



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**Evaluación formativa y autorregulación en estudiantes de
secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Administración de la Educación**

AUTORA:

Palma Oliveros, Carolyn Cinthya (orcid.org/0000-0001-6012-5196)

ASESOR:

Mgtr. Bellido García, Roberto (orcid.org/0000-0002-1417-3477)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus
niveles

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

A mis padres, que me guiaron por el buen camino, brindándome su apoyo y palabras de alientos en todo momento.

A mis hijas Amber y Carol, quienes fueron mi motivación durante este proceso, por su apoyo y comprensión para seguir creciendo profesionalmente.

Agradecimiento

A Dios y a la Virgen, que me protegen y guían día a día en esta hermosa labor.

A la Universidad Cesar Vallejo, en especial a los docentes, que construyeron y forjaron este grado.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas.....	v
Índice de gráficos y figuras	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO.....	1
III. METODOLOGÍA.....	14
3.1. Tipo y diseño de investigación	14
3.2. Variables y operacionalización	15
3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis	16
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	18
3.5. Procedimientos.....	19
3.6. Método de análisis de datos.....	20
3.7. Aspectos éticos:	20
IV. RESULTADOS	21
4.1. Análisis descriptivo	21
4.2. Estadística inferencial	25
4.3. Prueba de hipótesis y decisión estadística.....	25
V. DISCUSIÓN	33
VI. CONCLUSIONES.....	39
VII. RECOMENDACIONES.....	41
VIII. REFERENCIAS	45
ANEXOS.....	52
OTROS	84

Índice de tablas

Tabla 1	<i>Nivel de evaluación formativa</i>	21
Tabla 2	<i>Nivel de autorregulación</i>	22
Tabla 3	<i>Nivel de evaluación formativa y sus dimensiones</i>	23
Tabla 4	<i>Nivel de autorregulación y sus dimensiones</i>	2
Tabla 5	<i>Contraste de normalidad</i>	25
Tabla 6	<i>Relación entre evaluación formativa y autorregulación</i>	26
Tabla 7	<i>Relación entre asociada a la calificación y la Autorregulación</i>	27
Tabla 8	<i>Relación entre proactiva y la autorregulación</i>	28
Tabla 9	<i>Relación entre interactiva y la autorregulación</i>	29
Tabla 10	<i>Relación entre metacognitiva y la autorregulación</i>	30
Tabla 11	<i>Relación entre retroactiva y la autorregulación</i>	31
Tabla 12	<i>Relación entre ajustada y la autorregulación</i>	32

Índice de gráficos y figuras

Figura 1	<i>Porcentaje nivel de evaluación formativa</i>	21
Figura 2	<i>Porcentaje nivel</i>	22
Figura 3	<i>Porcentaje de evaluación formativa y sus dimensiones</i>	23
Figura 4	<i>Porcentaje nivel de autorregulación y sus dimensiones</i>	24

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación entre la evaluación formativa y la autorregulación en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de San Miguel, 2022. La investigación fue de tipo básico y con un enfoque cuantitativo, se desarrolló siguiendo un esquema de carácter no experimental, transversal y correlacional simple; la población y muestra fue constituida por alumnos de la Institución educativa 1087. Se utilizó el tipo de muestreo aleatorio simple y para determinar el número de individuos se aplicó la fórmula sobre la población finita de 114 encuestados lo que arrojó un total de 88 encuestados. Se utilizó la encuesta como técnica de recolección de información y como instrumentos dos cuestionarios uno para cada variable con de 21 ítems y el otro de 30 ítems, los cuales se respondieron considerando la escala Likert. Se validó previamente con la revisión de expertos y la confiabilidad con una prueba piloto aplicada a 20 estudiantes. Los resultados evidenciaron correlación positiva entre las variables con un $\rho = 0,7$, esto permite concluir que la evaluación formativa eficientes garantiza la autorregulación en los estudiantes.

Palabras Clave: evaluación formativa, retroalimentación, aprendizaje

Abstract

The main objective of this research was to determine the relationship between formative evaluation and self-regulation in high school students of an Educational Institution of San Miguel, 2022. The research was of a basic type and with a quantitative approach, it was developed following a scheme of non-experimental, transversal and simple correlational character; The population and sample consisted of students from Educational Institution 1087. The type of simple random sampling was used and to determine the number of individuals, the formula was applied to the finite population of 114 respondents, which yielded a total of 88 respondents. The survey was used as an information collection technique and two questionnaires were used as instruments, one for each variable with 21 items and the other with 30 items, which were answered considering the Likert scale. It was previously validated with expert review and reliability with a pilot test applied to 20 students. The results showed a positive correlation between the variables with a $\rho = 0.7$, this allows us to conclude that efficient formative evaluation guarantees self-regulation in students.

Key words: formative evaluation, feedback, learning.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, diferentes especialistas a nivel internacional han mostrado preocupación por la forma de evaluar a los estudiantes, esto debido a que la enseñanza es poco eficiente de parte de los docentes entorno a la evaluación del procedimiento formativo. Por ello, este problema de evaluar conlleva a la búsqueda de nuevos métodos para la enseñanza en los estudiantes que no se sienten motivados con las clases recibidas a falta de una evaluación formativa permitiéndoles a ellos autorregular su propio aprendizaje.

Frente a esta preocupación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el estudio denominado “Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia” señaló que en el contexto de la emergencia sanitaria las brechas sociales se vieron notablemente incrementadas; en ese sentido, la educación también se vio afectada; por ello, se estima que, a causa de la suspensión de clases de manera presencial, por parte de los estudiantes disminuyó el logro de las competencias. En relación con lo antes expuesto, se destaca que el modelo de evaluación debe modificarse; así pues, toma fuerza la idea de aplicar la evaluación formativa, ya que esta permite saber el alcance de los objetivos de aprendizajes de los propios alumnos, poniendo énfasis en el proceso y no tanto en el resultado; además, a razón de la pandemia, la evaluación toma cierto matiz, ya que la investigación realizada concluye que el cierre de escuelas ha afectado significativamente los aprendizajes.

Incluso el comunicado de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) a través del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) es fundamental para la presente investigación, pues sostiene que la evaluación formativa es una herramienta por excelencia, debido a su utilidad para recolectar información sustancial y detallada de los estudiantes sobre los procesos de aprendizaje en el marco de la enseñanza remota. Además, según los comentarios de los profesores, estos mencionan que el contexto pandémico exigió en ellos una reingeniería en lo que

respecta a su metodología, siendo la creatividad y la innovación las características principales de sus nuevas prácticas. Asimismo, consideran que la evaluación formativa no es una mera aplicación metodológica, sino que esta representa una filosofía educativa transformadora, la cual se sustenta en la implementación de currículos más flexibles, escuelas que fomenten el pensamiento crítico (estudiantes capaces de cuestionar el orden en base a argumentos lógicos); por último, propone una pedagogía adaptable; es decir, que el método de enseñanza sea versátil, de esta manera se podrá ajustar a las diferentes necesidades de los alumnos.

A nivel nacional en el Perú, el nivel de la calidad educativa genera una gran preocupación debido a la precariedad que la caracteriza, esto pese a los trabajos ejecutados por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) a la creación y modificación de leyes, normas, lineamientos, guías didácticas, diseños curriculares, entre otros documentos que orienten el alcance de los objetivos que respondan a las necesidades particulares propuestas por cada alumno, considerando un modelo de enseñanza-aprendizaje integral. En ese sentido, a nivel de Lima Metropolitana se considera que para elevar la calidad educativa es necesario tomar en cuenta la evaluación formativa como una herramienta pedagógica capaz de solucionar dicha problemática, ya que a través del docente podrá poner en práctica diferentes actividades y estrategias que le permita evaluar el proceso de aprendizaje de sus alumnos; además, de tener la responsabilidad de hacer desarrollar habilidades en los estudiantes, para ello, tendrá que apoyarse en elementos como la retroalimentación, la motivación y la autorregulación estrategias claves para la disminución de brechas entre lo que el alumno sabe y lo que está por conocer.

En la institución educativa, localizada en el distrito de San Miguel, se viene presentando prácticas tradicionales entre los docentes del nivel secundario, pues ellos imparten aprendizajes bajo instrucción, de manera individualista, designan gran cantidad de trabajos, realizan pruebas escritas y evalúan a los estudiantes bajo un enfoque sumativo, obteniendo como resultado un bajo rendimiento académico y la frustración del estudiante, siendo que muchos de ellos terminan frustrados y alejándose de las aulas, provocando importantes cifras de deserción escolar. A esto se suma, la poca preocupación del desarrollo de habilidades

blandas, sociales y la autorregulación, que impiden un desarrollo integral. Si bien, hay docentes que ingresan a la institución con una mentalidad renovada, terminan desarrollando las mismas prácticas que los colegas antecesores. Por consiguiente, se propone que las instituciones escolares consideren la aplicación de la herramienta antes mencionada, ya que se ha evidenciado que su buena práctica permite que los estudiantes sean capaces de autorregularse; es decir, sean agentes activos en su proceso de aprendizaje, caracterizados por haber logrado adquirir competencias que les permitan actuar de forma crítica y reflexiva, reconociendo cuáles son sus fortalezas y debilidades y cómo a partir de sus propias motivaciones puede lograr su autorrealización.

La docencia juega un papel importante en el logro de la calidad en el sector educativo; por ello, la presente investigación sostiene que el éxito o el fracaso de este sector está condicionado a las buenas prácticas docentes en materia de formación; así pues, se plantea que el proceso de enseñanza aprendizaje debe estar vinculado al uso estricto de una evaluación formativa, pues esta es una herramienta indispensable para el quehacer docente, ya que teniendo conocimiento de que la institución educativa en la cual se aplica esta investigación ha optado por realizar por mucho tiempo evaluaciones de tipo sumativa dejando ver que no se han logrado obtener los resultados esperados en términos de rendimiento académico se propone que las instituciones escolares consideren la aplicación de la herramienta antes mencionada, ya que se ha evidenciado que su buena práctica permite que los estudiantes sean capaces de autorregularse. Al respecto, el estudio plantea determinar ¿Cuál es la relación de la evaluación formativa y la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022?

En relación a lo expuesto en el párrafo anterior se derivan seis problemas específicos; estos son, ¿cuál es la relación que existe entre la dimensión asociadas a la calificación con la autorregulación en estudiantes de secundaria?, ¿cuál es la relación que existe entre la dimensión proactiva con la autorregulación en estudiantes de secundaria?, ¿cuál es la relación que existe entre la dimensión interactiva con la autorregulación en estudiantes de secundaria?, ¿cuál es la

relación que existe entre la dimensión metacognitiva con la autorregulación en estudiantes de secundaria?, ¿cuál es la relación que existe entre la dimensión retroactiva con la autorregulación en estudiantes de secundaria? y ¿cuál es la relación que existe entre la dimensión ajustada con la autorregulación en estudiantes de secundaria? los cuales serán materia de estudio en el presente informe.

II. MARCO TEÓRICO

Se está considerando diversos trabajos de investigación que abordan las variables del presente trabajo:

A nivel nacional, en referencias a los trabajos previos revisados sobre la variable evaluación formativa y autorregulación se ha considerado:

Muñoz (2021) en su investigación, identificó la posible relación entre los criterios de evaluación y la regulación propia del aprendizaje en estudiantes. La metodología responde a un enfoque cuantitativo del tipo no experimental correlacional causal, cuya finalidad fue la recolección de datos. En relación con los resultados obtenidos se concluye que existe una correlación negativa baja entre las variables.

Pantoja y Oseda (2021) en su investigación, la evaluación formativa y relación en el aprendizaje autónomo en alumnos de una institución educativa. La metodología del estudio fue de diseño no experimental, de tipo básico. Los instrumentos utilizados fueron dos cuestionarios y se analizó bajo la prueba de Kolmogórov-Smirnov a donde indico que no se sigue una distribución normal y tuvo que proceder con la prueba de Spearman para poder contrarrestar su hipótesis. El estudio concluye que existe relación moderada y significativa entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo.

Zapana (2019) en su estudio, determinó la influencia de la evaluación formativa en la autorregulación de los estudiantes. La metodología es del tipo cuantitativo y el diseño empleado es el descriptivo correlacional. El estudio concluyó que la evaluación que realizan los docentes tiene resultados reducidos por su carácter clásico, evidenciándose que los escolares tienen muchos inconvenientes en el proceso de resultados y reflexión, en la regulación y control de su evaluación. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario y una ficha de autoevaluación entre las conclusiones se destaca que existe pocas cualidades que hacen del docente un evaluador formativo; en lo que respecta a autorregulación, este tipo de

evaluación realizada por el educador influye de manera directa en el desarrollo de autorregulación de los propios estudiantes.

Montenza (2019) en su estudio, verifica la influencia del empleo de rúbricas de autoevaluación y guías de reflexión en autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de psicología. La metodología utilizada fue mixta, cuantitativa y cualitativa; además, su diseño fue del tipo preexperimental. El estudio concluyó que la motivación debe tratarse de forma integrada cuando durante la intervención en la autorregulación del aprendizaje en el salón, ya sea utilizando rúbricas, guías de reflexión, guiones, portafolios, entre otros.

A nivel internacional, en referencia a los trabajos previos revisados sobre la variable evaluación formativa y autorregulación se ha considerado:

Llull et al. (2019) en su investigación, menciona que el objetivo principal de su trabajo es dar a conocer información relevante acerca de la evaluación formativa como un recurso útil capaz de fomentar un aprendizaje de forma autorregulada; específicamente, en entornos virtuales de enseñanza. Asimismo, menciona la necesidad de desarrollar en ambientes online la capacidad autorreguladora mencionados, pues es esta la que permite darles continuidad y seguimiento a los factores cognitivos y afectivo motivacionales, componentes que todo individuo debe potenciar para participar de manera activa en una sociedad caracterizada por el cambio, esto debido a la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación. Además, el estudio enfatiza en dos partes; la primera, trata acerca de cómo el aprendizaje autorregulado puede ser aprendido y perfeccionado de tal forma que le permita al docente integrar y desarrollar esta capacidad en la formación brindada a los alumnos, así como la búsqueda de los recursos pedagógicos que posibiliten de forma fácil la orientación del estudiante hacia la adquisición de dicha competencia. Adicionalmente, se distingue a la evaluación formativa como un recurso apropiado para el logro de la autorregulación. Por otro lado, la segunda parte, versa acerca de la evaluación formativa desde su individualidad para la educación en línea, esto servicio de ayuda al desarrollo del aprendizaje autorregulado. Para finalizar, la investigación aborda algunos de los

desafíos que se presenta durante la realización de una evaluación de tipo formativa en las aulas de teleformación superior.

Fraile et al. (2020) en su análisis la relación entre la evaluación de carácter formativo y la autorregulación en base a un trabajo en grupo; para ello realiza un estudio del tipo cuantitativo utilizando un cuestionario para medir la capacidad de autorregulación y otro para la capacidad de trabajar en equipo. El resultado de la investigación arroja que la capacidad de autorregulación es la competencia clave para el éxito en la educación universitaria.

Fraile et al. (2021) describe las bondades de “Socrative”, herramienta digital de evaluación formativa. La investigación expone la experiencia de un docente, siendo lo más destacado el hecho de haber fomentado el aprendizaje y la regulación propia a través de cuatro formas de retroalimentación. El instrumento empleado fue el cuestionario sobre la experiencia de buena práctica de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación, el cual se aplicó a 30 estudiantes. Entre los resultados más importantes destaca el nivel de satisfacción percibido con el uso de la herramienta en las actividades de aprendizaje, además de la valoración que le dieron respecto a la ayuda que recibieron de sus compañeros.

Zolle-Valero et al. (2019) en su investigación reconocen prácticas de regulación por sí mismas relacionadas con el desarrollo del aprendizaje. La metodología es del tipo descriptivo-comprensivo, puesto que se analizaron los relatos de diferentes estudiantes. Los resultados evidencian que los procesos de autorregulación se dan de forma inconsciente. Como conclusión se destaca la urgencia por definir estrategias que promuevan la práctica autorreguladora del aprendizaje.

Díaz (2018) en su artículo, recoge las impresiones, las posturas, las vivencias y las expectativas de los entrevistados respecto al modelo de evaluación citado y el impacto del feedback. El estudio es del tipo cualitativo y la técnica empleada es el focus grup. Dentro de los resultados más importantes tenemos a la

comprensión y el empoderamiento de los alumnos respecto de la función y el proceso de la evaluación formativa, entre otros. Se concluye que tanto las evaluaciones deben estar en relación estricta con el pensamiento pedagógico actual, los objetivos de las materias y los resultados del aprendizaje.

Kincal et al. (2018), en su estudio investigó cómo influye la evaluación formativa en el rendimiento académico de los futuros docentes, además expone cuáles son las actitudes del profesor hacia la medición educativa y qué habilidades debe poseer para llevar a cabo su autorregulación. La investigación sigue un diseño cuasiexperimental el cual incluye un grupo de control. La muestra es de 40 futuros maestros en cada uno de los grupos experimentales y de control que se implementaron en el curso de medición y evaluación. El estudio dio como resultado que los logros académicos de los futuros profesores del grupo experimental difieren significativamente de los logros académicos de los futuros profesores del grupo de control. Por otro lado, se obtuvo que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre las actitudes de los futuros estudiantes hacia la medición y la autorregulación en el grupo experimental y de control. Empero, se ha constatado que las actitudes de los futuros profesores hacia la medición y las habilidades de autorregulación del grupo experimental han sido superiores a las del grupo de control.

Bizarro y Sicuri (2019), analizaron una revisión bibliográfica sobre la evaluación formativa. El método utilizado fue del tipo cualitativo; específicamente, una investigación de carácter documental. La investigación concluyó que es necesario valorar tanto el desempeño particular como colectivo de los escolares, lo cual implica un feedback en función a las evidencias, ello con la finalidad de generar un cambio en el modelo de evaluación, puesto que se busca una mejora en lo que respecta al aprendizaje basado en la autonomía y reflexión.

