



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Psicología Educativa**

AUTORA:

Espinoza Alania, Edith Rudy (orcid.org/0009-0007-9253-8842)

ASESORAS:

Dr. Boy Barreto, Ana Maritza (orcid.org/0000-0002-0405-5952)

Dra. Palacios Garay De Rodríguez, Jessica Paola (orcid.org/0000-0002-2315-1683)

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

2024

Dedicatoria

Esta tesis se dedica en primera instancia a Dios, quien ha sido mi guía constante, mi fuente de fortaleza y cuya mano de fidelidad y amor me ha acompañado hasta el día presente.

Expreso mi profundo agradecimiento a mi padre, Darío Espinoza C. y a mi madre, Lidia Alania H. Son ellos quienes, con su amor, paciencia y dedicación, han posibilitado la realización de otro sueño en mi vida.

Agradecimiento

En primer lugar, expreso mi sincero agradecimiento a aquellos que me han guiado en mi formación, personas de notable sabiduría que han dedicado esfuerzos significativos para orientarme hacia el punto actual de mi trayectoria.

Asimismo, agradezco a las autoridades de la universidad por brindarme la oportunidad de formar parte de esta comunidad enriquecedora, así como al equipo directivo de la institución educativa donde llevé a cabo mis estudios.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

ESCUELA PROFESIONAL DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, BOY BARRETO ANA MARITZA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.", cuyo autor es ESPINOZA ALANIA EDITH RUDY, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 14.00%, 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, 03 de Enero del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
BOY BARRETO ANA MARITZA DNI: 06766507 ORCID: 0000-0002-0405-5952	Firmado electrónicamente por: ABOYB el 12-01- 2024 00:11:03

Código documento Trilce: TRI - 0717577



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

ESCUELA PROFESIONAL DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, ESPINOZA ALANIA EDITH RUDY estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO de la escuela profesional de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

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

Nombres y Apellidos	Firma
ESPINOZA ALANIA EDITH RUDY DNI: 46608547 ORCID: 0009-0007-9253-8842	Firmado electrónicamente por: EESPINOZAAL90 el 03-01-2024 18:46:46

Código documento Trilce: INV - 1439052

Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Declaratoria de Autenticidad del Asesor	iv
Declaratoria de Originalidad de Autor	v
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	20
3.1 Tipo y diseño de la investigación	20
3.2 Variables y operacionalización	22
3.3 Población	24
3.4 Técnica e instrumentos de recolección de datos	26
3.5 Procedimientos	30
3.6 Método de análisis de datos	31
3.7 Aspectos éticos	32
IV. RESULTADOS	34
V. DISCUSIÓN	47
VI. CONCLUSIONES	57
VII. RECOMENDACIONES	60
REFERENCIAS	61
ANEXOS	

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Elementos quienes integran la población.</i>	25
Tabla 2. <i>Opinión de expertos</i>	28
Tabla 3. <i>Resultado de fiabilidad de los instrumentos.</i>	29
Tabla 4. <i>Niveles de Feedback formativo y sus dimensiones.</i>	34
Tabla 5. <i>Niveles de Autorregulación del aprendizaje y sus dimensiones.</i>	35
Tabla 6. <i>T. cruzada Feedback formativo y Autorregulación del aprendizaje.</i>	36
Tabla 7. <i>T. cruzada Feedback de tarea y Autorregulación del aprendizaje.</i>	37
Tabla 8. <i>T. cruzada Feedback proceso y Autorregulación del aprendizaje</i>	38
Tabla 9. <i>T. cruzada Feedback de autorregulación y AA.</i>	39
Tabla 10. <i>T. cruzada Feedback personal y autorregulación del aprendizaje.</i>	40
Tabla 11. <i>Prueba de normalidad</i>	41
Tabla 12. <i>Correlación entre Feedback formativo y AA.</i>	42
Tabla 13. <i>Correlación entre Feedback de tarea AA.</i>	43
Tabla 14. <i>Correlaciones Feedback de proceso y AA.</i>	44
Tabla 15. <i>Correlaciones entre Feedback de autorregulación y AA.</i>	45
Tabla 16. <i>Correlaciones entre Feedback personal y AA.</i>	46

Índice de Figuras

Figura 1	<i>Diagrama simbólico de correlación.</i>	22
-----------------	---	----

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre el feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate, así mismo, feedback de tarea, de proceso, de autorregulación y personal. El estudio se desarrolló bajo los parámetros del enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de nivel correlacional transversal. Para la realización del estudio se contó con 107 estudiantes quienes integraron la muestra de estudio. Para el recojo de información se llegaron a elaborar dos instrumentos llamados cuestionarios con 21 y 23 ítems y previo a su aplicación fueron sometidos a prueba de rigor, en primera instancia la revisión de experto y luego la prueba piloto con el objetivo en encontrar la fiabilidad del instrumento y luego de ellos se realizó recojo de información de la muestra realizar el tratamiento estadístico. Por otro lado, los hallazgos demostrados estadísticamente según Rho Spearman se evidencian que el feedback formativo y autorregulación del aprendizaje presenta una correspondencia positiva considerable de 0,661**, y una sig.=0,000, siendo ello < a 0,05, teniendo sustento estadístico para rechazar la H0 y aceptar la Ha. Frente a los acontecimientos suscitados se concluye, existe correspondencia positiva considerable entre feedback formativo y autorregulación del aprendizaje.

Palabras clave: Feedback formativo, autorregulación del aprendizaje, autonomía

ABSTRACT

The objective of the research was to determine the relationship between formative feedback and self-regulation of learning in students of a primary educational institution, Ate, as well as task, process, self-regulation, and personal feedback. The study was developed under the parameters of the quantitative approach, with a non-experimental design, at a cross-sectional correlational level. To carry out the study, there were 107 students who made up the study sample. To collect information, two instruments called questionnaires were developed with 21 and 23 items and prior to their application they were subjected to a rigor test, in the first instance the expert review and then the pilot test with the objective of finding the reliability of the instrument and after them, information was collected from the sample and statistical treatment was carried out. On the other hand, the findings statistically demonstrated according to Rho Spearman show that formative feedback and Self-Regulation of Learning presents a very strong positive correspondence of 0.661**, and a sig.=0.000, this being < 0.05, having statistical support to reject the H0 and accept the Ha. Given the events raised, it is concluded that there is considerable positive correspondence between formative feedback and self-regulation of learning.

***Keywords:* Formative feedback, self-regulation of learning, autonomy**

I. INTRODUCCIÓN

La pandemia destacó la necesidad global de priorizar la educación, ofreciendo conocimientos y habilidades esenciales a los estudiantes para abordar desafíos mundiales. Sin embargo, este objetivo se ve distante en un escenario de complejidad e incertidumbre, exacerbando las desigualdades debido a la emergencia. Las instituciones educativas enfrentan dificultades para mantener la continuidad de los aprendizajes, agravando las deficiencias preexistentes en muchos estudiantes, con la interrupción de las actividades pedagógicas se evidenció que la pobreza en logros de aprendizaje asciende exponencialmente en un 20% llegando a afectar alrededor de 42,6 millones de niños. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). Ante esta situación, los docentes se han visto obligados a innovar en la evaluación y feedback formativa para lograr los aprendizajes esperados.

En tal sentido, Anijovich (2020) sustentó que la retroalimentación o feedback formativa son interacciones entre estudiante y docente con la finalidad de organizar las evidencias en relación a los objetivos y el criterio de evaluación establecida. Estas interrelaciones fomentan la revisión de los hechos con una lógica prospectiva hacia la próxima actividad o desempeño de los estudiantes y la reflexión crítica sobre qué y cómo lo aprendió. Es decir, propiciar las interacciones dialógicas formativas que tiene como objetivo principal valorar sus logros alcanzados y de qué manera se puede ayudar a enfrentar nuevos desafíos para seguir aprendiendo, examinando sus debilidades, fortalezas que posee el estudiante y de esa manera serán capaz de regular sus aprendizajes.

Desde esa lógica, García y Bustos (2020) expresaron que la autorregulación de los aprendizajes implica aquel modo de aprender de manera independiente y activa en función a las metas previstas. Es decir, un estudiante pone juego un conjunto de saberes previos y habilidades para conducir de manera autónoma las actividades de aprendizaje a la cual se enfrenta. En el mismo orden de idea Fernández (2020) argumentó que la autorregulación de los

aprendizajes es todo un proceso que tiene como finalidad lograr que un estudiante construye su propia forma de aprender y que progresivamente obtenga mejores resultados en sus aprendizajes.

Por otro lado, en el ámbito nacional según Huayhua et al. (2021) arribaron a la conclusión que una retroalimentación formativa es una opción importante que valora el desempeño de los estudiantes en un 100% de efectividad, en donde el reconoce su fortaleza, debilidad y la oportunidad para seguir aprendiendo. Dicha estrategia es importante porque permite que el docente y estudiante se interrelacionen poniendo de manifiesto la autorregulación y el autoconocimiento como base fundamental para dar continuidad a sus aprendizajes.

Por su parte García (2020) manifestó que un aprendizaje es regulado cuando un estudiante realiza sus actividades de manera autónoma, siendo el mismo protagonista de su propio aprendizaje, consciente de su fortaleza, debilidad, capaz de monitorear, controlar, evaluar sus actividades propias y verificar su progreso con el objetivo de ascender a mejores resultados en sus aprendizajes. Frente a esto reflexionamos que la falta de retroalimentación formativa para los estudiantes es por las restricciones de tiempo, escasez de recursos y la omisión por parte de los educadores. Esto resulta una comprensión deficiente de los conceptos, la imposibilidad de corregir errores, desmotivación y pérdida de interés en el aprendizaje. A largo plazo, estas circunstancias pueden tener consecuencias negativas en el desempeño académico y en la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos educativos.

Lo expresado en líneas arriba, no es ajeno a la institución educativa primaria, ubicado en el distrito de Ate en donde la mayoría de los docentes no le dan la trascendencia respectiva a la retroalimentación o feedback como parte del proceso de enseñanza. En ese sentido Román (2009) manifestó que si no se brinda retroalimentación a un estudiante, que tiene dificultades, sus errores no serán enmendados, es decir que si a un estudiante no se le muestra su error es posible la construcción de una falsedad en sus conocimientos. Dicho sustento nos lleva a pensar que, si no está presente la retroalimentación oportuna en

procesos pedagógicos de aprendizaje, se estaría formando estudiantes que no llegarían a comprender lo que vienen aprendiendo. Cabe indicar que los estudiantes requieren saber dónde y que necesita ser fortalecido, que potencialidades y debilidades tiene en relación de sus aprendizajes.

Estas acciones no ayudan a los estudiantes que logren sus objetivos previstos y desde ya la mejora de sus aprendizajes que debe ser una de las prioridades principales de la función docente, haciendo que ellos mismos regulen sus aprendizajes como entes autónomos. De la presente descripción se desprende el problema general: ¿Qué relación existe entre el feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023?, por lo consiguiente, también se expone los problemas específicos: ¿Qué relación existe entre el feedback de tarea, feedback de proceso, feedback de autorregulación, feedback personal y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023?

Por otro lado, el estudio presenta una justificación práctica, demostrando en sus resultados la relación significativa existente entre feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes. Cabe indicar que la finalidad del estudio y sobre la exposición de los resultados están dirigidos hacia los actores principales quienes deben focalizar su mirada en ello y así poder extraer conclusiones que orienten hacia la reflexión y el proceso de tomar decisiones para insertar en su práctica cotidiana con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

En relación a la justificación metodológica el estudio estuvo centrado bajo los parámetros de los lineamientos de investigación científica y para cuyo fin se hizo necesario el uso de métodos, técnicas, como también la elaboración de instrumentos con la finalidad de obtener la cuantificación de las variables. Los instrumentos fueron sometido al proceso de rigor científico en donde un equipo de expertos revisó el contenido dando conformidad mediante la validez. Así mismo en cuanto a la variable de feedback formativo se realizó la validez de constructo por medio del análisis factorial exploratorio en donde se evidenció un

valor de $KMO=688$, demostrando dicho análisis factorial es muy buena, en vista que la reciprocidad entre los pares de ítems es apropiada y posee una sig/p-valor $=,000 < 0,05$, siendo ello representativo. Así mismo el respectivo análisis total de la respectiva varianza muestra un valor de 46,285, evidenciándose que el instrumento es confiable. Por otro lado, en cuanto a la validez de constructo sobre la segunda se evidenció un valor de $KMO=688$, demostrando que dicha factorial es muy buena, en vista que la reciprocidad entre los pares de ítems es apropiada y posee una sig/p-valor $=,000 < 0,05$, siendo ello representativo. Igualmente, el respectivo análisis total de la respectiva varianza mostrando un valor de 48,671, demostrando que el instrumento es confiable.

El instrumento elaborado servirá como aporte para posteriores investigaciones según la variable estudiada u otras que se desprenden de ella. Por último, tiene justificación social, debido a que representa una contribución valiosa para la comunidad educativa, ya que ofrece resultados que pueden servir como guía para implementar medidas que mejoren la formación de los estudiantes, lo que a su vez eleva la reputación de la institución al preparar individuos de alta calidad para el futuro.

Por otra parte, se expone el objetivo principal: Determinar la relación que existe entre el feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023. Igualmente, se exhiben los específicos como: Determinar la relación que existe entre el feedback de tarea, feedback de proceso, feedback de autorregulación, feedback personal y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

A su vez, también se presenta la hipótesis principal: Existe una relación positiva entre el Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023. Igualmente, las hipótesis específicas determinada como: Existe una relación positiva entre el feedback de tarea, de proceso, de autorregulación, personal y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

II. MARCO TEÓRICO

En relación a los estudios previos del ámbito nacional, Abad-Lezama et al. (2023), dirigieron su estudio con el objetivo encontrar la correspondencia entre la retroalimentación y trabajo en equipo en los estudiantes-Perú. El presente artículo se desarrolló bajo las consideraciones de un enfoque cuantitativo, optándose por un diseño no experimental con nivel de análisis descriptivo correlacionar. Para la realización del estudio se contó con una muestra y población de tipo censal de 146 estudiantes, de quienes recogieron información mediante un instrumento denominado cuestionario y la técnica de la encuesta para su tratamiento estadístico obteniendo como resultado $r=0.755$ y una sig. $0,000 < 0,05$, evidenciando una correspondencia positiva alta entre las variables estudiadas. Por lo tanto, los investigadores llegaron a la conclusión que el feedback guarda relación positiva con el trabajo en equipo.

Por otro lado, Aguinaga, & Palacios (2023), realizaron el estudio cuyo objetivo fue dilucidar la correspondencia de la autorregulación del aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes del Perú. La investigación fue abordada desde cuantitativo, un diseño no experimental de nivel descriptivo correlaciona. Para la realización del estudio se contó con una población de tipo censal conformado por 50 estudiantes a quienes se lograron aplicar un cuestionario, utilizando la técnica de la encuesta, que permitieron recoger información siendo los resultados que el 54% lograron un nivel de proceso en relación a la primera variable y el 60% en proceso de acuerdo a la segunda variable. En tanto con los responsables de la investigación concluye que existe evidencias suficientes para encontrar la relación entre las dos variables.

Sánchez y Carrión-Barco (2021), llevaron a cabo el trabajo con la finalidad de encontrar la relación entre la retroalimentación: Feedback y la evaluación formativa en estudiantes de secundaria, Sullana, Perú. El estudio es de enfoque cuantitativo, cuya tipología fue aplicada, con un diseño no experimental. Su población y muestra poblacional de tipo censal, seleccionando

a 30 estudiantes quienes conformaron la muestra estudio mediante la técnica del muestreo intencional no probabilístico. Se utilizó un cuestionario donde los resultados en relación a retroalimentación formativa el 46,7% de total de estudiantes consultados se ubican en un nivel de inicio y el 16,7 en logrado y sobre la evaluación formativa el 63,3% del total de estudiantes encuestados se ubicaron en un nivel de inicio y el 1% en logrado, es decir que no se tiene presente el feedback en la evaluación formativa.

Estos resultados se interpretan que la evaluación formativa, no es una práctica cotidiana acentuándose con un enfoque convencional, siendo el común denominador en las aulas. En relación al feedback, los maestros lo realizan, pero no están direccionados a un enfoque formativa, solo están situados a una retroalimentación elemental. Es por ello que es importante que el docente debe tener claro que el feedback reflexivo conduce a que el estudiante a logre un aprendizaje de mayor calidad.

De la misma forma, Tello et al. (2022) efectuaron el presente artículo de investigación con el objetivo de hallar la relación entre resiliencia y el aprendizaje autorregulado entre los estudiantes. El trabajo es cuantitativo, teniendo como alcance descriptivo correlacional, su diseño es de tipo no experimental. Para la ejecución del trabajo se tuvo en cuenta a 177 estudiantes, quienes integraron la muestra a estudiarse. Para ello se logró elaborar y aplicar los instrumentos que previo a ello, fueron examinados por un equipo de expertos, como el proceso de confiabilidad, que permitieron el recojo información para la medición de la variable. Los datos encontrados concluyen que ambas variables presentan una correspondencia positiva alta, por lo tanto, que a mayor resiliencia permitirá un aprendizaje autorregulado que contribuye a la mejora de sus aprendizajes.

Por otro lado, Muñoz (2021) efectuó el estudio con la finalidad de hallar el punto en común entre la autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Lima. El trabajo de investigación se efectuó,

siguiendo las consideraciones del enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, cuyo nivel del estudio fue descriptivo correlacional. Luego del análisis de los resultados se encontró una correspondencia positivo débil según $Rho=0,285$, contando con una $sig.=0,000$, siendo ello $< 0,05$.

Así mismo, Izarra et al. (2022), realizó el estudio con la finalidad de encontrar la relación entre la educación a distancia y el feedback en estudiantes de Lima. El trabajo de investigación se desarrolló teniendo en cuenta los lineamientos de un enfoque cuantitativa, optándose para ello una investigación de tipología básica, contando con un diseño no experimental. El nivel considerado para el abordaje del estudio fue descriptiva correlacional. Para la realización se contó 77 estudiantes quienes conformaron la unidad de análisis, a quienes se lograron aplicar cuestionarios para cada variable, que permitieron el recojo de la información, que luego fue sometida al tratamiento estadístico, teniendo como resultado según $Rho = -0,306$ y $sig=0,000$ siendo menor a $0,05$, llegando a concluir que se evidencia una relación negativa baja entre las variables estudiadas.

Igualmente, Picón y Olivos (2021), efectuaron el estudio con la finalidad de plantear un modelo de feedback formativa en los aprendizajes de los estudiantes de Chiclayo. El trabajo es de enfoque cuantitativo, tipo básico, diseño no experimental. Se contó con 213 niños, de los cuales haciendo uso de la técnica del muestreo no probabilístico se llegó a seleccionar a 34 estudiantes que se les aplicó un instrumento, permitiendo recoger los datos para la medición de la variable, encontrándose los siguientes resultados el 8% su respuesta fue siempre, el 15% casi siempre, el 12% a veces, el 21% casi siempre y el 34% nunca. Frente a los resultados concluyen que la propuesta permitió describir lo que piensa, siente y su actuación de los estudiantes, conociendo cuál es su desempeño y cómo puede mejorar. Por lo tanto, es importante insertar la retroalimentación en nuestra práctica pedagógica cotidiana.

Asimismo, del ámbito internacional, Molina et al. (2023), quienes presentaron el estudio con el propósito de realizar un análisis entre la evaluación y feedback formativa en los estudiantes. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con un nivel correlacional. Para la realización de ello se tuvo en cuenta a 401 estudiantes a quienes se aplicaron instrumentos y que ante de ello fueron revisados por un equipo de expertos y su respectiva confiabilidad que fue de $r=0,992$, permitiendo el recojo de información para luego ser examinados estadísticamente, teniendo como resultado $r= 0,407$ y $p= 0,000$, siendo ello $< 0,05$. Finalmente se concluye, que existe una correspondencia positiva entre ambas variables. Frente a los hechos encontrados el estudio brindó un aporte en relación a la retroalimentación formativa conduciendo al estudiante a encontrar sus puntos críticos que debe mejorar.

Por otro lado, Hernández et al. (2021), llevaron a cabo el estudio con el objetivo de encontrar la relación entre el feedback y autorregulación del aprendizaje en estudiantes. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, diseño no experimental de corte transversal. Contaron con la participación de 603 integrantes de población y 144 estudiantes que fueron la muestra a quienes se llegaron aplicar dos instrumentos, teniendo como resultado instrumentos confiables que permitieron el recojo de información y cuyos resultados según la Prueba estadística $KMO=0,900$ y una sig. $0,000$, llegándose a concluir que el feedback se vincula de manera significativa con la regulación de los aprendizajes en los discentes. Por lo descrito, el estudio brinda un aporte fundamental debido a la cantidad de la muestra estudiada y que los resultados pueden fácilmente ser extrapolada a la unidad análisis.

Así mismo, Fraile et al. (2021), quienes realizaron el estudio con el propósito de fomentar la evaluación formativa y el feedback, retroalimentación en los estudiantes. El estudio se efectuó bajo los principios de un enfoque cuantitativo con un nivel descriptivo correlacional. Para el abordaje del trabajo se tuvo la participación de 30 estudiantes a quienes se lograron suministrar un cuestionario que hicieron posible el recojo información pertinente para luego ser

sometido a un tratamiento estadístico donde se tuvo como resultado según el coeficiente de correlación Rho $r=0,450$ y una sig. ,000, llegándose a la conclusión que aún mayor uso del feedback fomenta en los estudiantes una mejor regulación de sus aprendizajes. Frente a lo expuesto el estudio propicio un aporte sustentado en su constructor teórico en relación al abordaje de la primera variable.

De la misma forma, Trias et al. (2021), examinaron la coexistencia existente entre la autorregulación en los aprendizajes y el desempeño académico de los estudiantes de primaria, el cual se realizó bajo una perspectiva cuantitativa, consideró a 67 estudiantes del último ciclo de primaria, quienes fueron partícipes se les aplicó instrumentos que permitieron recoger datos con objetivo de medir las variables, y obtenida los datos se realizó el procedimiento estadístico obteniéndose como resultado la correlación de las variables fue de $r=0,670$ y un p -valor 0,001, siendo ello inferior a 0,05. Por lo que se concluye que existe evidencias suficientes para indicar que la primera variable es congruente sobre la segunda de manera positiva, lo expuesto es un aporte para el presente estudio en donde queda evidenciado que el desempeño de los estudiantes está sujeto a la autorregulación de sus propios aprendizajes.

Finalmente, Herrero et al. (2020) realizaron el estudio con el propósito de examinar la comunicación no verbal y el feedback o retroalimentación en estudiantes de nivel primaria perteneciente a España. El estudio fue desarrollado bajo un enfoque cualitativo. Para la investigación convocaron a 25 estudiantes quienes conformaron la muestra estudio, aplicándose a ellos los instrumentos, que permitieron el recojo información que posteriormente fueron sistematizados obteniendo resultados en donde el 66% de los estudiantes sostienen que el feedback aplicado por los docentes fue el táctil, el 13% sobre la tarea o actividades, y el 7% la retroalimentación correctiva. En tal sentido, el uso del feedback en las aulas fueron de gran importancia para el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente se llegó a la conclusión que el feedback tiene una relación positiva con la comunicación no verbal.

La investigación desde una perspectiva teórica asienta las bases en relación al feedback formativo en la teoría cognitivista, según Moreno (2021) sostuvo que los estudios sobre la retroalimentación se encuentran estrechamente relacionada con un enfoque, en donde la retroalimentación es entendida como la acción correctiva por un experto como es el docente en la cual proporciona informaciones a un receptor como es el caso del estudiante.

Así mismo en cuanto a los orígenes la retroalimentación se sustenta bajo la teoría conductista según Brookhart, (2008), los estudios iniciales sobre la retroalimentación estuvieron basados en las conductas: positivo =recompensa, negativo = castigo. Esta teoría tuvo bastante ascendencia hasta la década del 80, dichos estudios estuvieron centrado en la práctica del docente sobre el tipo de comentarios que realizaban y como ello afectaría en el aprendizaje de los estudiantes desde la lógica psicométrica. Kluger y DeNisi (1996) citado por Herrera (2022), estuvieron centrados sobre las consecuencias de los comentarios que realizaban los maestros sobre el rendimiento académico de los estudiantes desde una perspectiva estímulo- respuesta y como las correcciones mencionadas afectaron la motivación de los estudiantes.

En la década del 90 surge nuevas ideas en relación a la retroalimentación que fueron sustentadas por Black y William (1998), y Sadler (1989) citado por Herrera (2022), estos investigadores centran su atención en conocer el tipo de feedback entregada hacia el estudiante y cuya intención era analizar de qué manera la información devuelta era entendida por los estudiantes y como ello podían ayudar regular sus aprendizajes. Estas posturas ya tenían una mirada de una evaluación formativa y como el error se podía transformar en un recurso para el aprendizaje y como está tenían incidencia sobre la mejora de aptitudes cognitivas.

En cuanto a la retroalimentación, tuvo sus primeros orígenes en el campo de psicología conductista. Luego, en la década del 90, surgieron nuevos estudios, tomando posturas socio constructivista, consideraron al estudiante

como centralidad para realizar retroalimentación desde una perspectiva formativa. La teoría constructivista sostuvo que la retroalimentación son fenómenos sociales complejos, que dan mediante las interrelaciones docente-estudiante mediado por la comunicación (Herrera-Araya, 2022).

De igual manera esta teoría socio constructivista, es entendida a lo retroalimentación como aquella acción que permite brindar comentarios y sugerencias a los estudiantes, con la finalidad que ellos mismos sean capaces de realizar sus propias revisiones y que por medio del diálogo se les ayuda a conseguir nuevas comprensiones sin llegar a la imposición de cuáles serían dichos conocimientos. Así mismo, Carless (2006) sostuvo que la perspectiva socio constructivista pone énfasis en la dinámica de los aprendizajes donde el Maestro también es un aprendiz del estudiante por medio del diálogo y la participación en aquellas experiencias que ambos comparten en su actuar diario.

De la misma forma Carless y Boud (2018) sostuvieron bajo la visión socio constructivista que la retroalimentación es un proceso de interacción dialógica que promueve la construcción de los aprendizajes que es mediado por el dialogo, esto implica entender como un proceso de fenómeno social centrada en el estudiante que aprende. Igualmente, Altamirano-Galván (2019), expresó que, desde el panorama constructivista, el niño va adquiriendo aprendizajes significativos de la praxis y el saber hacer y dentro acciones se hace uso de la retroalimentación como como una acción innegable.

