	7	7	2	2	2	2	7	2	2	2	2	2	2	2	7	7	7	7	119	26	13	18	13	13	8	28	
90	90	6	5	4	5	1	2	1	4	3	4	3	1	3	2	3	2	3	4	2	1	3	2	1	2	3	2	3	79	20	8	11	10	13	7	10	
91	91	7	7	7	7	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	50	22	5	6	4	4	4	5	
92	92	7	7	7	5	1	1	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	68	28	9	8	5	5	5	8	
93	93	7	7	7	7	3	2	1	3	3	3	3	3	2	1	4	3	3	3	4	3	4	4	2	2	5	5	4	102	28	9	12	10	13	14	16	
94	94	7	7	6	5	6	3	4	2	7	6	6	1	4	7	7	3	5	1	2	6	7	6	1	1	1	1	1	127	25	16	21	19	11	26	9	
95	95	6	2	6	7	1	1	3	3	4	5	6	4	2	4	6	6	5	4	5	4	2	2	2	4	3	5	6	5	113	21	8	19	18	10	19	19
96	96	7	3	7	6	4	1	4	1	4	5	2	2	4	2	4	2	6	5	6	4	4	2	6	5	7	7	6	121	23	10	13	12	22	16	25	
97	97	7	7	7	7	4	2	2	1	3	3	4	3	2	1	2	3	4	3	2	2	3	2	3	4	4	2	92	28	9	13	8	12	9	13		
98	98	7	6	7	7	6	3	1	2	1	4	5	3	2	3	4	4	1	2	3	3	1	4	1	5	2	6	5	4	101	27	12	13	13	8	11	17
99	99	7	6	7	7	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	64	27	4	9	4	4	4	12	
100	100	7	7	7	7	4	1	1	7	7	7	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	1	1	1	3	1	1	2	1	87	28	10	22	8	8	6	5
101	101	7	7	7	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	55	28	7	4	4	4	4	4	
102	102	7	6	7	7	3	1	1	1	1	3	2	2	1	1	1	4	1	3	2	2	1	1	1	3	3	4	5	3	77	27	6	8	7	8	6	15
103	103	7	7	7	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	3	2	58	28	4	4	4	5	5	8	
104	104	7	7	7	7	6	3	3	3	1	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	4	4	2	95	28	16	9	12	9	9	12
105	105	7	7	7	7	6	3	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	4	3	2	93	28	14	10	11	9	10	11
106	106	6	7	7	7	5	3	4	4	3	3	3	2	2	2	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	2	104	27	16	12	9	14	12	14		
107	107	7	6	7	7	5	1	1	1	2	3	3	2	1	2	2	3	3	2	2	1	2	2	3	3	3	3	1	80	27	8	10	7	10	8	10	
108	108	7	7	7	7	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	71	28	10	7	5	6	7	8	
109	109	7	6	7	7	6	2	1	1	2	1	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	4	5	5	92	27	10	7	10	11	10	17	
110	110	7	7	7	7	6	3	2	3	4	4	3	3	2	4	4	3	3	4	3	4	3	4	5	5	5	5	5	119	28	13	14	13	14	17	20	
111	111	7	7	7	7	3	3	3	2	1	2	2	4	3	4	4	4	4	3	4	3	3	2	3	3	3	4	3	97	28	11	9	15	13	11	10	
112	112	7	7	7	7	6	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	3	2	2	2	70	26	9	6	7	5	6	9		
113	113	7	6	7	7	6	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	3	3	3	4	4	3	75	27	9	7	5	5	8	14
114	114	7	6	7	7	5	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	3	3	2	71	27	11	6	6	6	5	10	
115	115	7	6	7	7	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	64	27	4	7	6	6	8	6	
116	116	7	6	7	7	1	2	2	1	2	1	1	2	2	3	1	3	2	3	1	2	1	3	2	2	2	3	2	74	27	6	6	9	8	8	10	
117	117	7	7	7	7	1	1	1	1	3	7	3	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	3	3	80	28	4	20	6	4	7	11	
118	118	7	7	7	7	3	1	1	2	1	4	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	65	28	7	7	6	5	6	6	
119	119	7	7	7	7	4	1	1	4	2	4	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	71	28	10	11	4	4	5	9	

Vista de datos Vista de variables

IBM SPSS Statistics Processor está list

Escribe aquí para buscar

4. Datos M1.sav [Conjunto_de_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

	n	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P
--	---	----	----	----	----	----	----	---

Anexo 8. Data del Excel

Variable 1 - Evaluación Formativa

Variable 1																		
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18
1	3	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	0	0	1	2
2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3
3	1	2	2	1	2	2	2	1	2	3	3	1	0	0	1	1	0	1
4	1	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	1	2	2	1	2	2	3
5	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2
6	1	2	1	1	2	1	2	2	3	2	2	1	1	2	1	1	1	1
7	1	3	2	2	3	3	1	2	1	2	1	2	1	2	3	2	2	3
8	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1
9	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	1	2
10	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3
11	1	2	2	2	3	1	1	3	2	3	1	2	2	2	2	1	2	1
12	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	1	1	1	1	1	1
13	1	2	2	2	1	1	2	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	0
14	1	1	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	1	1	3	2	1	1
15	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2
16	1	2	2	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	3	3	1	1
17	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2
18	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
19	2	3	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
20	1	2	1	1	2	2	3	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2
21	1	1	2	2	2	2	3	3	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2
22	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1
23	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2
24	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2
25	3	1	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1
26	2	2	1	2	1	3	1	2	2	2	1	2	2	3	1	2	1	1
27	3	2	2	3	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2
28	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2
29	2	3	2	3	3	2	1	3	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2
30	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2
31	3	3	2	3	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	3
32	3	2	3	3	2	1	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2
33	3	2	3	3	2	3	1	2	2	2	2	1	3	2	2	3	2	3
34	2	3	3	3	1	2	2	3	3	2	1	1	2	2	2	2	1	2
35	2	3	3	3	3	3	1	1	0	1	2	2	1	2	1	1	1	2
36	3	3	3	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2
37	2	2	3	2	2	2	3	3	1	3	3	3	1	1	2	2	2	1
38	2	2	2	3	3	3	1	2	1	2	2	1	3	2	2	2	2	2
39	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2