Con relación a los sustentos teóricos científicos se puede tomar en cuenta la definición de la variable evaluación formativa postulada por Rosales (2014), pues mencionó que es un término educativo introducido en el año 1967 por Scriven, refiriéndose que es la parte importante de la evaluación, no por el resultado que

brinda sino, porque proporciona información oportuna para la planificación en la elaboración de algún producto o actividad a realizar de manera futura (p.33).

Para Black y Williams (2009) la evaluación formativa es un proceso estable y sistemático, que va recopilando y procesando la información, siendo esta utilizada por el docente en sus próximos procesos de enseñanza aprendizaje mejorando el desempeño del estudiante.

Lingling (2021) sostuvo que la evaluación formativa es trascendental en la mejora de la enseñanza; por ello, plantea implementar un sistema de evaluación formativa múltiple; es decir, uno en el que los métodos de evaluación sean flexibles y diversos; en ese sentido, se entiende que la finalidad de este es reconocer cuál es la brecha que existe entre el nivel académico de los estudiantes y sus metas de aprendizaje para poder aminorarlas; de esta manera, podremos ayudarlos a reducirlas. De lo anterior, se desprende que el método de evaluación formativa pone énfasis durante el transcurso de la formación de los estudiantes; ya que contribuye a que los mismos puedan ajustar tanto sus actitudes como sus estrategias de aprendizaje en base a los comentarios descritos en la evaluación.

Bizarro et al. (2021), conceptualizó a la evaluación formativa como un plan de cooperar al desarrollo de competencias, esto debido a que engloba todo el proceso pedagógico, caracterizándose por la comunicación constante entre el docente y el estudiante; destacando la retroalimentación como una actividad permanente al evaluar. En suma, la evaluación formativa causa solidez y de fiar, otorgando autonomía, fomentar la autoevaluación y la coevaluación; por último, produce un progreso de los niveles en cuanto al aprendizaje en los estudiantes.

Botes-García et al. (2021) explicaron que realizar una evaluación es importante dentro del proceso de enseñanza, pues dicha metodología permite que el profesorado la utilice como una herramienta pedagógica capaz de generar un sentido de competencia en los estudiantes; de esta manera, su aplicación contribuye a la motivación de los estudiantes logrando así una participación de estos. Asimismo, diferentes estudios han demostrado que implementar métodos

como la evaluación formativa crean en los estudiantes una mayor conciencia sobre lo que aprenden, lo que desarrolla en ellos la capacidad para autorregular su aprendizaje a lo largo del tiempo.

Elwy et al. (2020) extrapolaron el concepto de evaluación formativa al campo de la salud, en el cual es entendida como un proceso estricto de evaluación diseñado para identificar el progreso y la eficacia de alguna implementación, lo cual permite que los tomadores de decisiones conozcan el grado de complejidad de los proyectos que se desea implementar. Sostuvieron que la evaluación formativa utiliza los mismos métodos que las evaluaciones sumativas o de proceso, sin embargo, se diferencia en qué está comparte los datos con el equipo de implementación de manera a priori, esto con la finalidad de adaptarlos y mejorarlos; por ello, se considera a este tipo de evaluación como iterativas y resultan en un proceso de implementación más innovadora, pues gracias a esta se puede conocer cuáles fueron las fallas en los esfuerzos de intervención, ¿por qué ocurrió el fracaso?, ¿porque la intervención no fue efectiva en un nuevo entorno? o si una buena intervención se implementó incorrectamente. Con respecto a ello, se deduce que dicha evaluación nos da a conocer en qué etapa ha surgido el obstáculo, ya sea a nivel del paciente, proveedor, equipo de atención médica, organización o un entorno más amplio, esto es fundamental, pues el identificar en el menor tiempo posible si se están logrando los resultados deseados y, de no ser así, tener la posibilidad de desarrollar, refinar o mejorar las estrategias de implementación para lograr el éxito de manera transparente resulta necesario en dicho sector y en otros.

Cossi et al. (2020) conceptualizaron la evaluación formativa como un elemento fundamental de todo proceso de enseñanza- aprendizaje; dependiendo de su utilización el propósito, la función, la metodología o los instrumentos que se utilicen. En ese sentido, se considera que si la evaluación es utilizada para obtener información con éxitos sobre los aprendizajes de los estudiantes se estaría realizando una función sumativa y no formativa o diagnóstica. En el contexto universitario, la concepción de la evaluación se caracteriza por su papel formativo, su implicación durante el proceso enseñanza aprendizaje fue de, su enfoque en los contenidos y las competencias que exige, de esta manera, destaca el carácter

continuo del proceso. Dicho proceso implica reconocer el rol del “estudiante en su aprendizaje”, más que en el rol del “profesor en su enseñanza, esto refleja lo importancia de la participación del estudiante y su relación e implicación en el proceso de aprendizaje.

Referente a las dimensiones estas están vinculadas directamente al rol docente, siendo los resultados de los estudiantes y la autorregulación que ellos realicen las evidencias de los aprendizajes en el aula.

Según López et al. (2011), la evaluación formativa es un proceso incorporado al proceso de enseñanza y aprendizaje; en ese sentido, en la dimensión asociada a la calificación esta última no debe ser vista como una finalidad; sino por el contrario, debe presentarse como un procedimiento de apoyo al aprendizaje, dando continuamente la retroalimentación necesaria para corregir las posibles fallas en el tiempo justo y garantizar de esta forma la calidad del trabajo. Asimismo, el proceso mencionado no debe ceñirse exclusivamente a corregir los errores encontrados, clasificarlos en base a una nota y aplicar los porcentajes correspondientes a los establecidos en la planificación de la asignatura; pues de ser así estaría realizando un sencillo proceso en el que prime la calificación, quizás algo más elaborado o complejo en comparación con el modelo tradicional, pero siendo en sí una simple calificación, al fin y al cabo.

Holguin (2017) mencionó que en el campo pedagógico es importante generar un ambiente proactivo que le permita al estudiante fortalecer sus motivaciones; de esta manera, su estilo de vida académica será sostenible en el tiempo. El modelo que se plantea a partir de esta perspectiva en la cual la proactividad constituye una arista principal dentro del plano de la psicología y educación positiva es el de una propuesta regida por una formación en la cual se valoren los procesos escolares, teniendo como soporte el área de tutorización, ya que esta se evidenciara las mejoras en las interrelaciones escolares y la búsqueda de la satisfacción tanto personal como la de los otros participantes.

De lo anterior, se infiere que la evaluación formativa en su dimensión proactiva constituye una fase en la que el estudiante puede despejar sus dudas e inquietudes a partir de la relación existente entre el profesor y este durante un proceso de evaluación del aprendizaje, en ese contexto, se genera una especie de autonomía ligada a la seguridad brindada por el docente al momento de su intervención; resultando importante valorar este tipo de dinámicas en las que el escolar toma el control de su propio aprendizaje apoyándose en el docente a cargo.

En palabras de Peñalosa (2010), las evaluaciones están relacionadas con la interactividad desde el momento en que estas implican una retroalimentación a los escolares, siendo muchas veces dicha retroalimentación el cimiento necesario para un óptimo desempeño. Por lo tanto, se infiere que las evaluaciones formativas representan el trabajo interactivo.

Al respecto, podemos deducir que la evaluación formativa en su dimensión interactiva se da de manera bilateral; es decir, tanto el profesorado como los estudiantes intervienen como agentes activos durante el transcurso de enseñanza aprendizaje; así pues, es necesario resaltar que por medio de esta se forman los nuevos conocimientos a partir de una serie de intercambios entre agentes que permiten el procesamiento de la información relevante obtener feedback de otros agentes, y así poder moldear la construcción o en todo caso, procrear un emergente conocimiento; todo ello, en el plano de una tarea instruccional.

Para Delgado (2009), la evaluación formativa en su dimensión metacognitiva debe ayudar al proceso de aprendizaje; para ello, no deben ser admitidos el uso de los promedios; puesto que la propuesta es desarrollar una evaluación en la que se tenga en cuenta a la metacognición; es decir, que conste de una metodología cualitativa e integral, ya que deberá tomar en cuenta no solo el manejo del conocimiento lo importante; sino, por lo contrario, es la forma en la que éste es alcanzado, la vinculación con el aprendizaje, la competencia para organizar los sectores de interaprendizaje, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, todo ello deberá responder a un proceso constante de acumulación de puntos que serán posteriormente interpretados en miras hacia una calificación final.

Según Díaz (2018) para que una evaluación sea catalogada como verdaderamente formativa es necesario dar un feedback de manera inmediata y continua a los estudiantes; ya que así estarán atentos a reconocer diferentes criterios tales como la ubicación, las necesidades y los deberes a realizar para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Estas indicaciones resultan fundamentales si queremos generar un sentido de propiedad con respecto al proceso de aprendizaje, siendo la finalidad de ello, crear una comunidad en la cual se practique entre los mismos estudiantes la retroalimentación, autorregulación y reevaluación de sus avances y los retos a los que se enfrentan llegando a concretar diferentes oportunidades de mejora.

Bores-Garcia et al. (2021) coinciden en la importancia de realizar un feedback en la evaluación formativa con la meta de mejorar la producción expresiva y promover el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, los cuales requieren ser autorregulados mediante instrumentos como la escala de valoración. Asimismo, los autores enfatizan que un gran error de los estudiantes es confundir la evaluación con la calificación.

Torres et al. (2021) mencionan que en el Perú se sigue realizando la evaluación tradicional en los estudiantes (a pesar de la evolución conceptual del término). Aún no se ha tomado en consideración del todo a la evaluación formativa, la cual lo definen como un gran aliado en el proceso enseñanza-aprendizaje que permite reflexionar a los docentes y estudiantes sobre sus acciones.

Granberg et al. (2021) indican que la evaluación formativa es un tipo de práctica favorable dentro del salón de clases, debido a que permite al docente recolectar evidencias del aprendizaje en el alumno -ya que este es un agente activo dentro del proceso- para posteriormente poder retroalimentar las necesidades, señalando que el estudiante puede evaluarse de forma individual como también hacerlo hacia sus otros compañeros. Black et al. (2009) citado en Crisnayanti (2019) coincide en que es el resultado que se obtiene en un salón de clases a través

del rendimiento de los alumnos, está a su vez es interpretada por los docentes o compañeros para mejorar en las decisiones en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Existe un acuerdo general entre los miembros de la academia de que la evaluación formativa abarca las siguientes cinco estrategias: la primera menciona la promoción de la comprensión por parte de los estudiantes del objetivo o los objetivos del aprendizaje y de lo que constituye el rendimiento esperado; la segunda dice que la ingeniería de discusiones y actividades eficaces, incluidas las tareas de evaluación que provocan evidencias de aprendizaje; tercero la generación de retroalimentación (externa e interna) que haga avanzar el aprendizaje; cuarta la activación de los estudiantes como recursos de aprendizaje para los demás, incluyendo la revisión y la retroalimentación de los compañeros; quinta sobre la activación de la propiedad y la responsabilidad de los estudiantes sobre su aprendizaje (James y Pedder 2006; Klenowski 2009; Wiliam 2011)

Solomon et al. (2021) exponen que las estrategias empleadas durante el transcurso de enseñanza-aprendizaje pueden considerarse un conjunto de metodologías, las cuales influyen en la evaluación formativa. Algunos ejemplos que señalan los autores son las técnicas de aprendizaje basada en proyectos o resolución de problemas.

En consideración a lo antes expuesto se deduce que una evaluación formativa retroactiva es aquella que ve en la retroalimentación una de suma importancia para el transcurso de enseñanza - aprendizaje, pues gracias a esta se pueden obtener resultados positivos con relación al conocimiento de los errores que haya cometido el estudiante; logrando de esta manera la mejora continua y el autoaprendizaje.

Para Carrión como se citó en Navarro et al. (2017), la evaluación formativa en su dimensión ajustada es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad. (p.61)

Con respecto a la segunda variable de estudio Hernández y Camargo (2017) puntualizo que la autorregulación es un resumen significativo actual enmarcado en las ciencias de la educación. Esta sucesión es importante porque al establecer uno de los indicadores predictivos más exactos del rendimiento académico. Este esquema al cual otros estudios los mencionan como Wolters (1998, 1999) y Wolters y Rosenthal, (2000) quienes mencionan que la autorregulación es un factor fundamental dentro del aprendizaje regulado por el agente mismo y pieza clave para la motivación.

Bien lo menciona Nicol (2015) para lograr mejores resultados se debe desarrollar un mayor potencial en la realización de diversas acciones en los informes en el proceso evaluativo, es preciso haber podido desarrollar la facultad de correlación y la autorregulación del aprendizaje propio. Por ello puede precisar Panadero y Broadbent, (2018) que durante el proceso de autorregulación está relacionada o vinculada con los mecanismos cognitivos, conductuales y ambientales que conllevan a los logros del aprendizaje de los estudiantes. Estas definiciones permiten inferir que la autorregulación es autónoma que es estimulado por el ambiente externo González (2001).

Según Pintrich (como se citó en Aguilera et al. 2011) la autorregulación en su dimensión creencias motivacionales se define como “la orientación hacia las metas, entendidas como “representaciones cognitivas de los distintos propósitos que los estudiantes pueden adoptar en diferentes situaciones en las que intentan lograr algo” (p.4) Es así que, Nafila (2022) coincidió en que se interpreta como la forma de ayudar a los estudiantes a autorregular su mente, comportamiento y estado de ánimo para que sea exitoso en su proceso de aprendizaje.

De otra forma, Odínokaya (2019) define a la autorregulación como la acción que realiza el estudiante a través del mecanismo de retroalimentación, es decir, es la información que se obtiene como proceso o resultado para regular y controlar. Los autores Wijaya et al. (2020) concuerdan en que un aprendizaje autorregulado puede mejorar significativamente la calidad en el aprendizaje de los estudiantes, a

su vez resalta indicadores como: el control, las dificultades, las estrategias, entre otros.

Seufert (2018) señala que la autorregulación trae consigo ciertas ventajas como el hecho de que, dentro de un escenario de aprendizaje, los estudiantes puedan elegir y navegar libremente a lo que desean prestar atención dentro de un entorno de aprendizaje abierto, lo cual hace que se sientan atraídos hacia un contenido en específico.

Xiao et al. (2019) menciona que la autorregulación del aprendizaje está conformada por tres fases. La primera se centra en la planificación de la estrategia, la automotivación, la autosuficiencia y la expectativa de los resultados. La segunda fase se refiere al rendimiento y aborda el autocontrol y auto observación. La tercera y última fase es la autorreflexión y el auto juicio.

Según la Real Academia de la Lengua Española (párrafo 2), “una estrategia es el arte, traza para dirigir un asunto”. Asimismo, según dicha entidad, para la motivación que es un conjunto de diversos factores internos o externos según sea el caso son los que determinan las diversas acciones realizadas por la persona; de los conceptos mencionados anteriormente se puede colegir que la autorregulación en su dimensión estrategias motivacionales, es una práctica que consiste en llevar a cabo acciones planificadas en función de lograr la disposición y el entusiasmo por parte de un individuo; en este caso, estudiantes.

Schunk, D. (2012) en su libro explica que la teoría cognoscitiva social postulada por Bandura sostiene que el ser humano aprende dentro de un entorno; es decir, el ambiente influye en el proceso de enseñanza aprendizaje. La teoría se centra en la importancia de la “observación”, pues es mediante ella que un individuo logra adquirir conocimientos, normas, habilidades, estrategias, etc. sin necesidad de realizarlos en ese momento.

La teoría cognoscitiva social se relaciona con las variables evaluación formativa y autorregulación de la siguiente manera:

La evaluación formativa al ser un proceso en el que prima el acompañamiento del docente en el desempeño del alumno, se sostiene en la teoría cognoscitiva social, ya que esta se caracteriza por otorgarle al individuo la capacidad de aprender si su conducta es útil o idónea en un determinado momento; asimismo, permitir reconocer cuáles son las consecuencias de una conducta modificada mediante la observación; de esta manera, se puede modificar el quehacer del profesorado en base a los resultados de sus acciones; ello con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

La autorregulación se apoya en la teoría cognoscitiva social, pues ella le otorga un papel preponderante asignándole sus funciones principales. Se plantea que el estudiante trabaje en función tanto de su motivación como de sus estándares y evaluación propia; y no basándose en las preferencias de agentes externos; ya que al tomar como suyo los estándares en los cuales va a desempeñarse el alumno serán capaz de autoevaluarse; de esta manera, será posible la autorregulación de sus acciones con la finalidad de ver qué estrategia utilizar; es decir, plantear una que esté acorde a sus propias necesidades en miras al logro de su aprendizaje.

III. METODOLOGÍA

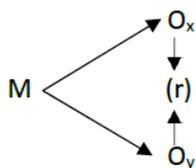
3.1. Tipo y diseño de investigación

Escudero et al. (2017) sostienen que a las investigaciones del tipo básico se les conoce también como investigaciones de carácter puro o teórico. Este modelo de estudio se caracteriza por su delimitación de manera exclusiva en su base teórica; por ello, no considera necesario ceñirse a los fines prácticos. Asimismo, mencionó que la finalidad de este es exponer conocimientos innovadores y a su vez plantear nuevos principios teóricos, dejando de lado los ya existentes, de tal forma que se incremente el conocimiento.

Para Hurtado y Toro citado por Del Canto et al. (2013) “la investigación del tipo cuantitativa tiene una concepción lineal, que implica claridad entre los elementos que conforman el problema, que deben ser limitados y saber con exactitud donde inician, también se debe reconocer qué tipo de incidencia existe entre sus elementos” (p. 28).

Este trabajo investigativo se desarrolló mediante el diseño no experimental, de corte transversal, de nivel correlacional. Bajo esta línea, Kerlinger (2002) indicó que en la investigación del tipo no experimental no es prudente manejar las variables, ni tampoco consignar aleatoriamente a los participantes. De esta forma, se condice que no es recomendable exponer a los sujetos investigados a diversos estímulos; por ello, los agentes antes mencionados deben ser observados en su ambiente de origen.

