



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN  
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

El uso de las rúbricas de evaluación en la autorregulación del  
aprendizaje en los estudiantes de una universidad pública de  
Andahuaylas - 2024

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Maestra en Docencia Universitaria**

**AUTORA:**

Lopez Cuentas, Tania ([orcid.org/0009-0001-0475-4331](https://orcid.org/0009-0001-0475-4331))

**ASESORES:**

Dr. Ocaña Fernandez, Yolvi Javier ([orcid.org/0000-0002-2566-6875](https://orcid.org/0000-0002-2566-6875))

Dra. Carhuancho Mendoza, Irma Milagros ([orcid.org/0000-0002-4060-5667](https://orcid.org/0000-0002-4060-5667))

**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**



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

### **Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, OCAÑA FERNANDEZ YOLVI JAVIER, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "El uso de las rúbricas de evaluación en la autorregulación del aprendizaje en una universidad pública de Andahuaylas - 2024", cuyo autor es LOPEZ CUENTAS TANIA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18%, 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, 05 de Agosto del 2024

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
OCAÑA FERNANDEZ YOLVI JAVIER <b>DNI:</b> 40043433 <b>ORCID:</b> 0000-0002-2566-6875	Firmado electrónicamente por: YOCANAF el 05-08- 2024 12:26:27

Código documento Trilce: TRI - 0849533



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

### **Declaratoria de Originalidad del Autor**

Yo, LOPEZ CUENTAS TANIA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA

NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "El uso de las rúbricas de evaluación en la autorregulación del aprendizaje en una universidad pública de Andahuaylas - 2024", 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.

<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Firma</b>
TANIA LOPEZ CUENTAS <b>DNI:</b> 40122018 <b>ORCID:</b> 0009-0001-0475-4331	Firmado electrónicamente por: LTLOPEZL el 05-08- 2024 11:12:57

Código documento Trilce: TRI - 0849534

## **Dedicatoria**

A Dios, por ser el quien nos da vida y sabiduría.

A mi papá, quien desde el cielo sigue siendo mi apoyo incondicional en mi lucha diaria de superación personal y profesional.

A mi hija Milagros Tatiana, por su comprensión y por ser mi motor y motivo.

### **Agradecimiento**

A la casa universitaria de Cesar Vallejo, por las facilidades de acceso a estudios de post grado en una modalidad semi presencial.

Al Dr. Yolvi Ocaña Fernandez, por su asesoría constante durante todo el desarrollo del presente trabajo.

## Índice de Contenidos

Carátula .....	i
Declaratoria de Autenticidad del Asesor .....	ii
Declaratoria de Originalidad del Autor .....	iii
Dedicatoria .....	iv
Agradecimiento .....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS .....	vi
ÍNDICE DE TABLAS .....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	viii
RESUMEN .....	ix
ABSTRACT .....	x
I. INTRODUCCIÓN .....	1
II. METODOLOGÍA .....	17
III. RESULTADOS.....	23
IV. DISCUSIÓN .....	33
V. CONCLUSIONES.....	36
VI. RECOMENDACIONES.....	37
Referencias	
Anexos	

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 01 Muestra de estudio .....	27
Tabla 02 Niveles del uso de las rúbricas de evaluación .....	30
Tabla 03 Niveles de las dimensiones del uso de rúbricas de evaluación.....	31
Tabla 04 Niveles de autorregulación del aprendizaje .....	32
Tabla 05 Niveles de las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje.....	33
Tabla 06 Prueba de normalidad.....	34
Tabla 07 Información de ajuste de los modelos .....	35
Tabla 08 Prueba de bondad de ajuste de los modelos .....	35
Tabla 09 Estimación de los parámetros.....	36
Tabla 10 Prueba Seudo R. Cuadrado.....	36
Tabla 11 Informe del ajuste de los modelos.....	37
Tabla 12 Prueba de bondad de ajuste de los modelos .....	38
Tabla 13 Estimación de los parámetros.....	38
Tabla 14 Prueba Pseudo R cuadrado .....	39

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 Población y muestra .....	27
Figura 02 Diagrama de los niveles del uso de las rubricas de evaluación .....	30
Figura 03 Diagrama de los niveles de las dimensiones del uso de rúbricas de evaluación .....	31
Figura 04 Diagrama de los niveles de autorregulación del aprendizaje.....	32
Figura 05 Diagrama de los niveles de las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje .....	33