40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1
41	1	1	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	1	0	0	1	0	0
42	3	1	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2
43	2	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2
44	3	2	2	1	2	2	3	2	1	1	1	2	2	3	2	2	2	3
45	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1
46	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3
47	2	3	3	1	3	1	3	3	2	2	3	2	2	1	2	2	2	0
48	3	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1
49	2	2	2	2	3	3	3	3	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1
50	3	2	3	3	2	2	3	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	2
51	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	1	2
52	2	3	2	2	3	2	3	3	1	1	2	2	2	3	2	1	2	1
53	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2	3	2	1	1	1	0	1	1
54	2	3	2	1	2	2	3	3	1	1	2	2	3	3	2	1	2	2
55	3	2	2	1	1	1	0	0	0	0	0	1	2	2	1	1	1	1
56	2	1	2	2	1	1	1	2	0	0	0	2	1	1	2	2	1	1
57	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2
58	3	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2
59	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2
60	2	1	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2
61	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
62	1	2	2	2	3	3	2	2	1	3	2	3	3	3	2	2	2	3
63	2	2	2	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2
64	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
65	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	3
66	1	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
67	1	1	3	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2
68	3	3	2	2	2	3	1	1	2	2	1	0	2	3	1	2	2	2
69	3	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2
70	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1
71	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	3	2	2	2	1	1	1	2
72	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
73	2	2	2	3	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1
74	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	3	2
75	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
76	2	0	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	3
77	2	2	2	2	3	2	3	3	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2
78	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	1	3	3	3
79	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1
80	1	1	2	1	1	1	0	0	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1
81	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
82	2	3	2	1	2	3	2	2	2	1	3	3	1	1	1	2	1	2
83	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
84	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	3	2	1	2

85	2	2	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	3	3	3	2	2	3
86	2	1	2	2	2	2	1	0	0	1	2	2	1	2	2	3	3	3
87	1	1	2	2	3	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2
88	2	2	1	3	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	3
89	2	2	3	3	1	1	2	1	1	2	3	3	2	2	1	2	3	3
90	2	2	2	2	2	3	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2
91	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	3	2	2	2	1	2	1	1
92	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2
93	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
94	3	3	3	3	3	3	3	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
95	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	3	2
96	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	3	3	3
97	1	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1
98	1	2	2	1	2	2	3	2	1	2	2	3	2	1	2	2	2	2
99	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2
100	1	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
101	1	1	1	1	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2	1	1	1	2
102	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2
103	1	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2	2	1	3	2	2	3	3
104	1	2	3	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3
105	2	3	2	3	3	2	2	3	3	1	2	2	2	2	3	1	2	2
106	2	3	2	1	1	2	1	1	2	2	2	3	1	2	2	1	2	2
107	1	2	1	2	2	2	1	2	3	2	3	2	1	2	1	1	2	3
108	1	2	1	1	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2
109	2	1	3	3	2	1	3	2	1	3	3	3	2	1	1	1	1	1
110	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
111	2	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2
112	2	3	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
113	1	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2	1	2
114	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2
115	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	3	3	3	1	2	3
116	2	2	3	3	3	2	2	1	0	1	1	1	1	2	2	2	2	3
117	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	3	2	3	3	3
118	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	3	2	3	3	3
119	2	3	2	3	3	2	2	1	1	1	1	1	2	3	2	2	3	3