Con base a ello, el diseño se aprecia en el siguiente grafico



En donde:

M = Muestra de los estudiantes de educación secundaria de una Institución Educativa de San Miguel, 2022.

Ox = Medición de la variable evaluación formativa

r = Coeficiente de correlación entre ambas variables

Oy = Medición de la variable autorregulación

3.2. Variables y operacionalización

Definición conceptual de la variable: Evaluación formativa.

La evaluación formativa es una práctica evaluativa áulica en la cual el docente recolecta información acerca del logro del aprendizaje, ayudando a tomar sesiones en los próximos procesos de aprendizaje que realizará; para ello, tanto la motivación como la retroalimentación resultan ser acciones importantes y necesarias en el desempeño del docente; puesto que, son herramientas claves para el logro de las competencias del estudiante. Black y William (2009)

Definición Operacional de la variable: Evaluación formativa

Para la presente investigación la variable Evaluación formativa se operacionalizó en seis dimensiones las cuales se desagregaban en indicadores; la primera dimensión es la “Asociada a la Calificación” de ella se desprenden los indicadores retroalimentación personal, explicando error y dificultad y error de la prueba; la segunda dimensión es la “Proactiva”, de ella se desprenden los indicadores instrucciones escritas, oportunidades de preguntar y consultar; la tercera dimensión es la “Interactiva”, de ella se desprenden los indicadores monitoreo de retroalimentación inmediata, explicación para comprensión, involucración en el curso y corrección de respuesta; la cuarta dimensión es la “Metacognitiva”, de ella se desprenden los indicadores, respuesta corta, respuesta Selección múltiple y resolución de problema; la quinta dimensión es la “Retroactiva”, de ella se desprenden los indicadores retroalimenta los errores, conciencia del error, estrategia para resolver error y búsqueda de la solución; la sexta dimensión es la “Ajustada”, de ella se desprenden los siguientes indicadores, observa sus necesidades, cambio de estrategia y adapta actividades para realizar.

Definición conceptual de la variable: Autorregulación del aprendizaje

Debido a la pérdida de la motivación de los estudiantes hacia las diversas actividades académicas que le brindaban, fueron los mismos estudiantes que realizaron varias acciones conscientes de ellas para mantener o elevar sus propios estados emocionales en pro de perseverar en las tareas y así ser aspirantes exitosos. Rojas y Valencia (2021)

Definición Operacional de la variable: Autorregulación del aprendizaje

Para la presente investigación la variable Autorregulación del aprendizaje se operacionalizó en dos dimensiones las cuales se desagregaban en indicadores; la primera dimensión es “Estrategias de motivación” de ella se desprenden los indicadores interés situacional, regulación de valores, regulación de metas de desempeño, estructura del contexto y auto- consecuencia; la segunda dimensión es “Creencias motivacionales” de ella se desprenden los indicadores orientación de metas y autoeficacia.

3.3. Población, muestra, muestreo y unidad de análisis

Población

López (2004) define que la población es un total de individuos a los que se desea investigar. Dicha población puede estar constituida por diferentes agentes; por lo tanto, considerando a la totalidad de la población conformada por 114 estudiantes que cruzan el cuarto y quinto año de secundaria de una Institución Educativa de San Miguel.

Es preciso mencionar los discernimientos de inclusión y exclusión de esta manera se delimitará la población detallándola:

- Criterio de inclusión, se ha tenido en consideración a los alumnos de

ambos sexos tanto femenino como masculino que cursan el cuarto y quinto de secundaria de una Institución Educativa del distrito de San Miguel durante el periodo del 2022.

- Criterio de exclusión, no se consideró a los docentes, personal administrativo y colaboradores de limpieza del colegio del distrito de San Miguel durante el periodo del 2022.

De lo anterior, se ha considerado como muestra a 88 estudiantes de ambos sexos.

Muestra

Valderrama (2013) mencionó que la muestra es aquella parte representativa de la población investigada. Se consideró una muestra aleatoria simple y se aplicó la fórmula considerando la población finita formada por 114 individuos. Para esto se respetó la fórmula considerando el error permitido del 95%, obteniendo como resultado de una muestra de 88 estudiantes.

Para definir la muestra se utilizó el siguiente procedimiento

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot (p \cdot q)}{(N - 1) \cdot E^2 + Z^2 \cdot (p \cdot q)}$$

En donde:

N: Población (114)

Z: Nivel de confianza (95%: 1,96)

P: Probabilidad de éxito (0,5)

Q: Probabilidad de fracaso (0,5)

E: Error estándar (0,05)

Reemplazando:

$$n = \frac{114 \cdot 1,96^2 \cdot (0,5 \cdot 0,5)}{(114 - 1) \cdot 0,05^2 + 1,96^2 \cdot (0,5 \cdot 0,5)}$$

n = 88 estudiantes

Muestro

Para el estudio se ha aplicado el muestreo no probabilístico, el cual se caracteriza en palabras de Baena (2017), por ser empleado según el criterio que tiene el investigador de acuerdo con las características de los integrantes del estudio. Por ello se realizó un muestreo aleatorio simple.

Unidad de análisis

La unidad de análisis es cada estudiante de cuarto y quinto de secundaria de una Institución Educativa de San Miguel, 2022

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica de investigación

Según Mucha y Lora (2021) la técnica de agrupación de herramientas es una técnica de investigación, siendo utilizado con un único fin que es conseguir la información, por ello se sigue bajo un lineamiento metodológico de investigación. También, Salgado y Levano (2018) mencionaron que la técnica procedimental, es el recojo de la información mediante preguntas o cuestionarios específicas de un tema en particular, recibiendo el nombre de encuesta.

López y Fachelli (2015) sostienen que una técnica es un procedimiento de análisis que sirve para recabar la información necesaria, siendo estos datos recolectados de forma oral o escrita. En este sentido la técnica es quien permitirá recolectar los datos de la evaluación formativa en relación con la autorregulación de los estudiantes de una Institución Educativa de San Miguel.

Instrumento de investigación

Carrasco (2019) conceptualiza al instrumento de tipo cuestionario como preguntas estructuradas y organizadas de manera sistemática.

Validez

La validez dice Bernal (2016) que se obtiene cuando se espera un valor de medición para medir lo que la investigado ya había previsto. Para constatar la confiabilidad de los instrumentos se obtendrá mediante el juicio de expertos quienes certifican la validez de ellos.

Expertos informantes	Grado académico	Opinión
Mesones Vasquez, Lourdes Irene	Mg. Administración Educativa	Aplicable
Barrera Montañez, Ana Magaly	Mg. En Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje	Aplicable
Bellido Garcia, Roberto Santiago	Mg. Metodología de Investigación Científica	Aplicable

Confiabilidad

Para Maldonado (2018) la confiabilidad es la consistencia interna del instrumento, el cual este arroja resultados de forma reiterativa a solo un objetivo. Para poder medir la confiabilidad inicial se realizó una prueba piloto con 20 estudiantes donde se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,706 para las variables evaluación formativa y 0,795 para la variable de autorregulación. Dejando constancia de que ambos cuestionarios son fiables, por tener un resultado mayor a 0.7.

3.5. Procedimientos

Para el proceso de recolección de datos se procedió a solicitar el permiso respectivo a las autoridades pertinentes de la Institución Educativa de San Miguel, esto mediante una carta de autorización; luego, se llevó a cabo la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes, el cual serviría para el recojo de la información realizada en la fecha acordada; posterior a ello, los datos recopilados se insertaron

en una hoja de cálculo de Excel y; posteriormente, se realizó el procesamiento estadístico de la mano de un especialista en dicho software, el cual ordenaría, tabularía y codificaría.

Una vez obtenidos los datos se procedió a trabajarlos en un software estadístico para poder determinar la confiabilidad.

3.6. Método de análisis de datos

Siendo un trabajo de investigación cuantitativa, se empleó el método descriptivo correlacional, de esta manera se obtuvo datos porcentuales, que se verán reflejados en tablas y figuras para poder ser interpretados en relación con las dimensiones de cada variable de una manera descriptiva y explicativa.

3.7. Aspectos éticos:

En la presente investigación, así como en la elaboración del proyecto se puede dar fe que se respetó en todo momento los derechos de autor, parafraseando la información obtenida, citando pertinentemente con citas de APA7.

Sobre la confidencialidad de la información se mantiene en reserva la identidad de los evaluados así mismo de los colaboradores durante el desarrollo de la investigación.

La veracidad de resultados de la investigación cuenta con la fidelidad total, puesto que no se manipuló ninguno, todos los resultados son tal cual como se recogieron en la aplicación del instrumento.

El análisis de los resultados se presenta con un compromiso de objetividad, es decir sin ninguna intensión personal u opiniones subjetivas.

IV. RESULTADOS

Los resultados siguientes muestran el análisis descriptivo de 88 estudiantes, en el cual se evidencia los diversos niveles como alto, medio y bajo.

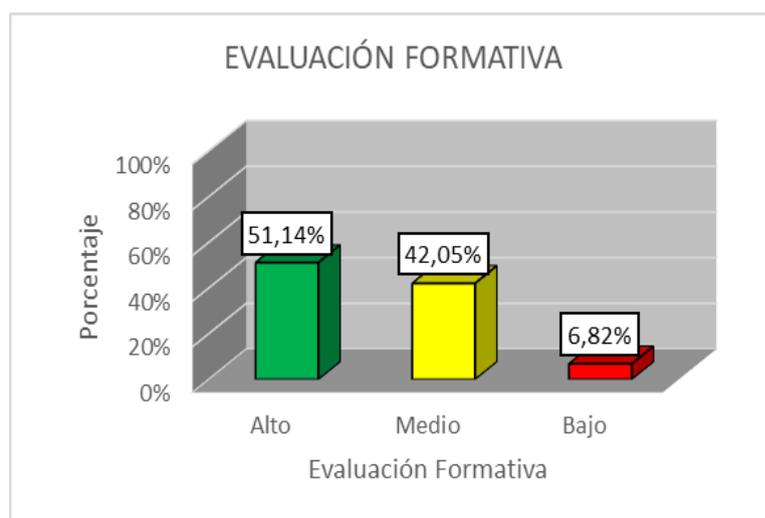
4.1. Análisis descriptivo

Tabla 1

Nivel de evaluación formativa

Niveles	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	90 – 101	45	51,14
Regular	79 – 89	37	42,05
Eficiente	68 – 78	6	6,82
Total		88	100,0

Figura 1. *Porcentaje nivel de evaluación formativa*



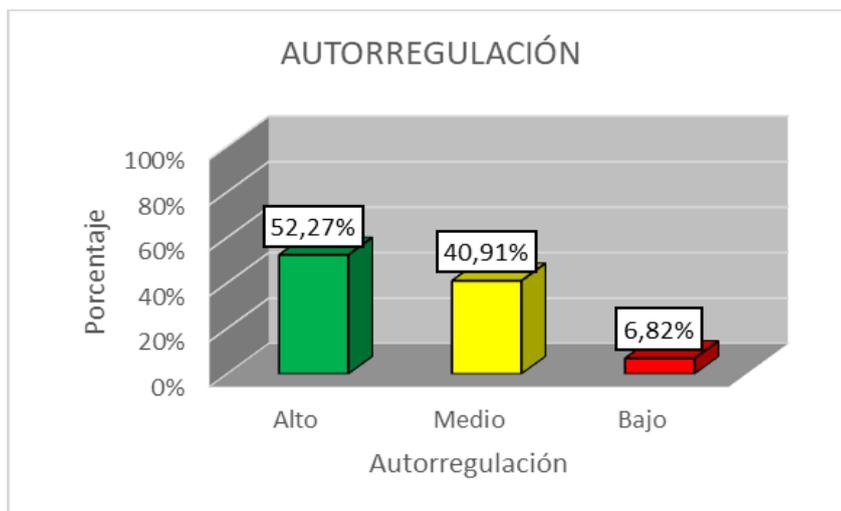
De la tabla 1 y figura 1 se observó que, con respecto a la variable evaluación formativa, el 51,14% de los estudiantes percibieron que se da a un nivel alto, el 42,05% indicaron que se da a un nivel medio y el 6,82% indicaron que se da a un nivel bajo. Por lo tanto, ante los resultados mostrados se puede inferir que el nivel de la evaluación formativa en el ejercicio docente es de nivel alto, según la percepción de los encuestados.

Tabla 2

Nivel de autorregulación

Niveles	Rango	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	106 – 119	46	52,27
Regular	95 – 105	36	40,91
Eficiente	84 – 94	6	6,82
Total		88	100,0

Figura 2. Porcentaje nivel



De la tabla 2 y figura 2 se observó que, con respecto a la variable autorregulación, el 52,27% de los estudiantes manifiestan que se da a un nivel alto, el 40,91% indicaron que se da a un nivel medio y el 6,82% indicaron que se da a un nivel bajo. Por lo tanto, ante los resultados mostrados se puede inferir que el nivel de autorregulación es de nivel alto, según la percepción de los encuestados.

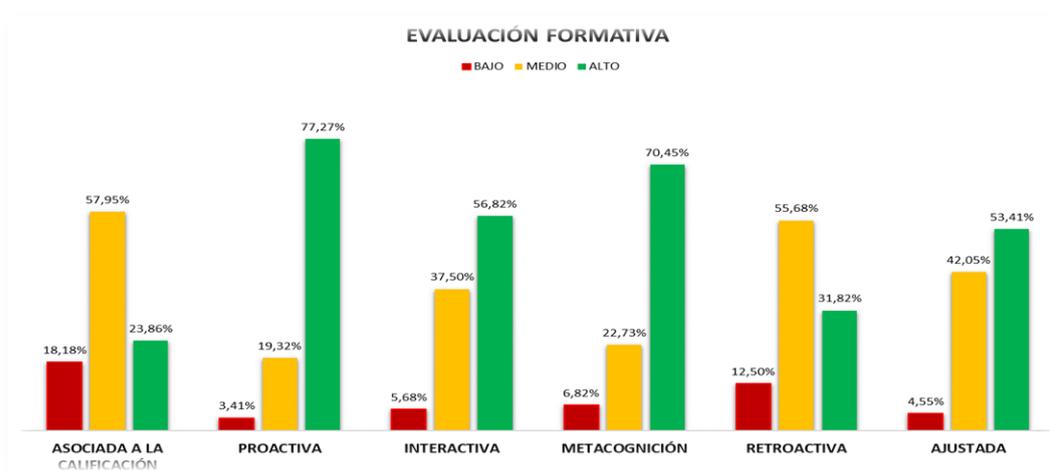
Tabla 3

Nivel de evaluación formativa y sus dimensiones

	Evaluación formativa		Asociada a la calificación		Proactiva		Interactiva		Metacognición		Retroactiva		Ajustada	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	45	51,14	21	23,86	68	77,27	50	56,82	62	70,45	28	31,82	47	53,41
Medio	37	42,05	51	57,95	17	19,32	33	37,50	20	22,73	49	55,68	37	42,05
Bajo	6	6,82	16	18,18	3	3,41	5	5,68	6	6,82	11	12,50	4	4,55
Total	88	100,00	88	100,00	88	100,00	88	100,00	88	100,00	88	100,00	88	100,00

Nota: f=Frecuencia absoluta

Figura 3. Porcentaje de evaluación formativa y sus dimensiones



De la tabla 3 y figura 3 se observó que, con respecto a la evaluación formativa en su dimensión “asociada a la calificación”, el 23,86% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, el 57,95% en un nivel medio y el 18,18% en un nivel bajo. En su dimensión “proactiva”, el 77,27% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, el 19,32% en un nivel medio y el 3,41% en un nivel bajo. En su dimensión “interactiva”, el 56,82% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, el 37,50% en un nivel medio y el 5,68% en un nivel bajo. En su dimensión “metacognición”, el 70,45% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, el 22,73% en un nivel medio y

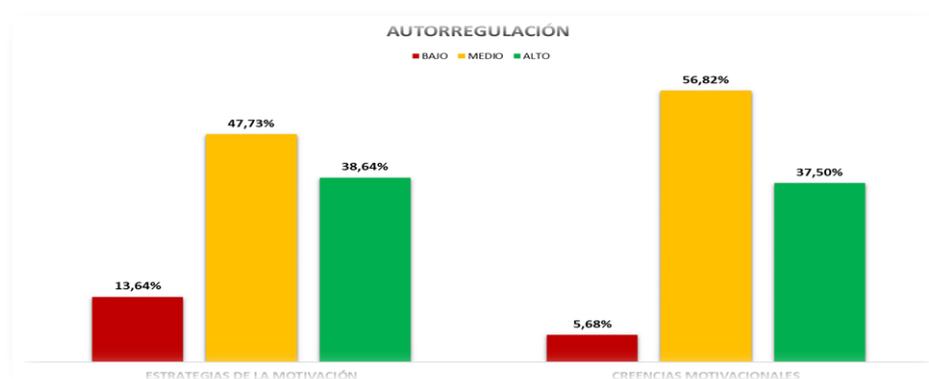
el 6,82% un nivel bajo. En su dimensión “retroactiva”, el 31,82% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, el 55,68% en un nivel medio y el 12,50% en un nivel bajo. En su dimensión “ajustada”, el 53,41% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, el 42,05% en un nivel medio y el 4,55% en un nivel bajo. Por lo tanto, ante los resultados mostrados en la tabla se puede inferir que el nivel de las dimensiones: asociada a la calificación y retroactiva en el ejercicio docente es de nivel medio; y, proactiva, interactiva, metacognición y ajustada en el ejercicio docente es de nivel alto, según la percepción de los encuestados.