Así mismo, González et al. (2021) expresaron que retroalimentar son procesos interactivos que se dan entre el actuar del docente y los estudiantes que dialogan y llegan a negociar para la búsqueda de la comprensión de las actividades compartidas en relación al desempeño que se desea alcanzar y que de allí surge nuevas oportunidades para continuar alimentando. En misma lógica de ideas Muñoz (2020) manifestó que las informaciones transmitidas a los estudiantes sobre sus desempeños en relación sus metas de aprendizajes

están orientados a que el estudiante mejore sus logros sobre lo que van aprendiendo.

Por otro lado, Según Espinoza (2021) sostuvo que la retroalimentación o feedback formativa no sólo busca la reflexión sobre el nivel de desempeño de un estudiante en el proceso de aprendizaje, si no también es un referente para el docente en situarse si su labor ha sido eficiente o que aspectos debería mejorar; para el docente dicha información es el punto de inicio para meditar si las estrategias usadas hasta el momento fueron efectivos o no. En la misma postura Canabal y Margalef (2017) expresaron que toda retroalimentación deber ser mediado a través del diálogo caracterizada por la discusión, análisis e introspección crítica constructiva usando explicaciones formativas sobre lo aprendido en la realización de las actividades, poniendo énfasis en las dificultades que aún persiste y quienes no hicieron posible un mejor resultado, conduciendo a la reflexión, autorregulación de sus procesos de aprendizaje.

Igualmente, Anijovich (2020) manifestó que la evaluación formativa es el vínculo de familiaridad existente entre estudiante y docente con la finalidad de establecer un diálogo sostenido y una reciprocidad de ideas, interrogantes y reflexiones. Es decir que el docente formule preguntas en relación a sus producciones, fomenten el diálogo, solicita que expliquen lo entendido y ofrece tiempo para el retorno a sus producciones. Finalmente, Bizarro et al. (2019) puntualizaron que una evaluación es formativa cuando se valora los desempeños individuales y colectivos de los estudiantes quienes participan retroalimentándose entre ellos, teniendo como insumo sus evidencias, logrando la reflexión y al desarrollo autónomo.

En relación a la importancia de brindar Feedback, según Morales et al. (2020) sustentaron, es acortar las brechas existentes entre el nivel de desempeño actual y lo que se quiere lograr, valorando en primera instancia el desempeño del estudiante por medio de la introspección crítica, constructiva, la formulación de interrogantes con el objetivo de verificar la asimilación,

comprensión de lo que viene aprendiendo. Igualmente, Ferreira (2020), consideró que el feedback formativo, consiste en proporcionar al estudiante información relevante y pertinente sobre sus aprendizajes en relación a las fortalezas, dificultades, brindando orientaciones que les ayude a reflexionar sobre sus dificultades. El feedback, ya sea escrita u oral, resulta ser un método efectivo para estimular el aprendizaje en los estudiantes, siendo una estrategia que los motiva a participar activamente en su autorregulación del aprendizaje.

En cuanto a las características Torres et al. (2021) expresaron las siguientes consideraciones: es informativo, porque el estudiante recibe la información oportuna sobre el nivel de avance en relación a sus objetivos previstos, se encuentra situado específicamente en los procesos de aprendizaje y la orientación para su mejora, es motivador porque su intencionalidad es valorar nivel de lo logro e identificar las debilidades para convertirlos en fortalezas, provoca cuestionamiento y la verificación de lo que conocemos y aprendemos, ya sea fuera o dentro de las aulas, nos ayuda a la regulación de los aprendizajes adquiridos en diversos tiempos y espacios.

En relación a las dimensiones de la primera variable, se sostuvo 4 dimensiones, en ese sentido, Torres et al. (2021) consideraron la primera dimensión denominada feedback en relación a los resultados de la tarea. Este tipo de realimentación está centrado esencialmente en distinguir si la respuesta es correcta o incorrecta. Su uso es frecuente en el aula al término de la tarea. Es decir, brinda información específica sobre el estudiante en relación a la tarea entregada.

Así mismo, Torres et al. (2021) indicaron la segunda dimensión como feedback sobre el proceso efectuado para lograr el resultado: este tipo de retroalimentación está enfocada en las estrategias y recursos usado por el estudiante al ejecutar una tarea específica. Su finalidad es la mejora de las estrategias, la detección de posibles errores y las razones por las cuales se

cometieron, ofreciendo sugerencias más holísticas y adaptable a situaciones venideras.

Por otro lado, Torres et al. (2021) tuvieron en cuenta la tercera dimensión como feedback sobre la autorregulación: busca que los propios estudiantes sean capaces de monitorear y direccionar sus acciones hacia la meta de aprendizaje; para transitar hacia ello es importante que trabajen con autonomía e independencia y para ello debe movilizar acciones de autocontrol, autonomía autodisciplina, como también los competencias emocionales, cognitivos y sociales. Del mismo modo, Torres et al. (2021) consideraron la cuarta dimensión como feedback sobre la persona en sí misma: se encuentra enfocada en la peculiaridad individual de cada estudiante. Esta forma de retroalimentar sobre la persona está centrada en la valoración de destrezas y habilidades del estudiante en relación a su tarea.

Por otro lado, según Veytia y Rodríguez (2021) sostuvieron que el feedback presenta como primera dimensión al nivel de tarea, en la cual se comparte las fortalezas y las dificultades en relación a los resultados del aprendizaje en donde el maestro es el emisor y estudiante se convierte en receptor. Segunda dimensión es el nivel de proceso: información integrada sobre el grado de comprensión del proceso de trabajo. El objetivo es brindarle el andamiaje al estudiante para que encuentre los pasos que necesita y pueda realizar su trabajo. Tercera dimensión el nivel de autorregulación que es la demostración de aspectos como el autocontrol, la autodirección, autodisciplina, autonomía, autoevaluación donde el estudiante pueda tomar su propia decisión para la mejora de su aprendizaje. Y la cuarta dimensión el nivel del yo, esta referida a la persona en la cual los estudiantes emiten juicios, incrementando el estado motivacional para la realización sus actividades.

Igualmente, Álvarez et al. (2021) expresaron que retroalimentar oportunamente marca el camino o ruta de lo que se tiene como objetivo lograr, y en ese sentido muestra la primera dimensión como feedback en relación a la

tarea. El propósito está centrado en la tarea, en la cual es aprovechar al error para darle todo el soporte a los estudiantes. Como segunda el feedback en relación al proceso. El objetivo es que el propio estudiante logra descubrir sus estrategias para revelar sus errores y con el apoyo del maestro logró encontrar el propósito verdadero de su tarea. La tercera dimensión el feedback en relación a la autorregulación. Son capacidades que logra desarrollar el estudiante para enmendar y monitorear su propio aprendizaje y autorregularse, convirtiéndose en autónomos. Y la cuarta dimensión es el feedback en relación a lo personal, está focalizada en el actuar del estudiante propiamente, se busca valorar sus destrezas y capacidades en relación a su tarea realizada.

En relación a la segunda variable autorregulación del aprendizaje, esta se basa en la teoría socio cognitiva, para ello, Panadero y Alonso (2016), sustentaron que esta teoría considera que los estudiantes regulan sus comportamientos cuando tienen interés por lograr sus metas. Es decir, el punto de partida de la motivación para autorregularse en una tarea, son las interacciones de las metas individuales, la autoeficacia y perspectiva de resultados. Por otro lado, la autorregulación de los aprendizajes se basa en la teoría constructivista, se encuentra centrado que sus aprendizajes es un fenómeno social, en donde el estudiante es quien construye sus saberes durante las actividades que realizan en colectivo y que se encuentra ligada a lo histórico social (Valencia, 2016).

Así mismo, las corrientes y teóricas científicas en relación a la autorregulación de los aprendizajes, Trías y Huertas (2020), indicaron que en la diversas investigaciones sobre la autorregulación tuvo sus inicios en el siglo XX situado en el campo de psicología, posteriormente en América Latina cobra vigencia en campo educativo con los partes de Montessori o Dewey y posterior Freire (2004), sustentó con su postura de autonomía, que dio origen a investigación sobre la autorregulación y en la década de los 80 Zimmerman, consolida estudios sobre la autorregulación del aprendizaje y actualmente es un tema de mucha discusión y aportes teóricos en beneficio de la pedagogía.

De acuerdo a Chaves y Rodríguez (2017), en la década de los años 70 las diversas teorías educativas iniciaron a poner interés sobre la atención del aprendizaje en vez de la enseñanza. En el año 1986 el psicólogo Alberto Bandura desarrolla la teoría cognitiva social del aprendizaje, la cual sostuvo que los factores tanto: ambiental, personal y comportamental incide en los procesos de aprendizaje de las personas, dio mucho énfasis a la observación y la imitación siendo ello determinantes para su aprendizaje.

Por otro lado, Zimmerman (2008) citado por Chaves y Rodríguez (2017), sostuvo que en los años 80 los psicólogos y pedagogos de ese entonces internalizaron la definición de aprendizaje autorregulado desde varios postulados psicopedagógicos como: la corriente conductista, sociocognitiva, socio constructivista, dando inicio a diversas investigaciones que ha venido sosteniendo en tiempo. Para, Torres y Miranda (2021), el panorama constructivista fue influenciado por las posturas socio cognitiva entendiendo a la autorregulación como aquella respuesta frente a las demandas ambientales existentes. Por otro lado. Desde la perspectiva de la teoría socio constructivista la autorregulación es comprendida como un proceso cuya finalidad es adquirir habilidades y competencias que permitan regular su propio esfuerzo y alcanzar sus propósitos.

Así mismo, Mora et al. (2020) argumentaron que la autorregulación de los aprendizajes son procesos individuales de autorreflexión que el estudiante efectúa sobre sus actividades pedagógicas, permitiendo ser consciente de la evolución en su aprendizaje en sí mismo, para lo cual juega un papel preponderante factores conductuales y cognitivo que permite un mejor actuar sobre ello.

Por otro lado, Muchiut et al. (2018) afirmaron que un estudiante al autorregular su aprendizaje logra acrecentar su conocimiento de manera independiente con predominio de autonomía, propiciando en él un aprendizaje significativo que está relacionado con procesos de autocontrol,

autoconocimiento y autogestión. Desde la lógica de los autores, pone énfasis en la autonomía y en ese sentido la educación debe sintonizar en ellos formando estudiantes que en la práctica demuestren independencia en sus acciones, pensamiento y actitud crítica en su participación en la sociedad.

Es por ello que Másmela et al. (2020) argumentaron que la autorregulación en el aprendizaje vista desde una mirada constructivista llega a promover en el estudiante destrezas como ente activo y dinámico en el logro de su propio aprendizaje y para ello, él debe ser consciente de lo que está realizando con la finalidad de regular los procesos cognitivos, motivacional y de comportamiento para el logro de sus objetivos.

En relación a la importancia, un aprendizaje autorregulado es trascendente porque brinda apoyo de manera positiva, de puesto que tiene que ver como una persona regula sus estados emocionales, cognitivas, comportamentales y que están presente en el contexto académico, puesto que, por ningún motivo las personas pueden desprenderse de estados emocionales, motivacionales y apetencias (Pinto y Palacios, 2022).

En relación a las características del aprendizaje autorregulado, Zimmerman, 1990, (como se citó en Pinto y Palacios ,2022) expresaron que, al realizar definiciones de aprendizaje autorregulado, es importante considerar las características mencionadas: Primera, las estrategias de aprendizaje autorregulado buscan que los estudiantes adquieran información o habilidades, movilizand su iniciativa, propósito y herramientas necesarias para desarrollar aprendizajes autorregulados. Segunda, las estrategias adquiridas están direccionadas a la obtención de informaciones con el objetivo de movilizar las expectativas de los estudiantes mediante la motivación, siendo ello la mejor herramienta para lograr los aprendizajes y por último el aprendizaje autorregulado implica que los estudiantes supervisen sus estrategias de aprendizaje y hagan cambios en función de la retroalimentación recibida.

En cuanto a las dimensiones de la segunda variable Trías, y Huertas (2020), sostuvieron que autorregulación del aprendizaje es todo proceso en donde un estudiante movilizan procesos emocionales, cognitivos y conductuales para lograr aprendizajes. Además, consideraron a la primera dimensión como fase de Planificación, es la etapa de organización previa a la ejecución de la tarea, es en ella en la cual se define las metas que se desea alcanzar, así mismo, evalúa la importancia para consigo mismo.

Por otro lado, Trías, y Huertas (2020) consideraron a la segunda dimensión como fase de ejecución, es la fase en la cual los estudiantes desglosan diversas estrategias centradas en la realización de sus tareas, siendo importante su concentración en ello para alcanzar los objetivos previstos en el aprendizaje y para ello debe poner énfasis en dos estrategias: la primera el autocontrol, sosteniendo un estado de interés y concentración durante la ejecución de la actividad y la segunda la auto observación, que tiene que ver con la vigilancia sobre el desarrollo de la tarea, es decir, entre lo que se está haciendo y lo que se tiene como modelo o meta y si no lo está logrando se siente la capacidad de adecuar y proponer nuevas estrategias para lograrlo.

Finalmente, Trías y Huertas (2020) estimaron a la tercera dimensión como fase de autorreflexión. Es la etapa en donde un estudiante realizará la evaluación de su trabajo con el propósito de sustentar las razones de los productos obtenidos. En esta etapa es notorio la presencia de los procesos: el auto juicio y la auto reacción. La primera, es el proceso por la cual el estudiante emite juicio de valor a la realización de su actividad y el segundo es la reacción del estudiante cognitiva y afectivamente ante el auto juicio.

Por otro lado, las dimensiones fueron sustentados por Panadero y Alonso-Tapia (2014) consideraron la primera dimensión como fase de planificación, conocida como la fase inicial en la cual el estudiante se enfrenta a su tarea, logrando analizar la tarea, evalúa su capacidad para realizarlo con éxito, establece metas y los planifica. Segunda dimensión la ejecución, consiste

en el despliegue de movilizar acciones con la finalidad para la ejecución de lo planificado. En esta fase se requiere que el estudiante este enfocado en la tarea, seleccionando estrategias, preservando la motivación por lograr sus objetivos y por último la tercera dimensión como autorreflexión, es la etapa donde el estudiante logra valorar su trabajo y busque explicaciones de sus resultados, encontrando las causas que lo llevó al éxito o fracaso.

Así mismo, Panadero (2017) consideró que el aprendizaje autorregulado consiste en el desarrollo de destrezas, conocimientos, conductas y motivaciones por parte de los niños en sus actividades de aprendizaje, convirtiéndolo en autónomos. Dentro de ello consideró a la primera dimensión análisis de la tarea, consiste en la realización de actividades para analizar sus actividades y fijar sus objetivos. Como segunda dimensión la realización de la tarea, consiste en un proceso de monitoreado y evaluar su trabajo. Y finalmente la tercera dimensión como la evaluación y reflexión: evalúa y reflexiona sobre sus resultados obtenidos.

Igualmente, Zambrano et al. (2018), un aprendizaje autorregulado es cuando el estudiante tiene incorporado en sus prácticas procesos motivacionales, socio afectivas y cognitivas. Para esto consideró a la primera dimensión como fase de planificación, es la fase de inicio en la cual se da el proceso de análisis de las actividades de aprendizaje. Segunda dimensión la fase de ejecución, es la fase donde el estudiante mantiene la concentración y el interés por las actividades. Realiza comparaciones entre lo que está haciendo y lo que debe hacer y finalmente la tercera dimensión como la fase de autorreflexión, es la etapa para el auto juicio, de la auto reflexión y reacción. Esta última puede ser de satisfacción o contrario a ella, dependiendo de los resultados obtenidos.

III. METODOLOGÍA

Las investigaciones cuantitativas están basadas directamente a un paradigma positivista y en ese sentido, Herrera (2018) explicó que el paradigma positivista tiene como propósito buscar la interpretación, predicción, control de los fenómenos, verificación de las teorías y leyes con el propósito de regular los fenómenos, identificando las posibles causas. La prueba estadística son medios para probar las hipótesis.

El estudio para su desarrollo se encuentra situado desde un enfoque cuantitativo en donde según Ñaupas et al. (2018), sostuvieron que dicho enfoque se caracteriza por el recojo y análisis de los datos recogidos para responder a interrogantes de investigación y acreditar las conjeturas formuladas previamente. Asimismo, confía en la evaluación de las variables y los instrumentos de estudio haciendo uso del cálculo estadístico descriptivo e inferencial, con la finalidad de buscar generalizar los resultados entre los grupos estudiados.

Por otro lado, se hizo uso del método hipotético-deductivo, Rodríguez y Pérez (2017), indicaron que, en este tipo de método, las hipótesis es el punto de inicio de nuevas inferencias. Son procedimientos que pretende dar respuestas a las diversas situaciones problemáticas planteados por la ciencia a través de la formulación de hipótesis que son tomadas como afirmaciones anticipadas, no siendo comprobado todavía dicha aseveración. Son en realidad suposiciones que anteponen como solución a dichos problemas y que mediante procedimientos hipotéticos se deducirán consecuencias que debe ser contrastada empíricamente. Si los hallazgos son desfavorables la hipótesis será refutada y favorables serán aceptadas.

3.1. Tipo y diseño de la investigación

La investigación es de una tipología básica, según Arias et al. (2022), son investigaciones que dentro de sus objetivos no se encuentra la resolución de problemas práctico de interés inmediato. Su finalidad está centrada en acrecentar los constructos científicos ayudando a edificar nuevas fronteras del

saber, pero sin confrontar con ninguna acción práctica. En la misma postura de ideas Hadi et al. (2023), explicaron que la característica que tiene dicho estudio es producir nuevos conocimientos con la finalidad de ahondar o acrecentar los saberes, su objetivo no es encontrar la resolución de una situación problemática, si no incrementar los conocimientos sobre las relaciones producidas en una sociedad.

Diseño de la investigación:

La investigación se desarrolló teniendo en cuenta el diseño no experimental, por lo cual Carrasco (2017) sustentó que un diseño de denominado no experimental, es aquella cuando no se manipula premeditadamente una de las variables que está estudiando, el que realiza la investigación cumplen un rol de observador de los hechos en el contexto en donde se realiza el estudio.

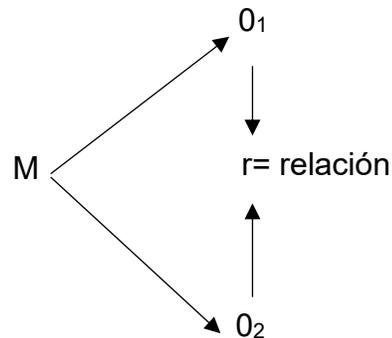
Es transversal por el por el recojo de los datos se realizaron en un solo periodo de tiempo, es decir en un momento específico según Carrasco (2017), manifestó, es transversal, porque los datos que se recoge los hechos en una determinada circunstancia de tiempo. Es decir que la recopilación de los datos de una población se realiza en un determinado de tiempo con el objetivo de encontrar la correspondencia entre las variables que se están estudiando.

El estudio tiene un alcance correlacional, según Hernández-Sampiere y Mendoza (2018), indicaron que tiene como propósito fundamental comprender la concordancia o correspondencia que existe de entre más de dos conceptos o variables dentro de un contexto específico. Es decir, sus pretensiones son la asociación de fenómenos hechos y para realizar la medición de dichas relaciones se utilizan términos estadísticos. El estudio fue abordado con dicho alcance debido a que el objetivo fue la determinación de las relaciones entre el Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje.

Considerando el diseño se tiene presente para la investigación el siguiente esquema característico de estos estudios. Por lo que se mostrará a continuación:

Figura 1

Esquema de diseño



Explicación:

M: Muestra = 107 estudiantes de primaria

Ov₁: Variable x = Obs. de la V₁: Feedback formativo

Ov₂: Variable y = Obs de la V₂: Autorregulación del aprendizaje

r: Correlación = Correspondencia entre dichas variables

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Feedback formativo

Definición conceptual

Torres et al. (2021), consideraron que el feedback es una praxis inherente a los procesos de aprendizaje que se ofrece en las aulas que consiste en conceder a los estudiantes informaciones sobre sus desempeños, orientaciones formativas sobre cómo debe mejorar sus debilidades en las diversas actuaciones que tienen que realizar, tales como: al corregir sus actividades o tareas, cuando realizan sus pruebas, resuelve una actividad en particular.

Definición operacional

El feedback formativo se encuentra organizado por cuatro dimensiones que son el feedback de tarea, proceso, autorregulación y personal.

Indicadores

Para la primera dimensión se consideró: Baja o alta complejidad, desempeño individual o grupal y anotaciones correctivas. Para la segunda dimensión se ponderó en: mejora de estrategias y mejora de procesos. Para la tercera dimensión se derivó en: autonomía, autocontrol y autodisciplina y finalmente para la cuarta dimensión estimó en: confianza, afectos y elogio.

Escala de medición

Según, Villasís, Miranda (2016) explicaron las escalas de medición ordinal, son aquellos que se asignan valores, siguiendo un orden lógico, es decir, los datos se encuentran clasificados u ordenados, siguiendo una característica especial que son atribuidos.

Variable 2. Autorregulación del aprendizaje

Definición conceptual

Según, Trías y Huertas (2020), sustentaron que la autorregulación del aprendizaje son procesos auto reflexivos en donde el estudiante es capaz de gestionar adecuadamente las habilidades cognitivas, para gobernar sus propias motivaciones, emociones, pensamientos y situaciones conductuales a la hora de alcanzar sus metas en relación a los aprendizajes.

Definición operacional

La autorregulación del aprendizaje se encuentra organizado en tres dimensiones que son: planificación, ejecución y autorreflexión.

Indicadores

Para la primera dimensión estaba debidamente estructurado en: análisis de las tareas y creencias automotivadas. Para la segunda dimensión se estimó en: autocontrol y auto observación y por último la tercera dimensión se valoró en: auto juicio y auto reacción.

Escala de medición

De acuerdo a Villasís, Miranda (2016) explicaron las escalas de medición ordinal, son aquellos que se asignan valores, siguiendo un orden lógico, es decir, los datos se encuentran clasificados u ordenados, siguiendo una característica especial que son atribuidos.

3.3. Población

De acuerdo a Torero et al. (2023) argumentaron que la población está relacionado al conjunto de elementos que guardan similitudes parecidas, en la cuales se basaran las conclusiones arribas de las investigaciones. Estas particularidades serán definidas en relación a la situación problemática y los objetivos de las investigaciones propuesta. Al respecto, la población considerada para el presente estudio estuvo conformado por 107 niños de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria del distrito de Ate, como se detalla en la tabla.

En relación a lo expresado, mi población es tipo censal. En tal sentido, Según (López ,1998, como se citó en Rodríguez, 2020), una población es censal cuando todas las unidades consideradas para la investigación (población) son tomadas como grupo muestral. Es decir, la población es igual a la muestra de estudio.

Tabla 1

Elementos quienes integran la población.

IEI	Población
Estudiantes de 3° primaria	13
Estudiante de 4° primaria	36
Estudiante de 5° primaria	29
Estudiante de 6° primaria	29
Total	107

Criterios de inclusión:

Según, Arias et al. (2016), son todas aquellas características específicas que debe cumplir un sujeto u objeto para ser integrante de la investigación. Cuando el universo de estudio son personas es pertinente indicar que la aceptación se efectúe mediante un escrito de consentimiento y si son menores de edad mediante un documento de asentimiento. En relación a ello, fue necesario considerar los criterios específicos para la inclusión de quienes debían participar en la investigación: estudiante que registre asistencias permanentes, matriculados oficialmente, que correspondan al nivel y grado de estudio y que cuente con el asentimiento informado firmado por sus padres.

Criterios de exclusión

Según, Arias et al. (2016), está referida a las particularidades que se exteriorizan en los participantes y que pueden variar los resultados, por lo consiguiente no deben ser considerados para la realización del estudio. En relación a los criterios para la exclusión se optará por las siguientes consideraciones: aquellos estudiantes que no contaban con el asentimiento informado debidamente firmados por los padres de familia, estudiantes que no correspondían al grado de estudio, los que no están no registran oficial, aquellos que tenían asistencias irregulares que no garantizaban sus presencias al momento de realizar el recojo de información.

3.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos

Técnicas

Para el recojo de información se tomó en cuenta la técnica de la encuesta, y en ese sentido, Arias (2020), es considerado como una de las herramientas fundamentales en el campo de la investigación, utilizado con un cuestionario, su aplicación está destinada a las personas quienes proporcionan información sobre comportamientos, opiniones o percepciones. Los resultados obtenidos pueden ser cualitativos o cuantitativos y está centrado en interrogantes predeterminados que guardan una coherencia lógica con respuestas escalonadas.

Instrumentos.

En el estudio se utilizó como instrumento el cuestionario, en ese, Hernández-Sampieri y Mendoza, (2018), precisaron que es considerado como uno de los instrumentos de mayor uso, que permite recoger datos y que está compuesto por un conjunto de ítems en relación a las variables de estudio que se desea medir. En este estudio, se utilizarán dos instrumentos para recopilar datos observables en ambas variables y la interpretación de los resultados será rápida y sencilla.

Ficha técnica para la variable de Feedback formativo

Nombre del Instrumento	: Cuestionario sobre Feedback formativo
Autora	: Espinoza Alania Edith Rudy
Técnica	: Encuesta
Tipo de Instrumento	: Cuestionario tipo escala de Likert
Objetivo	: Medir el Feedback formativo
Población	: 107 estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º grado de Prim.
Tiempo de aplicación	: 45 minutos
Aplicación	: Directa

Norma de aplicación : Nunca (1) Casi nunca (2)
Casi siempre (3) Siempre (4)

Número de preguntas : 21

Descripción:

El instrumento empleado en la presente investigación ha sido elaborado por: Espinoza Alania, Edith Rudy y la forma de aplicación fue de manera directa.

En cuanto a su organización, se encuentra conformado por cuatro dimensiones: Feedback de tarea, de proceso, de autorregulación y personal.

Estructura:

El instrumento denominado cuestionario está compuesto por 21 ítems, con 4 alternativas: Nunca (1), Casi nunca (2), Casi siempre (3) y Siempre (4). Para la variable: Feedback Formativo tuvo los siguientes Niveles o rangos:

Bueno= (63 – 84), Regular = (42 – 63) y Deficiente= (21– 42).