Variable 2 – Motivación Intrínseca

Motivación Intrínseca																												
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28
1	7	7	7	7	6	3	1	3	1	3	1	1	4	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3	6	6	6	3
2	7	6	7	6	4	4	2	2	2	4	4	3	2	2	3	2	1	1	1	2	1	1	1	3	2	3	3	2
3	6	6	5	5	2	1	1	1	2	5	5	5	2	1	2	4	2	2	2	1	1	1	2	3	2	3	3	5
4	3	3	3	4	2	2	3	2	3	4	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3
5	7	7	7	7	3	2	1	2	3	3	4	3	3	3	5	3	2	2	3	3	2	3	5	5	4	4	5	4
6	7	2	6	7	5	1	1	2	6	3	4	3	2	1	4	5	1	1	2	2	1	1	2	1	3	4	3	4
7	7	5	6	7	4	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1
8	4	3	4	3	4	2	3	3	5	4	5	4	3	2	4	3	4	3	4	4	5	5	4	5	4	5	6	6
9	7	6	7	7	4	3	3	3	5	7	4	4	3	3	6	3	3	4	4	3	1	1	2	2	4	3	4	3
10	7	7	7	7	4	2	2	2	4	6	5	3	3	2	5	1	1	1	1	1	1	1	3	2	4	6	6	4
11	5	7	7	6	5	7	7	5	4	4	4	3	3	2	3	4	3	4	3	3	2	2	3	3	3	4	5	4
12	6	6	7	6	1	2	1	2	6	7	7	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1
13	6	2	6	2	3	3	3	4	2	6	7	3	6	3	2	7	4	3	3	2	4	2	4	3	6	7	6	7
14	7	6	7	7	3	2	1	1	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	4	3
15	7	4	7	7	6	2	1	4	1	6	4	2	2	2	4	3	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2
16	3	5	4	4	2	2	1	1	1	4	1	4	2	4	4	2	4	3	4	1	1	4	4	2	2	1	2	1
17	6	7	7	7	6	3	1	1	3	3	3	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	2	2
18	6	6	7	5	3	4	5	4	1	6	6	6	4	3	6	5	5	4	5	5	6	3	7	6	3	7	6	6
19	7	6	6	7	2	2	2	3	3	4	3	5	5	4	5	4	3	3	5	5	4	4	3	7	6	3	5	4
20	7	5	1	4	3	2	1	1	1	3	3	2	1	2	1	3	4	3	2	1	6	5	3	1	3	3	1	3
21	7	3	7	7	6	3	1	1	1	2	3	5	1	1	2	2	1	4	4	5	2	2	1	2	2	6	5	4
22	7	7	7	7	6	1	1	1	2	5	4	2	1	1	1	1	1	3	1	3	2	2	2	1	1	2	1	1
23	4	5	6	6	7	1	2	1	1	6	7	6	5	4	2	5	2	2	3	3	1	1	1	4	4	4	2	5
24	7	6	7	7	4	4	4	4	3	6	6	4	4	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	4	3	4	4	4
25	7	7	7	7	4	4	4	4	2	7	7	4	3	3	3	4	5	4	3	5	5	5	5	4	4	3	3	4
26	7	7	7	7	4	1	1	1	4	4	4	1	4	4	4	4	4	2	4	2	1	4	1	4	4	7	7	7
27	7	6	7	7	2	2	2	2	2	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2
28	7	7	7	7	2	2	2	2	3	3	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1
29	7	7	7	7	3	3	3	3	5	5	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	1	3	1	2	1	1	1	1
30	7	7	7	7	3	3	3	2	5	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1
31	5	4	7	7	3	1	1	2	2	7	6	4	1	1	6	4	1	1	1	1	2	2	2	5	1	1	1	1
32	7	7	7	7	3	1	1	1	1	2	3	1	1	1	2	4	1	2	2	4	3	2	3	3	4	7	5	5
33	7	4	7	7	1	1	1	1	2	3	3	2	3	4	2	2	4	5	5	5	4	4	5	4	5	6	6	6
34	7	7	7	7	7	1	1	1	3	6	6	2	3	2	4	2	4	4	3	2	2	2	3	3	2	3	4	4
35	7	6	7	7	3	3	2	1	3	4	4	4	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	1	2	2	3	3	3
36	7	7	7	7	5	2	1	1	7	6	7	6	6	4	5	4	3	5	6	6	5	3	5	7	7	6	6	6
37	7	7	7	7	5	3	2	2	6	7	4	4	4	2	2	2	4	4	3	3	2	2	5	5	5	5	5	4
38	7	7	7	7	1	1	1	1	1	4	3	1	3	2	4	2	5	5	5	4	4	3	4	5	6	7	7	7
39	5	6	4	7	3	1	1	1	1	1	2	1	2	2	3	2	3	4	4	3	2	2	2	1	1	5	4	2
40	7	3	7	7	3	3	3	3	1	7	7	3	3	5	7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	5	5
41	5	4	5	4	5	2	1	1	1	4	5	3	5	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	3	2	4	6
42	7	7	7	7	1	1	1	1	1	3	3	1	2	1	2	2	2	3	3	1	1	1	3	2	2	3	3	2
43	7	7	7	7	6	1	1	1	2	3	1	1	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3
44	7	7	7	7	3	1	1	1	1	3	4	1	1	4	7	6	3	2	3	2	1	1	1	1	2	3	3	3
45	7	7	7	7	2	2	1	1	5	5	4	1	3	2	4	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
46	7	7	7	7	3	3	3	3	5	5	5	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1
47	6	7	7	7	2	2	3	3	3	5	5	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1
48	7	7	7	7	1	3	4	3	3	5	6	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1
49	6	7	7	7	3	3	3	3	3	2	5	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1
50	7	1	7	7	3	1	1	1	1	4	4	1	2	2	3	3	1	2	1	1	3	2	4	3	4	3	4	4