Tabla 4

Nivel de autorregulación y sus dimensiones

	Autorregulación		Estrategias a la motivación		Creencias motivacionales	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Alto	46	52,27	34	38,64	33	37,50
Medio	36	40,91	42	47,73	50	56,82
Bajo	6	6,82	12	13,64	5	5,68
Total	88	100,00	88	100,00	88	100,00

Figura 4. *Porcentaje nivel de autorregulación y sus dimensiones*



De la tabla 4 y figura 4 se observó que, con respecto a la autorregulación en su dimensión “Estrategias motivacionales”, el 38,64% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, el 47,73% en un nivel medio y el 13,64%

en un nivel bajo. En su dimensión “Creencias motivacionales”, el 37,50% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, el 56,82% en un nivel medio y el 5,68% en un nivel bajo.

4.2. Estadística inferencial

Díaz (2019) mencionó acerca de la estadística inferencial, que se centra en la elaboración de conclusiones obtenidas de la información recogida de la muestra de una población. Menciona también sobre la prueba correlacional de Spearman que es aplicada si existe o no correlación entre variables.

4.3. Prueba de hipótesis y decisión estadística

Llinás (2018) la prueba de hipótesis es una norma capaz de determinar si es factible o no la aceptación o rechazo de una de la hipótesis basada en la toma de muestra de los datos de una población determinada. En relación con lo mencionada, según los datos extraídos de la muestra, se busca establecer una decisión que se aplica a la población, es decir que forma parte de la estadística inferencial. Siendo regla de decisión. Si el sig. ≤ 0.05 se rechaza H_0 / Si sig. > 0.05 no se rechaza H_0 .

Tabla 5
Contraste de normalidad

	Kolmogórov-Smimov		
	Estadístico	gl	Sig.
Evaluación Formativa	,980	88	,203
Autorregulación	,956	88	,005

Los resultados de la prueba Kolmogórov-Smimov del contraste de normalidad, se tiene que el pvalor = 0,000 < 0,05, para ambas variables. Los datos obtenidos confirman que estos provienen de una distribución que no es normal y pertenecen a las pruebas no paramétricas. Este este caso el estadístico para probar la Rho de Spearman.

Prueba de Hipótesis general

Ho: No existe relación entre evaluación formativa y la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022

Ha: Existe relación entre evaluación formativa y la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022.

Tabla 6

Relación entre evaluación formativa y autorregulación

			Evaluación Formativa	Autorregulación
Rho de Spearman	Evaluación Formativa	Coeficiente decorrelación	1,000	,715**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	88	88
	Autorregulació n	Coeficiente decorrelación	,715**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	88	88

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

Se evidenció en la tabla 6, que la significancia es menor a 0,01; es decir, por debajo de 0,05; por lo tanto, existe bastante evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, lo cual indica que existe relación buena y significativa entre las variables Evaluación Formativa y Autorregulación en los estudiantes de la Institución Educativa San Miguel, 2022.

Prueba de hipótesis 1

Ho: La evaluación formativa en la dimensión asociada a la calificación no tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022.

Ha: La evaluación formativa en la dimensión asociada a la calificación tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022.

Tabla 7

Relación entre asociada a la calificación y la autorregulación

		Asociada a la Calif.	Autorregulación	
Rho de Spearman	Asociada a la Calificación	Coeficiente decorrelación	1,000	,390**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	88	88
	Autorregulación	Coeficiente decorrelación	,390**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	88	88

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

Se apreció en la tabla 7, una significancia menor a 0,01; es decir, un valor que no supera al 0,05; es por ello, que existe bastante evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, determinando que se aprecia correlación baja entre la dimensión Asociada a la calificación y la variable Autorregulación, ya que el valor obtenido fue 0,390.

Prueba de hipótesis 2

Ho: La evaluación formativa en la dimensión proactiva no tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022.

Ha: La evaluación formativa en la dimensión proactiva tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022.

Tabla 8

Relación entre proactiva y la autorregulación

		Proactiva	Autorregulación
Rho de Spearman	Proactiva	Coeficiente decorrelación	,365**
		Sig. (bilateral)	<,001
		N	88
	Autorregulación	Coeficiente decorrelación	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001
		N	88

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

Se apreció en la tabla 8, una significancia menor a 0,01; es decir, un valor que no supera al 0,05; es por ello, que existe bastante evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, determinando que se aprecia correlación baja entre la dimensión Proactiva y la variable Autorregulación, ya que el valor obtenido fue 0,365.

Prueba de hipótesis 3

Ho: La evaluación formativa en la dimensión interactiva no tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022.

Ha: La evaluación formativa en la dimensión interactiva tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022.

Tabla 9

Relación entre interactiva y la autorregulación

		Interactiva	Autorregulación
Rho de Spearman	Interactiva	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,459**
		N	88
	Autorregulación	Coeficiente de correlación	,459**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	88

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

Se apreció en la tabla 9, una significancia menor a 0,01; es decir, un valor que no supera al 0,05; es por ello, que existe bastante evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, determinando que se aprecia correlación moderada entre la dimensión Interactiva y la variable Autorregulación, ya que el valor obtenido fue 0,459.

Prueba de hipótesis 4

Ho: La evaluación formativa en la dimensión metacognitiva no tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022.

Ha: La evaluación formativa en la dimensión metacognitiva tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022.

Tabla 10

Relación entre metacognitiva y la autorregulación.

		Metacognición	Autorregulación
Rho de Spearman	Metacognición	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,227**
		N	88
	Autorregulación	Coeficiente de correlación	,227**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	88

**La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Se apreció en la tabla 10, una significancia menor a 0,01; es decir, un valor que no supera al 0,05; es por ello, que existe bastante evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, determinando que se aprecia correlación baja entre la dimensión Metacognitiva y la variable Autorregulación, ya que el valor obtenido fue 0,227.

Prueba de hipótesis 5

Ho: La evaluación formativa en la dimensión retroactiva no tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022.

Ha: La evaluación formativa en la dimensión retroactiva tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022.

Tabla 11.

Relación entre retroactiva y la autorregulación

		Retroactiva	Autorregulación
Rho de Spearman	Retroactiva	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,428**
		N	88
	Autorregulación	Coefficiente de correlación	,428**
		Sig. (bilateral)	<,001
		N	88

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

Se apreció en la tabla 11, una significancia menor a 0,01; es decir, un valor que no supera al 0,05; es por ello, que existe bastante evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, determinando que se aprecia correlación moderada entre la dimensión Retroactiva y la variable Autorregulación, ya que el valor obtenido fue 0,428.

Prueba de hipótesis 6

Ho: La evaluación formativa en la dimensión ajustada no tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022.

Ha: La evaluación formativa en la dimensión ajustada tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022.

Tabla 12

Relación entre ajustada y la autorregulación

		Ajustada	Autorregulación
Rho de Spearman	Ajustada	Coeficiente decorrelación	,453**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	88
	Autorregulación	Coeficiente decorrelación	<1,000
		Sig. (bilateral)	<,001
		N	88

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

Se apreció en la tabla 12, una significancia menor a 0,01; es decir, un valor que no supera al 0,05; es por ello, que existe bastante evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, determinando que se aprecia correlación moderada entre la dimensión Ajustada y la variable Autorregulación, ya que el valor obtenido fue 0,453

V. DISCUSIÓN

En el presente estudio se investigó la relación que puede tener la evaluación formativa y autorregulación, gracias a los maestros, quienes realizan una evaluación formativa logrando que los estudiantes autorregulen su aprendizaje, sin duda su correlación es importante durante el aprendizaje en pro de una mejora.

Uno de los hallazgos importantes de la investigación científica indica que el 51,14% de los estudiantes percibieron que la evaluación formativa se da a un nivel alto, el 42,05% indicaron que se da a un nivel medio y el 6,82% indicaron que se da a un nivel bajo. Si bien la gran mayoría de los estudiantes (82) calificaron de forma aceptable la aplicación de la evaluación formativa, existe un número menor de estudiantes (6) que no la perciben de la misma manera, lo que demuestra el carácter subjetivo de la percepción. Este hallazgo no concuerda con lo reportado por Pantoja y Oseda (2021), quien en su estudio realizado a la I.E. 80027 -El Porvenir- señaló que los estudiantes (73) reciben una evaluación formativa poco adecuada representada por un 57% y solo el 9% (12) indicó que es muy adecuada. Pero concuerda con Bores-Garcia et al. (2021) pues mencionó que la evaluación formativa tiene la finalidad de mejorar la enseñanza aprendizaje de los estudiantes siendo estos autorregulados mediante instrumentos con escala de valoración, enfatizando que es error de los estudiantes es confundir la evaluación con la calificación. Por ello esta investigación respondió a que es necesario replantear el modelo de evaluación aplicado, puesto que al ser de carácter formativo nos permite valorar el desarrollo de las competencias de cada uno de los alumnos; de esta manera, podemos alcanzar el aprendizaje ansiado.

Este hallazgo concuerda con lo reportado por Zapana (2019) quien a partir de las respuestas del cuestionario empleado obtiene como resultado que los docentes de la Carrera Profesional de Educación Primaria cuentan con limitados atributos que caracterizan a un evaluador del tipo formativo. En cuanto a la variable autorregulación, 6 estudiantes afirman que el nivel de autorregulación es bajo en un 6,82%, 36 que el nivel de autorregulación es medio en un 40,91% y 46 que es alto en un 52,27%, esto indica que algunas veces los estudiantes

presentan dificultades para mantener su motivación durante las sesiones de aprendizaje, esto debido a que los docentes en ocasiones no realizan la retroalimentación de manera continua; por ello, los alumnos manifiestan que tienen dificultades para reconocer sus errores, qué los llevó a cometerlos y qué estrategias utilizar para no volver a equivocarse. Lo expuesto denota la capacidad de autoconocimiento y autoevaluación propia del estudiante, lo que genera evidencias en el docente acerca de la incidencia de la evaluación formativa en la autorregulación de los estudiantes. Este hallazgo concuerda con lo reportado por Llull et al. (2019) quien manifiesta que la autorregulación es una habilidad que no nace del estudiante, sino que se aprende y desarrolla en un entorno de aprendizaje ya sea formal o informal; sin embargo, refiere que, si bien esta habilidad depende fundamentalmente de cada individuo, puede ser dirigida por el maestro, lo cual le otorga un papel importante al docente en el proceso educativo. Como bien lo menciona Torres et al. (2021) que a pesar de la evolución del término evaluación se sigue realizando una evaluación formativa, siendo el quien lo definió como el aliado dentro del proceso enseñanza-aprendizaje el cual le permite al docente reflexionar sobre su actuar. Es por ello, que el docente juega un papel activo, teniendo como funciones la fijación de metas realistas, el uso de estrategias efectivas y la reflexión acerca de los procesos metacognitivos que se realizan durante la sesión de aprendizaje buscando lograr el bien de los estudiantes.

Asimismo, Monteza (2019) destaca entre sus resultados que la aplicación de las rúbricas y de las guías de reflexión funcionó parcialmente en la autorregulación de los estudiantes; sin embargo, considera que el desencadenante de ello pudo haber sido la motivación representada en metas, estas son, obtener notas altas, realizar trabajos de calidad o el interés en el curso. Del mismo modo Gramberg et al. (2021) mencionó que la evaluación formativa es tipo práctico siendo esta favorable, permitiéndoles al docente recolectar evidencias de los estudiantes, siendo ellos agentes activos dentro de este mismo proceso retroalimentando sus propias necesidades de aprendizaje. Por lo expuesto, la importancia que tiene el hecho de que los alumnos puedan ser capaces de afrontar los retos que se presenten (autoeficacia) y el interés por la

práctica académica, aspectos que influyen significativamente en la autorregulación. Así pues, se refuerza lo concluido en la presente y anteriores investigaciones acerca de la motivación; puesto que esta debe tratarse de manera integrada; es decir, haciendo uso de rúbricas y guías de reflexión seguido de la orientación del maestro, ya haciendo uso solamente de las primeras resulta insuficiente; en ese sentido, se entiende que propiciar la autorregulación en los estudiantes depende mucho del rol que desempeñe el maestro con respecto a la enseñanza y orientación en el uso de las rúbricas y guías, esto en favor de la reflexión propia que realizan los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje. Siendo ellos quien cumplirán con sus objetivos particulares que tienen.

Este hallazgo concuerda con lo reportado por Zolle-Valero (2019), quien sostiene la importancia de hacer uso de herramientas pedagógicas permanentemente; en este caso, criterios de evaluación o rúbricas realizadas por el maestro al momento de proponer la tarea a desarrollar, ya que son estas herramientas que le permiten al docente controlar que está realizando lo planificado y que existe un aprendizaje; sin embargo, también cabe resaltar que se cuestiona la funcionalidad de las rúbricas, pues manifiestan que su uso indiscriminado de detalle puede limitar la creatividad y originalidad de los estudiantes al momento de presentar sus proyectos. Además, Black et al. (2009) citado en Crisnayanti (2019) mencionó que todos los resultados obtenidos dentro de un salón de clase se dan a través del rendimiento de cada alumno, siendo interpretada por el docente o compañero para mejorar en su proceso enseñanza – aprendizaje. Esto se alude a la necesidad de que dichas herramientas utilizadas por el docente sean preparadas en consenso entre docentes y estudiantes.

Con respecto a la hipótesis específica 1, se apreció una significancia menor a 0,01; es decir, un valor que no supera al 0,05; es por ello, que existe bastante evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, determinando que se aprecia correlación baja entre la dimensión Asociada a la calificación y la variable Autorregulación, ya que el valor obtenido fue 0,390. Este hallazgo compatibiliza con el estudio de Fraile et. al. (2020), donde sus resultados muestran que los estudiantes caracterizados por

dirigir su autorregulación hacia el aprendizaje logran alcanzar a obtener una calificación mayor; por ende, lograra un mayor rendimiento académico por parte de los estudiantes. En este sentido Solomon et al. (2021) mencionó sobre las estrategias empleadas que son un conjunto de metodologías, las cuales influyen en la evaluación formativa. Además, un buen desarrollo de acciones de parte del docente durante la evaluación formativa, utilizando las estrategias adecuadas siendo estas necesarias para fomentar en los estudiantes resultados significativos que son los esperados de parte del docente, considerando que es un acto educativo reflexivo y compartido entre ambas partes.

Con respecto a la hipótesis específica 2, se apreció una significancia menor a 0,01; es decir, un valor que no supera al 0,05; es por ello, que existe bastante evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, determinando que se aprecia correlación baja entre la dimensión Proactiva y la variable Autorregulación, ya que el valor obtenido fue 0,365. Este hallazgo compatibiliza con el estudio de Diaz (2019), buscó en su investigación enfatiza acerca de la importancia que tiene el promover espacios de discusión durante la sesión donde los estudiantes participen de forma activa y permanente, lo que desencadena la realización de procesos analíticos y reflexivos con el propósito de consolidar un aprendizaje autónomo. Es así como Nafila (2022) coincidió interpretando como la forma de ayuda a los estudiantes a autorregular su mente, basándose a su estado anímico para que este sea exitoso en su proceso de aprendizaje. Además, es importante reconocer que la evaluación del tipo formativa en su dimensión proactiva conlleva a vivir experiencias muy significativas para los estudiantes, puesto que orientan el desempeño de estos a circunstancias reales, esto ligado a la motivación que ejerce el docente. Por lo tanto, resulta fundamental que el maestro conozca y aplique las herramientas y los recursos necesarios para realizar una correcta evaluación formativa.

Con respecto a la hipótesis específica 3, se apreció una significancia menor a 0,01; es decir, un valor que no supera al 0,05; es por ello, que existe bastante evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, determinando que se aprecia correlación moderada entre la

dimensión Interactiva y la variable Autorregulación, ya que el valor obtenido fue 0,459. Este hallazgo concuerda con lo expuesto por Díaz (2019), quien sostiene que para versar acerca de una evaluación verdaderamente formativa, es necesario retroalimentar a los estudiantes de manera rápida, oportuna y constante; ello con el fin de que sepan reconocer qué es lo que saben, qué es lo que necesitan saber y cómo alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Así mismo Odínokaya (2019) mencionó que la autorregulación como la acción que realiza el propio estudiante a través del mecanismo propio de la retroalimentación, siendo estos aspectos necesarios para originar un sentido de pertenencia con respecto al proceso de aprendizaje, de modo que se cree un contexto en el que los estudiantes pongan en práctica la retroalimentación, autorregulación, evaluación y los restos que se presenten, con el propósito de materializar oportunidades de mejora en beneficios de ellos mismos.

Con respecto a la hipótesis específica 4, se apreció una significancia menor a 0,01; es decir, un valor que no supera al 0,05; es por ello, que existe bastante evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, determinando que se aprecia correlación baja entre la dimensión Metacognitiva y la variable Autorregulación, ya que el valor obtenido fue 0,227. Este hallazgo concuerda con lo reportado por Monteza (2019), quien sostiene que es necesario que el docente actúe como guía y acompañe al estudiante, a través de interrogantes metacognitivas, además de enseñar el modo uso de la rúbrica, puesto que no sería suficiente la explicación solamente de los criterios. Siendo Seufert (2018) quien señaló que la autorregulación del estudiante lleva consigo ciertas ventajas, puesto que pueden elegir a lo que deseen o a lo que se sientan atraídos específicamente, puesto que haría falta explicar las instrucciones de manera que se les facilite a los estudiantes plantear realizar las actividades siguiendo la rúbrica, pero en beneficio del aprendizaje continuo y el desempeño óptimo, en base a que conociendo mencionadas rubricas sabrá de qué manera lo evaluaron.

Con respecto a la hipótesis específica 5, se apreció una significancia menor a 0,01; es decir, un valor que no supera al 0,05; es por ello, que existe bastante evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la

hipótesis alternativa, determinando que se aprecia correlación moderada entre la dimensión Retroactiva y la variable Autorregulación, ya que el valor obtenido fue 0,428. Por lo expuesto, podemos decir que el estudio realizado por Díaz (2019) es compatible con los resultados obtenidos, puesto que la retroalimentación que brindan los profesores a los estudiantes antes, durante y después las actividades asignadas se consideran muy importantes el acompañamiento. Así mismo Xiao et al. (2019) mencionó sobre la autorregulación conformada por tres fases en el docente planifica estrategias con expectativas de obtener buenos resultados, para luego sea el estudiante mediante su automotivación y autocontrol pueda lograr su autorreflexión sobre su aprendizaje. Es por ello que las estrategias motivacionales es una práctica constante de parte del docente.