## RESUMEN

En el presente estudio, se investigó la relación causal entre el uso de rúbricas de evaluación y la autorregulación del autoaprendizaje. La hipótesis general proponía que el uso de rúbricas impacta significativamente en la autorregulación del aprendizaje. Para evaluar esta hipótesis, se aplicó el estadístico de prueba del coeficiente de Nagelkerke, obteniendo que el uso de rúbricas de evaluación incide significativamente en un 31,1% en la autorregulación de los aprendizajes. Este hallazgo permitió aceptar la hipótesis de investigación, evidenciando la importancia de las rúbricas en el proceso de autoaprendizaje. Así mismo, los resultados descriptivos de la variable rúbricas de evaluación mostraron que el 9,8% de los estudiantes presentan un nivel alto de uso, el 76,1% un nivel medio, y el 9,8% un nivel bajo. En cuanto a la variable de autorregulación del aprendizaje, el 10,9% de los estudiantes se encuentran en un nivel alto, el 76,1% en un nivel medio, y el 13% en un nivel bajo. Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes planifican sus actividades y su desempeño de manera moderada, lo que refleja un nivel medio de autorregulación relacionado con el uso de rúbricas de evaluación. Respecto a las hipótesis específicas 1, 2 y 3, se encontró una relación causal significativa entre el uso de rúbricas de evaluación, con un coeficiente de Nagelkerke del 29,9%, 22,4% y 10,6%. Aunque los resultados indicaron una dependencia inversa entre las variables, se acepta la hipótesis de investigación.

**Palabras clave:** Rúbricas de evaluación, autorregulación del aprendizaje, autoaprendizaje.

## **ABSTRACT**

In the present study, the causal relationship between the use of evaluation rubrics and the self-regulation of self-learning was investigated. The general hypothesis proposed that the use of rubrics significantly impacts learning self-regulation. To evaluate this hypothesis, the Nagelkerke coefficient test statistic was applied, showing that the use of evaluation rubrics significantly affects 31.1% of the self-regulation of learning. This finding allowed for the acceptance of the research hypothesis, highlighting the importance of rubrics in the self-learning process. Additionally, the descriptive results of the evaluation rubric variable showed that 9.8% of students have a high level of use, 76.1% a medium level, and 9.8% a low level. Regarding the learning self-regulation variable, 10.9% of students are at a high level, 76.1% at a medium level, and 13% at a low level. These results indicate that most students plan their activities and performance moderately, reflecting a medium level of self-regulation related to the use of evaluation rubrics. Regarding specific hypotheses 1, 2, and 3, a significant causal relationship was found between the use of evaluation rubrics, with Nagelkerke coefficients of 29.9%, 22.4%, and 10.6%, respectively. Although the results indicated an inverse dependence between the variables, the research hypothesis is accepted.

**Keywords:** Evaluation rubrics, self-regulation of learning, self-learning.

## I. INTRODUCCIÓN

En la educación, la evaluación tiene un papel vital en el procedimiento del aprendizaje de los alumnos, proporcionando retroalimentación sobre su desempeño y orientación para su desarrollo académico. Black, P., et.al (1998). En este contexto, las rúbricas de evaluación han nacido como una herramienta valiosa para establecer criterios claros y transparentes, como mencionó Brookhart, S.M. (2013); las rúbricas de evaluación proporcionan criterios claros y transparentes que orientan a los alumnos durante su formación, permitiéndoles comprender mejor qué se espera de ellos.

Así también, las rúbricas permiten promover la autorregulación del aprendizaje entre los alumnos; al respecto, Panadero y otro (2013) argumentan que las rúbricas de evaluación fomentan la autorregulación del aprendizaje al ofrecer a los alumnos una comprensión clara de los criterios de desempeño y las áreas en las que requieren mejoras. Por ello, uno de los desafíos principales radica en la falta de familiaridad y comprensión por parte de los alumnos sobre cómo utilizar las rúbricas de evaluación para optimizar su aprendizaje.

En un contexto internacional, el 2023, en una etapa en la que salíamos de una de las situaciones más graves producidas por la pandemia del COVID, se paralizaron Casi todas las actividades humanas, como la economía, la producción, la sociedad, etc., no son inmunes al sistema educativo. Muchos profesores y estudiantes han experimentado clases a distancia y virtuales para continuar el progreso de conocimientos, en ese proceso, se pudo observar una falta de consenso sobre la definición y el uso efectivo de las rúbricas de evaluación

La UNESCO, mediante el Instituto Internacional para la Formación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC, 2020), anunció que profesores y estudiantes universitarios buscan estrategias para la gestión remota del proceso de aprendizaje, donde es necesario el uso de dispositivos tecnológicos y el monitoreo. de ellos es enviar tareas o trabajos para que los alumnos puedan desenvolverse de manera asincrónica, como lo menciona Bustos et. al. (2021), en este arquetipo de formación los estudiantes pueden participar del proceso de aprendizaje afuera del

salón en cualquier momento permitiéndoles convertirse en creadores de su propio aprendizaje.