51	6	6	6	6	4	3	2	1	1	1	3	2	2	2	2	3	2	4	3	3	3	3	1	2	3	4	3		
52	7	7	7	7	5	2	1	1	1	2	4	3	2	4	2	3	1	2	2	1	3	4	2	4	5	3	2	5	
53	6	5	6	5	3	3	2	2	2	2	5	3	2	2	4	2	2	4	2	5	2	1	2	2	4	6	6	6	
54	7	6	6	7	3	2	3	2	3	3	5	5	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	
55	3	3	7	7	6	2	1	2	7	7	7	2	1	1	1	2	1	1	6	1	2	1	1	1	1	6	1	1	
56	7	7	7	7	6	1	1	2	3	6	6	5	3	2	4	2	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	
57	7	5	7	7	1	1	1	1	4	7	7	5	2	1	3	6	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	2	3	1
58	7	7	7	7	6	3	2	3	5	4	5	4	3	2	3	2	3	4	3	3	1	2	1	2	2	3	3	1	
59	7	7	7	7	6	3	1	2	4	4	5	3	3	2	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	4	3	
60	7	7	7	7	6	5	4	4	7	7	7	4	3	5	3	7	3	3	4	3	3	1	4	4	2	4	4	4	
61	7	6	7	7	6	1	1	1	3	2	1	1	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	1	2	2	4	4	3	
62	6	7	7	7	5	2	2	2	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	
63	6	7	7	7	4	1	2	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	4	3	4	5	4	4	4	
64	5	6	7	7	3	2	1	2	4	4	5	4	3	3	2	2	3	2	3	3	2	4	4	3	4	5	4	4	
65	4	3	4	4	7	7	7	6	1	1	1	3	7	6	6	6	5	5	5	5	4	5	3	7	6	5	5	5	
66	6	6	5	6	5	2	2	2	3	4	3	2	3	2	3	4	3	3	1	3	2	3	3	4	5	5	6	5	
67	7	6	7	7	6	2	2	3	2	7	4	4	2	1	2	5	3	3	3	2	2	2	1	2	1	3	3	3	
68	4	7	7	7	6	3	4	3	5	5	5	3	4	4	2	4	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	4	3	
69	5	6	6	6	6	2	1	1	6	6	6	6	6	2	3	3	5	4	4	4	6	4	6	6	5	6	7	5	
70	7	6	7	7	6	4	2	2	1	3	2	2	2	1	3	2	2	2	3	2	1	1	1	2	3	4	4	5	
71	4	6	7	7	6	2	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	1	1	2	1	1	2	2	3	3	4	4	2	
72	7	7	7	7	4	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	2	3	4	3	1	1	1	2	2	3	4	1
73	6	6	7	7	5	1	1	1	1	1	3	1	1	3	3	3	4	3	3	4	3	2	2	2	4	5	5	5	
74	7	4	7	1	1	1	1	3	2	2	3	4	3	1	3	2	1	1	2	3	3	3	4	4	3	1	5	6	
75	7	7	7	7	6	1	1	1	2	5	5	3	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	3	4	3	4	3	4	
76	7	6	7	7	7	1	2	1	2	1	2	2	1	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	4	4	3	
77	7	7	7	7	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	
78	6	5	6	6	6	3	3	2	4	5	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	2	3	2	3	2	4	3	3	
79	7	3	7	7	3	3	3	3	3	6	5	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	
80	7	3	4	5	5	4	3	3	3	3	3	1	2	3	2	3	3	3	2	4	3	5	3	4	3	3	5	5	
81	7	6	4	5	6	7	5	4	5	4	1	1	1	3	2	1	1	2	1	2	2	3	4	5	4	5	5	5	
82	7	6	7	7	6	2	4	3	3	1	1	1	1	2	3	2	1	1	3	2	2	2	3	3	2	4	4	4	
83	7	6	7	7	5	4	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	3	3	3	
84	7	7	7	7	5	2	3	3	3	3	4	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2	4	3	3	4	4	
85	7	7	7	7	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	
86	7	7	7	7	7	3	4	4	5	7	6	5	7	5	2	4	1	1	3	1	3	3	2	5	4	2	3	4	
87	7	7	7	7	5	5	6	5	4	4	4	5	7	7	6	6	7	6	5	6	6	7	6	6	5	4	5	5	
88	5	6	7	6	3	4	3	3	2	4	2	3	2	4	1	3	3	5	4	3	4	4	3	5	7	7	6	6	
89	6	6	7	7	7	2	2	2	7	7	2	2	2	2	2	7	2	7	2	2	2	2	2	2	7	7	7	7	
90	6	5	4	5	1	2	1	4	3	4	3	1	3	2	3	2	3	4	4	2	1	3	2	1	2	3	2	3	
91	7	1	7	7	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	
92	7	7	7	7	5	1	1	2	3	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	
93	7	7	7	7	3	2	1	3	3	3	3	3	2	1	4	3	3	3	4	3	4	4	4	2	2	5	5	4	
94	7	7	6	5	6	3	3	4	2	7	6	6	1	4	7	7	3	5	1	2	6	7	6	7	6	1	1	1	
95	6	2	6	7	1	1	3	3	4	5	6	4	2	4	6	6	5	4	5	4	2	2	2	4	3	5	6	5	
96	7	3	7	6	4	1	4	1	4	5	2	2	4	2	4	2	6	5	5	6	4	4	2	6	5	7	7	6	
97	7	7	7	7	4	2	2	1	3	3	3	4	3	2	1	2	3	4	3	2	2	2	3	2	3	4	4	2	
98	7	6	7	7	6	3	1	2	1	4	5	3	2	3	4	4	1	2	2	3	1	4	1	5	2	6	5	4	
99	7	6	7	7	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	
100	7	7	7	7	7	1	1	1	7	7	7	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	1	1	3	1	1	2	1	
101	7	7	7	7	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
102	7	6	7	7	3	1	1	1	1	3	2	2	1	1	1	4	1	3	2	2	1	1	1	3	3	4	5	3	
103	7	7	7	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	3	2	2	
104	7	7	7	7	7	3	3	3	1	1	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	4	4	2	
105	7	7	7	7	6	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	4	3	2	
106	6	7	7	7	5	3	4	4	3	3	3	3	2	2	2	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	2	
107	7	6	7	7	5	1	1	1	2	3	3	2	1	2	2	3	3	2	2	1	2	2	2	3	3	3	3	1	
108	7	7	7	7	7	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	
109	7	6	7	7	6	2	1	1	2	1	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	4	5	5
110	7	7	7	7	6	3	2	2	3	4	4	3	3	2	4	4	4	3	3	4	3	4	5	5	5	5	5	5	
111	7	7	7	7	3	3	3	2	1	2	2	4	3	4	4	4	3	4	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	
112	7	7	7	7	6	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	3	2	2	
113	7	6	7	7	6	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	3	3	3	4	4	3	
114	7	6	7	7	5	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	3	3	2	2
115	7	6	7	7	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	
116	7	6	7	7	1	2	2	1	2	1	1	2	2	3	1	3	2	3	1	2	1	3	2	2	2	3	2	3	
117	7	7	7	7	1	1	1	1	3	7	7	3	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	3	3	3	
118	7	7	7	7	3	1	1	2	1	4	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	
119	7	7	7	7	4	1	1	4	2	4																			



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ARTICULO CIENTIFICO

Evaluación formativa y motivación intrínseca en los estudiantes de
la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la
Selva-Tingo María, 2019

AUTOR:

Br. Segundo Octavio, Zegarra Aliaga

ORCID: 0000-0001-8587-9066

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

Lima - Perú

2019

Evaluación formativa y motivación intrínseca en los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva-Tingo María, 2019

Formative assessment and intrinsic motivation in the students in the faculty of Economic of the Universidad Nacional Agraria de la Selva- Tingo María, 2019

Zegarra, Octavio.¹

¹ Universidad Cesar Vallejo: viusegzeg@gmail.com

Resumen

El presente artículo reporta el análisis de investigación sobre la relación de la evaluación formativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) y la motivación intrínseca (autodeterminación) en estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva- UNAS, 2019. Como una alternativa teórica que contribuya a la mejora de las evaluaciones, aprendizajes y enseñanza en el sistema educativo.

En tal sentido se presenta los resultados obtenidos a partir del marco teórico, el análisis estadístico y el análisis de los contenidos de dicha investigación. El dónde se encontró que la apreciación de un nivel alto en la evaluación formativa está relacionada en forma positiva con un incremento en el nivel alto de motivación intrínseca en los estudiantes de la universidad nacional Agraria de la Selva,2019.