Con respecto a la hipótesis específica 6, se aprecia una significancia menor a 0,01; es decir, un valor que no supera al 0,05; es por ello, que existe bastante evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, determinando que se aprecia correlación moderada entre la dimensión Ajustada y la variable Autorregulación, ya que el valor obtenido fue 0,453. De lo anterior, podemos decir que la investigación efectuada por Zapana (2019), compatibiliza con los resultados obtenidos; pues plantea que la evaluación desde la perspectiva formativa tiene como propósitos aportar a la mejora continua del aprendizaje y regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de acondicionar las herramientas pedagógicas; siendo estas estrategias y actividades que realiza el docente en función de las necesidades individuales de cada alumno. Por ello, se requiere de docentes capaces de ajustar su metodología de enseñanza y prime el acompañamiento del en el desempeño de los estudiantes, permitiéndole que pueda reconocer sus propias necesidades en mira al logro de su aprendizaje.

VI. CONCLUSIONES

1. Se determinó que existe una relación buena y significativa entre la evaluación formativa y la autorregulación en estudiantes; con un nivel de significancia ,001 y una correlación $Rho=,715^{**}$. De esta manera se debe tener en cuenta que para poder potencial la autorregulación en los estudiantes es necesario desarrollar evaluaciones formativas adecuadas y permanentes durante las sesiones de aprendizaje, siendo estas realmente eficiente.
2. Se determinó que existe una relación baja y significativa entre dimensión asociada a la calificación y la variable autorregulación en estudiantes; con un nivel de significancia ,001 y una correlación $Rho=,390^{**}$. Quiere decir que la dimensión asociada a la calificación no busca ser una finalidad del docente sino más bien el procedimiento durante el aprendizaje en la sesión, siendo la retroalimentación necesaria para garantizar el buen aprendizaje y que el propio estudiante llegue autorregulado.
3. Se determinó que existe una relación baja y significativa entre la dimensión proactiva y la variable autorregulación en estudiantes; con un nivel de significancia ,001 y una correlación $Rho=,365^{**}$. El generar un ambiente proactivo permite al estudiante a su propia motivación, siendo el docente que brinda un clima de confianza donde interactúa con el estudiante de forma personal en ese contexto dando autonomía a ellos mismos y poder así autorregular su propio aprendizaje.
4. Se determinó que existe una relación moderada y significativa entre la dimensión interactiva y la variable autorregulación en estudiantes; con un nivel de significancia ,001 y una correlación $Rho=,459^{**}$. El docente al realizar la retroalimentación durante la evaluación genera que el estudiante optimice su desempeño dada de forma bilateral, porque intervienen ambos profesor - estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje.
5. Se determinó que existe una relación baja y significativa entre la dimensión metacognitiva y la variable autorregulación en estudiantes; con un nivel de significancia ,001 y una correlación $Rho=,227^{**}$. Es el docente quien logra que los estudiantes vinculen su aprendizaje respondiendo a una calificación no solo por dominio de conocimiento.

6. Se determinó que existe una relación moderada y significativa entre la dimensión retroactiva y la variable autorregulación en estudiantes; con un nivel de significancia ,001 y una correlación $Rho=,428^{**}$. El docente realiza la retroalimentación como pieza clave durante la sesión de aprendizaje, logrando que los estudiantes logren mejores resultados en beneficio de su autorregulación.
7. Se determinó que existe una relación moderada y significativa entre la dimensión ajustada y la variable autorregulación en estudiantes; con un nivel de significancia ,001 y una correlación $Rho=,453^{**}$. La evaluación brindada por el docente durante la enseñanza de aprendizaje genera que los estudiantes mejoren continuamente su autorregulación.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se sugiere a los directivos del colegio llevar a cabo capacitaciones permanentes para que el docente pueda implementar al momento de realizar sus sesiones de aprendizajes y apliquen métodos con el fin que absuelvan las inquietudes de los estudiantes.

Segunda: A la directora a programar y ejecutar diversos talleres buscando incentivar en el docente y que estos lo lleven a la práctica haciendo uso de adecuadas estrategias para lograr en los estudiantes generar su autorregulación durante su aprendizaje.

Tercera: Se recomienda a los docentes que evalúen en manera continua el nivel de los aprendizajes de sus estudiantes generando un clima de confianza e interacción permanente, de esta manera lograrán que los propios estudiantes podrán autorregular su aprendizaje de una manera autónoma.

Cuarta: Se recomienda a los docentes a implementar estrategias y realizar una retroalimentación bilateral para que los estudiantes puedan optimizar su desempeño en su autorregular de su aprendizaje.

Quinto: Se recomienda a los docentes generar en los estudiantes la vinculación de su aprendizaje durante la evaluación, de esta manera ellos logran demostrar mejores resultados sin pensar en una calificación.

Sexto: Se recomienda a los docentes a realizar una retroalimentación continua con el propósito de reforzar los conocimientos de los estudiantes, ayudándolos así a optimizar sus capacidades y habilidades dentro de su aprendizaje.

Séptimo: Se recomienda a los docentes a reflexionar sobre la retroalimentación como su eje central durante la sesión de aprendizaje, pasa así mejor y lograr su autorregulación en los estudiantes.

VIII. REFERENCIAS

- Aguilera, S., Boatto, Y., Rapetti, M. y Vélez, G. (2011). Pensando en las relaciones entre cambio conceptual y creencias motivacionales. ¿Cómo se configuran estas relaciones en la lectura de textos académicos? *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. 54(5), 1-7. <https://rieoei.org/historico/expe/3541Boatto.pdf>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. (3° ed.). Grupo Editorial Patria: México. Recuperado de: <https://n9.cl/dbo8>
- Bizarro, W. y Sucari, W. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*. 1 (3), 2-18. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Bizarro Flores, W. H., Paucar Miranda, P. J., y Chambi-Mescoco, E. (2021). Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 872-891. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.244>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & González-Calvo, G. (2021). Analysis of student motivation towards body expression through the use of formative and share assessment. *Retos*, 40, 198–208. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83025>
- Carrasco, . (2019). *Metodología de la Investigación Científica. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación* (19ma ed.). San Marcos E.I.R.L https://www.academia.edu/26909781/Metodologia_de_La_Investigacion_Cientifica_Carrasco_Diaz_1_
- Cerón Urzua, C., Cossio-Bolaños, M., Pezoa-Fuentes, P., Gómez-Campos, R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar desempeño docente asociado a las prácticas evaluativas formativas. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 463-472. <https://doi.org/10.5209/rced.65512>
- Cossi, A., Voltas, N., Lázaro-Cantabrana, J. L., Morales, P., Calvo, M., Molina, S., & Quiroga, M. Á. (2020). Formative assessment at university through

digital technology tools. *Profesorado, Revista De Currículo Y Formación Del Profesorado*, 24(1), 164-183.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.9314>

Crisnayanti, N. P. Y. The Use of Formative Assessment Toward Efl Students to Enhance Students' Self-efficacy in Learning English. *Journal of English Language Learning*, 5(1), 421532.
<https://media.neliti.com/media/publications/421532-the-use-of-formative-assessment-toward-e-5e12302e.pdf>

Del Canto, E. y Silva Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(141), 25-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15329875002>

Delgado Santa Gadea, K. (2009). Evaluación y metacognición en el aula. *Investigación Educativa*, 13(24), 119-133.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/4127/3288/13852>

Díaz, M. (2019). *Estadística inferencial aplicada*.
https://books.google.com.pe/books?id=CvPCDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Díaz López, Mónica María. (2018). Impacto de la retroalimentación y la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de Biociencias. *Educación Médica Superior*, 32(3), 147-156.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000300012&lng=es&tIng=es

Elwy, A. R., Wasan, A. D., Gillman, A. G., Johnston, K. L., Dodds, N., McFarland, C., & Greco, C. M. (2020). Using formative evaluation methods to improve clinical implementation efforts: Description and an example. *Psychiatry research*, 283, 112532.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.112532>

Escudero Sánchez, C. L. y Cortez Suárez, L. A. (2018). Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica.
<http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14207/1/Cap.1->

Introducci%C3%B3n%20a%20la%20investigaci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica.pdf

- Fraile, J., Zamorano-Sande, D., Sánchez-Iglesias, I., Gil-Izquierdo, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 26(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91664838009>
- Fraile, J.; Ruiz, P., Zamorano, D. y Orgaz, D. (2021). Formative assessment, selfregulation, feedback and digital tools: use of Socrative in higher education. Madrid: España. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/87067/65112>
- Granberg, C., Palm, T., & Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100955. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X20302030>
- Hawe, E., & Dixon, H. (2017). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1181–1192. <https://doi-org.cide.idm.oclc.org/10.1080/02602938.2016.1236360>
- Hernández, A., y Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Holguin Alvarez, J. A. (2017). Efectos de conductas proactivas y prosociales en incidentes críticos de escolares limeños. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 185-244. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.172>
- Kerlinger, F. (2002). Investigación del comportamiento. <https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlinger-investigacion.pdf>
- Kincal, R. & Ozan, C. (2018). Effects of Formative Assessment on Prospective Teachers Achievement, Attitudes and Self-Regulation Skills. *International Journal of Progressive Education*, 14 (2), 77-92.

<https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=1a7c4029-fe79-424f-834e-767b22496b6b%40redis>

Lingling, Lou 2021. "Construction and Application of OBE-based Multiple Formative Assessment System in the "Micro-lecture + PAD Class" English Linguistics Research, Sciedu Press, vol. 10(1), pages 1-9, March. <https://ideas.repec.org/a/jfr/elr111/v10y2021i1p1-9.html>

López, P. (2004). Población, Muestra y Muestreo. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>

López Pastor, V., Manrique Arribas, J. y Vallés Rapp, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(4),57-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022117005>

López, P., y Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. Universitat Autònoma de Barcelona https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163564/metinvsocua_a2016_cap1-2.pdf

Lou, L. (2021). Construction and Application of OBE-based Multiple Formative Assessment System in the "Micro-lecture+ PAD Class". English <https://ideas.repec.org/a/jfr/elr111/v10y2021i1p1-9.html>

Llull, L., & Daura, F. T. (2019). La evaluación formativa, un recurso pedagógico para promover la autorregulación. Algunas orientaciones teóricas para su implementación en entornos online de aprendizaje. Anuario Digital De Investigación Educativa, (23). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3771>

MINEDU. (2019). Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. Lima, Perú: MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6646>

Monteza C. F (2019). Rúbricas y guías de reflexión para la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de psicología. 2019 p. 82. URL <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15369>

- Mucha, L. & Lora, M. (2021). Técnica de muestreo para investigación cuantitativa: aplicación informática. Universidad César Vallejo. Fondo Editorial. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/78250>
- Muñoz Cuchca, E. y Solis Trujillo, B. P. (2021). Enfoque cualitativo y cuantitativo de la evaluación formativa. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3), 1-14. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/3834>
- Nafila, N. I., & Zainuddin, A. (2022). Application of Formative Assessment to Measure Students' Self-Regulation in Physics Lessons. *Jurnal Pendidikan Fisika*, 10(1), 1-12. <https://journal.unismuh.ac.id/index.php/jpf/article/view/7107/4504>
- Navarro Mosquera, N. G., Falconí Asanza, A. V., y Espinoza Cordero, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la Educación Básica. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 58-69. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Odinokaya, M., Krepkaiya, T., Karpovich, I., & Ivanova, T. (2019). Self-regulation as a basic element of the professional culture of engineers. *Education sciences*, 9(3), 200. <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/3/200/htm>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pantoja, L., y Oseda, D. (2021). La evaluación formativa y su relación en el aprendizaje autónomo en estudiantes de la institución educativa 80027 – el porvenir, 2020. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 5(4), 5139-5152. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.681
- Peñalosa Castro, E. (2010). Evaluación de los aprendizajes y estudio de la interactividad en entornos en línea: Un modelo para la investigación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 13(1), 17-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427212002>
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación. Buenos Aires. <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/662.pdf>

- Rojas-Ospina, T., & Valencia-Serrano, M. (2021). Estrategias de autorregulación de la motivación de estudiantes universitarios y su relación con el ambiente de clase en asignaturas de matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología*, 24(1), 47-62. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012391552021000100047&script=sci_abstract&tlng=es
- Salgado-Lévano, C. (2018). *Manual de investigación: Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa* (1.a ed.). Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat. <https://pdfcoffee.com/040-mastertesis-manual-de-investigacion-teoria-y-practica-para-hacer-la-tesis-segun-la-metodologia-cuantitativa-cecilia-salgado-levano-2018pdf-4-pdf-free.html>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. (6° ed.). Pearson educación. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>
- Seufert, T. (2018). The interplay between self-regulation in learning and cognitive load. *Educational Research Review*, 24, 116-129. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18301702>
- Solomon, M., Abdul, C. y Hasniza, N. (2021). Online Formative Assessment in Higher STEM Education; A Systematic Literature Review. *Asian Journal of Assessment in Teaching and Learning*, 11(1), 47-62. <https://ojs.upsi.edu.my/index.php/AJATeL/article/view/5107>
- Torres, J., Chávez H. y Cadenillas V. (2021). Formative evaluation: a look from its various strategies in regular basic education. *Revista Innovación Educativa*, 3(2), 386-400. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/210/237>
- Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica: Cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.a ed.). Editorial San Marcos. http://www.editorialsanmarcos.com/index.php?id_product=211&controller=product
- Wijaya, T. T., Ying, Z., & Suan, L. (2020). Gender and self regulated learning

during COVID-19 Pandemic in Indonesia. *Jurnal Basicedu*, 4(3), 725-732.
<https://www.jbasic.org/index.php/basicedu/article/view/422>

Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224- 235.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>

Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, 281-299.
[https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)

Wolters, C. A. & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00051-3).

Xiao, Y., & Yang, M. (2019). Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students' self-regulation in English language learning. *System*, 81, 39-49.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.004>

Zapana, L. (2019). Influencia de la Evaluación Formativa en el proceso de autorregulación de los estudiantes de la carrera profesional de Educación Primaria del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Arequipa 2018. [Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación con mención en Gestión y Administración Educativa]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Facultad de Ciencias de la Educación. Unidad de Posgrado. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8030>

Zolle, Txell y Fuentes, M (2019). Análisis de relatos de estudiantes universitarios sobre la autorregulación en experiencias de evaluación formativa. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol. 5, Nº 2 (edición especial), pp. 515-520. ISSN: 0719-6202
<https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1738>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Evaluación formativa y autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022

Problema	Objetivos	Hipótesis	Metodología
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Tipo de investigación: Básica Nivel de investigación: Correlacional Diseño y esquema de investigación: Cuantitativa, no experimental, transversal y correlacional causal Variables: Evaluación Formativa Autorregulación
¿Cuál relación que existe entre evaluación formativa y la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022?	Determinar la relación que existe entre evaluación formativa y la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022	Existe relación entre evaluación formativa y la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022	
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	
¿Cuál es la relación que existe entre la evaluación formativa en la dimensión asociadas a la calificación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022?	Determina la relación que existe entre la evaluación formativa en la dimensión asociadas a la calificación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022	La evaluación formativa en la dimensión asociadas a la calificación tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022	
¿Cuál es la relación que existe entre la evaluación formativa en la dimensión proactiva con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022?	Determina la relación existe entre la evaluación formativa en la dimensión proactiva con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022	La evaluación formativa en la dimensión proactiva tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022	

<p>¿Cuál es la relación que existe entre la evaluación formativa en la dimensión interactiva con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022?</p>	<p>Determina la relación existe entre la evaluación formativa en la dimensión interactiva con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022</p>	<p>La evaluación formativa en la dimensión interactiva tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Población: 114 estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel ▪ Muestra: 88 estudiantes de educación de una institución educativa de San Miguel ▪ Técnica: Encuesta ▪ Instrumento: Cuestionario
<p>¿Cuál es la relación que existe entre la evaluación formativa en la dimensión metacognitiva con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022?</p>	<p>Determina la relación existe entre la evaluación formativa en la dimensión metacognitiva con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022</p>	<p>La evaluación formativa en la dimensión metacognitiva tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022</p>	
<p>¿Cuál es la relación que existe entre la evaluación formativa en la dimensión retroactiva con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022?</p>	<p>Determina la relación existe entre la evaluación formativa en la dimensión retroactiva con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022</p>	<p>La evaluación formativa en la dimensión retroactiva tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022</p>	
<p>¿Cuál es la relación que existe entre la evaluación formativa en la dimensión ajustada con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022?</p>	<p>Determina la relación existe entre la evaluación formativa en la dimensión ajustada con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022</p>	<p>La evaluación formativa en la dimensión ajustada tiene relación con la autorregulación en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Miguel, 2022</p>	

Anexo 2: Matriz de operacionalización

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
<p>Evaluación Formativa</p>	<p>La evaluación formativa es una práctica evaluativa áulica para el mejoramiento del aprendizaje. (Cerón et al).</p>	<p>Considera seis dimensiones desglosadas en 21 indicadores y se procesarán los datos con análisis estadístico de confiabilidad</p>	<p>Asociadas a la calificación Proactiva Interactiva Metacognitiva Retroactiva Ajustada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación personal • Explicando error y/o dificultad. • Explicación de los principales errores • Monitoreo de retroalimentación inmediata • Explicación para comprensión • Involucración en el curso • Monitoreo de retroalimentación inmediata • Explicación para comprensión • Involucración en el curso • Estrategia de corrección de respuesta. • Respuesta corta • Selección múltiple • Resolución de problema • Evaluación de proceso y resultado final • Retroalimenta los errores 	<p>Ordinal Escala de Likert</p>

				<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia del error • Resolver el error sin dar respuesta • Guían a la solución • Retroalimentar de acuerdo con su nivel • Cambio de estrategia. • Adapta actividades 	
AUTORREGULACIÓN	<p>Ante la pérdida de motivación hacia las actividades académicas, los estudiantes realizan acciones conscientes para mantener o elevar sus estados motivacionales en pro de persistir en las tareas y ser aprendices exitosos Rojas y Valencia, (2021).</p>	<p>Considera dos dimensiones desglosadas en 30 indicadores y se procesarán los datos con análisis estadístico de confiabilidad</p>	<p>Estrategias de Motivación Creencias motivacionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auto- consecuencia • Estructuración ambiental • Regulación del valor de la tarea • Regulación de metas de desempeño • Regulación de interés situacional • Regulación de metas de aprendizaje • Orientación al desempeño • Orientación al aprendizaje • Valoración de la tarea 	<p>Ordinal Escala de Likert</p>

Anexo 3: Instrumentos

CUESTIONARIO SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Estimado estudiante, la presente encuesta tiene el propósito de recoger información sobre Evaluación formativa, al mismo tiempo precisar que la encuesta es íntegramente anónima y sus resultados son de carácter confidencial.