Ficha técnica para la variable de Autorregulación del aprendizaje

Nombre del Instrumento : Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje

Autora : Espinoza Alania Edith Rudy

Técnica : Encuesta

Tipo de Instrumento : Cuestionario tipo escala de Likert

Objetivo : Medir la autorregulación del aprendizaje

Población :107 estudiantes de 3°, 4°, 5° y 6° grado de Prim.

Tiempo de aplicación : 45 minutos

Aplicación : Directa

Norma de Aplicación : Nunca (1) Casi nunca (2)
Casi siempre (3) Siempre (4)

Número de preguntas : 23

Descripción:

El instrumento empleado en la presente investigación ha sido elaborado por: Espinoza Alania, Edith Rudy y la forma de aplicación fue de manera directa.

En cuanto a su organización, se encuentra conformado por tres dimensiones: Planificación, Ejecución y Autorreflexión.

Estructura:

El instrumento denominado cuestionario está compuesto por 23 ítems, con 4 alternativas: Nunca (1), Casi nunca (2), Casi siempre (3) y Siempre (4). Para la variable: Autorregulación del aprendizaje tuvo los siguientes Niveles o rangos: Alto (69 – 92) Medio (46 – 69) Bajo (23 – 46).

3.4.1. Validez y confiabilidad de instrumentos.

La validez es entendida como congruencia de un instrumento usado para la medición, es decir medir lo que en realidad se desea medir, esta referida sobre la precisión con que dicha herramienta mide lo que se desea medir exactamente comprobándose su eficacia para pronosticar, describir atributos que es de su interés del investigador. (Ñaupas et al., 2018)

Tabla 2

Opinión de expertos

Variable	Datos del experto	Grado y mención	Veredicto
Feedback formativo	Huamaní García, Mercedes	Dra. En Educación	Aplicable
	Huamán Quincho, Hugo	Dr. en Educación	Aplicable
Autorregulación del aprendizaje	Buendía Villena, Carlos	Mg. Educación	Aplicable
	Rodríguez Galán, Darién Barramedo	Dr. en Educación	Aplicable
	Alania Huaricapcha, Edwin Eladio	Mg. Educación	Aplicable

Por otro lado, la primera variable de estudio se realizó la validez de constructo, Hernández-Sampieri et al. (2010) indicaron que toda validez de constructo esta referida a la manera de probar la validez de una determinada prueba, es decir, que un instrumento llegue a medir de manera exitosa el constructo teórico.

Es por ello que para la primera variable se efectuó por medio del análisis factorial exploratorio, en donde se evidencia un valor de $KMO=0,688$, demostrando que dicha factorial es muy buena, en vista que la reciprocidad entre los pares de ítems es apropiada y posee una sig/p-valor $=0,000 < 0,05$, siendo ello representativo. Así mismo, el respectivo análisis total de la respectiva varianza mostrando un valor de $46,285$, demostrando que el instrumento es confiable, explicándose en el valor de $46,285\%$ la versatilidad de la respectiva variable, concluyéndose que el instrumento no muestra ambigüedades.

En cuanto a la validez de constructo sobre la segunda variable se efectuó por medio del análisis factorial exploratorio, en donde se evidencia un valor de $KMO=0,688$, demostrando que dicha factorial es muy buena, en vista que la reciprocidad entre los pares de ítems es apropiada y posee una sig/p-valor $=0,000 < 0,05$, siendo ello representativo. Así mismo, el respectivo análisis total de la respectiva varianza mostrando un valor de $48,671$, demostrando que el instrumento es confiable, explicándose en el valor de $48,671\%$ la versatilidad de la respectiva variable, concluyéndose que el instrumento no muestra ambigüedades. (Ver anexo 6)

En cuanto a la confiabilidad de los instrumentos. Según Ñaupas et al. (2018) sustentaron que un determinado instrumento es confiable cuando sus evaluaciones o calculo realizadas no sufran variaciones notoriamente en la temporalidad y las aplicaciones a diversos grupos. Es decir que al ser aplicados a grupo de sujetos o elementos y se obtiene los mismos resultados al suministrarse repetidas veces dicho instrumento.

Tabla 3

Resultado de fiabilidad de los instrumentos.

VARIABLES DE ESTUDIO	ALFA DE CRONBACH	RESULTADO
Primera variable	0,856	Alta confiabilidad
Segunda variable	0,838	

De acuerdo a la tabla 3 en la cual se muestran los resultados sobre el nivel de confiabilidad de los instrumentos en donde la feedback formativo muestra una fiabilidad de 0,856 y la variable autorregulación del aprendizaje cuya fiabilidad 0,838 certificando que los instrumento son de alta confiabilidad que permitirá ser aplicados a la muestra de estudio. Cabe indicar que los resultados expuestos son producto de los datos de la prueba piloto perteneciente a las dos variables de estudio.

3.5. Procedimientos

Arias et al. (2022), explicaron que el recojo de la información son procesos que consiste en recopilar informaciones o datos relevantes. Estos procesos comprenden organizar procedimientos que permitan de la información, iniciando con solicitud de permiso, coordinación con los responsables, hacer de conocimiento a la población, coordinar fechas y horas para el suministro de los instrumentos y posteriormente la sistematización de la información recogida.

En tal sentido las técnicas empleadas para recoger datos son consideradas como aquellos procedimientos o mecanismos que les permiten a los investigadores recoger información relevante con la finalidad de cumplir con los objetivos previsto. En ese sentido los procedimientos comenzaron con la recopilación de información a partir de artículos, libros y revistas científicas a nivel nacional e internacional para elaborar el marco teórico. Posteriormente, se seleccionó la población y la muestra. Después se elaboró los instrumentos a utilizar, dichos instrumentos elaborados, fueron sometidos a la prueba de rigor como la validación mediante el juicio de cinco expertos en el tema, seguidamente se aplicaron a veintiún estudiantes en una prueba piloto para determinar la confiabilidad. Luego se realizó los tramites con la Universidad Cesar vallejo para solicitar la carta dirigida a la institución educativa en donde se realizó el estudio.

Seguidamente se coordinó con la dirección de la Institución Educativa para obtener la autorización correspondiente y se dialogó con el personal institucional para establecer los horarios más convenientes para la aplicación de los cuestionarios, evitando interferir con las actividades académicas de los estudiantes. Posteriormente, se aplicaron los dos instrumentos a los estudiantes seleccionados, los resultados se tabularon en Microsoft Excel y se importaron al SPSS para el procesamiento de la información, esto nos generó las tablas cruzadas que permitieron visualizar los resultados del estudio y, finalmente, se redactaron las conclusiones y recomendaciones basadas en los resultados obtenidos.

3.6. Método de análisis de datos.

De acuerdo a Paniagua y Condori (2022), el análisis cuantitativo de los datos, tiene que ver con la recolección, organización, resumen, presentación y análisis de los datos obtenidos por medio del método científico.

En ese sentido, una vez terminada el proceso de recojo de la información, los datos fueron sistematizados en un Excel que se encuentran organizado de acuerdo a las variables y sus dimensiones, dichos datos fueron exportados al software SPSS para su respectivo tratamiento estadístico. Con los resultados obtenidos se procedió a realizar la explicación y descripción de los hallazgos encontrados en el estudio, siguiendo un orden lógico: variables y dimensiones, presentando la información en tablas y figuras en relación a los baremos: Deficiente (21– 41), Regular (42 – 62) y Bueno (63 – 84) registrados para la variable 1 y para la variable: Autorregulación del aprendizaje: Bajo (23 – 45), Medio (46 – 68) y Alto (69 – 92), respectivamente.

Para la prueba de las hipótesis se efectuó haciendo uso del coeficiente de correlación de Rho Spearman, teniendo en cuenta la siguiente formula:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

Entonces

P: Coef.de Correlación

D: Diferencia x-y

N: Cantidad de datos

3.7. Aspectos éticos

En relación a los aspectos éticos, Polonia et al. (2020), una investigación no sólo trata aspectos técnicos metodológicos sino también el ejercicio de la actuación responsable desde una perspectiva ética y en ese sentido, los aspectos éticos nos llevan a conocer si la investigación efectuada respeta los parámetros de los derechos universales de los seres humanos, si se llega a cumplir verdaderamente los principios fundamentales y básicos de los principios éticos.

Desde esa perspectiva, la ética en las investigaciones exige la praxis de la ciencia que debe conducirse de acuerdo a los parámetros de los principios de la ética que garanticen la continuidad del conocimiento y en esos principios el estudio se realizó bajo el respeto irrestricto de los principios de ello, garantizado la autenticidad de las informaciones y por ningún motivo se hicieron de conocimiento público los datos de quienes conformaron el grupo de estudio, manteniendo la privacidad por parte de los responsables de la conducción de la investigación. Igualmente se realizó la entrega asistimiento a las familias para su respectiva autorización mediante la firma de dichos documentos. De manera más específica Siurana (2010) expuso los siguientes valores éticos que serán considerados en esta investigación:

En primera instancia la beneficencia, donde se garantizó el bienestar de los estudiantes, se respetaron sus derechos y la privacidad de sus datos; se les informó de manera clara sobre los propósitos de la investigación y los beneficios

que se obtendrían para toda la comunidad educativa, luego la no maleficencia en donde los datos obtenidos a través de los cuestionarios se emplearon exclusivamente con propósitos académicos y no se utilizaron de manera perjudicial ni para causar ninguna ofensa a los estudiantes que participen en este estudio.

Seguidamente la autonomía, donde ningún estudiante fue forzado a participar en la investigación, para ello, sus padres o tutores dieron su consentimiento informado, confirmando que sus hijos participaban de manera voluntaria y sin ninguna forma de coacción y finalmente la justicia, donde cada estudiante dispuso del mismo período de tiempo para responder a las preguntas formuladas en los instrumentos de investigación, y se les brindó asistencia en caso de dudas o dificultades para comprender algunas de las preguntas planteadas.

IV. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de la investigación, proporcionando una visión detallada de las variables y dimensiones estudiadas. Se realizará un análisis minucioso de los hallazgos, abordando las preguntas iniciales y situándolos en el marco de la literatura relevante en el área de estudio.

4.1. Desenlace descriptivo

Tabla 4

Niveles de Feedback formativo y sus dimensiones.

Variable dimensiones	Niveles							
	Deficiente		Regular		Bueno		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Feedback formativo	0	0	10	9,3%	97	90,7%	107	100,0%
D1: Feedback de tarea	2	1,9%	21	19,6%	84	78,5%	107	100,0%
D2: Feedback de proceso	0	0	8	2,8%	99	87,9%	107	100,0%
D3: Feedback de autorregulación	0	0	28	26,2%	79	73,8%	107	100,0%
D4: Feedback personal	1	0,9%	9	8,4%	97	90,7%	107	100,0%

Según los datos mostrados en la tabla 4 del total de consultados el 0% de estudiante presentan un nivel deficiente, el 9,3% regular y el 90,7% un nivel bueno en relación a feedback formativo. Por otro lado, el 1,9% de estudiantes se encuentran en un nivel deficiente, 19,6% en un nivel regular y el 78,5% un nivel bueno en concordancia a la dimensión feedback de tarea. Así mismo, el 0% de estudiantes se encuentran en un nivel deficiente, 2,8% en un nivel regular y el 87,9% un nivel bueno relacionado a la dimensión feedback de proceso. De la misma forma, el 0% de estudiantes se encuentran en un nivel deficiente, 26,2% en un nivel regular y el 73,8% un nivel bueno relacionado a la dimensión feedback de autorregulación. Finalmente, el 0,9% de estudiantes se encuentran en un nivel deficiente, 8,4% en un nivel regular y el 90,7% un nivel bueno en concordancia a la dimensión feedback personal.

Tabla 5*Niveles de autorregulación del aprendizaje y sus dimensiones*

Variable dimensiones	Niveles							
	Bajo		Medio		Alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Autorregulación del aprendizaje	0	0	13	12,1%	94	87,9%	107	100,0%
D1: Planificación	0	0	11	10,3%	96	89,7%	107	100,0%
D2: Ejecución	0	0	20	18,7%	87	81,3%	107	100,0%
D3: Autorreflexión	2	1,9%	17	15,9%	88	82,2%	107	100,0%

Según los datos mostrados en la tabla 5 del total de encuestados el 0% de estudiante presentan un nivel bajo, el 12,1% medio y el 87,9% un nivel alto en relación a autorregulación del aprendizaje. Por otro lado, el 0% de estudiantes se encuentran en un nivel bajo, 10,3% en un nivel medio y el 89,7% un nivel alto en concordancia a la dimensión planificación. Así mismo el 0% de estudiantes se encuentran en un nivel bajo, 18,7% en un nivel medio y el 81,3% un nivel alto relacionado a la dimensión ejecución. Finalmente, el 1,9% de estudiantes se encuentran en un nivel bajo, el 15,9% en un nivel medio y 82,2% un nivel alto en concordancia a la dimensión planificación.

4.1.1. Argumentación descriptiva en relación al objetivo general:

Tabla 6

Tabla cruzada Feedback formativo y Autorregulación del aprendizaje

		Autorregulación del aprendizaje		Total	
		Medio	Alto		
Feedback formativo	Regular	Recuento	7	3	10
		% del total	6,5%	2,8%	9,3%
	Bueno	Recuento	6	91	97
		% del total	5,6%	85,0%	90,7%
Total		Recuento	13	94	107
		% del total	12,1%	87,9%	100,0%

Considerando como referencia la tabla 6, en donde, se observa que del total de estudiantes a quienes se solicitó información se logró obtener como evidencia que el 6,5% se encuentran en un nivel regular en cuanto a la variable Feedback formativo y un nivel medio en relación a la autorregulación del aprendizaje, el 85,0% del total muestran un nivel bueno en concordancia a la variable estudiada y un nivel alto en cuanto a la autorregulación del aprendizaje. Cabe precisar que una retroalimentación formativo buena incide a una autorregulación del aprendizaje alto en los estudiantes. Por lo que, se puede interpretar que un nivel regular de Feedback formativo también conduce a un nivel medio de autorregulación del aprendizaje. Por otro lado, un nivel bueno de Feedback formativo conducirá a un nivel alto de autorregulación del aprendizaje.

4.1.2. En cuanto al primer objetivo específico, se detalla:

Tabla 7

Tabla cruzada feedback de tarea y autorregulación del aprendizaje

		Autorregulación del aprendizaje		Total	
		Medio	Alto		
Feedback de tarea	Deficiente	Recuento	0	2	
		% del total	0,0%	1,9%	
	Regular	Recuento	9	12	21
		% del total	8,4%	11,2%	19,6%
	Bueno	Recuento	4	80	84
		% del total	3,7%	74,8%	78,5%
Total	Recuento	13	94	107	
	% del total	12,1%	87,9%	100,0%	

Tomando en consideración, según la tabla 7, se tiene como evidencia que de acuerdo al total de estudiantes encuestados se logró evidenciar que 0,0% de los consultados se encuentran en un nivel deficiente en cuanto a la dimensión feedback de tarea, por lo que, no se muestra ningún nivel de autorregulación del aprendizaje en la muestra estudiada, el 8,4% del total muestran un nivel regular en relación a la dimensión 1, incidiendo en una autorregulación del aprendizaje de nivel medio, el 74,8% muestran un nivel bueno en correlación a la dimensión considerada, obteniendo así un nivel alto en la regulación de los aprendizajes. De lo expresado se deduce que brindar una retroalimentación buena se logró obtener una autorregulación del aprendizaje alta. Es decir, a mayor feedback de tarea mejora la regulación de los aprendizajes en los niños y niñas de la institución educativa.

4.1.3. En relación al segundo objetivo específico, se detalla:

Tabla 8

Tabla cruzada feedback de proceso y autorregulación del aprendizaje

		Autorregulación del aprendizaje		Total	
		Medio	Alto		
Feedback de proceso	Regular	Recuento	4	4	8
		% del total	3,7%	3,7%	7,5%
	Bueno	Recuento	9	90	99
		% del total	8,4%	84,1%	92,5%
Total		Recuento	13	94	107
		% del total	12,1%	87,9%	100,0%

Tomando como referencia de análisis la tabla 8, en donde se logra apreciar que de acuerdo al total de estudiantes consultado se evidencia que el 3,7% de los investigados se encuentran en un nivel regular en relación a la dimensión feedback de proceso, por lo que, se denota un nivel medio de autorregulación del aprendizaje, el 84,1% de toda la muestra tienen un nivel bueno en relación a la dimensión indicada, incidiendo en una autorregulación del aprendizaje de nivel alto. De lo expresado se deduce que brindar una retroalimentación de proceso conduce a conseguir una mejor autorregulación del aprendizaje. Es decir, a mayor feedback de proceso mejora la regulación de los aprendizajes en los niños.

4.1.4. En relación al tercer objetivo específico, se detalla:

Tabla 9

Tabla cruzada feedback de autorregulación y autorregulación del aprendizaje

		Autorregulación del aprendizaje		Total	
		Medio	Alto		
Feedback de autorregulación	Regular	Recuento	8	20	28
		% del total	7,5%	18,7%	26,2%
	Bueno	Recuento	5	74	79
		% del total	4,7%	69,2%	73,8%
Total		Recuento	13	94	107
		% del total	12,1%	87,9%	100,0%

Tomando como referencia de análisis la tabla 9, en donde se logra apreciar que de acuerdo al total de estudiantes consultado se evidencia que el 7,5% de los investigados se encuentran en un nivel regular en relación a la dimensión feedback de autorregulación, por lo que, se denota un nivel medio de autorregulación del aprendizaje, el 69,2% de toda la muestra estudiada tienen un nivel bueno en relación a la dimensión indicada, incidiendo en una autorregulación del aprendizaje de nivel alto. De lo expresado se deduce que brindar una retroalimentación de autorregulación conduce a conseguir una mejor autorregulación del aprendizaje. Es decir, a mayor feedback de autorregulación mejora la regulación de los aprendizajes en los niños.

4.1.5. En referencia al cuarto objetivo específico, se tiene:

Tabla 10

Tabla cruzada feedback personal y autorregulación del aprendizaje

		Autorregulación del aprendizaje		Total	
		Medio	Alto		
Feedback personal	Deficiente	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0%	0,9%	0,9%
	Regular	Recuento	7	2	9
		% del total	6,5%	1,9%	8,4%
	Bueno	Recuento	6	91	97
		% del total	5,6%	85,0%	90,7%
Total	Recuento	13	94	107	
	% del total	12,1%	87,9%	100,0%	

Tomando en consideración para efecto de análisis la tabla 10, se tiene como evidencia que de acuerdo al total de estudiantes encuestados se logró evidenciar que 0,0% de los consultados se encuentran en un nivel deficiente en cuanto a la dimensión feedback personal, por lo que, no se muestra ningún nivel de autorregulación del aprendizaje en la muestra estudiada, el 6,5% del total muestran un nivel regular en relación a la dimensión feedback personal, incidiendo en una autorregulación del aprendizaje de nivel medio, el 85,0% muestran un nivel bueno en correlación a la dimensión considerada, obteniendo así un nivel alto en la regulación de los aprendizajes. De lo expresado se deduce que brindar una retroalimentación buena se logró obtener una autorregulación del aprendizaje alta. Es decir, a mayor feedback personal mejora la regulación de los aprendizajes en los niños y niñas de la institución educativa.

4.2. Análisis Inferencial del estudio

A continuación se detallan los resultados obtenidos de dicha investigación con respecto al análisis inferencial mediante las tablas cruzadas.

Tabla 11

Prueba de normalidad

	Pruebas de normalidad		
	Estadístico	gl	Sig.
Feedback formativo	,532	107	,000
Autorregulación del aprendizaje	,523	107	,000
Feedback de tarea	,476	107	,000
Feedback de proceso	,537	107	,000
Feedback de autorregulación	,462	107	,000
Feedback personal	,527	107	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Teniendo como referencia los resultados mostrados en la tabla 11 sobre la realización del contraste de normalidad mediante la prueba de bondad kolmogorov, se logra evidenciar que el p/valor o sig. < 0.000 en cada uno de los resultados, y siendo ello < a 0.05, por lo que, según los constructos teóricos se sostiene que no es coherente con el supuesto de normalidad, por lo que, los datos existentes no son normales, en tal sentido frente a lo encontrado cabe la utilización de una prueba no paramétrica para la comparación de las hipótesis planteadas.

4.2.1. Contrastación de las hipótesis propuestas

Son procedimientos que nos permiten juzgar sobre un supuesto contemplado en una determinada muestra.

Por lo que:

0.05, es el nivel de sig. a tener presente.

Formas de análisis de los resultados obtenidos

Si el desenlace de la sig. < 0.05; se proceden al rechazo de la H₀

Si el desenlace de la sig. > 0.05; se proceden al rechazo de la H_a

Para contrastar la hipótesis general.

Ho. No existe una relación positiva entre el feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

Ha. Existe una relación positiva entre el feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

Tabla 12

Correlación entre feedback formativo y autorregulación del aprendizaje

Correlaciones				
		Feedback formativo	Autorregulación del aprendizaje	
Rho de Spearman	Feedback formativo	Coeficiente de correlación	de 1,000	,661**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	107	107
	Autorregulación del aprendizaje	Coeficiente de correlación	de ,661**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	107	107

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

Teniendo como referencia los datos expuestos en la tabla 12 se logra evidenciar que el feedback formativo y autorregulación del aprendizaje presenta una correspondencia positiva considerable de 0,661** y un p/valor o sig. de 0,000, considerando ello $<$ a 0,05, lográndose apreciar la relación existente entre la primera y la segunda variable consideradas para el estudio. Por lo consiguiente, se proceden a la aceptación de la Ha y el rechazo de la H0. Frente a los acontecimientos suscitados se concluye la notoriedad de correspondencia de manera positiva entre feedback formativo y autorregulación del aprendizaje.

Primera hipótesis específica:

Ho. No existe una relación positiva entre el feedback de tarea y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023

Ha. Existe una relación positiva entre el feedback de tarea y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023

Tabla 13

Correlación entre feedback de tarea y autorregulación del aprendizaje

Correlaciones				
			Feedback de tarea	Autorregulación del aprendizaje
Rho de Spearman	Feedback de tarea	Coeficiente de correlación	1,000	,450**
		Sig. (bilateral)	.	,000
	N	107	107	
	Autorregulación del aprendizaje	Coeficiente de correlación	,450**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	107	107

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

Considerando los datos presentados en la tabla 13 se logra evidenciar que el feedback de tarea y autorregulación del aprendizaje presenta una correspondencia positiva media según la correlación de Rho Sp. de 0,450** y un p/valor o sig. de 0,000, considerando ello $<$ a 0,05, lográndose apreciar la relación existente entre dimensión y la variable considerada para el estudio. Por lo consiguiente, se proceden a la aceptación de la Ha y el rechazo de la H0. Frente a los hechos expuestos se concluye que existe una concordancia positiva entre feedback de tarea y autorregulación del aprendizaje en los niños.

Segunda hipótesis específica:

- Ho.** No existe una relación positiva entre el feedback de proceso y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.
- Ha.** Existe una relación positiva entre el feedback de proceso y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

Tabla 14

Correlaciones entre feedback de proceso y autorregulación del aprendizaje

Correlaciones				
			Feedback de proceso	Autorregulación del aprendizaje
Rho de Spearman	Feedback de proceso	Coefficiente de correlación	1,000	,409**
		Sig. (bilateral)	.	,001
	N		107	107
	Autorregulación del aprendizaje	Coefficiente de correlación	,409**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N		107

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

Estimando los datos mostrados en la tabla 14 se logra evidenciar que el feedback de proceso y autorregulación del aprendizaje presentan una correspondencia positiva media según la correlación de Rho Sp. de 0,409** y un p/valor o sig. de 0,001, considerando ello < a 0,05, lográndose apreciar la relación existente entre dimensión y la variable considerada para el estudio. Por lo consiguiente, se proceden a la aceptación de la Ha y el rechazo de la H0. Frente a los hechos expuestos se concluye que existe una concomitancia positiva entre feedback de proceso y autorregulación del aprendizaje en los niños de la institución educativa primaria.

Tercera hipótesis específica:

Ho. No existe una relación positiva entre el feedback de autorregulación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

Ha. Existe una relación positiva entre el feedback de autorregulación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

Tabla 15

Correlaciones entre feedback de autorregulación y autorregulación del aprendizaje

Correlaciones				
			Feedback de autorregulación	Autorregulación del aprendizaje
Rho de Spearman	Feedback de autorregulación	Coeficiente de correlación	1,000	,501**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	107	107
Autorregulación del aprendizaje	Autorregulación del aprendizaje	Coeficiente de correlación	,501**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	107	107

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

Tomando en cuenta los datos expresados en la tabla 15 se logra evidenciar que el feedback de autorregulación y autorregulación del aprendizaje presentan una correspondencia positiva considerable según la correlación de Rho Sp. de 0,501** y un p/valor o sig. de 0,000, considerando ello $<$ a 0,05, lográndose apreciar la relación existente entre dimensión y la variable considerada para el estudio. Por lo consiguiente, se proceden a la aceptación de la Ha y el rechazo de la H0. Frente a los hechos expuestos se concluye que existe una compatibilidad positiva entre feedback de autorregulación y autorregulación del aprendizaje en los niños de la institución educativa primaria.

Cuarta hipótesis específica:

Ho. No existe una relación positiva entre el feedback personal y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

Ha. Existe una relación positiva entre el feedback personal y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

Tabla 16

Correlaciones entre Feedback personal y autorregulación del aprendizaje

		Correlaciones		
			Feedback personal	Autorregulación del aprendizaje
Rho de Spearman	Feedback personal	Coeficiente de correlación	1,000	,537**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	107	107
	Autorregulación del aprendizaje	Coeficiente de correlación	,537**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	107	107

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

Según los datos expuestos en la tabla 16 se logró evidenciar que el feedback personal y autorregulación del aprendizaje presentan una correspondencia positiva considerable según la correlación de Rho Sp. de 0,537** y un p/valor o sig. de 0,000, considerando ello $<$ a 0,05, lográndose visualizar la relación existente entre dimensión y la variable considerada para el estudio. Por lo consiguiente, se proceden a la aceptación de la Ha y el rechazo de la H0. Frente a los datos expresados cuantitativamente se concluye que existe una compatibilidad positiva entre feedback personal y autorregulación del aprendizaje en los niños de la institución educativa primaria.

V. DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados expuestos por medio de la estadística descriptiva, se evidenció con respecto a la primera variable que el 9,3% de estudiantes presentaron un nivel regular y el 90,7% un nivel bueno en relación al feedback formativo, estos resultados guardan relación con el trabajo llevado a cabo por Fraile et al. (2021), quienes realizaron el estudio con el propósito de fomentar la evaluación formativa y el feedback, retroalimentación en los estudiantes, llegándose a la conclusión que aún mayor uso del feedback fomenta en los estudiantes una mejor regulación de sus aprendizajes, destacando la importancia de la retroalimentación en el proceso de autorregulación para mejorar el aprendizaje del estudiante y acercarse a los objetivos. Es evidente decir, que la intervención del docente con su andamiaje es vital para que los estudiantes puedan ir regulando, controlando y evaluando su propio aprendizaje.

De la misma forma, estos resultados se relacionan con lo realizado por Herrero et al. (2020) quienes realizaron el estudio con el propósito de examinar la comunicación no verbal y el feedback o retroalimentación en estudiantes de nivel primaria obteniendo resultados en donde el 66% de los estudiantes sostienen que el feedback aplicado por los docentes fue el táctil, el 13% sobre la tarea o actividades, y el 7% la retroalimentación correctiva. Finalmente se llegó a la conclusión que el feedback tiene una relación positiva con la comunicación no verbal, es concebida gracias el uso del feedback por parte del docente de manera progresiva llegando al final convertirse en una práctica sostenida y esta acción ha permitido tener un incremento en los niveles de logro de los estudiantes. En tal sentido, Es importante que el docente al realizar el feedback debe comprensible, oportuno y que esté situado en las características particulares de los estudiantes con la finalidad de brindarle el andamiaje en el proceso de sus aprendizajes.

Así mismo, los datos expuestos, son antagónicos al trabajo efectuado por Picón y Olivos (2021) quienes efectuaron el estudio con la finalidad de plantear un modelo de feedback formativa en los aprendizajes de los estudiantes, encontrándose los siguientes resultados el 8% su respuesta fue siempre, el 15% casi siempre, el 12% a veces, el 21% casi siempre y el 44% nunca. Frente a los resultados se concluye que ha quedado evidenciado que los estudiantes requieren feedback en sus aprendizajes, por lo que es importante promover modelos de retroalimentación formativo en la mejora los aprendizajes en los estudiantes. por lo tanto, la retroalimentación es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de los estudiantes, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa.

Por otro lado, con respecto a la segunda variable el 12,1% del total de estudiantes presentaron un nivel medio y el 87,9% un nivel alto en relación a la autorregulación del aprendizaje, estos resultados encontrados en el estudio son coherente con lo realizado por Aguinaga, & Palacios (2023), quienes realizaron el estudio cuyo objetivo fue dilucidar la correspondencia de la autorregulación del aprendizaje y el pensamiento crítico en estudiantes. Donde concluyeron que existe evidencias suficientes para encontrar la relación entre las dos variables. Es decir, si un estudiante consigue miles destacados de autorregulación en sus aprendizajes, es muy posible que desarrolle miles de pensamiento de orden superior. En ese sentido, un estudiante es capaz de regular sus aprendizajes cuando ha desarrollado capacidades de controlar sus propias emociones, sus pensamientos, permitiéndoles a realizar acciones reflexivas y conscientes sobre sus desempeños. Es decir, un estudiante autorregulado es consciente de sus limitaciones y sus fortalezas con la finalidad de lograr sus aspiraciones.

El presente estudio tuvo como hipótesis general: Existe una relación positiva entre el feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023. Los hallazgos demostrados estadísticamente de acuerdo a la correlación de Rho Spearman

en la cual se demuestra que el feedback formativo y autorregulación del aprendizaje presenta una correspondencia positiva considerable de 0,661**, evidenciándose que la sig.=0,000, siendo ello $<$ a 0,05, demostrándonos la existencia de una relación positiva entre ambas variables. Lo indicado debe entenderse que el feedback formativo cuyo objetivo es que mediante interrogantes conduce a los estudiantes a una reflexión para una mejor relación de sus aprendizajes. Frente a los hechos procede a la aceptación de la H_a y el rechazo de H_0 . Frente a los acontecimientos suscitados se concluye la notoriedad de correspondencia de manera positiva entre feedback formativo y autorregulación del aprendizaje.

Los resultados encontrados tienen una aproximación al estudio realizado por Hernández et al. (2021) quien desde su estudio realizado también se evidenció la relación entre el feedback y autorregulación del aprendizaje en estudiantes y que según la Prueba estadística KMO=0,900 y una sig. 0,000, llegándose a concluir que el feedback se vincula de manera significativa con la regulación de los aprendizajes en los discentes. Estas acciones nos conducen a saltar la importancia del feedback realizado por el maestro, llegando a considerarse como el engranaje que les permite generar una mejor autorregulación de sus propios aprendizajes. Es decir, que ellos mismos propicien sus autorreflexiones, desarrollando en ellos capacidades que les permita estructurar, controlar y evaluar sus propios ritos de aprendizajes.

De igual forma, se ha verificado que las evidencias expresadas son antagónicas a lo efectuado por Izarra et al. (2022) quienes realizaron el estudio con la finalidad de encontrar la relación entre la educación a distancia y el feedback en estudiantes, evidenciándose como resultado según $Rho = -0,306$, y una sig. ,000 $<$ 0,05, siendo ello un valor negativo, por lo que se llega a conclusión que se evidencia una relación negativa baja entre las variables estudiadas. Es decir, que los hallazgos observados se visualiza una correlación baja entre las dos variables, interpretándose que mayor atención educativa a distancia, disminuye la efectividad de la retroalimentación, mostrándose de

manera inversa, mientras prevalece la modalidad de atención distancia, menor efectividad tendrá el feedback en beneficio de los estudiantes.

Frente a lo referido previamente y el análisis de los datos en relación a los estudio se evidencia en su mayoría una notoriedad de concordancia con los estudios previos descritos en relación a los resultados y la metodología utilizada y que dichas posturas se encuentran enmarcados en constructos teóricos como el de Nicol y MacFarlane-Dick (2006) citado por Hernández et al. (2021), quienes indicaron que una buena praxis del feedback posee efectos positivos, puesto que permiten profundizar las capacidades de los estudiantes para autorregularse sus propios desempeños, enfocados específicamente a los siguientes aspectos: permite calificar qué es verdaderamente un buen desempeño en sus tareas, le permiten autoevaluarse, muestran evidencias sobre sus aprendizajes, propician el dialogo docentes-estudiante, promueven motivaciones intrínsecas, permiten tener oportunidades para mejorar sus aprendizajes, facilitan información valiosa para el docente para mejorar sus enseñanza.

En cuanto a la primera hipótesis específica, considerado en la presente investigación: Existe una relación positiva entre el feedback de tarea y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023, los datos encontrados estadísticamente muestran que según $Rho_{Sp.} = 0,450^{**}$ y un $p/valor$ o sig. de 0,000, considerando ello $< a 0,05$, lográndose apreciar la relación existente entre dimensión y la variable considerada para el estudio. Lo indicado entenderse que feedback de tarea consiste propiamente en centrar su atención en asignación de las tareas y que la intervención del docente con actuación formativa permite que el estudiante regule sus aprendizajes, por lo que, se proceden a la aceptación de la H_a y el rechazo de la H_0 . Frente a los hechos expuestos se concluye que existe una concordancia positiva considerable entre feedback de tarea y autorregulación del aprendizaje en los niños.

Dichos resultados expuesto es antagónica a lo efectuado por Sánchez y Carrión-Barco (2021) quien efectuó el trabajo con la finalidad de encontrar la relación entre la retroalimentación: Feedback y la evaluación formativa en estudiantes, en donde los resultados hallados en relación a retroalimentación formativa el 46,7% de total de estudiantes consultados se ubican en un nivel de inicio y el 16,7 en logrado y sobre la evaluación formativa el 63,3% del total de estudiantes encuestados se ubicaron en un nivel de inicio y el 1% en logrado, es decir que no se tiene presente el feedback en la evaluación formativa. Estos resultados se interpretan que la evaluación formativa, no es una práctica cotidiana acentuándose con un enfoque convencional, siendo el común denominador en las aulas. En relación al feedback, los maestros lo realizan, pero no están direccionados a un enfoque formativa, solo están situados a una retroalimentación elemental. Es por ello que es importante que el docente debe tener claro que el feedback reflexiva conduce a que el estudiante a logre un aprendizaje de mayor calidad.

Igualmente, los datos presentados presentan una aproximación de similitud con el trabajo de Trias et al. (2021), efectuaron el trabajo de investigación con el propósito de examinar la coexistencia existente entre la autorregulación en los aprendizajes y el desempeño académico de los estudiantes obteniéndose como resultado que según la correlación de las variables fue de $r=0,670$ y un p /valor $0,001$, siendo ello inferior a $0,05$. Por lo que se concluye que existe evidencias suficientes para indicar que la primera variable es congruente sobre la segunda de manera positiva. En ese sentido, se considera que un estudiante puede regular sus aprendizajes, cuando se encuentra en la capacidad de conducir sistemáticamente sus procesos afectivos, cognitivo y comportamental, con la finalidad de lograr los propósitos académicos. Es decir, que el estudiante es quien le da orientación y sentido a los materiales que usará, quien toma la decisión que debe y que tiene que aprender y así como la manera y el tiempo que debe destinar para realizarlo. Es por ello, la importancia de hacer uso de las estrategias auto regulativas de los aprendizajes.

Lo expuesto en el estudio es sustentado teóricamente por Torres et al. (2021) quienes, explicaron que el feedback de tarea permiten entregar información sobre hechos específicos en que se encuentran los estudiantes en relación a las actividades consignadas como tareas y que pueden ser enriquecidas con frases o comentarios positivos para ir mejorando sus resultados conseguidos hasta el momento y que permiten la autorregulación de sus propios aprendizajes, siendo ello un proceso por el cual se gestiona las habilidades cognitivas hacia las habilidades académicas y este proceso debe ser guiado por los docentes para lograr el éxito respectivo. .

Teniendo en cuenta la segunda hipótesis específica: Existe una relación positiva entre el feedback de proceso y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023. Los datos demostrados mediante el tratamiento estadístico según Rho Sp. de $=0,409^{**}$ y un p/valor o sig. de 0,001, considerando ello $< a 0,05$, lográndose apreciar que el feedback de proceso y autorregulación del aprendizaje presentan una correspondencia positiva considerable, por lo que los estudiantes consideran que retroalimentación de proceso ayuda a su autorregulación de sus aprendizajes, considerada ello como todo proceso autorreflexivo en la cual el estudiante planifica, monitorea y realiza evaluación a su propio aprendizaje. Por lo, mencionado se proceden a la aceptación de la H_a y el rechazo de la H_0 . Frente a los hechos expuestos se concluye que existe una concomitancia positiva entre feedback de proceso y autorregulación del aprendizaje en los niños.

La presente conclusión guarda congruencia con lo llevado a cabo por Molina et al. (2023), quiénes presentaron el estudio con el propósito de realizar un análisis entre la evaluación y feedback formativa en los estudiantes, teniendo como resultado $r= 0,407$ y $p= 0,000$, siendo ello $< a 0,05$. Finalmente se concluye, que existe una correspondencia positiva entre la primera y la segunda variable respectivamente, notándose que el feedback permanente ayudan a mejorar los resultados mostrándose un mayor nivel de satisfacción de los

estudiantes en sus evaluaciones y a lo largo del curso. En ese sentido la retroalimentación sea una herramienta eficaz debe haber una participación docente continua y oportuna. Es decir, la retroalimentación continua y de calidad parece influir positivamente en el aprendizaje, la autogestión, la motivación y el empoderamiento de competencias.

Lo expresado con anterioridad es vinculante con lo sustentado teóricamente por Torres et al. (2021) expresaron que el feedback de proceso consiste en centrar la atención en aquellas recomendaciones centradas en la integralidad, es decir holísticamente, y que permiten su aplicación a largo proceso. Este proceso es vital para su empoderamiento en la autorregulación de sus propios aprendizajes.

Considerando la tercera hipótesis específica: Existe una relación positiva entre el feedback de autorregulación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023. Los resultados encontrados según la correlación de Rho Sp. de 0,501** y un p/valor o sig. de 0,000, considerando ello $<$ a 0,05, se logra evidenciar que el feedback de autorregulación y autorregulación del aprendizaje presentan una correspondencia positiva considerable. Esto quiere decir, el feedback viene a ser aquellos procesos que logran promover reflexión, revisión y optimización de aprendizajes adquiridos provocando regular los pensamientos, sentimientos, emociones que permiten un mejor abordaje de sus actividades o tareas. Por lo consiguiente, se proceden a la aceptación de la H_a y el rechazo de la H_0 . Frente a los hechos expuestos se concluye que existe una compatibilidad positiva entre feedback de autorregulación y autorregulación del aprendizaje en los niños.

Lo expuesto, guarda un grado de aproximación con la investigación efectuado por Abad-Lezama et al. (2023), quien condujo el estudio con el objetivo encontrar la correspondencia entre la retroalimentación y trabajo en equipo en los estudiantes, obteniendo como resultado $r=0.755$ y una sig. $0,000 < 0,05$, evidenciando una correspondencia positiva alta entre las variables estudiadas. Por lo tanto, los investigadores llegaron a la conclusión que el

feedback guarda relación positiva con el trabajo en equipo. En ese sentido, el feedback es conducida por el Maestro de manera bidireccional por los cuales debe tenerse en cuenta tres aspectos con el propósito de lograr mejores aprendizajes, el primero tiene que ver con el nivel de logro que el estudiante desea alcanzar, en segundo lugar, tiene que ver con la calidad y la trascendencia de sus evidencias y por último el juicio de valor que debe darle a su trabajo haciendo uso de instrumentos. Así mismo el feedback formativo de transformarse en aquella estrategia de uso permanente que permita a los actores aprender y desaprender concluyendo constructos nuevos a partir de la realidad transitada, al cuestionar recurrentemente las estructuras epistémicas.

Los datos expuestos se sustentan teóricamente según Lima (2017) expresó en cuanto al feedback de autorregulación consiste en la articulación entre la meta y la proyección para la ejecución de la tarea, la comparación entre las metas que intentara lograr como los logros reales de las actividades. La autorregulación hace mención a las formas en que un estudiante controla, dirigen, regula sus emociones.

Tomando como referencia la cuarta hipótesis específica: Existe una relación positiva entre el feedback personal y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023. las evidencias encontradas según la correlación de Rho Sp. de 0,537** y un p/valor o sig. de 0,000, considerando ello $<$ a 0,05, lográndose visualizar la relación existente entre dimensión y la variable considerada para el estudio. Es entendido que Feedback personal está centrado en la valoración sobre las actuaciones de las personas, su finalidad es el impulso de la autoestima para obtener mejores resultados en sus producciones y ellos mismos sean capaces de autorregular sus aprendizajes. Ante lo expuesto se proceden a la aceptación de la H_a y el rechazo de la H_0 . Frente a los datos expresados cuantitativamente se concluye que existe una compatibilidad positiva entre feedback personal y autorregulación del aprendizaje en los niños de primaria.

En ese sentido, los resultados obtenidos son antagónicos con el trabajo realizado por Muñoz (2021) quien efectuó el estudio con la finalidad de hallar el punto en común entre la autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes, obteniendo como resultado una correspondencia positiva muy débil según $Rho=0,285$, contando con una $sig.=0,000$, siendo ello $< 0,05$. Llegando a la conclusión, que teniendo en cuenta los resultados, si bien es cierto existe una correlación entre las variables, pero éstas son muy débiles, por lo que, esto indicaría que debemos potencializar en los niños la autorregulación en los aprendizajes, la motivación, el auto concepto y la dotación de estrategias que permita tener un mayor incremento y efectividad el aprendizaje autorregulado. En ese sentido, es importante llegar a promover en nuestros niños la auto eficacia, en la cual ellos adopten sus propias responsabilidades sobre sus aprendizajes y sólo de esta manera un estudiante podrá proyectarse a ser autónomo, afrontar los desafíos académicos y de la vida social. Estas acciones influyen positivamente en la formación de los estudiantes dotándoles de capacidades y competencias que les permite hacer frente a toda situación.

Por otro lado, lo presentado tiene similitud con el estudio de Tello et al. (2022) efectuaron el presente artículo de investigación con el objetivo de hallar la relación entre resiliencia y el aprendizaje autorregulado entre los estudiantes. Los datos encontrados fueron sistematizados estadísticamente y que luego de su análisis respectivo se concluye que ambas variables presentan una correspondencia positiva alta, por lo que se concluye, los hallazgos encontrados demuestran que ambas variables y sus dimensiones presentan una correlación alta, en tal sentido, importante incorporar en las prácticas cotidianas del estudiante una serie de cualidades, recursos que les ayude salir fácilmente de las adversidades y afrontarlo con éxito para la regulación de sus aprendizajes.

Lo refrendado previamente se encuentra bajo el sustento teórico expuesto por Quezada y Salinas (2021) quien sustentaron que el feedback personal, se encuentra centrado en la valoración sobre la persona en relación a sus

producciones, desarrollado en un escenario de dialogo sostenido, que permiten negociar, exponer y dar aclaraciones significativas haciendo que los estudiantes formulen sus propios conceptos sobre lo que vienen aprendiendo. Estas acciones acentúan del crecimiento de la autonomía y la regulación de sus aprendizajes.

En relación al proceso de desarrollo del estudio se suscitaron algunas debilidades que es necesario remarcar entre ellas: En primer lugar, los instrumentos encontrados estaban dirigidos a estudiantes de educación superior, siendo muy escaso para estudiantes del nivel primaria. Por otra parte, en cuanto a los padres de familia, a pesar de haberse dado el asentimiento informado, mucho de ellos habiendo aceptado su participación en el estudio no llegaron a firmar las autorizaciones, teniendo que acudir al criterio de exclusión. En segundo lugar, con respecto al constructo teórico, los diversos estudios existentes en gran porcentaje están dirigidas a estudiantes de educación superior teniendo que realizar indagaciones exhaustivas para incorporar informaciones que guarde relación a problemática estudiada.

En cuanto a las fortalezas, en relación al aspecto metodológico, el estudio se desarrolló desde la perspectiva de un enfoque cuantitativa con diseño no experimental cuyo nivel fue correlacional, para lo cual hubo una diversidad de aportes como estudios previos actualizados dentro los 5 años vigentes. Por otro lado, en cuanto a los constructos teóricos en relación a las variables, existieron una multiplicidad de información relevante que permitieron el abordaje, tanto de la primera como la segunda variable. En relación al aspecto social, los resultados dan muestra clara de la relación existente entre las variables lo que permiten a los actores principales como directos y docentes extrapolar la información con la finalidad de analizar y situar la mirada ante la problemática y tomar decisiones pertinentes que permitan la mejorar de los aprendizajes de los estudiantes. Igualmente, el estudio realizado sientas bases para futuras investigaciones que pueden desprender de ella o profundizar.

VI. CONCLUSIONES

Primera: En relación al objetivo general se llegó a determinar la existencia de una relación positiva entre el feedback formativo con la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de una institución educativa primaria de Ate, más específicamente, se ha determinado que el feedback formativo se encuentra en un nivel calificado como bueno deduciendo que la autorregulación del aprendizaje también es alta y se pudo comprobar mediante la prueba rho Spearman, que la sig. de 0,000, siendo ello $<$ a 0,05, teniendo sustento estadístico para rechazar la H_0 , así mismo, el coeficiente $Rho=0,661^{**}$, siendo esta correlación positiva categorizado como positiva considerable, por ello, el feedback de tarea, de proceso, de autorregulación y personal tiene relación con la autorregulación del aprendizaje, lo que significa que cuando se proporciona una retroalimentación de calidad, esto influye positivamente al desarrollo de la capacidad de los estudiantes para regular y dirigir su propio proceso de aprendizaje de manera efectiva.

Segunda: En referencia al primer objetivo específico se determinó la existencia de una relación positiva entre el feedback de tarea con autorregulación del aprendizaje, es decir, que el feedback de tarea tiene un nivel bueno, por lo que, la autorregulación del aprendizaje es alta y se pudo comprobar mediante la prueba rho Spearman, que la sig. de 0,000, siendo ello $<$ a 0,05, teniendo sustento estadístico para rechazar la H_0 , así mismo, el coeficiente $Rho=0,450^{**}$, siendo esta correlación positiva categorizado como media, por lo tanto, el feedback de tarea, está vinculado al desempeño individual y a las anotaciones correctivas, dicho de otro modo si tiene relación con la autorregulación del aprendizaje, esto quiere decir que a medida que los estudiantes reciben una retroalimentación más efectiva en sus tareas, esto contribuye al fortalecimiento de la capacidad de los estudiantes para

regular y dirigir su propio proceso de aprendizaje de manera más efectiva.

Tercera: En consideración al segundo objetivo específico se logró determinar la existencia de una relación positiva entre feedback de proceso con autorregulación del aprendizaje, es decir, que el feedback de proceso tiene un nivel bueno, por lo que, la autorregulación del aprendizaje es alta y se pudo comprobar mediante la prueba rho Spearman, que la sig. de 0,000, siendo ello $<$ a 0,05, teniendo sustento estadístico para rechazar la H_0 , así mismo, el coeficiente $Rho=0,409^{**}$, siendo esta correlación positiva categorizado como media, por lo tanto, el feedback de proceso, relacionado a mejora de estrategias y de procesos relación con autorregulación del aprendizaje, es decir, si al estudiante se les proporciona información constructiva sobre el proceso de aprendizaje, los estudiantes muestra una mayor capacidad para regular y dirigir su propio proceso de aprendizaje de manera autónoma.

Cuarta: En relación al tercer objetivo específico se determinó la existencia de una relación positiva entre feedback de autorregulación con autorregulación del aprendizaje, es decir, que el feedback de autorregulación tiene un nivel bueno, por lo que, la autorregulación del aprendizaje es alta y se pudo comprobar mediante la prueba rho Spearman, que la sig. fue =0,000, siendo ello $<$ a 0,05, teniendo argumento estadístico para rechazar la H_0 , así mismo, el coeficiente $Rho=0,501^{**}$, siendo esta una correlación positiva categorizado como considerable, por lo tanto, el feedback de autorregulación, relacionado con la autonomía, autocontrol y autodisciplina tiene relación con autorregulación del aprendizaje, en otras palabras, si los estudiantes reciben orientación y retroalimentación centrada en su autorregulación,

es probable que desarrolle y mantenga un alto nivel de autorregulación del aprendizaje.

Quinta: En alusión al cuarto objetivo específico se determinó la existencia de una relación positiva entre feedback personal con autorregulación del aprendizaje, es decir, que el feedback personal tiene un nivel bueno, por lo que, la autorregulación del aprendizaje es alta y se pudo comprobar mediante la prueba rho Spearman, que la sig. fue =0,000, siendo ello < a 0,05, teniendo argumento estadístico para rechazar la H0, así mismo, el coeficiente Rho=0,537**, siendo esta una correlación positiva categorizado como considerable, por lo tanto, el feedback personal relacionado a confianza, afectos y elogio tiene relación con autorregulación del aprendizaje. Lo que significa que cuando los estudiantes reciben retroalimentación personalizada, es probable que desarrollen y mantengan un alto nivel de autorregulación del aprendizaje.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se sugiere a los especialistas del área pedagógica de la UGEL 06, realizar visitas a la institución educativa con la finalidad de establecer una coordinación con el equipo directivo para recoger información, realizar un diagnóstico y sobre ello realizar capacitaciones sobre la importancia del feedback formativo y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

Segundo. Se recomienda al director de la institución educativa primaria, Ate, realizar una reunión con el equipo de docentes para socializar los hallazgos del presente estudio, con la finalidad de focalizar los puntos críticos que tienen los estudiantes y tomar medidas en relación retroalimentación centrado en las tareas de los estudiantes con la finalidad de dotar a ellos de estrategias que les permitan su regular de sus aprendizajes.

Tercera: Se incita al equipo de docentes de la institución educativa elaborar un proyecto de mejora continua en donde se considere capacitaciones, conversatorios, pasantías internas, centrado en el feedback de proceso de las actividades que realizan los estudiantes para ayudar a ser autónomos en sus aprendizajes y puedan ellos regular sus aprendizajes.

Cuarta: Se insta a los docentes integrantes de la comisión de gestión pedagógica en coordinación con el equipo directivo calendarizar reuniones formativas con las familias para el apoyo en sus hogares a sus hijos sobre la formación de estudiantes con independencia, autonomía y que los mismos gestionen y autorregulen sus aprendizajes.