Según la teoría elaborada por el MINEDU (2020), la introducción de rúbricas de evaluación se basa en aspectos de la evaluación claramente identificables y estándares específicos que los estudiantes deben conocer. Acciones regulatorias realizadas en diferentes momentos del proceso, teniendo en cuenta este criterio, García (2017) nos dice que esta acción regulatoria tiene sus raíces, primero, en lo que hacemos y sabemos, utilizando conocimientos metacognitivos obtenidos de la misma manera; así mismo, para Trías (2017) el aprendizaje autónomo es necesario para lograr objetivos donde los estudiantes tomen la iniciativa en este sentido, una forma de ayudar a los estudiantes a completar tareas o tareas es proporcionar una herramienta de seguimiento como los criterios de evaluación.

El uso de rúbricas de valoración en la formación superior sugiere una serie de beneficios potenciales. Se espera que estas herramientas mejoren la claridad de los juicios de valoración, ayuden en el progreso de habilidades metacognitivas, proporcionen feedback más significativo y mejoren la calidad del trabajo estudiantil. Esto se basa en investigaciones que han demostrado cómo las rúbricas pueden ofrecer una guía clara sobre las expectativas de evaluación y pueden fomentar la meditación sobre el propio desarrollo del aprendizaje; Panadero & Jonsson (2013) nos dicen que pueden proporcionar feedback específico y útil; y según Sadler (2005), pueden mejorar la calidad del trabajo estudiantil

El uso de rúbricas de evaluación en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios enfrenta desafíos significativos, como la falta de capacitación adecuada para docentes y estudiantes, resistencia al cambio, diseño inadecuado de rúbricas, escasez de recursos y apoyo institucional, evaluación superficial, comunicación deficiente y falta de adaptación al contexto local. Para superar estas barreras, es esencial implementar estrategias que incluyan capacitación continua, colaboración activa de los alumnos en la creación de rúbricas, retroalimentación constructiva, provisión de recursos adecuados y

desarrollo de rúbricas culturalmente relevantes, lo cual mejoraría la autorregulación del aprendizaje y el desempeño académico en la universidad pública

Es por ello que, para el uso de rúbricas de evaluación en la autorregulación del aprendizaje en alumnos universitarios en Andahuaylas, es crucial implementar un control adecuado para certificar la validez y fiabilidad de los resultados. Además, se debe garantizar la homogeneidad de la muestra y la equivalencia de grupos en caso de utilizar un grupo de control. La selección de instrumentos de medición confiables y válidos también es fundamental. Al abordar estas consideraciones de control, se puede conseguir una perspicacia más precisa de la correspondencia entre el uso de rúbricas y la autorregulación del aprendizaje en el contexto específico de una universidad pública en Andahuaylas.

Sin embargo, esta relación, uso de rúbricas de evaluación - la autorregulación del aprendizaje no ha sido ampliamente explorada, especialmente en el contexto específico de una universidad pública en Andahuaylas; por lo tanto, esta investigación busca llenar esta brecha en la literatura al examinar de cerca cómo el uso de rúbricas de evaluación influye en la autorregulación del aprendizaje de los alumnos en esta institución educativa durante el año 2023. Estas dificultades representan desafíos significativos que deben abordarse para maximizar el potencial de las rúbricas como herramienta para mejorar el amaestramiento y la autonomía de los alumnos en este contexto específico.

El problema general que aborda esta investigación se formula de la siguiente manera: ¿Cuál es la incidencia del uso de las rúbricas de evaluación en la capacidad de autorregulación del aprendizaje de los alumnos en una universidad pública de Andahuaylas - 2024?, por ello es necesario analizar el impacto de las rúbricas de valoración en la autorregulación del amaestramiento. Como problemas específicos tenemos: ¿Cuál es la incidencia del uso de las rúbricas de evaluación en la planificación de las actividades de aprendizaje establecidos de los alumnos en una universidad pública de Andahuaylas - 2024? ¿Cuál es la incidencia del uso de las rúbricas de evaluación en el desempeño de los estudiantes en una universidad pública de Andahuaylas - 2024?, ¿Cuál es la incidencia del uso de las

rúbricas de evaluación en la motivación para mejorar sus aprendizajes de los alumnos en una universidad pública de Andahuaylas - 2024?

Así mismo, esta investigación se justificará: en lo teórico, porque se fundamenta teóricamente en la autorregulación del aprendizaje la misma que nos dice que los estudiantes son capaces de controlar y dirigir su recorrido de aprendizaje individual, además, se basa en la teoría de la evaluación educativa, que subraya la relevancia de proporcionar retroalimentación clara y específica a los alumnos para mejorar su aprendizaje; en lo práctico, se busca proporcionar información valiosa que pueda ser utilizada por profesores, administradores y diseñadores de políticas educativas para potenciar la calidad educativa en la universidad pública de Andahuaylas; por último, en lo metodológico, se busca cuantificar el nexo con el uso de rúbricas de evaluación y la autorregulación del aprendizaje, para lo cual se emplearán encuestas y estudio de los contenidos de documentaciones para compilar datos cuantitativos y cualitativos, respectivamente.