Palabras clave: Evaluación formativa, motivación intrínseca, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

Abstract

The purpose on this study was to report the research to examine the relation among formative assessment (self-assessment, peer-assessment and hetero-assessment) and intrinsic motivation (self-determination) in students of the Professional School of Economics of the Universidad Nacional Agraria de la Selva-UNAS, 2019. As a theoretical alternative that contribute to the improvement of evaluations, learning and teaching in the education system. In these sense, the result obtained from the theoretical framework, the statistical analysis and

analysis of the contents found in said research are presented. Where it was found that the appreciation of a high level in the formative assessment is positively related to an increase in the level intrinsic motivation in the Economic student of the Universidad Nacional Agraria de la Selva.

Keywords: Intrinsic motivation, formative assessment, self-assessment, peer-assessment, hetero-assessment.

Introducción

Uno de los aspectos más importantes del nuevo modelo del sistema educativo a través de las evaluaciones formativas es haber posesionado a las evaluaciones y aprendizajes de los estudiantes como el centro de sistema educativo (Tobón, et al, 2010) posesión sobre el cual gira la búsqueda de una mejora en el logro de los aprendizajes y de una mejor calidad del sistema educativo, el cual a su vez requiere de un mayor protagonismo de los estudiantes como autores de sus propios aprendizajes relacionado al desarrollo de las competencias exigiéndoles para ello a este capital intelectual capacidad y compromiso para lograr dichas metas educativas. La evaluación formativa no solo recoge evidencias de los logros al final de una unidad de aprendizaje, sino que mejora la meta cognición de los mismos durante el desarrollo del proceso formativa a partir de la práctica de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Tobón, et al. 2010). Dichas prácticas evaluativas se relacionan estrechamente con la interiorización identificación e integración en su yo interno personal de los estudiantes los cuales a su vez les genera la toma de acción y decisión con responsabilidad en la resolución para afrontar a su propia formación y cumplimiento de sus metas con éxito. Dicho modelo trae también consigo a través de la interrelación docente–estudiantes esa capacidad de poder fortalecer la motivación en los estudiantes, Según (Tobón, et al. 2010) en la autoevaluación el estudiante a través de un diálogo auto reflexivo asume un rol protagónico y activo sobre sus evaluaciones de manera responsable y autónoma por lo tanto una evaluación formativa a través de la retroalimentación positiva y asertiva entre ambos gestores de los aprendizajes se promueven la motivación, al respecto (Puñez, 2015) argumento que una evaluación que fomenta el progreso y el logro de los estudiantes, fomenta la motivación y un estudiante motivado intrínsecamente puede contribuir al logro de los aprendizajes significativos (Morales, 2017), pero según (Bolarin. et al, 2015) la

motivación o desmotivación de los estudiantes en el aula no está bajo el control de los estudiantes, sino que esta se ve influenciada por el docente y su calidad afecta los rendimientos.

La teoría motivacional intrínseca relacionado a la educación es aquella propuesta por Ryan y Deci (2000) conocida como la teoría de la autodeterminación que busca factores que estimulen el potencial innato de las personas los cuales deben contribuir a la realización de las personas. La motivación intrínseca es el prototipo de una conducta autodeterminada, la autodeterminación es una motivación innata en los seres humanos, cuya motivación puede verse favorecida en forma positiva o en forma negativa debido a factores externos del medio ambiente. Ese tipo de motivación de la conducta promueve un flujo de motivaciones concatenadas que van desde la amotivación (sin autonomía ni conducta alguna), pasando por la motivación extrínseca (conducta dirigida o instrumental) con cuatro niveles de conducta auto determinadas y terminando en la motivación interna o intrínseca la cual conduce al ejercicio de nuestras acciones o conductas por la satisfacción y el placer de hacerlos, (Vallerand, 2012) considera a la motivación intrínseca como un constructo formado por la motivación hacia el conocimiento, motivación hacia el logro y motivación hacia las expectativas estimulantes. La teoría de la jerarquización de la conducta autodeterminada (Intrínseca, extrínseca y a motivación) se dan en tres diferentes niveles a los que se les denomina nivel global, nivel contextual y nivel situacional, según Grijalbo, et al. (2011) esta jerarquización asume postulados que explican cómo interactúan las motivaciones dando origen a diferentes estados situacionales de la motivación, el efecto Top-down explica que la motivación fluye desde el nivel superior hacia los próximos inferiores, generando un aumento de motivación intrínseca o una dependencia de su nivel jerárquico superior para incrementar su motivación intrínseca y el efecto Botton-up que explica que la motivación también fluye desde el nivel jerárquico inferior hacia le nivel superior próximo, el cual se da cuando en el nivel inferior se dé un acumulo de experiencias positivas asumidas, generando una motivación intrínseca que puede fluir a un nivel superior próximo, este flujo de energía es considerado interesante para despertar la dirección hacia metas u objetivos globales, ya que al promover , aprendizajes positivos en un tema, o ítem básico, se generaría la curiosidad o el interés autónomo del estudiante por conocer el curso y una vez satisfecho a este nivel buscaría ejercer dicha carrera a nivel profesional, la teoría de la evaluación cognitiva a la cual esta interrelacionas la motivación, busca determinar qué factores explican el continuo de la motivación intrínseca , basándose en los factores sociales y ambientales (Orbegoso,

2016). Esta teoría no solo reconoce el mayor o menor control que ejercen los controles extrínsecos, a través de las recompensas y el efecto negativo para la autodeterminación, el cual afecta no solo a la motivación intrínseca sino a todo el proceso cognitivo de la información y la creatividad. Sino que va más allá y se centra en analizar la influencia de las recompensas intangibles que no afectan en forma negativa a la autodeterminación, sino que retroalimentan y amplían la motivación intrínseca. Según Reeve, 2010 citado por Orbegoso (2016) esta autodeterminación ampliada y nuestro desenvolvimiento y desarrollo se relaciona con a la necesidad de competencia. Y una conducta motivada en forma intrínseca es que mantiene el interés por las actividades y la necesidad de autorrealización. Diferentes estudios destacan que si un estudiante tiene una alta motivación intrínseca, tiene una alta creencia de autoeficiencia para implicarse activamente en los aprendizajes y rendir mejor (Dweck, Shunk , 1986 citado por Camacho, 2015), por lo que una motivación baja intrínsecamente o no apropiada ha sido asociado con altos porcentajes de ausentismo, bajas calificaciones y el incremento en el número de materias repetidas y el abandono de los estudios universitarios (Pérez, Ramón y Sánchez, 2000 citado por Navarro, 2016).