Quinto: Se propone al equipo de docentes integrantes de la comisión de bienestar y tutoría empoderar a los maestros para que ellos mismo sean los responsables realizar los talleres hacia los padres de familia sobre la importancia de retroalimentación personal y la autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Abad-Lezama, I. R., Pantigoso-Leython, N., Jara-Llanos, G. S., & Colina-Ysea, F. J. (2023). Feedback and teamwork in university students of a national university of Metropolitan Lima. *Desde El Sur*, 15(3), 1-23. <https://doi.org/10.21142/DES-1503-2023-0041>
- Aguinaga Villegas, D.R., & Palacios Garay, J.P (2023). Self-regulation of learning and critical thinking in university students. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 6(15), 96 – 108. <https://doi.org/10.33996/repsi.v6i15.92>
- Altamirano-Galván, S.G. (2019). feedback as part of the teaching of graphic desing in the classroom. *Revest Legado de Aquatinter y Dissent*, 9(26), 20-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477961406003>
- Álvarez-Castro, K., Martino-Ortiz, L., Morales-Yépez, J., y Velasco-Moreira, E. (2021). Training feedback: a competential challenge for today's teachers. *Prohominum*, 3(1), Extraordinario, 223–247. <https://www.acvenisproh.com/revistas/index.php/prohominum/article/view/222>
- Anijovich, R. (2020). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula* (2.^a Ed.): SUMMA. <https://educaixa.org/documents/10180/37216840/DIGITAL+FINAL+-+RETRO+ALIMENTACION+FORMATIVA+-+CAST.pdf/ab50e00a-426e-0363-a49a-c47a14a36bfc?t=1590582934618>
- Anijovich, R. (2020). *Promover orientaciones claras para acompañar las actividades escolares en casa*. Buenos Aires: Cora Steinberg. <https://www.unicef.org/argentina/media/8726/file/Serie-Conduccion-Covid-4.pdf>

- Arias, J.L. y Covinos M. (2021). *Diseño y metodología de investigación* (1.^a ed). Enfoques Consulting EIRL.
<https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Arias, J.L., Holgado, J., Tafur, T.L., y Vásquez, M.J (2022). *Metodología de la investigación: El método ARIAS para realizar un proyecto de tesis*. Inudi Perú S.A.C. <https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/3109>
- Arias-Gómez J, Villasís- Keever MÁ, Miranda-Novales MG. (2016). The research protocol III. Study population. *Rev Alerg Méx.* 63(2), 201-206.
<https://pdfs.semanticscholar.org/05a0/92b010acf9756ec0e800749bbe868c4e68f7.pdf>
- Bizarro, W., Sucari, W., y Quispe, A. (2019). Formative evaluation in the framework of the competences approach. *Revista Innova Educación.*1(3),374–390.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
<https://perino.pbworks.com/f/Effective+Feedback.pdf>
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). The Feedback: a key to learning-oriented assessment. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Carrasco, S. (2017). *Metodología de investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Lima, Perú: Editorial San Marcos. http://www.sancristoballibros.com/libro/metodologia-de-la-investigacion-cientifica_45761
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02602938.2018.1463354?needAccess=true>

Carless, D. 2006. "Differing perceptions in the feedback process". *En Studies in Higher Education*, 31(2): 219-33.
https://www.researchgate.net/publication/228634906_Differing_Perceptions_in_the_Feedback_Process

Contreras-Pérez, G., y Zúñiga-González, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 69-90.
<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281052678004.pdf>

Chaves, E., y Rodríguez, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47-71. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.3>

Espinoza Freire, E. E. (2021). Importance of training feedback in the teaching-learning process. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n4/2218-3620-rus-13-04-389.pdf>

Fernández, A.A (2020). Regulation and self-regulation of learning: A didactic proposal in secondary school. *Sophia*, 6(2) 219-232.
<https://www.redalyc.org/journal/4137/413766809007/html/>

Ferreira, C. A. (2020). The feedback for improving learning: an experience in initial teacher training. *Revest d'Innovació Docent Universitària* 12 (2), 42-53
<http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU>

Fraile, J., Ruiz-Brav, P., Zamorano-Sande, D., y Orgaz-Rincón, D. (2021). Formative assessment, self-regulation, feedback and digital tools: use of Socratic in higher education. *Revest scientific rets*, 42(5).
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/87067/65112>

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo: Paz e Terra.
<https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

García, I., Bustos, R.B. (2020). The development of autonomy and self-regulation in university students: A research and mediation experience. *Sinéctica* 15 (55), 1-2. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2020000200111

García, M.M. (2020). *Estrategia metodológica para desarrollar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes del primer ciclo de la carrera de administración en una universidad privada de Lima*. [tesis maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. *Repositorio de la universidad USIL*. Lima. Perú. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/fe40b0c3-36b4-4113-b307-1687f0d47bca/content>

Guerrero, L. (2023). *Reinserción y continuidad educativa: Retención de estudiantes de Secundaria en riesgo de interrumpir los estudios*. Lima. Perú: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
<https://www.unicef.org/peru/media/15386/file/Retenci%C3%B3n%20de%20estudiantes%20de%20secundaria%20en%20riesgo%20de%20interrumpir%20los%20estudios.pdf>

Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, C., y Arias, J. (2023). *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis*. Puno. Perú. Editorial: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.
<https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/view/82/124/149>

Hernández Rivero, V.M., Santana Bonilla, P.J. y Sosa Alonso, J.J. (2021). Feedback and self-regulated learning in higher education. *Revista de Investigación*

Educativa, 39(1), 227-248.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/423341/298901>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Educación.
<https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Hernández-Sampiere, R., y Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. México: McGraw-Hill Education.
<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>

Herrera-Araya, D. (2022). Perspectives and Recent Research on Feedback in the Classroom: Considerations for a Pedagogical and Dialogical Approach. (*Educare Electronic Journal*,27(19), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547>

Herrera, J. (2018). Las prácticas investigativas contemporáneas. Los retos de sus nuevos planteamientos epistemológicos. *Revista Cientific*,3(7), 6-15.
https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/173/17

Herrero Ruiz, A., Aparicio, J. L., & Fraile, A. (2020). Feedback as a key to formative assessment. a case study in the physical education practicum. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 73-98. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a05>

Huayhua, M.F., Ávila, C., Vargas, Y.C., Buitrón, C.R. (2021). La retroalimentación formativa una práctica eficaz en tiempos de pandemia. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 1480 – 1490.
<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/332/78>

3

Izarra Tinoco, A., Castillo Flores, M. y Merino Salazar, T. (2022). Educación a distancia y retroalimentación de aprendizajes en estudiantes de secundaria.

- Revista Científica Searching de Ciencias Humanas y Sociales*, 3(2), 61-75.
<https://revista.uct.edu.pe/index.php/searching/article/view/291/378>
- Lima, G. (2017). Enrich feedback to consolidate learning. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, 8(14), 9–26.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/17328>
- Llanos, F., y Tapia, J. (2021). *La retroalimentación dialógica: Algunos hallazgos en escuelas multigrado*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE):
<http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Retroalimentaci%C3%B3n-Llanos-y-Tapia.pdf>
- Másmela-Olivar, R., Mahecha-Escobar, J., y Conejo-Carrasco, F. (2020). Percepción de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de los primeros niveles de un programa de Administración en Salud Ocupacional. *Revista Educación en Ingeniería*, 15(29), 13-20.
<https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/1017/966>
- Molina, M., López-Pastor, V. M., Hortigüela-Alcalá, D., Pascual-Arias, C. & Fernández-Garcimartín, C. (2023). Formative and Shared Assessment and Feedback: an example of good practice in Physical Education in Pre-service Teacher Education. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 157-169.
<https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/1986/1061>
- Mora Yate, C.T., Mahecha Escobar, J. C., & Conejo Carrasco, F. (2020). Procesos de autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pregrado bajo la modalidad virtual. *Cultura Educación y Sociedad*, 11(2), 191–206. DOI: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.12>
- Morales., Oyarce-Mariñas, V., y Fernández, F. (2020). Feedback by discovery or reflection: An opportunity to generate learning. *Revista Científico-Metodológica*, 77(15), 1-14. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n77/1992-8238-vrcm-77-e1977.pdf>

- Moreno. T. (2021). La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa. (1.º ed). UAM, Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño. <https://www.cua.uam.mx/pdfs/conoce/libroselec/MorenoOlivos-Retroalimntacion.pdf>
- Muñoz-Cabana, M. (2021). Self-regulation of learning and academic performance of university students. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6(3), 780-789. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8120401>
- Muchiut, Á. F., Zapata, R. B., Comba, A., Mari, M., Torres, N., Pellizardi, J. y Segovia, A. P. (2018). Neuro didáctica y autorregulación del aprendizaje, un camino de la teoría a la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 205–219. <https://doi.org/10.35362/rie7813193>
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J., Romero, H.E. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U. <http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales de consulta/Drogas de Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf>
- Panadero, E. y J.A. Alonso-Tapia. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Canales de psicología*, 30(2), 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E., (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front. Psychol*, 8, 1–28- <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. (2016). y Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Revista Psicología Educativa* 20(3), 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275499>

Paniagua, F., y Condori, P. (2022). *Investigación científica en educación* (2.^a ed). Industria Gráfica Maxcolor S.A.C. <https://www.aacademica.org/cporfirio/5.pdf>

Polonia, C.L., Cardona, F.A., Castañeda, G.I., Vargas, I. A. Calvache, O.A., y Abanto, W.I. (2020). *Metodología de Investigación Cuantitativa & Cualitativa Aspectos conceptuales y prácticos para la aplicación en niveles de educación superior*. Institución Universitaria Antonio José Camacho. <https://repositorio.uniajc.edu.co/handle/uniajc/596>

Picón Zambora, L. C., y Olivos Romero, F. G. (2021) Raining feedback for the learning of students from the primary level institution – chiclay. *Zhoecoen*, 13(1), 24–36. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/1869/2426>

Pinto Caycho, E. C., & Palacios Garay, J. P. (2022). Aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación básica alternativa. *Universidad Y Sociedad*, 14(3), 60-69. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2842>

Quezada, S., y Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(20), 225-251. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n88/1405-6666-rmie-26-88-225.pdf>

Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Scientific methods of surveying and building knowledge *Revista EAN*, 82(5), 179-200. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

Rodríguez, L. (2020). *El clima organizacional y su relación con la calidad del servicio educativo del Instituto Nacional de Danza Raymond Mauge Thoniel de la ciudad de Guayaquil*. Ecuador [Tesis Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Lima. Perú.

https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/17105/Rodriguez_rl.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Román, C. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior On Line. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 26(5), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215516009.pdf>

Sánchez, S. y Carrión-Barco, G. (2021). Modelo didáctico basado en la retroalimentación reflexiva para promover la evaluación formativa. *Revista científica Tzhoecoen*, 13(1), 88 -100. <https://doi.org/10.26495/tzh.v13i1.1875>

Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima, Perú: Bussiness Support Aneth S.R.L <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480>

Siurana, J. C. (2010). he principles of bioethics and the growth of an intercultural bioethics. *Veritas*, (22), 121-157. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732010000100006>

Tello-Quispe, E. k., Pupo-Rodríguez, R., y Leyva-Arévalo, D. (2022). Resilience and self-regulation of learning in students of the first cycle of Psychology. *Revista la Luz*, 22(2), 113-128. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1107>

Torero, N., Suarez, E., Y Martel, C. (2023). *Pequeños Pasos En Investigación: Un Manual Para Iniciarse En el campo de la Investigación Científica*. (1.º Ed). Editorial: Instituto Universitario De Innovación Ciencia Y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://Editorial.Inudi.Edu.Pe/Index.Php/Editorialinudi/Catalog/Book/97>

Torres, H., y Miranda, A. (2021). Autorregulación del Aprendizaje (EAA): Escala. Exploratoris: *Revista de la Realidad Global*, 10(1), 98-105.

https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/6116e94023a30c7138fdd1f9/1628891457458/pp084_torrescastro+--+expv10n12021+--+98-105.pdf

Torres, L., Ruiz, V., y López, F.J. (2021). La presencia social a través del feedback en entornos online de aprendizaje de idiomas. *Foro De Profesores De E/LE*, (17), 217-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8208358>

Trias, D., Huertas, J.A., Mels, C., Castillejo, I., y Ronqui, V. (2021). Self-regulated learning, academic achievement and socioeconomic context at the end of primary school. *Revista Interamericana de Psicología*, 55(2),1-20. <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/703229/9005744.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Trías, D., y Huertas, J.A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje: Manual para el asesoramiento psicoeducativo*: Ediciones UAM. <https://libros.uam.es/uam/catalog/download/985/1792/1848?inline=1>

UNESCO (2021). *Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia; reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa*. PARIS: OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>

Valencia, V. (2016). *Dimensión emocional en la atribución de sentido al aprendizaje, en un entorno educativo universitario híbrido* [Tesis doctorado, Universidad Tecnológica de Pereira.]. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/5a32f62e-c47f-4843-a86f-7075cc3109e5/content>

Veytia Bucheli, M. G., y Rodríguez Serrano, K. (2021). La retroalimentación efectiva en estudiantes desde la perspectiva de los docentes. *Transdigital*, 2(4). <https://www.revista-transdigital.org/index.php/transdigital/article/view/63>

Villasís-Keever, M., Miranda-Novales, M. (2016). El protocolo de investigación IV: las variables de estudio. *Revista Alergia México*, 63(3), 303-310.
<https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755025003.pdf>

Zambrano, C. Albarrán, F., y Salcedo, P. (2018). Perception of Pedagogy Students regarding Self-Regulation of Learning, *Formación Universitaria*, 11(3), 73-86.
<https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v11n3/0718->

Anexo 01: Matriz de consistencia

Titulo. Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

Problema General:	Objetivo general	Hipótesis general	Variable e indicadores				
¿Qué relación existe entre el Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023? .	Determinar la relación que existe entre el Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate -2023	H1: Existe una relación positiva entre el Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023. H0: No existe una relación positiva entre el Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.	Variable 1: Feedback formativo				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Niveles o rangos
			• Feedback de tarea	de • Baja o alta complejidad • Desempeño individual o grupal • Anotaciones correctivas	1 a 6	Nunca (1) Casi nunca (2) Casi siempre (3) Siempre (4)	Bueno (63 – 84) Regular (42 – 62) Deficiente (21– 41)
¿Qué relación existe entre el Feedback de tarea y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023?	Determinar la relación que existe entre el Feedback de tarea y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023	Hipótesis específica	Variable 1: Feedback de proceso				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala De Valores	Niveles o rangos
		Existe una relación positiva entre el Feedback de tarea y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.	• Feedback de proceso	de • Mejora de estrategias • Mejora de procesos	7 a 11		
			• Feedback de autorregulación	de • Autonomía • Autocontrol • Autodisciplina	12 a 15		
			• Feedback personal	• Confianza • Afectos • Elogio	16 a 21		
¿Qué relación existe entre el Feedback de proceso y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023?	Determinar la relación que existe entre el Feedback de proceso y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate _2023	No existe una relación positiva entre el Feedback de tarea y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.	Variable 2: Autorregulación del aprendizaje				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala De Valores	Niveles o rangos
			• Planificación	• Análisis de las tareas • Creencias-Automotivadas	1 a 8	Nunca (1)	Alto (69 – 92)
			• Ejecución	• Autocontrol • Auto observación	9 a 16	Casi nunca (2)	Medio (46 – 68)
¿Qué relación existe entre el Feedback de autorregulación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023?	Determinar la relación que existe entre el Feedback de autorregulación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023						

¿Qué relación existe entre el Feedback personal y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023?

Determinar la relación que existe entre el Feedback personal y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023

Existe una relación positiva entre el Feedback de proceso y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

No existe una relación positiva entre el Feedback de proceso y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

Existe una relación positiva entre el Feedback de autorregulación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

No existe una relación positiva entre el Feedback de autorregulación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

Existe una relación positiva entre el Feedback personal y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

No existe una relación positiva entre el Feedback personal y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023

• Autorreflexión

- Auto juicio
- Auto reacción

17 a 23

Casi siempre (3)

Siempre (4)

Bajo
(23 – 45)

Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística descriptiva e inferencial
<p>Tipo: Básica</p> <p>Nivel: descriptivo correlacional</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Diseño: No experimental, correlacional, transeccional</p> <p>Método: Hipotético-deductivo</p>	<p>Población: 107 estudiantes del nivel primaria</p>	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumentos: De la V1: Feedback formativo Nro. Ítems:21</p> <p>De la V2: autorregulación del aprendizaje Nro. Ítems: 23</p>	<p>Descriptiva: Uso del programa SPSS para describir tablas y figuras.</p> <p>Inferencial: Uso del programa SPSS para contrastar las hipótesis. Prueba de Rho Spearman</p>

Anexo 02: Matriz de operacionalización

Variable 01: Feedback formativo

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	indicadores	ítems	Escala	Niveles o rangos
El feedback formativo, son actividades que consiste en proporcionar al estudiante información relevante y pertinente sobre sus aprendizajes en relación a las fortalezas, dificultades, brindando orientaciones formativas que les ayude a reflexionar sobre sus dificultades. El feedback puede efectuarse de manera escrita u oral siendo cada uno de ellos procedimientos efectivos para la promoción de los aprendizajes en los niños y niñas, convirtiéndose de esa manera en una estrategia efectiva que motiva a los estudiantes ser partícipes de su propia regulación del aprendizaje (Ferreira, 2020)	Para la medición de la variable se realizará por medio de un cuestionario que se encuentra compuesto por 21 ítems, con escala escalamiento indicar si se encuentra organizado por cuatro dimensiones: Feedback de tarea, proceso, autorregulación y personal.	D1: Feedback de tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Baja o alta complejidad • Desempeño individual o grupal • Anotaciones correctivas 	1;2;3;4;5;6	(1): Nunca	Bueno (63 – 84)
		D2: Feedback de proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de estrategias • Mejora de procesos • Autonomía 	7;8;9;10;11	(2): Casi nunca	Regular (42 – 62)
		D3: Feedback de autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Autodisciplina 	12.,13;14;15	(3):Casi siempre	Deficiente (21– 41)
		D4: Feedback personal	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza • Afectos • Elogio 	16,17,18,19;20;21	(4): Siempre	

Nota: Adaptado de cuestionario sobre la retroalimentación formativa (Caipo, 2022)

Link: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/95070>

Variable 02: Autorregulación del aprendizaje

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	indicadores	ítems	Escala	Niveles o rangos
La autorregulación del aprendizaje son procesos auto reflexivos en donde el estudiante es capaz de gestionar adecuadamente las habilidades cognitivas, para gobernar sus propias motivaciones, emociones, pensamientos y situaciones conductuales a la hora de alcanzar sus metas en relación a los aprendizajes. (Según, Trías y Huertas, 2020),	Para la medición de la segunda variable se utilizará un cuestionario que se encuentra compuesto por 23 ítems, con escala de Likert en donde se encuentra organizado en tres dimensiones: planificación, ejecución y autorreflexión.	D1: Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las tareas • Creencias Automotivadas 	1:2;3;4;5;6;7;8	(1): Nunca	Alto
		D2: Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Auto observación 	9:10;11;12;13; 14;15;16	nunca (3:) Casi siempre	Medio (46 – 68)
		D3: Autorreflexión	<ul style="list-style-type: none"> • Auto juicio • Auto reacción 	17;18;19;20; 21;22,23	(4): Siempre	Bajo (23 – 45)

Nota: Adaptado de Escalas para medir las fases de autorregulación (Sáez-Delgado., 2021)

Link: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041>

Anexo 3

CUESTIONARIO QUE MIDE LA VARIABLE: Feedback formativo

Es muy grato presentarme ante usted, el suscrito Br. Espinoza Alania, Edith Rudy, con Nro. DNI. 46608547, de la Universidad César Vallejo. La presente encuesta constituye parte de una investigación de título: “**Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023**”, el cual tiene fines únicamente académicos manteniendo completa absoluta discreción.

Agradecemos su colaboración por las respuestas brindadas de la siguiente encuesta:

Instrucciones: Lea detenidamente las preguntas formuladas y responda con seriedad, marcando con un aspa en la alternativa correspondiente.

Variable 1: Feedback formativo

Escala auto valorativa

Siempre : (S) = 4
Casi siempre : (CS) = 3
Casi nunca : (CN) = 2
Nunca : (N) = 1

N°	Ítems o preguntas	1	2	3	4
	V1. Feedback formativo	N	CN	CS	S
	Dimensión 1: Feedback de tarea				
1	Cuando el docente corrige tu tarea, te hace pensar en lo que hiciste y cómo podrías hacerlo mejor la próxima vez.				
2	El docente te dice de forma fácil y clara cuál fue tu error en una tarea con explicaciones cortas.				
3	El docente te pregunta cómo te fue en una tarea.				
4	Cuando hacen una tarea en grupo en la clase el docente explica el logro que han obtenido.				
5	El docente te dice si tu tarea está bien o si necesita correcciones.				
6	El docente escribe notas para decirte qué hiciste mal en una tarea.				
	Dimensión 2: Feedback de proceso				
7	El docente te da ideas para que tus formas de estudio sean más efectivas.				
8	Cuando tienes problemas para resolver algo el docente te ofrece nuevas ideas o consejos para ayudarte a lograrlo.				
9	El docente te dice en que parte de tu tarea necesitas mejorar.				
10	Cuando una actividad en clase es un poco difícil de entender, la docente te proporciona ejemplos para ayudarte a comprender mejor.				
11	El docente te hace varias preguntas para ayudarte a darte cuenta de tus errores y encontrar la respuesta correcta.				
	Dimensión 3 Feedback de autorregulación				
12	El docente te permite descubrir por ti mismo los errores y encontrar soluciones para corregirlos.				
13	Puedes identificar tus sentimientos y manejarlos cuando recibes comentarios que no te gustan sobre tu trabajo.				
14	Cuando el docente no reconoce el trabajo que hiciste, sueles expresar que no estás de acuerdo.				

15	Te propones metas para aprender y logras llevarlas a cabo sin que nadie te lo recuerde.				
Dimensión 4: Feedback personal					
16	El docente confía en ti y te motiva a hacer tu trabajo con esfuerzo.				
17	El docente te brinda trabajos difíciles, pero sabe que puedes hacerlos bien.				
18	El docente te hace sentir que le importan tus logros y te elogia cuando los menciona.				
19	El docente te ayuda a no desanimarte cuando algo no sale como esperabas en una actividad.				
20	El docente utiliza palabras amables para hacerte sentir mejor contigo mismo y con tu trabajo.				
21	El docente te anima con frases como: ¡Buen trabajo! o ¡Estás haciendo muy bien las cosas!, etc.				

Muchas gracias

CUESTIONARIO QUE MIDE LA VARIABLE: Autorregulación del aprendizaje

Instrucciones: Lea detenidamente las preguntas formuladas y responda con seriedad, marcando con un aspa en la alternativa correspondiente

Variable 2: Autorregulación del aprendizaje

Escala auto valorativa

Siempre : (S) = 4

Casi siempre : (CS) = 3

Casi nunca : (CN) = 2

Nunca : (N) = 1

N°	Ítems o preguntas	1	2	3	4
	V2. Autorregulación del aprendizaje	N	CN	CS	S
Dimensión 1: Planificación					
1	Realizas un plan antes de empezar un trabajo o tarea.				
2	Antes de empezar un trabajo, sueles pensar en lo que necesitas y cómo vas a hacerlo.				
3	Al iniciar una tarea, dedicas un momento a reflexionar sobre los resultados que esperas lograr.				
4	Antes de comenzar a realizar tus tareas, seleccionas tus materiales que necesitaras para llevar a cabo tu actividad.				
5	Pienso que, si realizo bien mi actividad, tendré mejores notas.				
6	Te sientes más motivado para aprender cuando tienes objetivos que quieres alcanzar.				
7	Me siento capaz de resolver con éxito una actividad.				
8	Creo que hacer mis tareas correctamente me hace sentir más apreciado y valioso.				

Dimensión 2: Ejecución					
9	Analizo las acciones que realizo para ver si me ayudan a alcanzar mis metas.				
10	Me reviso para encontrar errores en mi actividad que realizo.				
11	Anoto las acciones que realizo cuando resuelvo las tareas para poder ver cómo las hice.				
12	Si no has comprendido alguna actividad preguntas a tus compañeros.				
13	Cambias la forma en que haces las cosas para lograr en lo que te propones.				
14	Mientras realizo mi tarea, me aseguro de que la estoy haciendo correctamente.				
15	Las actividades y tareas que realizas han servido para alcanzar tus metas.				
16	Verificas cada cierto tiempo si estás cumpliendo con lo que planeaste hacer.				
Dimensión 3: Autorreflexión					
17	Me doy cuenta de mis errores cuando realizo mi tarea.				
18	Podría mejorar más si mis padres me ayudarían más en mi aprendizaje.				
19	Hablas con tu docente de cómo te va en tus tareas y cómo estás mejorando en ellos.				
20	Analizo mi trabajo, verificando si he alcanzado las metas de aprendizaje establecidas.				
21	La evaluación que tengo de mi trabajo sea buena o mala afecta en mi aprendizaje.				
22	Identifico las maneras que no me ayudan a aprender y decido no volver a utilizarlas.				
23	Si obtengo malos resultados en una tarea, trato de hacerlo de nuevo para tener éxito.				

Muchas gracias

Anexo 4

VALIDEZ POR JUICIO DE EXPERTOS

Señor(a)(ita):

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Nos es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del programa de Posgrado en Maestría en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo, en la sede Lima Norte, aula 2, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi trabajo de investigación.

El título nombre del proyecto de investigación es **Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023**. y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

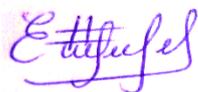
El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente

Firma:



Nombre completo del tesista: Espinoza Alania, Edith Rudy

DNI: 46608547

1. Datos generales del Juez:

Nombre del juez:	
Grado profesional:	Maestría () Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa () Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	
Institución donde labora:	
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años ()
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala: Cuestionario Sobre Feedback Formativo

Nombre de la Prueba:	Cuestionario Sobre Feedback Formativo
Autor (a):	Espinoza Alania Edith Rudy
Objetivo:	Medir el Feedback Formativo
Administración:	Individual
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	EBR
Dimensiones:	Feedback de tarea, de proceso, de autorregulación y personal.
Confiabilidad:	V1= 0,856 V2= 0,838 Alta confiabilidad
Escala:	Nunca (1) Casi nunca (2) Casi siempre (3) Siempre (4)
Niveles o rango:	Bueno – Regular - Deficiente
Cantidad de ítems:	21
Tiempo de aplicación:	45

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario sobre **Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje** elaborado por: Espinoza Alania, Edith Rudy en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Feedback formativo

Definición de la variable:

El feedback formativo:

Torres et al. (2021), consideró que el feedback es una praxis inherente a los procesos de aprendizaje que se ofrece en las aulas que consiste en conceder a los estudiantes informaciones sobre sus desempeños, orientaciones formativas sobre cómo debe mejorar sus debilidades en las diversas actuaciones que tienen que realizar, tales como: al corregir sus actividades o tareas, cuando realizan sus pruebas, resuelve una actividad en particular.

Dimensión 1: Feedback en relación a los resultados de la tarea

Este tipo de realimentación está centrado esencialmente en distinguir si la respuesta es correcta o incorrecta. Su uso es frecuente en el aula y por lo general se efectúa al término de la tarea. Es decir, brinda información específica sobre el estudiante en relación a la tarea entregada y puede tener un mejor efecto si se logra acompañar de algunos comentarios. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Baja o alta complejidad	Cuando el docente corrige tu tarea, te hace pensar en lo que hiciste y cómo podrías hacerlo mejor la próxima vez.				
	El docente te dice de forma fácil y clara cuál fue tu error en una tarea con explicaciones cortas.				
Desempeño individual o grupal	El docente te pregunta cómo te fue en una tarea.				
	Cuando hacen una tarea en grupo en la clase el docente explica el logro que han obtenido.				
Anotaciones correctivas	El docente te dice si tu tarea está bien o si necesita correcciones.				
	El docente escribe notas para decirte qué hiciste mal en una tarea.				