No existen respuestas correctas o incorrectas, por favor responda sinceramente según su percepción, siendo necesario responder la totalidad de las preguntas, agradecería marcar con una aspa “X” en el recuadro que corresponda según su percepción.

5. Siempre (S) - 4. Casi siempre (CS) - 3. A veces (AV) – 2. Casi nunca (CN) - Nunca 1. (N)

Datos generales:

Género: Masculino () Femenino ()

N.º	Items	categorías				
		N	CN	AV	CS	S
DIMENSION: ASOCIADAS A LA CALIFICACION		N	CN	AV	CS	S
01	Después de la aplicación de una evaluación calificada, el profesor(a) me llama para retroalimentarme personalmente.					
02	Cuando me entregan una prueba, el profesor(a) me escribe una breve nota en la misma prueba explicando mis principales errores y dificultades.					
03	Después de la aplicación de una evaluación calificada, el profesor(a) retroalimenta de manera verbal a todo el curso, explicando los principales errores de la prueba.					
DIMENSION: PROACTIVA		N	CN	AV	CS	S
04	Antes de trabajar en una actividad, me entregan las instrucciones escritas con lo que debes lograr en la tarea.					
05	Antes de trabajar en una actividad, el profesor(a) te explica las instrucciones y tienes las oportunidades preguntar.					
06	Cuando me evalúan con una pauta de observación, el profesor(a) la comparte antes de aplicarla lo que me permite leerla y poder consultar lo que no comprenda.					
07	Antes de trabajar en una actividad, me entregan las instrucciones escritas con lo que debes lograr en la tarea.					
DIMENSION: INTERACTIVA		N	CN	AV	CS	S
08	Cuando estás trabajando en una actividad, el profesor(a) te va monitoreando (revisa tu trabajo) para retroalimentarte de inmediato.					
09	Cuando le comunicas al docente que no estás comprendiendo, este te explica con otras palabras o te ofrece ejemplos para que puedas comprender.					
10	Cuando un(a) estudiante se equivoca (comete un error), el profesor(a) lo expone como un problema e involucra al curso para analizarlo y responderlo entre todos.					
11	Cuando el grupo tiene problemas en su tarea, el profesor(a) le sugiere una estrategia para que el grupo corrija su respuesta y pueda avanzar.					
DIMENSION: METACOGNICION		N	CN	AV	CS	S
12	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente (sin nota) a través preguntas de respuestas cortas o ejercicios breves se preocupa de la razón o el porqué de mi respuesta que de corregir el error.					

13	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente a través de preguntas de verdadero y falso o selección múltiple se preocupa de la razón o el porqué de mi respuesta que de corregir el error.					
14	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente a través de preguntas abiertas o resolución de problemas, se preocupa de la razón o el porqué de mi respuesta que de corregir el error.					
15	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente productos como informes o cartas, se preocupa de evaluar tanto el proceso (el paso a paso) como el resultado final.					
DIMENSIÓN: RETROACTIVA		N	CN	AV	CS	S
16	Cuando respondes incorrectamente, el profesor(a) te retroalimenta los errores.					
17	Cuando respondes incorrectamente, el profesor(a) te entrega información para que tomes conciencia del error, comprendiendo por qué esta malo o te equivocaste.					
18	Cuando respondes incorrectamente, el profesor(a) te ayuda entregándote una estrategia (procedimientos) para poder resolver el error, sin dar la respuesta.					
DIMENSIÓN: AJUSTADA		N	CN	AV	CS	S
19	Cuando el profesor(a) retroalimenta observas que lo hace de manera distinta para cada estudiante de acuerdo con su nivel y necesidad, nunca igual para todos.					
20	Cuando el profesor(a) te retroalimenta y aun así no comprendes, el profesor(a) cambia su explicación o estrategia y te entrega nuevos ejemplos.					
21	Cuando algunos de tus compañeros no pueden realizar la tarea por completo el profesor(a) acomoda o adapta la actividad o tiempos para que él pueda realizarla.					

Gracias por su colaboración

CUESTIONARIO SOBRE AUTORREGULACIÓN

Estimado estudiante, la presente encuesta tiene el propósito de recoger información sobre la autorregulación, al mismo tiempo precisar que la encuesta es íntegramente anónima y sus resultados son de carácter confidencial.

No existen respuestas correctas o incorrectas, por favor responda sinceramente según su percepción, siendo necesario responder la totalidad de las preguntas, agradecería marcar con una aspa "X" en el recuadro que corresponda según su percepción.

5. Siempre (S) - 4. Casi siempre (CS) - 3. A veces (AV) – 2. Casi nunca (CN) - Nunca 1. (N)

Datos generales:

Género: Masculino () Femenino ()

N.º	Items	categorías				
		N	CN	AV	CS	S
DIMENSION: ESTRATEGIAS DE LA MOTIVAS						
01	Cambio mis alrededores para que así sea fácil concentrarme en el trabajo.					
02	Me convenzo a mí mismo de seguir trabajando, pensando en obtener buenas calificaciones.					
03	Hago el esfuerzo de relacionar lo que estamos aprendiendo con mis intereses personales.					
04	Trato de hacer mi trabajo agradable, enfocándome en algo de este que sea divertido.					
05	Pienso en una manera de hacer que el trabajo parezca agradable de completar.					
06	Me prometo a mí mismo alguna clase de recompensa si realizo mis lecturas o si estudio.					
07	Me digo a mí mismo que necesito seguir estudiando para hacerlo bien en este curso.					
08	Pienso acerca de cómo se verá afectada mi calificación si no hago mi lectura o si no estudio.					
09	Trato de estudiar en momentos cuando puedo estar más concentrado.					
10	Establezco como meta qué tanto necesito estudiar y me prometo a mí mismo una recompensa si alcanzo esa meta.					
11	Hago el estudio más agradable convirtiéndolo en un juego.					
12	Si termino el trabajo asignado ahora, me prometo a mí mismo que puedo hacer algo que quiera después.					
DIMENSION: CREENCIAS MOTIVACIONALES						
13	Me digo a mí mismo que debería seguir trabajando solo para aprender tanto como pueda.					
14	Me aseguro de tener tan pocas distracciones como sea posible.					
15	Me digo a mí mismo que es importante aprender el material porque lo necesitaré más adelante en mi vida					
16	Trato de hacerme ver a mí mismo que hacer el trabajo puede ser divertido.					
17	Me recuerdo a mí mismo lo importante que es realizar bien los exámenes y tareas en este curso.					
18	Trato de deshacerme de cualquier distracción que esté a mí alrededor.					

19	Me convengo a mí mismo de trabajar duro solo en aras del aprendizaje.					
20	Pienso en situaciones en las que sería útil para mí conocer el material o las habilidades.					
21	Me recuerdo a mí mismo lo importante que es obtener buenas calificaciones.					
22	Me reto a mí mismo para completar el trabajo y aprender tanto como sea posible.					
23	Trato de hacerme ver a mí mismo que conocer el material es personalmente relevante.					
24	Trato de lograr que el material parezca más útil, relacionándolo con lo que quiero hacer en mi vida.					
25	Me persuado a mí mismo de mantenerme estudiando solo para ver qué tanto puedo aprender.					
26	Me persuado a mí mismo de mantenerme estudiando solo para ver qué tanto puedo aprender					
27	Me digo a mí mismo que puedo hacer algo que me gusta después, si ahora mismo hago el trabajo que tengo que tener listo					
28	Hago un trato conmigo mismo, que si logro cierta cantidad de trabajo puedo hacer algo divertido después					
29	Me digo a mí mismo que debo estudiar solo para aprender tanto como pueda					
30	Trato de conectar el material con algo que me gusta hacer o que encuentro interesante.					

Gracias por su colaboración

Anexo 4: Normas de corrección y baremos

NORMAS DE CORRECCIÓN

Descripción de niveles

Variable 1: Evaluación Formativa

Intervalo	Nivel	Descripción
[68 –78]	Bajo	La evaluación formativa está dentro del nivel esperado.
[79 – 89]	Medio	La evaluación formativa está dentro del nivel promedio, pero pueden ser mejores.
[90 – 101]	Alto	La evaluación formativa está dentro del nivel esperado y de forma sobresaliente.

Variable 2: Autorregulación

Intervalo	Nivel	Descripción
[84 –94]	Bajo	La autorregulación inicia su trabajo al logro
[95 – 105]	Medio	La autorregulación se encuentra en camino al logro
[106 – 119]	Alto	La autorregulación se encuentra lograda

BAREMOS

Variable 1: Evaluación Formativa

Niveles	Asociadas a la calificación	Proactiva	Interactiva	Metacognición	Retroactiva	Ajustada
Bajo	[6 – 9]	[11 – 13]	[11 – 13]	[11 – 13]	[8 – 10]	[6 – 9]
Medio	[10 – 13]	[14 – 16]	[14 – 16]	[14 – 16]	[11 – 13]	[10 – 12]
Alto	[14 – 15]	[17 – 20]	[17 – 20]	[17 – 20]	[14 – 15]	[13 – 15]

Variable 2: Competencia de resolución de problemas

Niveles	Estrategias de la motivación	Creencias motivacionales
Bajo	[30 – 36]	[47 – 55]
Medio	[37 – 43]	[56 – 64]
Alto	[44 – 52]	[65 – 74]

Anexo 5: Formato de validez por juicio de expertos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA (EXPERTO 1)

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: ASOCIADAS A LA CALIFICACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Después de la aplicación de una evaluación calificada, el profesor(a) me llama para retroalimentarme personalmente.	X		X		X		
2	Cuando me entregan una prueba, el profesor(a) me escribe una breve nota en la misma prueba explicando mis principales errores y dificultades.	X		X		X		
3	Después de la aplicación de una evaluación calificada, el profesor(a) retroalimenta de manera verbal a todo el curso, explicando los principales errores de la prueba.	X		X		X		
	DIMENSION: PROACTIVA	Si	No	Si	No	Si	No	
4	Antes de trabajar en una actividad, me entregan las instrucciones escritas con lo que debes lograr en la tarea.	X		X		X		
5	Antes de trabajar en una actividad, el profesor(a) te explica las instrucciones y tienes las oportunidades de preguntar.	X		X		X		
6	Cuando me evalúan con una pauta de observación, el profesor(a) la comparte antes de aplicarla lo que me permite leerla y poder consultar lo que no comprenda.	X		X		X		
7	Antes de trabajar en una actividad, me entregan las instrucciones escritas con lo que debes lograr en la tarea.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: INTERACTIVA	Si	No	Si	No	Si	No	
8	Cuando estás trabajando en una actividad, el profesor(a) te va monitoreando (revisa tu trabajo) para retroalimentarte de inmediato.	X		X		X		
9	Cuando le comunicas al docente que no estás comprendiendo, este te explica con otras palabras o te ofrece ejemplos para que puedas comprender.	X		X		X		

10	Cuando un(a) estudiante se equivoca (comete un error), el profesor(a) lo expone como un problema e involucra al curso para analizarlo y responderlo entre todos	X		X		X		
11	Cuando el grupo tiene problemas en su tarea, el profesor(a) le sugiere una estrategia para que el grupo corrija su respuesta y pueda avanzar.	X		X		X		
DIMENSIÓN 4: METACOGNICION		Si	No	Si	No	Si	No	
12	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente (sin nota) a través preguntas de respuestas cortas o ejercicios breves se preocupa de la razón o el porqué de mi respuesta que de corregir el error.	X		X		X		
13	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente a través preguntas de verdadero y falso o selección múltiple se preocupa de la razón o el porqué de mi respuesta que de corregir el error.	X		X		X		
14	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente a través de preguntas abiertas o resolución de problemas, se preocupa de la razón o el porqué de mi respuesta que de corregir el error	X		X		X		
15	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente productos como informes o cartas, se preocupa de evaluar tanto el proceso (el paso a paso) como el resultado final.	X		X		X		
DIMENSION 5: RETROACTIVA		Si	No	Si	No	Si	No	
16	Cuando respondes incorrectamente, el profesor(a) te retroalimenta los errores.	X		X		X		
17	Cuando respondes incorrectamente, el profesor(a) te entrega información para que tomes conciencia del error, comprendiendo por qué esta malo o te equivocaste.	X		X		X		
18	Cuando respondes incorrectamente, el profesor(a) te ayuda entregándote una estrategia (procedimientos) para poder resolver el error, sin dar la respuesta	X		X		X		
DIMENSIÓN 6: AJUSTADA		Si	No	Si	No	Si	No	
19	Cuando el profesor(a) retroalimenta observas que lo hace de manera distinta para cada estudiante de acuerdo a su nivel y necesidad, nunca igual para todos.	X		X		X		
20	Cuando el profesor(a) te retroalimenta y aun así no comprendes, el profesor(a) cambia su explicación o estrategia y te entrega nuevos ejemplos.	X		X		X		

21	Cuando algunos de tus compañeros no pueden realizar la tarea por completo el profesor(a) acomoda o adapta la actividad o tiempos para que él pueda realizarla	X		X		X		
----	---	---	--	---	--	---	--	--

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador. Mgtr. Lourdes Irene Mesones Vasquez

DNI: 10680177

Especialidad del validador: Mgtr. Administración Educativa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9410-9570>

1Pertinencia:El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

24 de mayo del 2022

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

3Claridad: 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



Firma del Experto Informante.

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
MESONES VASQUEZ, LOURDES IRENE DNI 10680177	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 04/08/2004 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS PERU
MESONES VASQUEZ, LOURDES IRENE DNI 10680177	MAESTRA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN Fecha de diploma: 17/01/22 Modalidad de estudios: SEMI PRESENCIAL Fecha matrícula: 06/04/2020 Fecha egreso: 08/08/2021	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. PERU

(***) Ante la falta de información, puede presentar su consulta formalmente a través de la mesa de partes virtual en el siguiente enlace <https://enlinea.sunedu.gob.pe/>

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA (EXPERTO 2)

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: ASOCIADAS A LA CALIFICACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Después de la aplicación de una evaluación calificada, el profesor(a) me llama para retroalimentarme personalmente.	X		X		X		
2	Cuando me entregan una prueba, el profesor(a) me escribe una breve nota en la misma prueba explicando mis principales errores y dificultades.	X		X		X		
3	Después de la aplicación de una evaluación calificada, el profesor(a) retroalimenta de manera verbal a todo el curso, explicando los principales errores de la prueba.	X		X		X		
	DIMENSION: PROACTIVA	Si	No	Si	No	Si	No	
4	Antes de trabajar en una actividad, me entregan las instrucciones escritas con lo que debes lograr en la tarea.	X		X		X		
5	Antes de trabajar en una actividad, el profesor(a) te explica las instrucciones y tienes las oportunidades de preguntar.	X		X		X		
6	Cuando me evalúan con una pauta de observación, el profesor(a) la comparte antes de aplicarla lo que me permite leerla y poder consultar lo que no comprenda.	X		X		X		
7	Antes de trabajar en una actividad, me entregan las instrucciones escritas con lo que debes lograr en la tarea.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: INTERACTIVA	Si	No	Si	No	Si	No	
8	Cuando estás trabajando en una actividad, el profesor(a) te va monitoreando (revisa tu trabajo) para retroalimentarte de inmediato.	X		X		X		
9	Cuando le comunicas al docente que no estás comprendiendo, este te explica con otras palabras o te ofrece ejemplos para que puedas comprender.	X		X		X		
10	Cuando un(a) estudiante se equivoca (comete un error), el profesor(a) lo expone como un problema e involucra al curso para analizarlo y responderlo entre todos	X		X		X		
11	Cuando el grupo tiene problemas en su tarea, el profesor(a) le sugiere una estrategia para que el grupo corrija su respuesta y pueda avanzar.	X		X		X		

DIMENSIÓN 4: METACOGNICION		Si	No	Si	No	Si	No	
12	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente (sin nota) a través preguntas de respuestas cortas o ejercicios breves se preocupa de la razón o el porqué de mi respuesta que de corregir el error.	X		X		X		
13	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente a través preguntas de verdadero y falso o selección múltiple se preocupa de la razón o el porqué de mi respuesta que de corregir el error.	X		X		X		
14	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente a través de preguntas abiertas o resolución de problemas, se preocupa de la razón o el porqué de mi respuesta que de corregir el error	X		X		X		
15	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente productos como informes o cartas, se preocupa de evaluar tanto el proceso (el paso a paso) como el resultado final.	X		X		X		
DIMENSION 5: RETROACTIVA		Si	No	Si	No	Si	No	
16	Cuando respondes incorrectamente, el profesor(a) te retroalimenta los errores.	X		X		X		
17	Cuando respondes incorrectamente, el profesor(a) te entrega información para que tomes conciencia del error, comprendiendo por qué esta malo o te equivocaste.	X		X		X		
18	Cuando respondes incorrectamente, el profesor(a) te ayuda entregándote una estrategia (procedimientos) para poder resolver el error, sin dar la respuesta	X		X		X		
DIMENSIÓN 6: AJUSTADA		Si	No	Si	No	Si	No	
19	Cuando el profesor(a) retroalimenta observas que lo hace de manera distinta para cada estudiante de acuerdo a su nivel y necesidad, nunca igual para todos.	X		X		X		
20	Cuando el profesor(a) te retroalimenta y aun así no comprendes, el profesor(a) cambia su explicación o estrategia y te entrega nuevos ejemplos.	X		X		X		
21	Cuando algunos de tus compañeros no pueden realizar la tarea por completo el profesor(a) acomoda o adapta la actividad o tiempos para que él pueda realizarla	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento mide la participación del docente en relación con la evaluación formativa

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Mgtr. Barrera Montañez, Ana Magaly DNI: 25682677

Especialidad del validador: Mgtr. En Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1270-9442>

1Pertinencia:El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

29 de mayo del 2022

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

3Claridad: 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

Firma del Experto Informante.