Problema

Problema general

¿Cuál es la relación entre la evaluación formativa y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019?

Objetivo

Objetivo general:

Establecer la relación entre la evaluación formativa y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

Objetivos específicos

Establecer la relación entre la autoevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

Establecer la relación entre la coevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.
Establecer la relación entre la heteroevaluación y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

Método

Participantes

La muestra estaba conformada por 119 estudiantes del ciclo 2019-I de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, Tingo María, todos bajo un sistema de evaluación formativa a través de competencias.

Instrumentos

Se hizo uso de los cuestionarios tipo escala de Likert de la Evaluación Formativa (Aguero, 2016) y la Escala de Motivación Educacional-EME (Núñez, J., Martín-Albo, J., y Navarro, J. (2005). Sin modificación alguna.

La escala de Evaluación Formativa consta de 18 ítems, distribuidos en tres subescalas de seis ítems cada subescala, con cuatro puntos desde (1) nunca, (2) a veces, (3) casi siempre y (4) siempre, todos responden a la apreciación de los estudiantes sobre la evaluación formativa que el docente aplica en el aula. La Escala de Motivación Educacional consta de 28 ítems distribuidos en siete subescalas, de cuatro ítems cada subescala con puntos desde (1) no se corresponde en absoluto-nada, hasta (7) se corresponde totalmente, pasando por un punto medio (4) se corresponde medianamente, todos responden a la razón, ¿Por qué vas a la Universidad?

Procedimiento

Para realizar el recojo de la data a través de la encuesta se hizo los respectivos permisos inter-Universitarios (Universidad Cesar Vallejo y la Universidad Nacional Agraria de la Selva) quienes autorizaron la investigación, después se solicitó al apoyo de un profesor de la facultad de Economía para juntos administrar los dos cuestionarios; Evaluación formativa y el cuestionario EME. A los estudiantes que conformaron la muestra poblacional

seleccionados de forma probabilística, durante la encuesta se les indujo inicialmente dándoles a conocer los alcances de la encuesta, su carácter de confidencialidad y voluntariado, solicitándole además sus participaciones de manera honesta. la encuesta se realizó en forma transversal con una duración de 20-30 minutos.

Análisis

Para la evaluación de las encuestas recuperados a través de los cuestionarios, se tabulo primero la data en tablas Excel, luego se transfirió dicha data al paquete estadístico IBM SPSS versión 22. Donde se procedió hacer al análisis estadístico correspondiente primero haciendo la estadística inferencial en orden a conocer la distribución normal de la data evaluada usando para ello la fórmula de Kolmogorov-Smirnov correspondiente por ser una muestra conformado por más de 50 elementos encuestados. Los análisis de correlación se realizado a través de la prueba de Rho-Spearman correspondiente a pruebas no paramétricas, finalmente se analizaron los resultados, presentándolos en forma descriptivos con su respectiva contrastación de Hipótesis como corresponde a la presente investigación.

Resultados

En los estudiantes de la Escuela de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019. La evaluación formativa y la motivación intrínseca presenta un conjunto de características que a continuación se detallan.

En la tabla uno y grafico uno se muestran los estadísticos descriptivos de la frecuencia porcentual de los 18 ítems de la evaluación formativa y los 28 ítems de la motivación intrínseca donde en forma general se puede observar que los estudiantes encuestados con un nivel alto de apreciación a la evaluación formativa tienen un alto nivel de motivación intrínseca (76.5%) y los estudiantes que manifiestan un nivel bajo de evaluación formativa, manifiestan un nivel bajo de motivación del 70.7%. Es decir, que cuanto más alto es el nivel de evaluación formativa se puede lograr también mayores niveles de motivación intrínseca. Similares resultados fueron encontrados para las tres subescalas de la evaluación formativa (seis ítems) por la escala de la motivación intrínseca (28 ítems) en la que se percibe en forma general que la Autoevaluación, la Coevaluación y la Heteroevaluación a un nivel alto de evaluación fomentan niveles altos de motivación intrínseca del orden del 61.3%, 58.3% y

77.3% respectivamente y que a niveles bajos de Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación generan niveles bajos de motivación del orden del 63.2%, 67.6% y 52.2% respectivamente.

Tabla 1

Distribución porcentual de los estudiantes según Evaluación formativa por Motivación Intrínseca

Nivel		Motivación Intrínseca			Total	
		Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto		
Evaluación formativa	Nivel Bajo	Recuento	29	12	0	41
		% Eval-Form	70.7%	29.3%	0.0%	34.5%
	Nivel Medio	Recuento	13	22	9	44
		% Eval-Form	29.5%	50.0%	20.5%	37.0%
	Nivel Alto	Recuento	2	6	26	34
		% Eval-Form	5.9%	17.6%	76.5%	28.6%
Total	Recuento	44	40	35	119	
	% Eval-Form	37.0%	33.6%	29.4%	100.0%	