Dimensión 2: Feedback sobre el proceso efectuado para lograr el resultado

Este tipo de retroalimentación está enfocada en las estrategias y recursos usado por el estudiante al ejecutar una tarea específica. Su finalidad es la mejora de las estrategias, la detección de posibles errores y las razones por las cuales se cometieron, ofreciendo sugerencias más holísticas y adaptable a situaciones venideras. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Mejora de estrategias	El docente te da ideas para que tus formas de estudio sean más efectivas.				
	Cuando tienes problemas para resolver algo el docente te ofrece nuevas ideas o consejos para ayudarte a lograrlo.				
	El docente te dice en que parte de tu tarea necesitas mejorar.				
Mejora de procesos	Cuando una actividad en clase es un poco difícil de entender, la docente te proporciona ejemplos para ayudarte a comprender mejor.				
	El docente te hace varias preguntas para ayudarte a darte cuenta de tus errores y encontrar la respuesta correcta.				

Dimensión 3: Feedback sobre la autorregulación

Busca que los propios estudiantes sean capaces de regular, monitorear y direccionar sus acciones hacia la meta de aprendizaje; para transitar hacia ello es importante que trabajen con autonomía e independencia y para ello debe movilizar acciones de autocontrol, autonomía autodisciplina, como también los competencias emocionales, cognitivos y sociales. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Autonomía	El docente te permite descubrir por ti mismo los errores y encontrar soluciones para corregirlos.				

	Puedes identificar tus sentimientos y manejarlos cuando recibes comentarios que no te gustan sobre tu trabajo.				
Autocontrol	Cuando el docente no reconoce el trabajo que hiciste, sueles expresar que no estás de acuerdo.				
Autodisciplina	Te propones metas para aprender y logras llevarlas a cabo sin que nadie te lo recuerde.				

Dimensión 4: Feedback sobre la persona en sí misma

Se encuentra enfocada en la peculiaridad individual de cada estudiante. Esta forma de retroalimentar sobre la persona está centrada en la valoración de destrezas y habilidades del estudiante en relación a su tarea. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Confianza	El docente confía en ti y te motiva a hacer tu trabajo con esfuerzo.				
	El docente te brinda trabajos difíciles, pero sabe que puedes hacerlos bien.				
Afectos	El docente te hace sentir que le importan tus logros y te elogia cuando los menciona.				
	El docente te ayuda a no desanimarte cuando algo no sale como esperabas en una actividad.				
Elogio	El docente utiliza palabras amables para hacerte sentir mejor contigo mismo y con tu trabajo.				
	El docente te anima con frases como: ¡Buen trabajo! o ¡Estás haciendo muy bien las cosas!, etc.				

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

VARIABLE 2 : AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. Datos generales del Juez:

Nombre del juez:	
Grado profesional:	Maestría () Doctor ()
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa () Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	
Institución donde labora:	
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años ()
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje

Nombre de la Prueba:	Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje
Autor (a):	Espinoza Alania Edith Rudy
Objetivo:	Medir la Autorregulación del aprendizaje
Administración:	Individual
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	EBR
Dimensiones:	Planificación, Ejecución y Autorreflexión
Confiabilidad:	V1= 0,856 V2= 0,838 Alta confiabilidad
Escala:	Nunca (1), Casi nunca (2), Casi siempre (3) y Siempre (4).
Niveles o rango:	Alto (69 – 92) Medio (46 – 69) Bajo (23 – 46)
Cantidad de ítems:	23
Tiempo de aplicación:	45

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario sobre **autorregulación del aprendizaje** elaborado por: Espinoza Alania, Edith Rudy en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una

<p style="text-align: center;">CLARIDAD</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>		modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<p style="text-align: center;">COHERENCIA</p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<p style="text-align: center;">RELEVANCIA</p> <p>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.</p>	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 02: Autorregulación del aprendizaje

Definición de la variable:

Trías y Huertas (2020) sostuvieron que autorregulación del aprendizaje es todo proceso en donde los estudiantes movilizan procesos emocionales, cognitivos y conductuales para lograr aprendizajes, escogiendo recursos y herramientas que estimen pertinente.

Dimensión 1: Fase de Planificación

Es la etapa de organización previa a la ejecución de la tarea, es en ella en la cual se define las metas que se desea alcanzar, es decir, el estudiante analiza la característica de la tarea, permitiendo tener una idea inicial objetiva de lo que debe realizar, así mismo, evalúa la importancia para consigo mismo, determinando el grado de motivación y dedicación que va a ser empleado. (Trías y Huertas, 2020)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Análisis de las tareas	Realizas un plan antes de empezar un trabajo o tarea.				
	Antes de empezar un trabajo, sueles pensar en lo que necesitas y cómo vas a hacerlo.				
	Al iniciar una tarea, dedicas un momento a reflexionar sobre los resultados que esperas lograr.				
	Antes de comenzar a realizar tus tareas, seleccionas tus materiales que necesitaras para llevar a cabo tu actividad.				
Creencias-Automotivadas	Pienso que, si realizo bien mi actividad, tendré mejores notas.				
	Te sientes más motivado para aprender cuando tienes objetivos que quieres alcanzar.				
	Me siento capaz de resolver con éxito una actividad.				
	Creo que hacer mis tareas correctamente me hace sentir más apreciado y valioso.				

Dimensión 2: Fase de Ejecución

Es la fase en la cual los estudiantes desglosan diversas estrategias centradas en la realización de sus tareas, siendo importante su concentración en ello para alcanzar los objetivos previstos en el aprendizaje y para ello debe poner énfasis en dos estrategias: la primera el autocontrol, sosteniendo un estado de interés y concentración durante la ejecución de la actividad y la segunda la auto observación, que tiene que ver con la vigilancia sobre el desarrollo de la tarea, es decir, entre lo que se está haciendo y lo que se tiene como modelo o meta y si no lo está logrando se siente la capacidad de adecuar y proponer nuevas estrategias para lograrlo.

(Trías y Huertas, 2020)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones

Autocontrol	Analizo las acciones que realizo para ver si me ayudan a alcanzar mis metas				
	Después de terminar tu tarea, dedicas tiempo para evaluar si hay errores que puedas corregir.				
	Anoto las acciones que realizo cuando resuelvo las tareas para poder ver cómo las hice.				
	Si no has comprendido alguna actividad preguntas a tus compañeros.				
Auto observación	Cambias la forma en que haces las cosas para lograr en lo que te propones				
	Mientras realizo mi tarea, me aseguro de que la estoy haciendo correctamente.				
	Las actividades y tareas que realizas han servido para alcanzar tus metas.				
	Verificas cada cierto tiempo si estás cumpliendo con lo que planeaste hacer.				

Dimensión 3: Fase de Autorreflexión

Es la etapa en donde un estudiante realizará la evaluación de su trabajo con el propósito de sustentar las razones de los productos obtenidos. En esta etapa es notorio la presencia de los procesos: el auto juicio y la auto reacción. La primera es el proceso por la cual el estudiante emite juicio de valor a la realización de su actividad y el segundo es la reacción del estudiante cognitiva y afectivamente ante el auto juicio. Este proceso de auto evaluación tiene incidencia en las actividades futuras, teniendo cuidado sobre el éxito o fracaso en las tareas posteriores. (Trías y Huertas, 2020)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Auto juicio	Me doy cuenta de mis errores cuando realizo mi tarea.				
	Podría mejorar más si mis padres me ayudarían más en mi aprendizaje.				
	Hablas con tu docente de cómo te va en tus tareas y				

	cómo estás mejorando en ellos.				
	Analizo mi trabajo, verificando si he alcanzado las metas de aprendizaje establecidas.				
Auto reacción	La evaluación que tengo de mi trabajo sea buena o mala afecta en mi aprendizaje.				
	Identifico las maneras que no me ayudan a aprender y decido no volver a utilizarlas.				
	Si obtengo malos resultados en una tarea, trato de hacerlo de nuevo para tener éxito.				

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable () Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

VALIDEZ POR JUICIO DE EXPERTOS

Señor(a)(ita): Dr. Hugo Huamán Quincho.

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Nos es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del programa de Posgrado en Maestría en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo, en la sede Lima Norte, aula 2, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi trabajo de investigación.

El título nombre del proyecto de investigación es **Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023**. y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente

Firma:



Nombre completo del tesista: Espinoza Alania, Edith Rudy

DNI: 46608547

1. Datos generales del Juez :

Nombre del juez:	Dr. Hugo Huamán Quincho.
Grado profesional:	Maestría () Doctor (x)
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (x) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Docente de metodología de la investigación
Institución donde labora:	IEE 1182 "EL BOSQUE"
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (x)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	21856501
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala: Cuestionario Sobre Feedback Formativo

Nombre de la Prueba:	Cuestionario Sobre Feedback Formativo
Autor (a):	Espinoza Alanis Edith Rudy
Objetivo:	Medir el Feedback Formativo
Administración:	Individual
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	EBR
Dimensiones:	Feedback de tarea, de proceso, de autorregulación y personal.
Confiabledad:	
Escala:	Nunca (1) Casi nunca (2) Casi siempre (3) Siempre (4)
Niveles o rango:	Bueno - Regular - Deficiente
Cantidad de ítems:	21
Tiempo de aplicación:	45

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario sobre Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje elaborado por: Espinoza Alanis, Edith Rudy en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una

El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.		modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Feedback formativo

Definición de la variable:

El feedback formativo:

Torres et al. (2021), consideró que el feedback es una praxis inherente a los procesos de aprendizaje que se ofrece en las aulas que consiste en conceder a los estudiantes informaciones sobre sus desempeños, orientaciones formativas sobre cómo debe mejorar sus debilidades en las diversas actuaciones que tienen que realizar, tales como: al corregir sus actividades o tareas, cuando realizan sus pruebas, resuelve una actividad en particular.

Dimensión 1: Feedback en relación a los resultados de la tarea

Este tipo de realimentación está centrado esencialmente en distinguir si la respuesta es correcta o incorrecta. Su uso es frecuente en el aula y por lo general se efectúa al término de la tarea. Es decir, brinda información específica sobre el estudiante en relación a la tarea entregada y puede tener un mejor efecto si se logra acompañar de algunos comentarios. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Baja o alta complejidad	Cuando el docente corrige tu tarea, te hace pensar en lo que hiciste y cómo podrías hacerlo mejor la próxima vez.	4	4	4	
	El docente te dice de forma fácil y clara cuál fue tu error en una tarea con explicaciones cortas.	4	4	4	
Desempeño individual o grupal	El docente te pregunta cómo te fue en una tarea.	4	4	4	
	Cuando hacen una tarea en grupo en la clase el docente explica el logro que han obtenido.	4	4	4	
Anotaciones correctivas	El docente te dice si tu tarea está bien o si necesita correcciones.	4	4	4	
	El docente escribe notas para decirte qué hiciste mal en una tarea.	4	4	4	

Dimensión 2: Feedback sobre el proceso efectuado para lograr el resultado

Este tipo de retroalimentación está enfocada en las estrategias y recursos usado por el estudiante al ejecutar una tarea específica. Su finalidad es la mejora de las estrategias, la detección de posibles errores y las razones por las cuales se cometieron, ofreciendo sugerencias más holísticas y adaptable a situaciones venideras. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Mejora de estrategias	El docente te da ideas para que tus formas de estudio sean más efectivas.	4	4	4	
	Cuando tienes problemas para resolver algo el docente te ofrece nuevas ideas o consejos para ayudarte a lograrlo.	4	4	4	
	El docente te dice en que parte de tu tarea necesitas mejorar.	4	4	4	
Mejora de procesos	Cuando una actividad en clase es un poco difícil de entender, la docente te proporciona ejemplos para ayudarte a comprender mejor.	4	4	4	

	El docente te hace varias preguntas para ayudarte a darte cuenta de tus errores y encontrar la respuesta correcta.	4	4	4	
--	--	---	---	---	--

Dimensión 3: Feedback sobre la autorregulación

Busca que los propios estudiantes sean capaces de regular, monitorear y direccionar sus acciones hacia la meta de aprendizaje; para transitar hacia ello es importante que trabajen con autonomía e independencia y para ello debe movilizar acciones de autocontrol, autonomía autodisciplina, como también los competencias emocionales, cognitivos y sociales. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Autonomía	El docente te permite descubrir por ti mismo los errores y encontrar soluciones para corregirlos.	4	4	4	
	Puedes identificar tus sentimientos y manejarlos cuando recibes comentarios que no te gustan sobre tu trabajo.	4	4	4	
Autocontrol	Cuando el docente no reconoce el trabajo que hiciste, sueles expresar que no estás de acuerdo.	4	3	4	
Autodisciplina	Te propones metas para aprender y logras llevarlas a cabo sin que nadie te lo recuerde.	4	4	4	

Dimensión 4: Feedback sobre la persona en sí misma

Se encuentra enfocada en la peculiaridad individual de cada estudiante. Esta forma de retroalimentar sobre la persona está centrada en la valoración de destrezas y habilidades del estudiante en relación a su tarea. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Confianza	El docente confía en ti y te motiva a hacer tu trabajo con esfuerzo.	4	4	4	
	El docente te brinda trabajos difíciles, pero sabe que puedes hacerlos bien.	4	4	4	
Afectos	El docente te hace sentir que le importan tus logros y te elogia cuando los menciona.	4	4	4	

	El docente te ayuda a no desanimarte cuando algo no sale como esperabas en una actividad.	4	4	4	
Elogio	El docente utiliza palabras amables para hacerte sentir mejor contigo mismo y con tu trabajo.	4	4	4	
	El docente te anima con frases como: ¡Buen trabajo! o ¡Estás haciendo muy bien las cosas!, etc.	4	4	4	

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

VARIABLE 2 : AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. Datos generales del Juez:

Nombre del juez:	Dr. Hugo Huamán Quincho
Grado profesional:	Maestría () Doctor (x)
Área de formación académica:	Clinica () Social () Educativa (x) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Docente de metodología de la investigación
Institución donde labora:	IEE 1182 "EL BOSQUE"
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (x)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	21856501
Firma del experto:	 Dr. Hugo Huamán Quincho DOCENTE DE INVESTIGACIÓN CIP/Pe 001184

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje

Nombre de la Prueba:	Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje
Autor (a):	Espinoza Alenia Edith Rudy
Objetivo:	Medir la Autorregulación del aprendizaje
Administración:	Individual
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	EBR
Dimensiones:	Planificación, Ejecución y Autoreflexión
Confiableidad:	

Escala:	Nunca (1), Casi nunca (2), Casi siempre (3) y Siempre (4).
Niveles o rango:	Alto (69 – 92) Medio (46 – 69) Bajo (23 – 46)
Cantidad de ítems:	23
Tiempo de aplicación:	45

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, le usted le presento el cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje elaborado por: Espinoza Alanís, Edith Rudy en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específicas de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 02: Autorregulación del aprendizaje

Definición de la variable:

Trías y Huertas (2020) sostuvieron que autorregulación del aprendizaje es todo proceso en donde los estudiantes movilizan procesos emocionales, cognitivos y conductuales para lograr aprendizajes, escogiendo recursos y herramientas que estimen pertinente.

Dimensión 1: Fase de Planificación

Es la etapa de organización previa a la ejecución de la tarea, es en ella en la cual se define las metas que se desea alcanzar, es decir, el estudiante analiza la característica de la tarea, permitiendo tener una idea inicial objetiva de lo que debe realizar, así mismo, evalúa la importancia para consigo mismo, determinando el grado de motivación y dedicación que va a ser empleado. (Trías y Huertas, 2020)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Análisis de las tareas	Realizas un plan antes de empezar un trabajo o tarea.	4	4	4	
	Antes de empezar un trabajo, sueles pensar en lo que necesitas y cómo vas a hacerlo.	4	4	4	
	Al iniciar una tarea, dedicas un momento a reflexionar sobre los resultados que esperas lograr.	4	4	4	
	Antes de comenzar a realizar tus tareas, seleccionas tus materiales que necesitaras para llevar a cabo tu actividad.	4	4	4	
Creencias-Automotivadas	Pienso que, si realizo bien mi actividad, tendré mejores notas.	4	4	4	
	Te sientes más motivado para aprender cuando tienes objetivos que quieres alcanzar.	4	4	4	
	Me siento capaz de resolver con éxito una actividad.	4	4	4	
	Creo que hacer mis tareas correctamente me hace sentir más apreciado y valioso.	4	4	4	

Dimensión 2: Fase de Ejecución

Es la fase en la cual los estudiantes despliegan diversas estrategias centradas en la realización de sus tareas, siendo importante su concentración en ello para alcanzar los objetivos previstos en el aprendizaje y para ello debe poner énfasis en dos estrategias: la primera el autocontrol, sosteniendo un estado de interés y concentración durante la ejecución de la actividad y la segunda la auto observación, que tiene que ver con la vigilancia sobre el desarrollo de la tarea, es decir, entre lo que se está haciendo y lo que se tiene como modelo o meta y si no lo está logrando se siente la capacidad de adecuar y proponer nuevas estrategias para lograrlo. (Trías y Huertas, 2020)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Autocontrol	Analizo las acciones que realizo para ver si me ayudan a alcanzar mis metas	4	4	4	
	Después de terminar tu tarea, dedicas tiempo para evaluar si hay errores que puedas corregir.	4	4	4	
	Anoto las acciones que realizo cuando resuelvo las tareas para poder ver cómo las hice.	4	4	4	
	Si no has comprendido alguna actividad preguntas a tus compañeros.	4	4	4	
Auto observación	Cambias la forma en que haces las cosas para lograr en lo que te propones	4	4	4	
	Mientras realizo mi tarea, me aseguro de que la estoy haciendo correctamente.	4	4	4	
	Las actividades y tareas que realizas han servido para alcanzar tus metas.	4	4	4	
	Verificas cada cierto tiempo si estás cumpliendo con lo que planeaste hacer.	4	4	4	

Dimensión 3: Fase de Autorreflexión

Es la etapa en donde un estudiante realizará la evaluación de su trabajo con el propósito de sustentar las razones de los productos obtenidos. En esta etapa es notorio la presencia de los procesos: el auto juicio y la auto reacción. La primera es el proceso por la cual el estudiante emite juicio de valor a la realización de su actividad y el segundo es la reacción del estudiante cognitiva y afectivamente ante el auto juicio. Este proceso de auto evaluación tiene incidencia en las actividades futuras, teniendo cuidado sobre el éxito o fracaso en las tareas posteriores. (Trías y Huertas, 2020)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Auto juicio	Me doy cuenta de mis errores cuando realizo mi tarea.	4	4	4	
	Podría mejorar más si mis padres me ayudarían más en mi aprendizaje.	4	4	4	
	Hablas con tu docente de cómo te va en tus tareas y cómo estás mejorando en ellos.	4	4	4	
	Analizo mi trabajo, verificando si he alcanzado las metas de aprendizaje establecidas.	4	4	4	
Auto reacción	La evaluación que tengo de mi trabajo sea buena o mala afecta en mi aprendizaje.	4	4	4	
	Identifico las maneras que no me ayudan a aprender y decido no volver a utilizarlas.	4	4	4	
	Si obtengo malos resultados en una tarea, trato de hacerlo de nuevo para tener éxito.	4	4	4	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Graduado	Grado o Título	Institución
HUAMAN QUINCHO, HUGO NELSON DNI 21856501	MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 18/07/2014 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
HUAMAN QUINCHO, HUGO NELSON DNI 21856501	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 20/03/2009 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
HUAMAN QUINCHO, HUGO NELSON DNI 21856501	DOCTOR EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 28/09/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
HUAMAN QUINCHO, HUGO NELSON DNI 21856501	LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Fecha de diploma: 10/12/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>

VALIDEZ POR JUICIO DE EXPERTOS

Señor(a)(ita): DRA. MERCEDES HUAMANI GARCÍA

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Nos es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del programa de Posgrado en Maestría en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo, en la sede Lima Norte, aula 2, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi trabajo de investigación.

El título nombre del proyecto de investigación es **Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023**. y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente

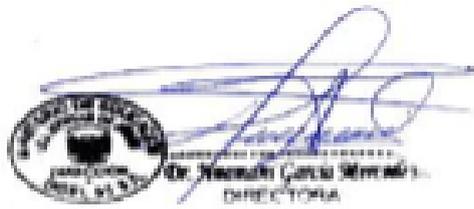
Firma:



Nombre completo del tesista: Espinoza Alania, Edith Rudy

DNI: 46608547

1. Datos generales del Juez :

Nombre del juez:	Dra. Mercedes Huamani García
Grado profesional:	Maestría () Doctor (x)
Área de formación académica:	Clínica () Social () Educativa (x) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Administración de la Educación
Institución donde labora:	IEI Joyitas De Jesús-UGEL 03
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (x)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	09433632
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala: Cuestionario Sobre Feedback Formativo

Nombre de la Prueba:	Cuestionario Sobre Feedback Formativo
Autor (a):	Espinoza Alanis Edith Rudy
Objetivo:	Medir el Feedback Formativo
Administración:	Individual
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	EBR
Dimensiones:	Feedback de tareas, de proceso, de autorregulación y personal.
Confiable:	
Escala:	Nunca (1) Casi nunca (2) Casi siempre (3) Siempre (4)
Niveles o rango:	Bueno – Regular - Deficiente
Cantidad de ítems:	21
Tiempo de aplicación:	45

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario sobre Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje elaborado por: Espinoza Alanis, Edith Rudy en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una

El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.		modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Feedback formativo

Definición de la variable:

El feedback formativo:

Torres et al. (2021), consideró que el feedback es una praxis inherente a los procesos de aprendizaje que se ofrece en las aulas que consiste en conceder a los estudiantes informaciones sobre sus desempeños, orientaciones formativas sobre cómo debe mejorar sus debilidades en las diversas actuaciones que tienen que realizar, tales como: al corregir sus actividades o tareas, cuando realizan sus pruebas, resuelve una actividad en particular.

Dimensión 1: Feedback en relación a los resultados de la tarea

Este tipo de realimentación está centrado esencialmente en distinguir si la respuesta es correcta o incorrecta. Su uso es frecuente en el aula y por lo general se efectúa al término de la tarea. Es decir, brinda información específica sobre el estudiante en relación a la tarea entregada y puede tener un mejor efecto si se logra acompañar de algunos comentarios. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Baja o alta complejidad	Cuando el docente corrige tu tarea, te hace pensar en lo que hiciste y cómo podrías hacerlo mejor la próxima vez.	4	4	4	
	El docente te dice de forma fácil y clara cuál fue tu error en una tarea con explicaciones cortas.	4	4	4	
Desempeño individual o grupal	El docente te pregunta cómo te fue en una tarea.	4	4	4	
	Cuando hacen una tarea en grupo en la clase el docente explica el logro que han obtenido.	4	4	4	
Anotaciones correctivas	El docente te dice si tu tarea está bien o si necesita correcciones.	4	4	4	
	El docente escribe notas para decirte qué hiciste mal en una tarea.	4	4	4	

Dimensión 2: Feedback sobre el proceso efectuado para lograr el resultado

Este tipo de retroalimentación está enfocada en las estrategias y recursos usado por el estudiante al ejecutar una tarea específica. Su finalidad es la mejora de las estrategias, la detección de posibles errores y las razones por las cuales se cometieron, ofreciendo sugerencias más holísticas y adaptable a situaciones venideras. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Mejora de estrategias	El docente te da ideas para que tus formas de estudio sean más efectivas.	4	4	4	
	Cuando tienes problemas para resolver algo el docente te ofrece nuevas ideas o consejos para ayudarte a lograrlo.	4	4	4	
	El docente te dice en que parte de tu tarea necesitas mejorar.	4	4	4	
Mejora de procesos	Cuando una actividad en clase es un poco difícil de entender, la docente te proporciona ejemplos para ayudarte a comprender mejor.	4	4	4	

	El docente te hace varias preguntas para ayudarte a darte cuenta de tus errores y encontrar la respuesta correcta.	4	4	4	
--	--	---	---	---	--

Dimensión 3: Feedback sobre la autorregulación

Busca que los propios estudiantes sean capaces de regular, monitorear y direccionar sus acciones hacia la meta de aprendizaje; para transitar hacia ello es importante que trabajen con autonomía e independencia y para ello debe movilizar acciones de autocontrol, autonomía autodisciplina, como también los competencias emocionales, cognitivos y sociales. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Autonomía	El docente te permite descubrir por ti mismo los errores y encontrar soluciones para corregirlos.	4	4	4	
	Puedes identificar tus sentimientos y manejarlos cuando recibes comentarios que no te gustan sobre tu trabajo.	4	4	4	
Autocontrol	Cuando el docente no reconoce el trabajo que hiciste, sueles expresar que no estás de acuerdo.	4	4	4	
Autodisciplina	Te propones metas para aprender y logras llevarlas a cabo sin que nadie te lo recuerde.	4	4	4	

Dimensión 4: Feedback sobre la persona en sí misma

Se encuentra enfocada en la peculiaridad individual de cada estudiante. Esta forma de retroalimentar sobre la persona está centrada en la valoración de destrezas y habilidades del estudiante en relación a su tarea. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Confianza	El docente confía en ti y te motiva a hacer tu trabajo con esfuerzo.	4	4	4	
	El docente te brinda trabajos difíciles, pero sabe que puedes hacerlos bien.	4	4	4	
Afectos	El docente te hace sentir que le importan tus logros y te elogia cuando los menciona.	4	4	4	

	El docente te ayuda a no desanimarte cuando algo no sale como esperabas en una actividad.	4	4	4	
Elogio	El docente utiliza palabras amables para hacerte sentir mejor contigo mismo y con tu trabajo.	4	4	4	
	El docente te anima con frases como: ¡Buen trabajo! o ¡Estás haciendo muy bien las cosas!, etc.	4	4	4	

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

VARIABLE 2 : AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. Datos generales del Juez:

Nombre del juez:	Dra. Mercedes Huamani Gardía
Grado profesional:	Maestría () Doctor (x)
Área de formación académica:	Clinica () Social () Educativa (x) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Administración de la educación
Institución donde labora:	IEI Joyitas De Jesús-UGEL 03
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (x)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	09433632
Firma del experto:	  Dr. Mercedes Huamani Gardía DIRECTORA

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje

Nombre de la Prueba:	Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje
Autor (a):	Espinoza Alanis Edith Rudy
Objetivo:	Medir la Autorregulación del aprendizaje
Administración:	Individual
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	EBR
Dimensiones:	Planificación, Ejecución y Autoreflexión

Confiable:	
Escala:	Nunca (1), Casi nunca (2), Casi siempre (3) y Siempre (4).
Niveles o rango:	Alto (69 – 92) Medio (46 – 69) Bajo (23 – 46)
Cantidad de ítems:	23
Tiempo de aplicación:	45

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje elaborado por: Espinoza Alanís, Edith Rudy en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 02: Autorregulación del aprendizaje

Definición de la variable:

Trías y Huertas (2020) sostuvieron que autorregulación del aprendizaje es todo proceso en donde los estudiantes movilizan procesos emocionales, cognitivos y conductuales para lograr aprendizajes, escogiendo recursos y herramientas que estimen pertinente.