GRADUADO	GRADO O TÍTULO	INSTITUCIÓN
BARRERA MONTAÑEZ, ANA MAGALY DNI 25682677	LIC. EDUCACION Fecha de diploma: 09/02/1996 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL PERU
BARRERA MONTAÑEZ, ANA MAGALY DNI 25682677	LICENCIADO EN EDUCACION Fecha de diploma: 09/02/1996 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL PERU
BARRERA MONTAÑEZ, ANA MAGALY DNI 25682677	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 26/04/1995 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL PERU
BARRERA MONTAÑEZ, ANA MAGALY DNI 25682677	MAGISTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Fecha de diploma: 27/06/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 02/03/2015 Fecha egreso: 26/04/2018	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ PERU

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA (EXPERTO 3)

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: ASOCIADAS A LA CALIFICACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Después de la aplicación de una evaluación calificada, el profesor(a) me llama para retroalimentarme personalmente.	X		X		X		
2	Cuando me entregan una prueba, el profesor(a) me escribe una breve nota en la misma prueba explicando mis principales errores y dificultades.	X		X		X		
3	Después de la aplicación de una evaluación calificada, el profesor(a) retroalimenta de manera verbal a todo el curso, explicando los principales errores de la prueba.	X		X		X		
	DIMENSION: PROACTIVA	Si	No	Si	No	Si	No	
4	Antes de trabajar en una actividad, me entregan las instrucciones escritas con lo que debes lograr en la tarea.	X		X		X		
5	Antes de trabajar en una actividad, el profesor(a) te explica las instrucciones y tienes las oportunidades de preguntar.	X		X		X		
6	Cuando me evalúan con una pauta de observación, el profesor(a) la comparte antes de aplicarla lo que me permite leerla y poder consultar lo que no comprenda.	X		X		X		
7	Antes de trabajar en una actividad, me entregan las instrucciones escritas con lo que debes lograr en la tarea.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: INTERACTIVA	Si	No	Si	No	Si	No	
8	Cuando estás trabajando en una actividad, el profesor(a) te va monitoreando (revisa tu trabajo) para retroalimentarte de inmediato.	X		X		X		
9	Cuando le comunicas al docente que no estás comprendiendo, este te explica con otras palabras o te ofrece ejemplos para que puedas comprender.	X		X		X		
10	Cuando un(a) estudiante se equivoca (comete un error), el profesor(a) lo expone como un problema e involucra al curso para analizarlo y responderlo entre todos	X		X		X		
11	Cuando el grupo tiene problemas en su tarea, el profesor(a) le sugiere una estrategia para que el grupo corrija su respuesta y pueda avanzar.	X		X		X		

DIMENSIÓN 4: METACOGNICION		Si	No	Si	No	Si	No	
12	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente (sin nota) a través preguntas de respuestas cortas o ejercicios breves se preocupa de la razón o el porqué de mi respuesta que de corregir el error.	X		X		X		
13	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente a través preguntas de verdadero y falso o selección múltiple se preocupa de la razón o el porqué de mi respuesta que de corregir el error.	X		X		X		
14	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente a través de preguntas abiertas o resolución de problemas, se preocupa de la razón o el porqué de mi respuesta que de corregir el error	X		X		X		
15	Cuando el profesor(a) evalúa formativamente productos como informes o cartas, se preocupa de evaluar tanto el proceso (el paso a paso) como el resultado final.	X		X		X		
DIMENSION 5: RETROACTIVA		Si	No	Si	No	Si	No	
16	Cuando respondes incorrectamente, el profesor(a) te retroalimenta los errores.	X		X		X		
17	Cuando respondes incorrectamente, el profesor(a) te entrega información para que tomes conciencia del error, comprendiendo por qué esta malo o te equivocaste.	X		X		X		
18	Cuando respondes incorrectamente, el profesor(a) te ayuda entregándote una estrategia (procedimientos) para poder resolver el error, sin dar la respuesta	X		X		X		
DIMENSIÓN 6: AJUSTADA		Si	No	Si	No	Si	No	
19	Cuando el profesor(a) retroalimenta observas que lo hace de manera distinta para cada estudiante de acuerdo a su nivel y necesidad, nunca igual para todos.	X		X		X		
20	Cuando el profesor(a) te retroalimenta y aun así no comprendes, el profesor(a) cambia su explicación o estrategia y te entrega nuevos ejemplos.	X		X		X		
21	Cuando algunos de tus compañeros no pueden realizar la tarea por completo el profesor(a) acomoda o adapta la actividad o tiempos para que él pueda realizarla	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):_ SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: Mgtr. Roberto Santiago Bellido García

DNI: 08883139

Especialidad del validador: Mgtr. Metodología de Investigación Científica

ORCID: 0000-0002-1417-3477

1Pertinencia:El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

31 de julio del 2022

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

3Claridad: 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



Firma del Experto Informante
Especialidad Docencia Universitaria

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTORREGULACIÓN (EXPERTO 1)

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 ESTRATEGIA DE LA MOTIVACIÓN							
1	Cambio mis alrededores para que así sea fácil concentrarme en el trabajo	X		X		X		
2	Me convengo a mí mismo de seguir trabajando pensando en obtener buenas calificaciones	X		X		X		
3	Hago el esfuerzo de relacionar lo que estamos aprendiendo con mis intereses personales	X		X		X		
4	Trato de hacer mi trabajo agradable, enfocándome en algo de este que sea divertido	X		X		X		
5	Pienso en una manera de hacer que el trabajo parezca agradable de completar	X		X		X		
6	Me prometo a mí mismo alguna clase de recompensa si realizo mis lecturas o si estudio	X		X		X		
7	Me digo a mí mismo que necesito seguir estudiando para hacerlo bien en este curso	X		X		X		
8	Pienso acerca de cómo se verá afectada mi calificación si no hago mi lectura o si no estudio	X		X		X		
9	Trato de estudiar en momentos cuando puedo estar más concentrado	X		X		X		
10	Establezco como meta qué tanto necesito estudiar y me prometo a mí mismo una recompensa si alcanzo esa meta	X		X		X		
11	Hago el estudio más agradable convirtiéndolo en un juego	X		X		X		
12	Si termino el trabajo asignado ahora, me prometo a mí mismo que puedo hacer algo que quiera después	X		X		X		
	DIMENSION 2: CREENCIAS MOTIVACIONALES	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Me digo a mí mismo que debería seguir trabajando solo para aprender tanto como pueda.	X		X		X		

14	Me aseguro de tener tan pocas distracciones como sea posible.	X		X		X		
15	Me digo a mí mismo que es importante aprender el material porque lo necesitaré más adelante en mi vida	X		X		X		
16	Trato de hacerme ver a mí mismo que hacer el trabajo puede ser divertido.	X		X		X		
17	Me recuerdo a mí mismo lo importante que es realizar bien los exámenes y tareas en este curso.	X		X		X		
18	Trato de deshacerme de cualquier distracción que esté a mí alrededor.	X		X		X		
19	Me convengo a mí mismo de trabajar duro solo en aras del aprendizaje.	X		X		X		
20	Pienso en situaciones en las que sería útil para mí conocer el material o las habilidades.	X		X		X		
21	Me recuerdo a mí mismo lo importante que es obtener buenas calificaciones.	X		X		X		
22	Me reto a mí mismo para completar el trabajo y aprender tanto como sea posible.	X		X		X		
23	Trato de hacerme ver a mí mismo que conocer el material es personalmente relevante.	X		X		X		
24	Trato de lograr que el material parezca más útil, relacionándolo con lo que quiero hacer en mi vida.	X		X		X		
25	Me persuado a mí mismo de mantenerme estudiando solo para ver qué tanto puedo aprender.	X		X		X		
26	Me persuado a mí mismo de mantenerme estudiando solo para ver qué tanto puedo aprender	X		X		X		
27	Me digo a mí mismo que puedo hacer algo que me gusta después, si ahora mismo hago el trabajo que tengo que tener listo	X		X		X		
28	Hago un trato conmigo mismo, que si logro cierta cantidad de trabajo puedo hacer algo divertido después	X		X		X		

29	Me digo a mí mismo que debo estudiar solo para aprender tanto como pueda	X		X		X		
30	Trato de conectar el material con algo que me gusta hacer o que encuentre interesante.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [x]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Apellidos y nombres del juez validador: **Mgtr. Lourdes Irene Mesones Vasquez**

DNI: 10680177

Especialidad del validador: **Mgtr. Administración Educativa**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9410-9570>

1Pertinencia:El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

24 de mayo del 2022

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

3Claridad: 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



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTORREGULACIÓN (EXPERTO 2)

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 ESTRATEGIA DE LA MOTIVACIÓN							
1	Cambio mis alrededores para que así sea fácil concentrarme en el trabajo	X		X		X		
2	Me convenzo a mí mismo de seguir trabajando pensando en obtener buenas calificaciones	X		X		X		
3	Hago el esfuerzo de relacionar lo que estamos aprendiendo con mis intereses personales	X		X		X		
4	Trato de hacer mi trabajo agradable, enfocándome en algo de este que sea divertido	X		X		X		
5	Pienso en una manera de hacer que el trabajo parezca agradable de completar	X		X		X		
6	Me prometo a mí mismo alguna clase de recompensa si realizo mis lecturas o si estudio	X		X		X		
7	Me digo a mí mismo que necesito seguir estudiando para hacerlo bien en este curso	X		X		X		
8	Pienso acerca de cómo se verá afectada mi calificación si no hago mi lectura o si no estudio	X		X		X		
9	Trato de estudiar en momentos cuando puedo estar más concentrado	X		X		X		
10	Establezco como meta qué tanto necesito estudiar y me prometo a mí mismo una recompensa si alcanzo esa meta	X		X		X		
11	Hago el estudio más agradable convirtiéndolo en un juego	X		X		X		
12	Si termino el trabajo asignado ahora, me prometo a mí mismo que puedo hacer algo que quiera después	X		X		X		

	DIMENSION 2: CREENCIAS MOTIVACIONALES	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Me digo a mí mismo que debería seguir trabajando solo para aprender tanto como pueda.	X		X		X		
14	Me aseguro de tener tan pocas distracciones como sea posible.	X		X		X		
15	Me digo a mí mismo que es importante aprender el material porque lo necesitaré más adelante en mi vida	X		X		X		
16	Trato de hacerme ver a mí mismo que hacer el trabajo puede ser divertido.	X		X		X		
17	Me recuerdo a mí mismo lo importante que es realizar bien los exámenes y tareas en este curso.	X		X		X		
18	Trato de deshacerme de cualquier distracción que esté a mí alrededor.	X		X		X		
19	Me convengo a mí mismo de trabajar duro solo en aras del aprendizaje.	X		X		X		
20	Pienso en situaciones en las que sería útil para mí conocer el material o las habilidades.	X		X		X		
21	Me recuerdo a mí mismo lo importante que es obtener buenas calificaciones.	X		X		X		
22	Me reto a mí mismo para completar el trabajo y aprender tanto como sea posible.	X		X		X		
23	Trato de hacerme ver a mí mismo que conocer el material es personalmente relevante.	X		X		X		
24	Trato de lograr que el material parezca más útil, relacionándolo con lo que quiero hacer en mi vida.	X		X		X		
25	Me persuado a mí mismo de mantenerme estudiando solo para ver qué tanto puedo aprender.	X		X		X		
26	Me persuado a mí mismo de mantenerme estudiando solo para ver qué tanto puedo aprender	X		X		X		
27	Me digo a mí mismo que puedo hacer algo que me gusta después, si ahora mismo hago el trabajo que tengo que tener listo	X		X		X		
28	Hago un trato conmigo mismo, que si logro cierta cantidad de trabajo puedo hacer algo divertido después	X		X		X		

29	Me digo a mí mismo que debo estudiar solo para aprender tanto como pueda	X		X		X		
30	Trato de conectar el material con algo que me gusta hacer o que encuentre interesante.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento mide la autorregulación del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Mgtr. Barrera Montañez, Ana Magaly DNI: 25682677

Especialidad del validador: Mg. En Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1270-9442>

1Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

21 de mayo del 2022

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

3Claridad: 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

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTORREGULACIÓN (EXPERTO 3)

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad 3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 ESTRATEGIA DE LA MOTIVACIÓN							
1	Cambio mis alrededores para que así sea fácil concentrarme en el trabajo	X		X		X		
2	Me convenzo a mí mismo de seguir trabajando pensando en obtener buenas calificaciones	X		X		X		
3	Hago el esfuerzo de relacionar lo que estamos aprendiendo con mis intereses personales	X		X		X		
4	Trato de hacer mi trabajo agradable, enfocándome en algo de este que sea divertido	X		X		X		
5	Pienso en una manera de hacer que el trabajo parezca agradable de completar	X		X		X		
6	Me prometo a mí mismo alguna clase de recompensa si realizo mis lecturas o si estudio	X		X		X		
7	Me digo a mí mismo que necesito seguir estudiando para hacerlo bien en este curso	X		X		X		
8	Pienso acerca de cómo se verá afectada mi calificación si no hago mi lectura o si no estudio	X		X		X		
9	Trato de estudiar en momentos cuando puedo estar más concentrado	X		X		X		
10	Establezco como meta qué tanto necesito estudiar y me prometo a mí mismo una recompensa si alcanzo esa meta	X		X		X		
11	Hago el estudio más agradable convirtiéndolo en un juego	X		X		X		
12	Si termino el trabajo asignado ahora, me prometo a mí mismo que puedo hacer algo que quiera después	X		X		X		

	DIMENSION 2: CREENCIAS MOTIVACIONALES	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Me digo a mí mismo que debería seguir trabajando solo para aprender tanto como pueda.	X		X		X		
14	Me aseguro de tener tan pocas distracciones como sea posible.	X		X		X		
15	Me digo a mí mismo que es importante aprender el material porque lo necesitaré más adelante en mi vida	X		X		X		
16	Trato de hacerme ver a mí mismo que hacer el trabajo puede ser divertido.	X		X		X		
17	Me recuerdo a mí mismo lo importante que es realizar bien los exámenes y tareas en este curso.	X		X		X		
18	Trato de deshacerme de cualquier distracción que esté a mí alrededor.	X		X		X		
19	Me convengo a mí mismo de trabajar duro solo en aras del aprendizaje.	X		X		X		
20	Pienso en situaciones en las que sería útil para mí conocer el material o las habilidades.	X		X		X		
21	Me recuerdo a mí mismo lo importante que es obtener buenas calificaciones.	X		X		X		
22	Me reto a mí mismo para completar el trabajo y aprender tanto como sea posible.	X		X		X		
23	Trato de hacerme ver a mí mismo que conocer el material es personalmente relevante.	X		X		X		
24	Trato de lograr que el material parezca más útil, relacionándolo con lo que quiero hacer en mi vida.	X		X		X		
25	Me persuado a mí mismo de mantenerme estudiando solo para ver qué tanto puedo aprender.	X		X		X		
26	Me persuado a mí mismo de mantenerme estudiando solo para ver qué tanto puedo aprender	X		X		X		
27	Me digo a mí mismo que puedo hacer algo que me gusta después, si ahora mismo hago el trabajo que tengo que tener listo	X		X		X		
28	Hago un trato conmigo mismo, que si logro cierta cantidad de trabajo puedo hacer algo divertido después	X		X		X		

29	Me digo a mí mismo que debo estudiar solo para aprender tanto como pueda	X		X		X		
30	Trato de conectar el material con algo que me gusta hacer o que encuentre interesante.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Mgtr. Roberto Santiago Bellido García DNI:08883139

Especialidad del validador: Mgtr. Metodología de Investigación Científica ORCID : 0000-0002-1417-3477

1Pertinencia:El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

31 de julio del 2022

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

3Claridad: 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

Firma del Experto validador

Especialidad Docencia Universitaria

Anexo 6: Resultados de la confiabilidad

Variable: Evaluación Formativa

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	20	100.0
	Excluido ^a	0	.0
	Total	20	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.795	30

Variable: Autorregulación

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	20	100.0
	Excluido ^a	0	.0
	Total	20	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.706	21