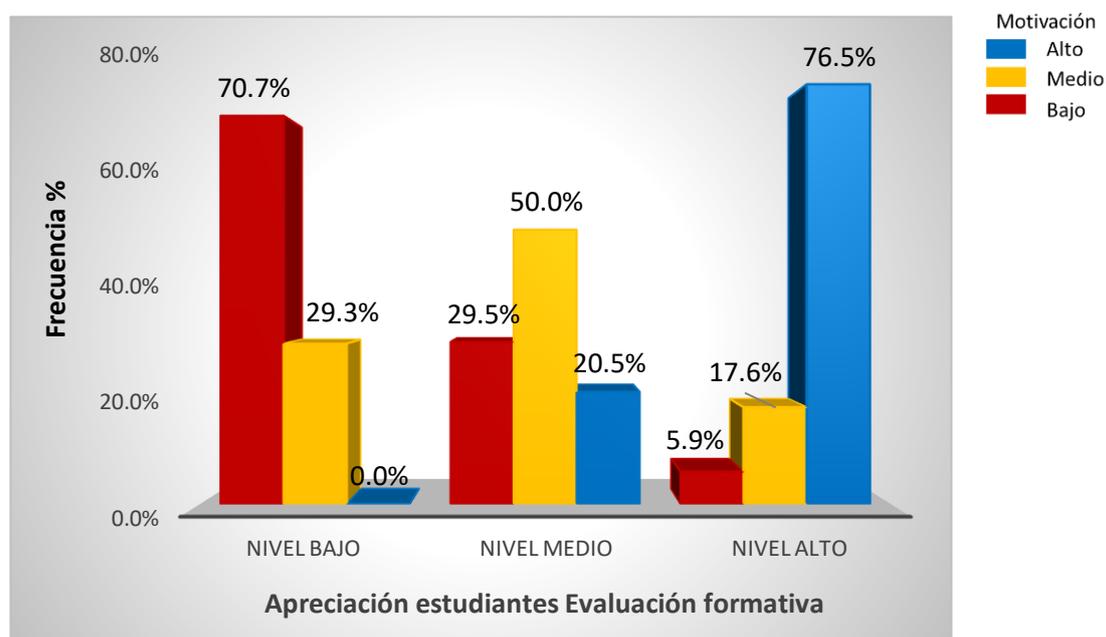


Figura 1. Frecuencia porcentual de la apreciación de los estudiantes según la evaluación formativa por motivación intrínseca en la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019.

Fueron analizadas las escala y de las subescalas de la Evaluación Formativa en relación a la escala de la Motivación Educativa utilizando el coeficiente de correlación Rho de Spearman, en la tabla dos se pueden observar las correlaciones encontradas respecto a las escalas entre variables evaluación formativa y motivación intrínseca, las cuales presentan una correlación positiva muy fuerte significativamente en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la UNAS, 2019, con un Rho Spearman de $r_s = 0,796$ y un $p = 0,000$ menor que $\alpha = 0,05$. En la figura dos se observa un resumen tanto de las relaciones encontradas a nivel escalar de la evolución formativa y la motivación intrínseca, así como las relaciones del nivel subescalar autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con la escalar de la motivación intrínseca las cuales presentan correlaciones positivas considerables entre la autoevaluación y la motivación intrínseca ($r_s = 0,598$), entre la coevaluación y motivación intrínseca ($r_s = 0,577$) y entre la heteroevaluación y la motivación intrínseca ($r_s = 0,561$).

Tabla 2

Correlación bivariada de Spearman para las variables Evaluación formativa y Motivación intrínseca.

			Evaluación formativa	Motivación Intrínseca
Rho de Spearman	Evaluación formativa	Coefficiente de correlación	1,000	,796**
		Sig. (bilateral)		,000
		N	119	119
	Motivación Intrínseca	Coefficiente de correlación	,796**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	119	119

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elabora en base a datos encuesta

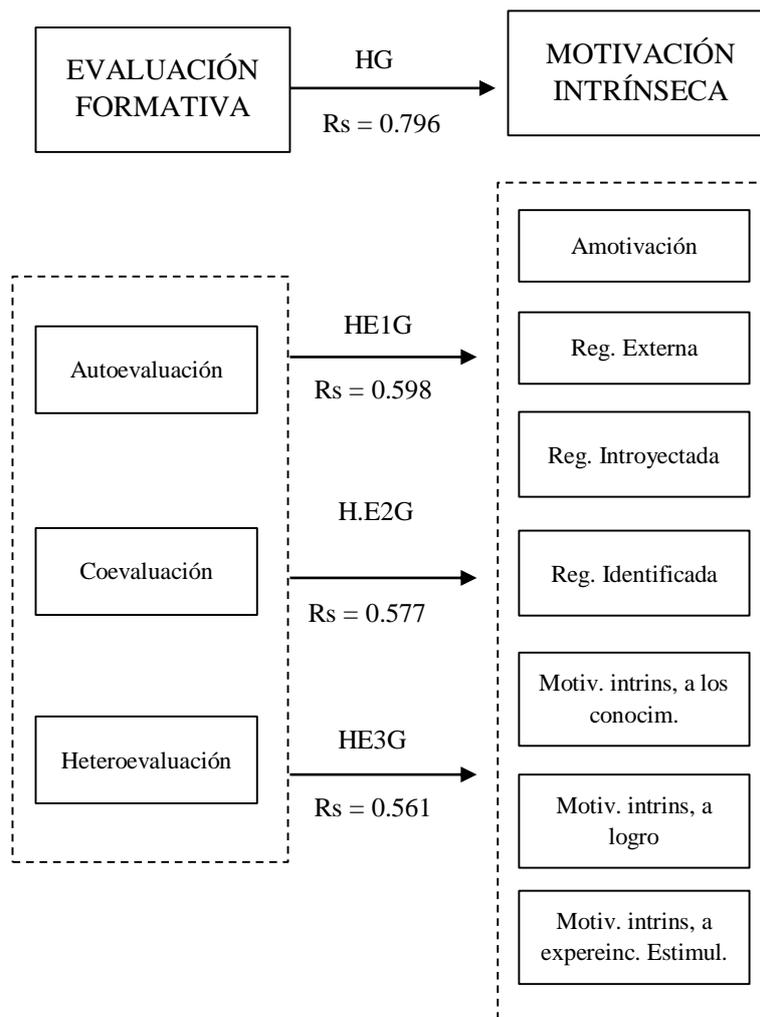


Figura 2: *Correlación bivariada de Spearman para las escalas evaluación formativa y escala motivación intrínseca y las subescalas de la evaluación formativa y la escala de la motivación intrínseca.*