Dimensión 1: Fase de Planificación

Es la etapa de organización previa a la ejecución de la tarea, es en ella en la cual se define las metas que se desea alcanzar, es decir, el estudiante analiza la característica de la tarea, permitiendo tener una idea inicial objetiva de lo que debe realizar, así mismo, evalúa la importancia para consigo mismo, determinando el grado de motivación y dedicación que va a ser empleado. (Trías y Huertas, 2020)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Análisis de las tareas	Realizas un plan antes de empezar un trabajo o tarea.	4	4	4	
	Antes de empezar un trabajo, sueles pensar en lo que necesitas y cómo vas a hacerlo.	4	4	4	
	Al iniciar una tarea, dedicas un momento a reflexionar sobre los resultados que esperas lograr.	4	4	4	
	Antes de comenzar a realizar tus tareas, seleccionas tus materiales que necesitaras para llevar a cabo tu actividad.	4	4	4	
Creencias-Automotivas	Pienso que, si realizo bien mi actividad, tendré mejores notas.	4	4	4	
	Te sientes más motivado para aprender cuando tienes objetivos que quieres alcanzar.	4	4	4	
	Me siento capaz de resolver con éxito una actividad.	4	4	4	
	Creo que hacer mis tareas correctamente me hace sentir más apreciado y valioso.	4	4	4	

Dimensión 2: Fase de Ejecución

Es la fase en la cual los estudiantes despliegan diversas estrategias centradas en la realización de sus tareas, siendo importante su concentración en ello para alcanzar los objetivos previstos en el aprendizaje y para ello debe poner énfasis en dos estrategias: la primera el autocontrol, sosteniendo un estado de interés y concentración durante la ejecución de la actividad y la segunda la auto observación, que tiene que ver con la vigilancia sobre el desarrollo de la tarea, es decir, entre lo que se está haciendo y lo que se tiene como modelo o meta y si no lo está logrando se siente la capacidad de adecuar y proponer nuevas estrategias para lograrlo. (Trías y Huertas, 2020)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Autocontrol	Analizo las acciones que realizo para ver si me ayudan a alcanzar mis metas	4	4	4	
	Después de terminar tu tarea, dedicas tiempo para evaluar si hay errores que puedas corregir.	4	4	4	
	Anoto las acciones que realizo cuando resuelvo las tareas para poder ver cómo las hice.	4	4	4	
	Si no has comprendido alguna actividad preguntas a tus compañeros.	4	4	4	
Auto observación	Cambias la forma en que haces las cosas para lograr en lo que te propones	4	4	4	
	Mientras realizo mi tarea, me aseguro de que la estoy haciendo correctamente.	4	4	4	
	Las actividades y tareas que realizas han servido para alcanzar tus metas.	4	4	4	
	Verificas cada cierto tiempo si estás cumpliendo con lo que planeaste hacer.	4	4	4	

Dimensión 3: Fase de Autorreflexión

Es la etapa en donde un estudiante realizará la evaluación de su trabajo con el propósito de sustentar las razones de los productos obtenidos. En esta etapa es notorio la presencia de los procesos: el autojuicio y la autoreacción. La primera es el proceso por la cual el estudiante emite juicio de valor a la realización de su actividad y el segundo es la reacción del estudiante cognitiva y afectivamente ante el autojuicio. Este proceso de autoevaluación tiene incidencia en las actividades futuras, teniendo cuidado sobre el éxito o fracaso en las tareas posteriores. (Trías y Huertas, 2020)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Autojuicio	Me doy cuenta de mis errores cuando realizo mi tarea.	4	4	4	
	Podría mejorar más si mis padres me ayudarían más en mi aprendizaje.	4	4	4	
	Hablas con tu docente de cómo te va en tus tareas y cómo estás mejorando en ellos.	4	4	4	
	Analizo mi trabajo, verificando si he alcanzado las metas de aprendizaje establecidas.	4	4	4	
Autoreacción	La evaluación que tengo de mi trabajo sea buena o mala afecta en mi aprendizaje.	4	4	4	
	Identifico las maneras que no me ayudan a aprender y decido no volver a utilizarlas.	4	4	4	
	Si obtengo malos resultados en una tarea, trato de hacerlo de nuevo para tener éxito.	4	4	4	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (x) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

**REGISTRO NACIONAL DE
GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
<p>HUAMANI GARCIA, MERCEDES PLACIDA DNI 09433632</p>	<p>LICENCIADO EN EDUCACION JARDIN DE LA INFANCIA</p> <p>Fecha de diploma: 26/04/1995 Modalidad de estudios: -</p>	<p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE <i>PERU</i></p>
<p>HUAMANI GARCIA, MERCEDES PLACIDA DNI 09433632</p>	<p>BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION</p> <p>Fecha de diploma: 05/04/1994 Modalidad de estudios: -</p> <p>Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)</p>	<p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE <i>PERU</i></p>
<p>HUAMANI GARCIA, MERCEDES PLACIDA DNI 09433632</p>	<p>MAGISTER EN EDUCACION CON MENCION EN DOCENCIA Y GESTION EDUCATIVA</p> <p>Fecha de diploma: 23/03/15 Modalidad de estudios: -</p> <p>Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)</p>	<p>UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i></p>
<p>HUAMANI GARCIA, MERCEDES PLACIDA DNI 09433632</p>	<p>DOCTORA EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION</p> <p>Fecha de diploma: 28/09/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL</p> <p>Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)</p>	<p>UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i></p>

VALIDEZ POR JUICIO DE EXPERTOS

Señor: DR. DARIEN BARRAMEDO RODRIGUEZ GALAN

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Nos es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del programa de Posgrado en Maestría en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo, en la sede Lima Norte, aula 2, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi trabajo de investigación.

El título nombre del proyecto de investigación es **Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

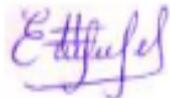
El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente

Firma:



Nombre completo del tesista: Espinoza Alania, Edith Rudy

DNI: 46608547

1. Datos generales del Juez:

Nombre del juez:	DARIEN BARRAMEDO RODRIGUEZ GALAN
Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
Área de formación académica:	Clinica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
Institución donde labora:	LINIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO/ UNE
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	20044257
Firma del experto:	 Dr. Darlen B. Rodríguez Galán CPPe: 0120044257

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala: Cuestionario Sobre Feedback Formativo

Nombre de la Prueba:	Cuestionario Sobre Feedback Formativo
Autor (a):	Espinosa Alania Edith Rudy
Objetivo:	Medir el Feedback Formativo
Administración:	Individual
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	EBR
Dimensiones:	Feedback de tarea, de proceso, de autorregulación y personal.
Confiabilidad:	
Escala:	Nunca (1) Casi nunca (2) Casi siempre (3) Siempre (4)
Niveles o rango:	Buena – Regular - Deficiente
Cantidad de ítems:	21
Tiempo de aplicación:	45

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario sobre **Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje** elaborado por: Espinosa Alania, Edith Rudy en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una.

El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.		modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide ésta.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Feedback formativo

Definición de la variable:

El feedback formativo:

Torres et al. (2021), consideró que el feedback es una praxis inherente a los procesos de aprendizaje que se ofrece en las aulas que consiste en conceder a los estudiantes informaciones sobre sus desempeños, orientaciones formativas sobre cómo debe mejorar sus debilidades en las diversas actuaciones que tienen que realizar, tales como: al corregir sus actividades o tareas, cuando realizan sus pruebas, resuelve una actividad en particular.

Dimensión 1: Feedback en relación a los resultados de la tarea

Este tipo de realimentación está centrado esencialmente en distinguir si la respuesta es correcta o incorrecta. Su uso es frecuente en el aula y por lo general se efectúa al término de la tarea. Es decir, brinda información específica sobre el estudiante en relación a la tarea entregada y puede tener un mejor efecto si se logra acompañar de algunos comentarios. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Baja o alta complejidad	Cuando el docente corrige tu tarea, te hace pensar en lo que hiciste y cómo podrías hacerlo mejor la próxima vez.	4	4	4	
	El docente te dice de forma fácil y clara cuál fue tu error en una tarea con explicaciones cortas.	4	4	4	
Desempeño individual o grupal	El docente te pregunta cómo te fue en una tarea.	3	4	4	
	Cuando hacen una tarea en grupo en la clase el docente explica el logro que han obtenido. El docente te dice si tu tarea está bien o si necesita correcciones.	4	4	4	
Anotaciones correctivas	El docente escribe notas para decirte qué hiciste mal en una tarea.	4	3	3	
		4	4	4	

Dimensión 2: Feedback sobre el proceso efectuado para lograr el resultado

Este tipo de retroalimentación está enfocada en las estrategias y recursos usado por el estudiante al ejecutar una tarea específica. Su finalidad es la mejora de las estrategias, la detección de posibles errores y las razones por las cuales se cometieron, ofreciendo sugerencias más holísticas y adaptable a situaciones venideras. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Mejora de estrategias	El docente te da ideas para que tus formas de estudio sean más efectivas.	4	4	4	
	Cuando tienes problemas para resolver algo el docente te ofrece nuevas ideas o consejos para ayudarte a lograrlo.	3	3	3	
	El docente te dice en que parte de tu tarea necesitas mejorar.	4	4	4	
Mejora de procesos	Cuando una actividad en clase es un poco difícil de entender, la docente te proporciona ejemplos para ayudarte a comprender mejor.	3	4	4	

	El docente te hace varias preguntas para ayudarte a darte cuenta de tus errores y encontrar la respuesta correcta.	4	3	4	
--	--	---	---	---	--

Dimensión 3: Feedback sobre la autorregulación

Busca que los propios estudiantes sean capaces de regular, monitorear y direccionar sus acciones hacia la meta de aprendizaje; para transitar hacia ello es importante que trabajen con autonomía e independencia y para ello debe movilizar acciones de autocontrol, autonomía autodisciplina, como también las competencias emocionales, cognitivas y sociales. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Autonomía	El docente te permite descubrir por ti mismo los errores y encontrar soluciones para corregirlos.	4	4	4	
	Puedes identificar tus sentimientos y manejarlos cuando recibes comentarios que no te gustan sobre tu trabajo.	4	4	4	
Autocontrol	Cuando el docente no reconoce el trabajo que hiciste, sueles expresar que no estás de acuerdo.	4	4	4	
Autodisciplina	Te propones metas para aprender y logras llevarlas a cabo sin que nadie te lo recuerde.	4	4	4	

Dimensión 4: Feedback sobre la persona en sí misma

Se encuentra enfocada en la peculiaridad individual de cada estudiante. Esta forma de retroalimentar sobre la persona está centrada en la valoración de destrezas y habilidades del estudiante en relación a su tarea. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Confianza	El docente confía en ti y te motiva a hacer tu trabajo con esfuerzo.	4	4	4	
	El docente te brinda trabajos difíciles, pero sabe que puedes hacerlos bien.	4	4	4	
Afectos	El docente te hace sentir que le importan tus logros y te elogia cuando los menciona.	4	4	4	

	El docente te ayuda a no desanimarte cuando algo no sale como esperabas en una actividad.	4	4	4	
Elogio	El docente utiliza palabras amables para hacerte sentir mejor contigo mismo y con tu trabajo.	4	4	4	
	El docente te anima con frases como: ¡Buen trabajo! o ¡Estás haciendo muy bien las cosas!, etc.	4	4	4	

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

VARIABLE 2 : AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. Datos generales del Juez:

Nombre del juez:	DARIEN BARRAMEDO RODRIGUEZ GALAN
Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
Área de formación académica:	Clinica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
Institución donde labora:	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO/UNE
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años ()
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	20044257
Firma del experto:	 Dr. Darien B. Rodríguez Galán C.P.P.: 0120644257

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje

Nombre de la Prueba:	Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje
Autor (a):	Espinosa Alania Edith Rudy
Objetivo:	Medir la Autorregulación del aprendizaje
Administración:	Individual
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	EBR
Dimensiones:	Planificación, Ejecución y Autorreflexión
Confiabilidad:	

Escala:	Nunca (1), Casi nunca (2), Casi siempre (3) y Siempre (4).
Niveles o rango:	Alto (69 – 92) Medio (46 – 69) Bajo (23 – 46)
Cantidad de ítems:	23
Tiempo de aplicación:	45

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario sobre **autoregulación del aprendizaje** elaborado por: Espinoza Alanía, Edith Rudy en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 02: Autorregulación del aprendizaje

Definición de la variable:

Trías y Huertas (2020) sostuvieron que autorregulación del aprendizaje es todo proceso en donde los estudiantes movilizan procesos emocionales, cognitivos y conductuales para lograr aprendizajes, escogiendo recursos y herramientas que estimen pertinente.

Dimensión 1: Fase de Planificación

Es la etapa de organización previa a la ejecución de la tarea, es en ella en la cual se define las metas que se desea alcanzar, es decir, el estudiante analiza la característica de la tarea, permitiendo tener una idea inicial objetiva de lo que debe realizar, así mismo, evalúa la importancia para consigo mismo, determinando el grado de motivación y dedicación que va a ser empleado. (Trías y Huertas, 2020)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Análisis de las tareas	Realizas un plan antes de empezar un trabajo o tarea.	4	4	4	
	Antes de empezar un trabajo, sueles pensar en lo que necesitas y cómo vas a hacerlo.	4	4	4	
	Al iniciar una tarea, dedicas un momento a reflexionar sobre los resultados que esperas lograr.	4	4	4	
	Antes de comenzar a realizar tus tareas, seleccionas tus materiales que necesitaras para llevar a cabo tu actividad.	4	4	4	
Creencias-Automotivadas	Pienso que, si realizo bien mi actividad, tendré mejores notas.	4	4	3	
	Te sientes más motivado para aprender cuando tienes objetivos que quieres alcanzar.	4	4	4	
	Me siento capaz de resolver con éxito una actividad.	4	4	4	
	Creo que hacer mis tareas correctamente me hace sentir más apreciado y valioso.	4	3	4	

Dimensión 2: Fase de Ejecución

Es la fase en la cual los estudiantes desglosan diversas estrategias centradas en la realización de sus tareas, siendo importante su concentración en ello para alcanzar los objetivos previstos en el aprendizaje y para ello debe poner énfasis en dos estrategias: la primera el autocontrol, sosteniendo un estado de interés y concentración durante la ejecución de la actividad y la segunda la auto observación, que tiene que ver con la vigilancia sobre el desarrollo de la tarea, es decir, entre lo que se está haciendo y lo que se tiene como modelo o meta y si no lo está logrando se siente la capacidad de adecuar y proponer nuevas estrategias para lograrlo. (Trias y Huertas, 2020)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Autocontrol	Analizo las acciones que realizo para ver si me ayudan a alcanzar mis metas.	4	4	4	
	Después de terminar tu tarea, dedicas tiempo para evaluar si hay errores que puedas corregir.	4	4	4	
	Anoto las acciones que realizo cuando resuelvo las tareas para poder ver cómo las hice.	4	4	4	
	Si no has comprendido alguna actividad preguntas a tus compañeros.	4	4	4	
Auto observación	Cambias la forma en que haces las cosas para lograr en lo que te propones.	3	4	4	
	Mientras realizo mi tarea, me aseguro de que la estoy haciendo correctamente.	3	4	4	
	Las actividades y tareas que realizas han servido para alcanzar tus metas.	4	4	4	
	Verificas cada cierto tiempo si estás cumpliendo con lo que planeaste hacer.	4	4	4	

Dimensión 3: Fase de Autorreflexión

Es la etapa en donde un estudiante realizará la evaluación de su trabajo con el propósito de sustentar las razones de los productos obtenidos. En esta etapa es notorio la presencia de los procesos:

el auto juicio y la auto reacción. La primera es el proceso por la cual el estudiante emite juicio de valor a la realización de su actividad y el segundo es la reacción del estudiante cognitiva y afectivamente ante el auto juicio. Este proceso de auto evaluación tiene incidencia en las actividades futuras, teniendo cuidado sobre el éxito o fracaso en las tareas posteriores. (Triás y Huertas, 2020)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Auto juicio	Me doy cuenta de mis errores cuando realizo mi tarea.	4	4	4	
	Podría mejorar más si mis padres me ayudarían más en mi aprendizaje.	4	4	4	
	Hablas con tu docente de cómo te va en tus tareas y cómo estás mejorando en ellos.	4	4	4	
	Analizo mi trabajo, verificando si he alcanzado las metas de aprendizaje establecidas.	4	3	4	
Auto reacción	La evaluación que tengo de mi trabajo sea buena o mala afecta en mi aprendizaje.	3	4	4	
	Identifico las maneras que no me ayudan a aprender y decido no volver a utilizarlas.	4	4	4	
	Si obtengo malos resultados en una tarea, trato de hacerlo de nuevo para tener éxito.	3	3	4	

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Graduado	Grado o Título	Institución
<p>RODRIGUEZ GALAN, DARIEN BARRAMEDO DNI 20044257</p>	<p>MAGISTER EN EDUCACION CON MENCION EN DOCENCIA Y GESTION EDUCATIVA</p> <p>Fecha de diploma: 14/12/2007 Modalidad de estudios: -</p> <p>Fecha matrícula: Sin información (***)</p> <p>Fecha egreso: Sin información (***)</p>	<p>UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i></p>
<p>RODRIGUEZ GALAN, DARIEN BARRAMEDO DNI 20044257</p>	<p>LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA MATEMATICA</p> <p>Fecha de diploma: 25/04/2008 Modalidad de estudios: -</p>	<p>UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i></p>
<p>RODRIGUEZ GALAN, DARIEN BARRAMEDO DNI 20044257</p>	<p>BACHILLER EN EDUCACION</p> <p>Fecha de diploma: 02/04/2002 Modalidad de estudios: -</p> <p>Fecha matrícula: Sin información (***)</p> <p>Fecha egreso: Sin información (***)</p>	<p>UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS <i>PERU</i></p>
<p>RODRIGUEZ GALAN, DARIEN BARRAMEDO DNI 20044257</p>	<p>DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION</p> <p>Fecha de diploma: 09/06/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL</p> <p>Fecha matrícula: 18/03/2009 Fecha egreso: 17/06/2015</p>	<p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE <i>PERU</i></p>

VALIDEZ POR JUICIO DE EXPERTOS

Señor(a)(ita): Alania Huaricapcha, Edwin Eladio

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Nos es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del programa de Posgrado en Maestría en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo, en la sede Lima Norte, aula 2, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi trabajo de investigación.

El título nombre del proyecto de investigación es **Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023**. y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente

Firma:



Nombre completo del tesista: Espinoza Alania, Edith Rudy

DNI: 46608547

1. Datos generales del Juez:

Nombre del juez:	Alania Huaricapcha, Edwin Eladio
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clinica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Docente Educación Básica Regular
Institución donde labora:	I.E. 1268 Gustavo Mohme Llona
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	04033687
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala: Cuestionario Sobre Feedback Formativo

Nombre de la Prueba:	Cuestionario Sobre Feedback Formativo
Autor (a):	Espinosa Alania Edith Rudy
Objetivo:	Medir el Feedback Formativo
Administración:	Individual
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	EBR
Dimensiones:	Feedback de tarea, de proceso, de autorregulación y personal.
Confiabilidad:	
Escala:	Nunca (1) Casi nunca (2) Casi siempre (3) Siempre (4)
Niveles o rango:	Bueno – Regular - Deficiente
Cantidad de ítems:	21
Tiempo de aplicación:	45

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario sobre **Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje** elaborado por: Espinosa Alania, Edith Rudy en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.

sintáctica y semántica son adecuadas.	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Feedback formativo

Definición de la variable:

El feedback formativo:

Torres et al. (2021), consideró que el feedback es una praxis inherente a los procesos de aprendizaje que se ofrece en las aulas que consiste en conceder a los estudiantes informaciones sobre sus desempeños, orientaciones formativas sobre cómo debe mejorar sus debilidades en las diversas actuaciones que tienen que realizar, tales como: al corregir sus actividades o tareas, cuando realizan sus pruebas, resuelve una actividad en particular.

Dimensión 1: Feedback en relación a los resultados de la tarea

Este tipo de realimentación está centrado esencialmente en distinguir si la respuesta es correcta o incorrecta. Su uso es frecuente en el aula y por lo general se efectúa al término de la tarea. Es decir, brinda información específica sobre el estudiante en relación a la tarea entregada y puede tener un mejor efecto si se logra acompañar de algunos comentarios. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Baja o alta complejidad	Cuando el docente corrige tu tarea, te hace pensar en lo que hiciste y cómo podrías hacerlo mejor la próxima vez.	4	4	4	
	El docente te dice de forma fácil y clara cuál fue tu error en una tarea con explicaciones cortas.	4	4	4	
Desempeño individual o grupal	El docente te pregunta cómo te fue en una tarea.	4	4	4	
	Cuando hacen una tarea en grupo en la clase el docente explica el logro que han obtenido.	4	4	4	
Anotaciones correctivas	El docente te dice si tu tarea está bien o si necesita correcciones.	4	4	3	
	El docente escribe notas para decirte qué hiciste mal en una tarea.	4	4	4	

Dimensión 2: Feedback sobre el proceso efectuado para lograr el resultado

Este tipo de retroalimentación está enfocada en las estrategias y recursos usado por el estudiante al ejecutar una tarea específica. Su finalidad es la mejora de las estrategias, la detección de posibles errores y las razones por las cuales se cometieron, ofreciendo sugerencias más holísticas y adaptable a situaciones venideras. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Mejora de estrategias	El docente te da ideas para que tus formas de estudio sean más efectivas.	4	4	4	
	Cuando tienes problemas para resolver algo el docente te ofrece nuevas ideas o consejos para ayudarte a lograrlo.	3	4	4	
	El docente te dice en que parte de tu tarea necesitas mejorar.	4	4	4	
Mejora de procesos	Cuando una actividad en clase es un poco difícil de entender, la docente te proporciona ejemplos para ayudarte a comprender mejor.	4	4	4	

	El docente te hace varias preguntas para ayudarte a darte cuenta de tus errores y encontrar la respuesta correcta.	4	4	4	
--	--	---	---	---	--

Dimensión 3: Feedback sobre la autorregulación

Busca que los propios estudiantes sean capaces de regular, monitorear y direccionar sus acciones hacia la meta de aprendizaje; para transitar hacia ello es importante que trabajen con autonomía e independencia y para ello debe movilizar acciones de autocontrol, autonomía autodisciplina, como también las competencias emocionales, cognitivos y sociales. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Autonomía	El docente te permite descubrir por ti mismo los errores y encontrar soluciones para corregirlos.	4	4	4	
	Puedes identificar tus sentimientos y manejarlos cuando recibes comentarios que no te gustan sobre tu trabajo.	4	4	4	
Autocontrol	Cuando el docente no reconoce el trabajo que hiciste, sueles expresar que no estás de acuerdo.	4	4	4	
Autodisciplina	Te propones metas para aprender y logras llevarlas a cabo sin que nadie te lo recuerde.	4	4	4	

Dimensión 4: Feedback sobre la persona en sí misma

Se encuentra enfocada en la peculiaridad individual de cada estudiante. Esta forma de retroalimentar sobre la persona está centrada en la valoración de destrezas y habilidades del estudiante en relación a su tarea. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Confianza	El docente confía en ti y te motiva a hacer tu trabajo con esfuerzo.	4	4	4	
	El docente te brinda trabajos difíciles, pero sabe que puedes hacerlos bien.	4	4	4	
Afectos	El docente te hace sentir que le importan tus logros y te elogia cuando los menciona.	4	4	4	

	El docente te ayuda a no desanimarte cuando algo no sale como esperabas en una actividad.	4	4	4	
Elogio	El docente utiliza palabras amables para hacerte sentir mejor contigo mismo y con tu trabajo.	4	4	4	
	El docente te anima con frases como: (Buen trabajo! o (Están haciendo muy bien las cosas), etc.	4	4	4	

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES Y DIMENSIONES

VARIABLE 2 : AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. Datos generales del juez:

Nombre del juez:	Alanía Huaricapcha, Edwin Eladio
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clinica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Docente Educación Básica Regular
Institución donde labora:	I.E. 1268 Gustavo Mohme Llona
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	04033687
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje

Nombre de la Prueba:	Cuestionario de Autorregulación del aprendizaje
Autor (a):	Espinosa Alanía Edith Rudy
Objetivo:	Medir la Autorregulación del aprendizaje
Administración:	Individual
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	EBR

Dimensiones:	Planificación, Ejecución y Autoreflexión
Confiabilidad:	
Escala:	Nunca (1), Casi nunca (2), Casi siempre (3) y Siempre (4).
Niveles o rango:	Alto (69 – 92) Medio (46 – 69) Bajo (23 – 46)
Cantidad de ítems:	23
Tiempo de aplicación:	45

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario sobre **autoregulación del aprendizaje** elaborado por: Espinosa Alania, Edith Rudy en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
<p style="text-align: center;">CLARIDAD</p> <p>El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<p style="text-align: center;">CÓHERENCIA</p> <p>El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
<p style="text-align: center;">RELEVANCIA</p> <p>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.</p>	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide ésta.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 02: Autorregulación del aprendizaje

Definición de la variable:

Trías y Huertas (2020) sostuvieron que autorregulación del aprendizaje es todo proceso en donde los estudiantes movilizan procesos emocionales, cognitivos y conductuales para lograr aprendizajes, escogiendo recursos y herramientas que estimen pertinente.