Anexo 7: Base de datos Excel

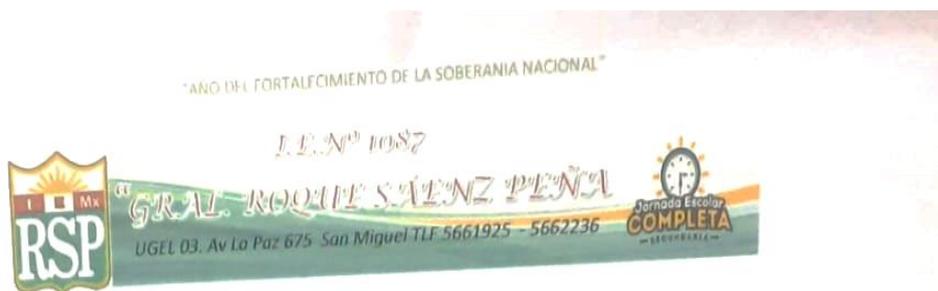
Variable: Evaluación Formativa

	DIMENSIÓN 1: ASOCIADA A LA CALIFICACIÓN			DIMENSIÓN 2: PROACTIVA				DIMENSIÓN 3: INTERACTIVA				DIMENSIÓN 4: METACOGNICIÓN				DIMENSIÓN 5: RETROACTIVA			DIMENSIÓN 6: AJUSTADA		
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21
1	4	3	3	4	3	5	4	5	3	3	4	4	3	3	3	4	3	3	4	3	
2	3	4	2	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	5	5	5	3	4	4	5	
3	3	5	3	3	3	2	3	3	3	5	4	3	4	3	3	4	3	5	4	3	
4	2	4	4	4	4	3	4	3	5	3	4	3	4	5	3	3	5	4	4	4	
5	4	5	5	3	4	3	5	3	4	4	3	4	4	4	5	3	5	4	4	5	
6	4	5	4	4	5	4	3	5	3	4	4	3	4	5	4	4	3	4	3	5	
7	5	4	5	5	5	5	5	5	5	3	5	3	3	3	5	5	5	4	4	5	
8	4	5	3	4	5	3	4	4	3	4	5	3	4	3	5	4	4	3	4	4	
9	4	4	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	3	1	4	4	
10	1	3	4	5	5	5	5	3	5	3	5	4	5	4	5	2	4	4	5	5	
11	2	3	2	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	3	
12	1	2	4	5	5	4	5	4	4	3	4	4	5	5	5	4	3	4	4	5	
13	3	4	4	5	5	5	5	3	5	3	4	4	5	4	3	3	3	4	4	5	
14	2	5	3	4	5	4	4	5	5	4	4	5	3	4	5	5	3	4	5	5	
15	3	4	3	5	5	5	5	5	5	3	4	3	3	5	5	4	4	4	2	3	
16	4	5	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	
17	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	
18	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	3	4	
19	3	4	5	5	5	5	4	5	5	3	4	4	4	5	5	4	4	5	4	3	
20	5	3	4	5	2	3	4	2	3	3	5	4	3	4	4	5	5	3	1	2	
21	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	
22	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	5	4	
23	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	4	4	5	4	3	3	4	4	4	
24	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	3	4	5	5	4	4	5	5	4	4	
25	4	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
26	5	4	5	5	4	3	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	3	5	5	4	
27	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	3	4	5	5	4	5	5	5	4	
28	1	4	5	5	5	4	5	4	5	1	5	5	5	5	5	4	1	1	5	5	
29	5	4	5	5	5	4	3	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	3	3	
30	3	2	5	5	5	4	5	4	4	5	5	2	5	5	5	5	3	5	4	5	
31	4	4	3	5	5	3	5	4	5	2	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	
32	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	
33	4	5	3	5	5	5	5	3	2	4	3	4	5	3	5	2	5	4	3	5	
34	5	4	4	5	4	5	5	4	5	3	5	5	3	5	4	5	5	4	5	2	
35	3	3	4	5	4	5	5	4	4	3	4	4	5	4	5	5	4	4	5	5	
36	4	5	4	5	4	4	5	5	5	4	4	5	4	4	5	3	4	4	5	5	
37	5	4	2	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	3	5	
38	3	3	3	4	5	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	3	4	4	5	5	
39	5	4	3	5	5	4	5	2	5	4	3	4	5	5	5	5	5	4	4	3	
40	4	2	3	5	4	3	4	4	5	3	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	
41	5	3	3	5	5	3	3	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	3	3	5	
42	4	2	5	3	4	5	3	4	4	5	4	3	5	3	5	3	4	4	5	4	
43	1	2	3	5	5	4	5	3	5	4	5	4	3	4	4	4	3	4	4	4	
44	1	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
45	1	2	5	5	5	5	5	5	4	1	4	2	5	5	5	4	4	3	5	3	
46	4	4	5	5	5	3	5	4	5	4	5	4	4	5	4	3	4	5	5	5	
47	4	4	5	5	5	5	5	5	4	3	4	3	5	5	5	4	5	5	5	5	
48	4	4	5	5	5	5	4	3	4	4	5	5	5	5	5	4	4	3	3	5	
49	4	5	3	5	5	3	5	5	3	2	5	4	5	5	5	5	5	3	5	3	
50	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	3	5	3	5	
51	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	3	2	
52	5	5	4	5	5	4	5	3	5	4	5	4	3	4	5	5	4	5	5	2	
53	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4	
54	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	4	4	5	4	5	4	
55	5	3	5	4	5	5	4	5	3	5	4	5	5	3	4	5	4	3	3	4	
56	4	3	5	4	5	4	5	5	5	5	3	5	4	3	4	5	5	4	5	4	
57	4	4	2	5	5	5	5	4	5	5	3	5	3	3	3	3	3	3	5	2	
58	5	2	4	5	5	4	5	3	5	4	5	3	5	4	4	4	4	5	4	5	
59	5	4	5	3	4	4	4	5	4	5	1	4	3	4	2	4	2	4	4	5	
60	5	3	4	5	5	5	3	5	3	4	3	5	5	3	5	4	5	5	5	5	
61	5	4	5	2	3	5	5	5	4	5	2	5	4	5	2	5	5	3	4	5	
62	5	4	5	5	5	4	5	3	4	5	4	5	5	5	4	5	3	5	5	5	
63	3	2	3	2	5	3	3	5	5	5	3	3	3	3	5	5	5	4	5	5	
64	4	2	5	4	5	4	3	3	5	1	4	4	5	4	5	5	2	4	5	5	
65	5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4	3	5	4	5	4	5	
66	4	4	5	5	3	4	5	4	5	2	4	5	4	3	2	5	2	5	2	5	
67	3	5	5	5	4	4	5	5	5	3	2	5	4	5	3	5	4	5	5	5	
68	4	4	4	1	5	4	2	2	4	4	3	3	3	2	3	4	3	3	2	4	
69	5	5	3	5	5	5	2	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	
70	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	4	5	5	5	4	5	
71	5	5	5	4	5	3	5	5	5	2	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	
72	3	1	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	4	3	5	5	2	1	4	1	
73	5	4	5	4	5	3	5	5	4	2	5	4	5	5	4	5	3	3	5	2	
74	5	3	5	5	4	4	4	4	5	3	5	5	3	5	4	5	3	5	5	4	
75	3	4	3	5	4	4	5	5	4	5	5	4	3	5	4	5	3	5	3	5	
76	1	2	3	5	5	5	4	2	3	5	5	4	5	5	4	3	3	3	2	5	
77	3	5	3	5	5	5	5	5	3	5	3	5	4	3	4	4	4	4	3	5	
78	3	1	3	5	3	2	5	3	5	1	2	5	3	4	3	5	2	5	3	4	
79	3	1	5	3	5	5	5	5	5	3	3	4	5	4	5	5	5	4	3	4	
80	3	5	3	4	5	4	5	3	5	4	5	5	4	5	3	5	5	5	5	4	
81	5	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5	3	5	3	5	4	5	5	5	5	
82	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	3	5	3	2	5	5	3	5	4	
83	5	4	3	5	5	5	5	3	5	5	2	5	5	5	4	5	5	4	5	3	
84	3	5	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	5	5	5	4	
85	3	3	3	4	5	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	3	4	4	5	5	
86	5	4	5	5	5	4	5	5	5	2	4	5	5	5	5	5	3	4	5	4	
87	4	2	3	5	4	3	4	4	5	3	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	
88	5	3	5	5	5	3	5	4	5	3	5	4	5	5	4	5	5	3	5	5	

Variable: Autorregulación

	DIMENSIÓN 1: ESTRATEGIAS DE LA MOTIVACIÓN												DIMENSIÓN 2: CREENCIAS MOTIVACIONALES																	
	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	P29	P30
1	3	2	4	2	3	1	3	4	4	4	3	2	3	3	4	2	3	3	2	3	3	4	4	2	4	4	3	4	4	3
2	3	2	3	2	2	3	4	3	4	3	4	3	3	2	3	4	2	3	2	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3
3	4	2	4	2	4	3	2	3	3	3	2	4	4	3	4	4	2	2	3	3	2	3	5	3	4	2	4	5	4	4
4	3	4	3	2	5	3	3	4	2	2	3	3	5	4	2	3	2	5	3	2	4	4	3	5	2	2	3	4	4	4
5	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	2	3	4	4	2	3	4	2	3	2	4	3
6	4	5	3	5	3	2	4	3	4	3	3	5	3	4	2	3	3	4	3	4	3	4	5	3	4	2	3	2	4	3
7	4	2	4	3	5	2	5	3	5	2	3	3	4	4	2	4	3	4	3	4	4	4	2	4	4	4	3	4	3	4
8	3	3	4	2	4	3	4	3	2	2	3	4	3	2	4	3	4	4	2	4	4	3	4	3	4	4	3	2	3	4
9	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	2	3	3	5	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3
10	3	3	2	3	3	2	4	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4	2	5	4	4	2	4	3	3	3	4	5	4
11	4	5	5	5	5	3	3	4	3	4	3	2	3	3	5	2	2	4	4	3	4	5	3	4	3	4	3	4	2	3
12	3	5	5	5	5	4	3	2	3	2	4	4	3	2	3	3	2	4	3	5	3	2	3	3	4	4	3	3	4	3
13	3	5	4	3	3	4	5	2	4	4	3	3	2	4	4	3	3	2	5	4	3	5	3	4	3	4	3	3	4	3
14	3	3	3	4	3	2	4	3	2	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	2	4	3
15	3	3	4	3	4	3	5	4	3	5	4	3	2	4	4	5	4	2	3	5	3	5	3	2	2	2	5	5	4	4
16	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	4	4	3	4	5	5	4	5	5	4	3	4	5	3	3
17	3	5	3	5	3	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	4	4	3	4	5	5	4	5	5	4	3	4	5	3
18	4	2	3	4	2	3	2	4	3	2	4	3	2	4	3	2	4	3	2	3	4	4	3	3	3	3	3	4	2	3
19	4	5	5	5	5	5	2	3	4	3	2	3	3	3	3	2	5	4	5	5	5	5	5	2	2	3	3	2	4	3
20	4	3	2	4	4	3	3	2	2	3	4	2	3	4	3	3	3	3	2	2	4	3	5	4	3	3	3	5	3	4
21	5	4	5	4	5	4	3	5	3	5	3	5	3	2	3	2	3	5	4	2	5	5	4	4	2	3	2	3	4	5
22	4	3	4	2	5	3	4	3	4	4	3	2	4	3	4	2	5	3	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5	3	3
23	4	5	3	4	3	2	3	4	3	5	3	4	5	3	4	5	3	3	3	3	2	3	4	4	5	3	3	3	2	3
24	4	5	3	5	3	3	3	3	5	3	4	5	4	4	4	3	3	3	5	3	3	5	3	3	3	3	4	5	3	3
25	3	5	4	5	5	4	5	4	5	5	4	5	2	3	2	5	4	3	3	5	4	5	3	4	5	3	4	4	4	4
26	4	3	5	3	4	3	5	4	4	5	4	5	4	5	4	2	3	3	3	2	4	5	2	4	5	2	3	4	2	3
27	5	4	5	4	4	2	5	4	3	5	4	4	4	3	2	3	4	4	2	3	4	2	3	4	3	4	3	4	3	4
28	4	5	5	5	3	4	3	3	5	4	2	4	4	3	5	3	3	5	2	2	4	5	4	4	3	4	3	4	2	3
29	4	5	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
30	4	5	3	5	3	3	3	3	3	3	4	5	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
31	4	5	4	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	2	5	4	3	3	5	4	3	5	4	5	4	5	3	4	4	4
32	4	3	4	3	5	4	3	4	4	4	4	4	4	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3
33	3	3	2	5	3	2	4	3	4	2	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3
34	4	2	4	3	3	4	3	5	4	3	4	3	4	3	5	2	3	5	3	2	3	4	4	4	3	5	4	3	4	2
35	3	4	3	4	2	5	4	3	4	3	4	3	4	3	3	2	5	4	3	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3
36	4	3	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	5	3	5	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
37	4	4	3	4	2	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
38	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
39	2	4	3	3	4	2	5	3	2	3	4	3	2	3	2	4	3	2	4	3	2	4	3	4	4	4	4	2	3	4
40	3	2	4	3	2	3	4	4	3	4	2	4	3	2	3	2	4	2	2	4	4	3	2	4	4	3	2	4	3	2
41	2	3	3	5	2	3	3	3	3	2	4	4	3	4	3	3	4	5	2	5	4	4	5	4	4	5	4	3	4	3
42	5	2	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	2	2	3	5	4	5	5	5	5	5	2	2	3	4	5	4
43	4	5	2	4	3	3	3	4	4	2	3	3	4	4	3	5	4	4	4	5	3	4	4	5	4	4	3	3	2	3
44	4	3	4	3	5	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	2	3	2	4	5	5	3	5	5	3	5	2	3	2	3
45	4	3	4	2	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	2	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
46	4	2	3	4	3	2	2	3	3	4	2	3	4	3	3	2	5	5	4	5	5	3	5	3	4	4	4	2	3	3
47	3	5	3	5	3	5	5	5	5	5	3	5	4	4	3	4	5	4	5	3	5	3	5	3	4	5	3	5	4	3
48	3	3	4	5	4	2	3	4	3	3	2	3	3	4	4	4	3	4	3	4	2	2	4	5	3	4	2	5	3	2
49	3	4	4	3	4	3	5	2	3	5	5	5	4	4	4	3	5	3	5	4	3	4	3	2	3	3	2	4	3	5
50	4	5	4	3	4	4	2	3	2	3	2	3	4	3	2	2	4	3	5	3	4	3	4	3	4	3	4	3	5	5
51	5	3	4	3	3	4	3	3	4	3	2	4	3	4	4	5	4	4	3	4	4	3	5	4	2	3	5	4	2	5
52	3	2	3	3	4	2	3	3	4	3	3	5	3	2	3	2	3	2	3	3	5	3	4	5	4	5	4	5	4	5
53	3	2	3	4	4	4	2	4	3	4	3	5	3	3	2	3	2	3	2	3	2	5	2	4	4	3	3	4	3	5
54	4	2	4	3	4	4	2	3	4	4	3	3	4	3	5	2	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	5
55	4	2	3	4	3	2	2	3	3	4	2	3	4	3	3	2	5	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	2
56	4	3	5	2	5	3	5	4	4	3	5	3	4	4	5	2	5	3	5	4	5	3	5	3	5	3	5	3	2	4
57	3	2	3	4	2	3	3	4	4	4	4	4	3	4	2	4	2	3	3	4	2	4	5	4	3	3	3	3	4	3
58	5	3	2	3	3	5	4	3	5	4	3	2	5	3	5	2	2	2	2	3	3	4	3	4	4	3	4	3	4	5
59	3	5	3	3	3	3	3	2	2	2	4	2	4	3	5	3	4	3	4	3	4	2	4	2	3	5	3	3	4	3
60	4	3	4	3	3	3	2	3	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	5	5
61	3	2	3	3	3	3	2	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	2	3	4	3	5	5	4	4	2	4	5
62	5	5	3	4	4	3	5	3	4	5	4	5	2	4	5	4	5	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	2
63	4	3	5	3	5	3	4	3	5	4	3	5	3	3	4	4	3	4	3											

Anexo 8: Constancia



CONSTANCIA

La Directora de la Institución Educativa N° 1087 "GENERAL ROQUE SAENZ PEÑA"

HACE CONSTAR:

Que, la profesora **CAROLYN CINTHYA PALMA OLIVEROS**, estudiante de maestría en administración educativa en la Universidad Cesar Vallejo, ejecutó en la Institución Educativa N° 1087, el proyecto de investigación denominado **"Evaluación formativa y autorregulación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de San Miguel, 2022"**

Se expide el presente documento a solicitud de la interesada para fines que estime conveniente.

San Miguel, Julio del 2022

The official stamp is circular and contains the text: "MINISTERIO DE EDUCACIÓN", "I.E. N° 1087 GENERAL ROQUE SAENZ PEÑA", and "DIRECCIÓN". A handwritten signature in blue ink is written over the stamp. Below the stamp, the name and title of the director are printed: "LICE ROSA MARÍA BENAVENTE AYQUIPA" and "DIRECTORA DE LA IE. 'GRSP'".

RMBA/DIRECTORA
LBT/SEC.

FACULTAD DE DERECHO Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL

Consentimiento informado

Yo, _____
Identificado/a con DNI _____, domiciliado/a en _____,
con teléfono _____ y correo: _____

Certifico que he leído y comprendido a mi mayor capacidad la información, sobre la investigación docente: "*Evaluación formativa y autorregulación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de San Miguel, 2022*", que ejecuta la Universidad Cesar Vallejo a través del Grupo de investigación Icdes.

Autorizo la participación de mi menor hijo _____ en la referida investigación, así mismo, autorizo a los autores de la referida investigación a divulgar cualquier información incluyendo los archivos virtuales y físicos, en texto e imágenes, durante la fecha de investigación y posterior a ella. Se me ha explicado la importancia y los alcances de la investigación para incrementar los procesos descriptivos y comprensivos de las particularidades de la emocionalidad docente-alumno en la urbe y el campo. La investigadora me ha informado, que en fecha posterior puede ser necesaria mi participación en el seguimiento de la investigación o en nueva investigación, para lo cual también otorgo mi consentimiento.

He comprendido las explicaciones que me han facilitado en lenguaje claro y sencillo y los investigadores me han permitido realizar todas las observaciones y me ha aclarado todas las dudas que le he planteado. También he comprendido que en cualquier momento y sin dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presto.

Lima, 24 de junio de 2022

Nombres y apellidos
DNI:



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, BELLIDO GARCIA ROBERTO SANTIAGO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Evaluación formativa y autorregulación en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de San Miguel, 2022.", cuyo autor es PALMA OLIVEROS CAROLYN CINTHYA, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo 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.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 08 de Agosto del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
BELLIDO GARCIA ROBERTO SANTIAGO DNI: 08883139 ORCID 0000000214173477	Firmado digitalmente por: RSBELLIDOG el 11-08- 2022 22:20:37

Código documento Trilce: TRI - 0402761