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación que existe entre la evaluación formativa y la motivación intrínseca, así como entre las subescalas de la evaluación formativa (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) con la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, Tingo María, 2019. El análisis descriptivo de las tablas cruzadas entre la evaluación formativa y sus dimensiones con la variable motivación intrínseca nos dicen que un nivel alto de evaluación formativa aplicado en las aulas de dicho centro educativo genera un alto nivel de estudiantes motivados, y que una falta de

apreciación a la práctica de la evaluación formativa conlleva a una baja en la motivación intrínseca de los estudiantes. Esto implica esperar que cuanto más alto es el nivel de evaluación formativa podemos lograr también mayores niveles de motivación intrínseca. El análisis correlacional a través del Rho de Spearman, revelan que existe una correlación positiva y altamente significativa entre la evaluación formativa y la motivación intrínseca ($r_s = 0,796$; Sig. = $0.000 < \alpha = 0.05$); encontrándose además correlaciones positivas fuertes entre la motivación intrínseca y autoevaluación ($r_s = 0,598$; Sig. = $0.000 < \alpha = 0.05$), lo mismo que con la coevaluación ($r_s = 0,577$; Sig. = $0.000 < \alpha = 0.05$) y la heteroevaluación ($r_s = 0,561$; Sig. = $0.000 < \alpha = 0.05$). Este resultado nos indica que la evaluación formativa es un proceso que se está desarrollando integralmente, cuyos resultados se aprecian mejor al culminar el proceso de formación profesional. No obstante (Agüero, 2016) ha encontrado correlaciones significativas entre autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con los aprendizajes a través de competencias, en un curso de diseño gráfico desarrollado en la Universidad de San Martín en Lima, Perú. Fernández (2017) en España, había reportado que la evolución formativa mejora los valores predictivos de las notas académicas y en la satisfacción de los aprendizajes.

Por otro lado, Nina (2018) encontró que los aprendizajes cooperativos y la motivación intrínseca en los estudiantes de Educación Física de la Universidad Enrique Guzmán y Valle en Lima, Perú, están moderadamente correlacionadas ($r_s = 0,546$, $p-v = 0.05$); asimismo, la motivación intrínseca puede contribuir a lograr aprendizajes significativos (Morales, 2017). Y quizá mejore si se ejerce adecuadamente la supervisión pedagógica (Navea, 2018) relacionado a la innovación de los aprendizajes en entornos que promueven las relaciones de autonomía solidaria.

En base a estos resultados podemos inferir que la evaluación formativa y la motivación intrínseca en los estudiantes de la Escuela Profesional de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva deben estar influyendo positivamente en la apreciación de los estudiantes a las practicas evaluativas, así como en la motivación de asistir a dicho centro de forma autónoma o auto determinada.

Conclusión

Los resultados de la presente investigación aportan evidencias que demuestran una correlación positiva muy fuerte entre las variables evaluación formativa y motivación

intrínseca en los estudiantes de la facultad de Economía de la Universidad Nacional Agraria de la Selva, 2019. Y una correlación positiva considerable entre la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y la motivación intrínseca, lo que permite aseverar que a mayor practica y apreciación de la evaluación formativa se espera fomentar mayores niveles de motivación intrínseca en los estudiantes.

Recomendaciones

Se hace necesario de políticas internas institucionales, que incentiven la capacitación de los docentes universitarios a nivel motivacional, así como de evaluación formativa, para contribuir con más acierto en la formación y regulación de los aprendizajes-evaluaciones. Así como dar mayor énfasis a promover aulas de interacción óptima entre docentes, estudiantes y compañeros con entornos de aprendizajes autónomos y solidarios ya que se hace necesario seguir ofreciendo mejoras de motivación al alumnado.

Referencias

- Agüero, J. (2016). *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico de los estudiantes de la escuela d ingeniería industrial de la facultad de ingeniería y arquitectura de la universidad San Martin de Porres, año 2015*. (Tesis Doctoral) Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú. Recuperado http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2628/1/aguero_mrjc.pdf
- Bolarin, M., Porto, M., Martínez, N., y Méndez, R. (2015). Dimensiones de la motivación desde la perspectiva del alumnado: 20 años investigación. *Psicología em Estudo*, 20 (4), 599-610. Recuperado de <https://n9.cl/p7lv>
- Camacho, M., Del Campo, C. (2015). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación* 67, 26 (1), 67-80. Recuperado de <https://n9.cl/g6p9>
- Grijalvo, F., Fernández, C., Núñez, J., y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación preliminar de la versión española de la escala de motivación global. *International*

Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología, 5 (1), 537-544. Recuperado de <https://n9.cl/a1f4>

Fernández, R. (2017). *Satisfacción, motivación y rendimiento de alumnos de educación secundaria obligatorio y bachillerato en la asignatura de educación física en los centros educativos*. (Tesis de Doctorado) Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de <https://n9.cl/ij4p>

Morales, E. (2017). *La motivación y su relación con el aprendizaje significativo*. (Tesis de Licenciado). Universidad San Carlos de Guatemala. Quetzaltenango. Guatemala. Recuperado de <https://n9.cl/s11c>

Navarro, R. (2016). Rendimiento académico: una mirada desde la procrastinación y la motivación intrínseca. *Revista Katharsis*, (21), 241-271. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/katharsis/article/view/623/1081>

Navea, E. (2018). *Motivación intrínseca y supervisión pedagógica de una Universidad Privada, Ica-2018*. (Tesis de Maestro) Universidad Cesar Vallejo. Recuperado de <https://bit.ly/2NHJwN0>

Nina, R. (2018). *Estrategias de aprendizaje cooperativo y motivación intrínseca hacia el estudio en la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique y Valle. Lima, Perú. Recuperado de <https://n9.cl/3v5u>

Núñez, J., Martín-Albo L., Navarro, J. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72717225.pdf>

Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan y Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Artigos Educare, Revista Científica de Educação*, 2 (1), 75-93. Recuperado de <https://revistas.unasp.edu.br/lumen/article/view/743/pdf>

- Púñez, F. (2015). Evaluación para el aprendizaje: Una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la Ciencia* 5(8), 87-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420479.pdf>
- Ryan, R. and Deci. E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67 (2000). Recovered from <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>
- Ryan, R., and Deci, L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association, Inc.*, 55 (1), 68-78. Recovered from <https://n9.cl/4osh>
- Vallerand, R., Pelletier, R., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., and Vallieres, E. (1992). *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in Education*. Educational and Psychological Measurement. Retrieved from <https://bit.ly/2pcWrgu>