Dimensión 1: Fase de Planificación

Es la etapa de organización previa a la ejecución de la tarea, es en ella en la cual se define las metas que se desea alcanzar, es decir, el estudiante analiza la característica de la tarea, permitiendo tener una idea inicial objetiva de lo que debe realizar, así mismo, evalúa la importancia para consigo mismo, determinando el grado de motivación y dedicación que va a ser empleado. (Trías y Huertas, 2020)

Indicadores	Item	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Análisis de las tareas	Realizas un plan antes de empezar un trabajo o tarea.	4	4	4	
	Antes de empezar un trabajo, sueles pensar en lo que necesitas y cómo vas a hacerlo.	4	4	4	
	Al iniciar una tarea, dedicas un momento a reflexionar sobre los resultados que esperas lograr.	4	4	4	
	Antes de comenzar a realizar tus tareas, seleccionas tus materiales que necesitaras para llevar a cabo tu actividad.	4	4	4	
Creencias-Automotivadas	Pienso que, si realizo bien mi actividad, tendré mejores notas.	4	4	4	
	Te sientes más motivado para aprender cuando tienes objetivos que quieres alcanzar.	4	4	4	
	Me siento capaz de resolver con éxito una actividad.	4	4	4	
	Creo que hacer mis tareas correctamente me hace sentir más apreciado y valioso.	4	4	4	

Dimensión 2: Fase de Ejecución

Es la fase en la cual los estudiantes despliegan diversas estrategias centradas en la realización de sus tareas, siendo importante su concentración en ello para alcanzar los objetivos previstos en el aprendizaje y para ello debe poner énfasis en dos estrategias: la primera el autocontrol, sosteniendo un estado de interés y concentración durante la ejecución de la actividad y la segunda la auto observación, que tiene que ver con la vigilancia sobre el desarrollo de la tarea, es decir, entre lo que se está haciendo y lo que se tiene como modelo o meta y si no lo está logrando se siente la capacidad de adecuar y proponer nuevas estrategias para lograrlo. (Trías y Huertas, 2020)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Autocontrol	Analizo las acciones que realizo para ver si me ayudan a alcanzar mis metas.	4	4	4	
	Después de terminar tu tarea, dedicas tiempo para evaluar si hay errores que puedas corregir.	4	4	4	
	Anoto las acciones que realizo cuando resuelvo las tareas para poder ver cómo las hice.	3	4	4	
	Si no has comprendido alguna actividad preguntas a tus compañeros.	4	4	4	
Auto observación	Cambias la forma en que haces las cosas para lograr en lo que te propones.	4	4	4	
	Mientras realizo mi tarea, me aseguro de que la estoy haciendo correctamente.	4	4	4	
	Las actividades y tareas que realizas han servido para alcanzar tus metas.	4	4	4	
	Verificas cada cierto tiempo si estás cumpliendo con lo que planeaste hacer.	4	4	4	

Dimensión 3: Fase de Autorreflexión

Es la etapa en donde un estudiante realizará la evaluación de su trabajo con el propósito de sustentar las razones de los productos obtenidos. En esta etapa es notorio la presencia de los procesos: el auto juicio y la auto reacción. La primera es el proceso por la cual el estudiante emite juicio de valor a la realización de su actividad y el segundo es la reacción del estudiante cognitiva y afectivamente ante el auto juicio. Este proceso de auto evaluación tiene incidencia en las actividades futuras, teniendo cuidado sobre el éxito o fracaso en las tareas posteriores. (Trías y Huertas, 2020)

Indicadores	Item	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Auto juicio	Me doy cuenta de mis errores cuando realizo mi tarea.	4	4	4	
	Podría mejorar más si mis padres me ayudarían más en mi aprendizaje.	4	4	4	
	Hablas con tu docente de cómo te va en tus tareas y cómo estás mejorando en ellos.	4	4	4	
	Analizo mi trabajo, verificando si he alcanzado las metas de aprendizaje establecidas.	4	4	4	
Auto reacción	La evaluación que tengo de mi trabajo sea buena o mala afecta en mi aprendizaje.	4	4	4	
	Identifico las maneras que no me ayudan a aprender y decido no volver a utilizarlas.	4	4	4	
	Si obtengo malos resultados en una tarea, trato de hacerlo de nuevo para tener éxito.	4	4	4	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Resultado

Graduado	Grado o Título	Institución
ALANIA HUARICAPCHA, EDWIN ELADIO DNI 04033687	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 18/01/99 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE <i>PERU</i>
ALANIA HUARICAPCHA, EDWIN ELADIO DNI 04033687	MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN Fecha de diploma: 11/05/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 06/04/2015 Fecha egreso: 10/06/2017	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>

VALIDEZ POR JUICIO DE EXPERTOS

Señor(a)(ita): CARLOS LUIS BUENOIA VILLENA

Presente

Asunto: Validación de instrumentos a través de juicio de experto

Nos es muy grato comunicarme con usted para expresarle mi saludo y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del programa de Posgrado en Maestría en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo, en la sede Lima Norte, aula 2, requiero validar el instrumento con el cual recogeré la información necesaria para poder desarrollar mi trabajo de investigación.

El título nombre del proyecto de investigación es **Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023** y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, he considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de las variables y dimensiones.

Expresándole mis sentimientos de respeto y consideración me despido de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispense a la presente.

Atentamente

Firma:

Nombre completo del tesista: Espinoza Alania, Edith Rudy

DNI: 46608547

1. Datos generales del juez :

Nombre del juez:	Carlos Luis Buendía Villena
Grado profesional:	Maestría <input checked="" type="checkbox"/> Doctor <input type="checkbox"/>
Área de formación académica:	Clinica <input type="checkbox"/> Social <input type="checkbox"/> Educativa <input checked="" type="checkbox"/> Organizacional <input type="checkbox"/>
Áreas de experiencia profesional:	Docente de Coordinación Pedagógica
Institución donde labora:	"Leopoldo Krause"
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años <input type="checkbox"/> Más de 5 años <input checked="" type="checkbox"/>
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	20022937
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala: Cuestionario Sobre Feedback Formativo

Nombre de la Prueba:	Cuestionario Sobre Feedback Formativo
Autor (a):	Espinoza Alania Edith Rudy
Objetivo:	Medir el Feedback Formativo
Administración:	Individual
Año:	2023
Ámbito de aplicación:	EBR
Dimensiones:	Feedback de tarea, de proceso, de autorregulación y personal.
Confabilidad:	
Escala:	Nunca [1] Casi nunca [2] Casi siempre [3] Siempre [4]
Niveles o rango:	Bueno - Regular - Deficiente
Cantidad de ítems:	21

Tiempo de aplicación:	45
-----------------------	----

4. Presentación de Instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el cuestionario sobre **Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje** elaborado por: Espinoza Alanía, Edith Rudy en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo [no cumple con el criterio]	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo [bajo nivel de acuerdo]	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo [moderado nivel]	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo [alto nivel]	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 01: Feedback formativo

Definición de la variable:

El feedback formativo:

Torres et al. (2021), consideró que el feedback es una praxis inherente a los procesos de aprendizaje que se ofrece en las aulas que consiste en conceder a los estudiantes informaciones sobre sus desempeños, orientaciones formativas sobre cómo debe mejorar sus debilidades en las diversas actuaciones que tienen que realizar, tales como: al corregir sus actividades o tareas, cuando realizan sus pruebas, resuelve una actividad en particular.

Dimensión 1: Feedback en relación a los resultados de la tarea

Este tipo de realimentación está centrado esencialmente en distinguir si la respuesta es correcta o incorrecta. Su uso es frecuente en el aula y por lo general se efectúa al término de la tarea. Es decir, brinda información específica sobre el estudiante en relación a la tarea entregada y puede tener un mejor efecto si se logra acompañar de algunos comentarios. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Baja o alta complejidad	Cuando el docente corrige tu tarea, te hace pensar en lo que hiciste y cómo podrías hacerlo mejor la próxima vez.	4	4	4	
	El docente te dice de forma fácil y clara cuál fue tu error en una tarea con explicaciones cortas.	4	4	4	
Desempeño individual o grupal	El docente te pregunta cómo te fue en una tarea.	4	3	3	
	Cuando hacen una tarea en grupo en la clase el docente explica el logro que han obtenido.	4	4	4	
Anotaciones correctivas	El docente te dice si tu tarea está bien o si necesita correcciones.	4	4	4	
	El docente escribe notas para decirte qué	4	4	3	

	hiciste mal en una tarea.				
--	---------------------------	--	--	--	--

Dimensión 2: Feedback sobre el proceso efectuado para lograr el resultado

Este tipo de retroalimentación está enfocada en las estrategias y recursos usado por el estudiante al ejecutar una tarea específica. Su finalidad es la mejora de las estrategias, la detección de posibles errores y las razones por las cuales se cometieron, ofreciendo sugerencias más holísticas y adaptable a situaciones venideras. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Mejora de estrategias	El docente te da ideas para que tus formas de estudio sean más efectivas.	4	4	4	
	Cuando tienes problemas para resolver algo el docente te ofrece nuevas ideas o consejos para ayudarte a lograrlo.	4	4	4	
	El docente te dice en que parte de tu tarea necesitas mejorar.	4	3	3	
Mejora de procesos	Cuando una actividad en clase es un poco difícil de entender, la docente te proporciona ejemplos para ayudarte a comprender mejor.	4	4	4	
	El docente te hace varias preguntas para ayudarte a darte cuenta de tus errores y encontrar la respuesta correcta.	4	4	4	

Dimensión 3: Feedback sobre la autorregulación

Busca que los propios estudiantes sean capaces de regular, monitorear y direccionar sus acciones hacia la meta de aprendizaje; para transitar hacia ello es importante que trabajen con autonomía e independencia y para ello debe movilizar acciones de autocontrol, autonomía autodisciplina, como también las competencias emocionales, cognitivas y sociales. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
	El docente te permita descubrir por ti mismo los errores y encontrar	4	4	4	

Autonomía	soluciones para corregirlos.				
	Puedes identificar tus sentimientos y manejarlos cuando recibes comentarios que no te gustan sobre tu trabajo.	4	4	4	
Autocontrol	Cuando el docente no reconoce el trabajo que hiciste, sueles expresar que no estás de acuerdo.	4	4	4	
Autodisciplina	Te propones metas para aprender y logras llevarlas a cabo sin que nadie te lo recuerde.	4	4	4	

Dimensión 4: Feedback sobre la persona en sí misma

Se encuentra enfocada en la peculiaridad individual de cada estudiante. Esta forma de retroalimentar sobre la persona está centrada en la valoración de destrezas y habilidades del estudiante en relación a su tarea. (Torres et al. 2021)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Confianza	El docente confía en ti y te motiva a hacer tu trabajo con esfuerzo.	4	4	4	
	El docente te brinda trabajos difíciles, pero sabe que puedes hacerlos bien.	4	4	4	
Afectos	El docente te hace sentir que le importan tus logros y te elogia cuando los menciona.	4	4	4	
	El docente te ayuda a no desanimarte cuando algo no sale como esperabas en una actividad.	4	4	4	
Elogio	El docente utiliza palabras amables para hacerte sentir mejor contigo mismo y con tu trabajo.	4	4	4	
	El docente te anima con frases como: ¡Buen trabajo! o ¡Estás	4	3	3	

A continuación, a usted le presento el cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje elaborado por: Espinoza Alanís, Edith Judy en el año 2023 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide ésta.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable 02: Autorregulación del aprendizaje

Definición de la variable:

Trias y Huertas (2020) sostuvieron que autorregulación del aprendizaje es todo proceso en donde los estudiantes movilizan procesos emocionales, cognitivos y conductuales para lograr aprendizajes, escogiendo recursos y herramientas que estimen pertinente.

Dimensión 1: Fase de Planificación

Es la etapa de organización previa a la ejecución de la tarea, es en ella en la cual se define las metas que se desea alcanzar, es decir, el estudiante analiza la característica de la tarea, permitiendo tener una idea inicial objetiva de lo que debe realizar, así mismo, evalúa la importancia para consigo mismo, determinando el grado de motivación y dedicación que va a ser empleado. (Trias y Huertas, 2020)

Indicadores	Item	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Análisis de las tareas	Realizas un plan antes de empezar un trabajo o tarea.	4	4	4	
	Antes de empezar un trabajo, sueles pensar en lo que necesitas y cómo vas a hacerlo.	4	4	4	
	Al iniciar una tarea, dedicas un momento a reflexionar sobre los resultados que esperas lograr.	4	4	4	
	Antes de comenzar a realizar tus tareas, seleccionas tus materiales que necesitaras para llevar a cabo tu actividad.	4	4	4	
Creencias-Automotivadas	Pienso que, si realizo bien mi actividad, tendré mejores notas.	4	4	4	
	Te sientes más motivado para aprender cuando tienes objetivos que quieres alcanzar.	4	4	4	
	Me siento capaz de resolver con éxito una actividad.	4	4	4	
	Creo que hacer mis tareas correctamente me hace sentir más apreciado y valioso.	4	4	4	

Dimensión 2: Fase de Ejecución

Es la fase en la cual los estudiantes desiglosen diversas estrategias centradas en la realización de sus tareas, siendo importante su concentración en ello para alcanzar los objetivos previstos en el aprendizaje y para ello debe poner énfasis en dos estrategias: la primera el autocontrol, sosteniendo un estado de interés y concentración durante la ejecución de la actividad y la segunda la auto observación, que tiene que ver con la vigilancia sobre el desarrollo de la tarea, es decir, entre lo que se está haciendo

y lo que se tiene como modelo o meta y si no lo está logrando se siente la capacidad de adecuar y proponer nuevas estrategias para lograrlo. (Trias y Huertas, 2020)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
Autocontrol	Analicé las acciones que realicé para ver si me ayudan a alcanzar mis metas	4	4	4	
	Después de terminar tu tarea, dedicas tiempo para evaluar si hay errores que puedas corregir.	3	3	3	
	Anoto las acciones que realicé cuando resuelvo las tareas para poder ver cómo las hice.	4	4	4	
	Si no has comprendido alguna actividad preguntas a tus compañeros.	4	4	4	
Auto observación	Cambias la forma en que haces las cosas para lograr en lo que te propones	4	4	4	
	Mientras realizo mi tarea, me aseguro de que la estoy haciendo correctamente.	4	4	4	
	Las actividades y tareas que realizas han servido para alcanzar tus metas.	4	4	4	
	Verificas cada cierto tiempo si estás cumpliendo con lo que planeaste hacer.	4	4	4	

Dimensión 3: Fase de Autorreflexión

Es la etapa en donde un estudiante realizará la evaluación de su trabajo con el propósito de sustentar las razones de los productos obtenidos. En esta etapa es notorio la presencia de los procesos: el auto juicio y la auto reacción. La primera es el proceso por la cual el estudiante emite juicio de valor a la realización de su actividad y el segundo es la reacción del estudiante cognitiva y afectivamente ante el auto juicio. Este proceso de auto evaluación tiene incidencia en las actividades futuras, teniendo cuidado sobre el éxito o fracaso en las tareas posteriores. (Trias y Huertas, 2020)

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones/ Recomendaciones
	Me doy cuenta de mis errores cuando realizo mi tarea.	4	4	4	

Auto juicio	Podría mejorar más si mis padres me ayudarían más en mi aprendizaje.	4	4	4	
	Hablas con tu docente de cómo te va en tus tareas y cómo estás mejorando en ellos.	4	4	4	
	Analizo mi trabajo, verificando si he alcanzado las metas de aprendizaje establecidas.	4	4	4	
Auto reacción	La evaluación que tengo de mi trabajo sea buena o mala afecta en mi aprendizaje.	4	4	4	
	Identifico las maneras que no me ayudan a aprender y decido no volver a utilizarlas.	4	4	4	
	Si obtengo malos resultados en una tarea, trato de hacerlo de nuevo para tener éxito.	4	4	4	

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Graduado	Grado o Título	Institución
BUENDIA VILLENA, CARLOS LUIS DNI 20022937	MAGISTER EN EDUCACION MENCION EN DOCENCIA Y GESTION EDUCATIVA Fecha de diploma: 07/04/2014 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
BUENDIA VILLENA, CARLOS LUIS DNI 20022937	LICENCIADO EN PEDAGOGIA Y HUMANIDADES ESPAÑOL Y LITERATURA Fecha de diploma: 03/09/1997 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ <i>PERU</i>
BUENDIA VILLENA, CARLOS LUIS DNI 20022937	BACHILLER EN PEDAGOGIA Y HUMANIDADES ESPAÑOL Y LITERATURA Fecha de diploma: 23/10/1996 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ <i>PERU</i>
BUENDIA VILLENA, CARLOS LUIS DNI 20022937	BACHILLER EN ESPAÑOL Y LITERATURA Fecha de diploma: 23/10/1996 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DEL PERÚ <i>PERU</i>

Anexo 5

Confiabilidad de instrumento Bases de datos de la prueba piloto

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	21	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	21	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,856	,862	21

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VAR00001	64,00	77,500	,409	.	,850
VAR00002	64,10	80,090	,231	.	,857
VAR00003	65,14	73,529	,683	.	,840
VAR00004	64,43	76,057	,439	.	,849
VAR00005	64,00	73,300	,582	.	,843
VAR00006	64,38	76,748	,354	.	,853
VAR00007	63,95	77,048	,439	.	,849
VAR00008	63,71	80,314	,319	.	,853
VAR00009	64,14	75,629	,487	.	,847
VAR00010	64,00	85,700	-,178	.	,867
VAR00011	64,57	68,657	,833	.	,831
VAR00012	64,48	73,462	,525	.	,846
VAR00013	64,24	77,090	,377	.	,852

Base de datos de la prueba piloto: Autorregulación del aprendizaje

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	21	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	21	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,838	,829	23

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VAR00001	74,43	71,757	,264	.	,838
VAR00002	74,05	66,748	,711	.	,818
VAR00003	74,10	70,290	,399	.	,831
VAR00004	73,86	74,729	,228	.	,837
VAR00005	73,76	78,990	-,253	.	,849
VAR00006	73,90	73,090	,340	.	,834
VAR00007	73,90	75,190	,129	.	,840
VAR00008	74,29	66,114	,603	.	,821
VAR00009	74,24	66,190	,789	.	,816
VAR00010	74,29	68,914	,526	.	,826
VAR00011	74,67	64,533	,693	.	,816
VAR00012	74,62	68,848	,338	.	,836

VAR00013	74,24	66,990	,722	.	,818
VAR00014	74,00	73,800	,223	.	,837
VAR00015	73,95	75,548	,120	.	,839
VAR00016	74,24	66,890	,670	.	,820
VAR00017	73,90	74,290	,271	.	,836
VAR00018	74,19	74,862	,085	.	,844
VAR00019	74,43	64,657	,628	.	,819
VAR00020	74,10	73,090	,334	.	,834
VAR00021	74,33	67,933	,375	.	,835
VAR00022	74,14	74,729	,107	.	,843
VAR00023	73,90	71,190	,535	.	,828

BASE DE DATOS_PRUEBA PILOTO																							
VARIABLE: Autorregulación del aprendizaje																							
Nº	ITEMS SEGÚN LA VARIABLE DE ESTUDIO																						
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23
1	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4
2	3	4	2	4	4	4	3	4	3	2	2	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3
3	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4
4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	4	3	4	3	4
5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	3	4	2	3	2	4	3
6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4
7	4	3	4	3	4	4	4	2	3	3	2	1	3	4	3	3	3	2	1	4	1	3	4
8	1	1	3	4	4	3	4	2	1	1	1	1	1	4	4	1	4	4	1	3	1	3	2
9	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
10	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	2	2	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3
11	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
12	4	3	4	4	3	4	4	2	3	2	2	4	4	4	4	4	4	2	1	4	1	3	4
13	4	4	2	4	4	3	3	1	3	4	1	2	2	3	4	3	4	2	2	3	4	4	4
14	1	2	1	3	4	3	3	2	3	4	3	4	3	3	3	2	3	4	3	4	4	3	3
15	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	2	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4
16	3	4	3	3	4	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	4	3	4	4	2	3	3	4
17	4	4	3	4	4	4	3	2	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	1	4	4
18	3	4	4	4	2	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4
19	2	3	4	4	3	2	4	3	2	4	4	4	4	2	4	4	4	2	3	3	4	4	3
20	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	2	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	2	3
21	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4

Anexo 6 Escala y baremos de las variables

Baremación 1

Niveles o rangos	Variable 1			Dimensiones	
	Feedback formativo	Feedback de tarea	Feedback de proceso	Feedback de autorregulación	Feedback personal
Deficiente	(21– 41)	6-11	5-9	4-7	6-11
Regular	(42 – 62)	12-17	10-14	8-11	12-17
Bueno	(63 – 84)	18-24	15-20	12-16	18-24

Baremación 2

Niveles o rangos	Variable 2		Dimensiones	
	Autorregulación del aprendizaje	Planificación	Ejecución	Autorreflexión
Bajo	(23 – 45)	8-15	8-15	7-13
Medio	(46 – 68)	16-23	16-23	14-20
Alto	(69 – 92)	24-32	24-32	21-28

Validez de constructo: Feedback formativo

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,688
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado
	gl
	Sig.
	,000

Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
	1	4,290	20,428	20,428	1,730	8,237	8,237	1,867	8,889
2	1,656	7,887	28,314	1,388	6,607	14,844	1,293	6,157	15,046
3	1,478	7,037	35,351	2,758	13,131	27,975	1,286	6,123	21,169
4	1,345	6,407	41,758	1,004	4,780	32,755	1,230	5,858	27,026
5	1,322	6,294	48,051	,799	3,804	36,559	1,178	5,610	32,636

6	1,208	5,751	53,803	,753	3,585	40,144	1,146	5,459	38,096
7	1,168	5,562	59,365	,659	3,137	43,280	1,004	4,779	42,875
8	1,069	5,092	64,457	,631	3,005	46,285	,716	3,411	46,285
9	,941	4,483	68,939						
10	,850	4,048	72,987						
11	,778	3,706	76,693						
12	,721	3,435	80,127						
13	,673	3,206	83,334						
14	,591	2,813	86,147						
15	,571	2,718	88,865						
16	,520	2,477	91,342						
17	,488	2,326	93,668						
18	,402	1,913	95,581						
19	,330	1,572	97,153						
20	,319	1,520	98,673						
21	,279	1,327	100,000						

Método de extracción: máxima verosimilitud.

Validez de constructo: Autorregulación de aprendizaje

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,668
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	553,627
	gl	253
	Sig.	,000

Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,590	19,958	19,958	2,729	11,864	11,864	2,098	9,124	9,124
2	1,837	7,988	27,947	1,459	6,344	18,208	1,759	7,649	16,773
3	1,597	6,945	34,892	1,206	5,245	23,453	1,444	6,277	23,050
4	1,422	6,181	41,073	1,022	4,443	27,896	1,259	5,472	28,522
5	1,399	6,083	47,156	,907	3,943	31,839	1,223	5,317	33,840
6	1,242	5,400	52,556	2,238	9,731	41,569	1,173	5,101	38,940
7	1,060	4,609	57,165	,851	3,699	45,268	1,150	5,000	43,940
8	1,031	4,482	61,647	,783	3,402	48,671	1,088	4,730	48,671

9	,968	4,210	65,857						
10	,926	4,027	69,884						
11	,908	3,946	73,830						
12	,871	3,786	77,615						
13	,671	2,916	80,531						
14	,643	2,795	83,326						
15	,610	2,653	85,980						
16	,583	2,534	88,514						
17	,505	2,198	90,711						
18	,467	2,029	92,741						
19	,463	2,013	94,754						
20	,362	1,574	96,328						
21	,314	1,365	97,693						
22	,292	1,269	98,962						
23	,239	1,038	100,000						

Método de extracción: máxima verosimilitud.

Anexo 7

Asentimiento Informado

Título de la investigación: Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

Investigadora: Espinoza Alania, Edith Rudy

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada **“Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.”**, cuyo objetivo es: Investigación académica.

Esta investigación es desarrollada por estudiante de posgrado, del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución Educativa Particular Internacional Elim – Huaycán.

Impacto del problema de la investigación.

El impacto del problema de dicha investigación se centra en el crecimiento de atención a la retroalimentación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la institución educativa. Este problema subraya la necesidad de mejorar las prácticas educativas para garantizar que los estudiantes reciban una educación de calidad y estén preparados para enfrentar los desafíos actuales y futuros.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

1. Se realizará una encuesta mediante preguntas sobre la investigación titulada: “Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023”.
2. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 30 minutos y se realizará en su aula del grado de dicha institución. Las respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna

otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el Investigadora: Espinoza Alania, Edith Rudy; email: edithespinozaa018@gmail.com y docente asesora la Dra. Boy Barreto, Ana Maritza; email: aboyb@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo participe en la investigación.

Nombre y apellidos:

Fecha y hora:

.....

Firma

Anexo 8 Autorización de la Institución

Asociación Educativa
Internacional Elim
Formando líderes con futuro



CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

El director de la Institución Educativa "Internacional Elim de Huaycán"; por medio de la presente, hace constar que:

- ESPINOZA ALANIA, EDITH RUDY, con DNI N°46608547; habiendo solicitado desarrollar su instrumento de investigación en nuestras instalaciones, con el título:

Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

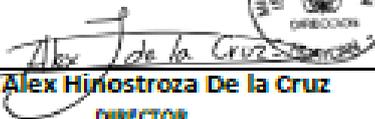
Ha superado satisfactoriamente la revisión de su instrumento de investigación, demostrando una comprensión sólida de los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para su desarrollo.

En virtud de lo anterior, se le otorga el permiso para llevar a cabo su instrumento de investigación en nuestras instalaciones. Nos comprometemos a brindarle el apoyo necesario durante el proceso y a garantizar las condiciones adecuadas para la realización de su proyecto.

Sin más particular, queda extendida la presente constancia a petición de la parte interesada.

El Descanso, 27 de octubre del 2023

Atentamente,



Lic. Alex Hinojosa De la Cruz
DIRECTOR

Mz. I Lt. 1 urb. El Descanso-Ate.
Telf: 997931776
Email: lehuaycan@internacionalelim.edu.pe

Anexo 9

Carta de Presentación



“Año de la unidad, la paz y el desarrollo”

Lima, 12 de octubre de 2023
Carta P. 0539-2023-UCV-VA-EPG-F01/J

Ing.
Ysaías Roca Galvez
Director
I.E.P. Internacional Elim - Huaycán

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a Espinoza Alania, Edith Rudy; identificada con DNI N° 46608547 y con código de matrícula N° 7002550356; estudiante del programa de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

Feedback formativo y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una institución educativa primaria, Ate-2023.

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante investigador Espinoza Alania, Edith Rudy asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



Dra. Helga R. Majo Marrufo
Jefe
Escuela de Posgrado UCV
Filial Lima Campus Los Olivos

Ac
Ve

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.