La actual investigación posee a manera de objetivo general: Determinar la incidencia de las rúbricas de evaluación en la autorregulación de los aprendizajes de los alumnos de una Universidad Pública de Andahuaylas el 2024, además, se trabajaran objetivos específicos como: Determinar la incidencia del uso de las rúbricas de evaluación en la planificación de actividades de autoaprendizaje establecidos en una universidad estatal de Andahuaylas el 2024, determinar la incidencia del uso de las rúbricas de evaluación en el desempeño de los alumnos en una universidad estatal de Andahuaylas – 2024 en relación con su autoaprendizaje y, por último, determinar la influencia de las rúbricas de evaluación en la motivación con su aprendizaje de los alumnos en una universidad estatal de Andahuaylas – 2024.

Esta investigación arroja hipótesis que a lo largo del proceso buscarán ser comprobadas, entre ellas, como hipótesis general se tiene que existe incidencia entre el uso de las rúbricas de evaluación y la autorregulación de los aprendizajes en los alumnos de una universidad estatal de Andahuaylas el 2024; y como hipótesis específicas: existe incidencia el uso de las rúbricas de evaluación y la

planificación de actividades de autorregulación en el contexto del aprendizaje de los alumnos de una universidad estatal en Andahuaylas durante el año 2024, existe incidencia entre rúbricas de evaluación y el rendimiento de los estudiantes en una universidad estatal de Andahuaylas en 2024 y, por último, existe incidencia entre el uso de las rúbricas de evaluación y la motivación de los alumnos para la autorregulación de sus aprendizajes en una universidad estatal de Andahuaylas - 2024.

## **ANTECEDENTES**

Como antecedentes internacionales para la presente investigación se consideran:

Saenz-Delgado et. al. (2023) en Costa Rica, su propósito mediante este estudio fue diseñar e implementar un ambiente de evaluación formativa para el trabajo grupal basado en el aprendizaje autorregulado, utilizando las buenas prácticas sugeridas en la literatura y los desafíos que surgirán en la próxima década. Se realizó un estudio cuantitativo de las habilidades de autorregulación y estilos de trabajo en grupo de 88 alumnos de ciencias de la acción física y el ejercicio mediante dos cuestionarios. Los resultados expusieron que la forma en que los alumnos informaron trabajar en equipo no afectó su desempeño en el trabajo.

En México, Chan y León (2020), efectuaron un estudio que tuvo como objetivo evaluar los niveles de aprendizaje autorregulado. Este se llevó a cabo con una dirección cuantitativa, utilizando un diseño no experimental, descriptivo y transversal. Sus resultados mostraron que solo el 40% de los estudiantes organizan su aprendizaje y el 45% practican el autoanálisis, lo cual revela deficiencias en el logro de competencias. Además, en Argentina se identificaron deficiencias en el aspecto motivacional, particularmente en el uso y manejo del tiempo y las estrategias que facilitan la gestión del tiempo y el espacio, así como en la autoeficacia de los alumnos.

Para Gaxiola (2020), en Colombia, en su investigación realizada, tuvo como objetivo valorar la correspondencia entre un ambiente de amaestramiento efectivo y el aprendizaje autorregulado entre estudiantes de secundaria en Colombia, en el que participaron un total de 166 estudiantes. voluntarios, de los cuales el 45,8% de los varones y el 54,2% de las damas con una edad media de 15,2 años respondieron a un cuestionario sobre responsabilidad académica y aprendizaje autorregulado y los resultados fueron positivos.

En España, para Zamorano et. al. (2020) su investigación, muestra como propósito trazar y propiciar un ambiente de evaluación formativa para el trabajo grupal basado en el aprendizaje autorregulado, utilizando las buenas prácticas sugeridas en la literatura y los desafíos que surgirán en la próxima década, realizándose también un estudio cuantitativo de las habilidades de autorregulación y estilos de trabajo en un grupo de alumnos de ciencias de la acción física y el ejercicio mediante dos cuestionarios. Los resultados expusieron que la forma en que los alumnos informaron trabajar en equipo no afectó su desempeño en el trabajo.

Zambrano (2019) en Colombia, un estudio sobre la promoción del aprendizaje autorregulado, en un diseño transversal cuantitativo, descriptivo, no experimental, con estudiantes universitarios. Los resultados exponen que los alumnos universitarios tienen un bajo nivel de aprendizaje autónomo. La conclusión fue que los estudiantes no planificaron ni monitorearon el proceso de aprendizaje, pero tuvieron la capacidad de evaluar y reflexionar sobre por qué no realizaron estas actividades.

Como antecedentes nacionales para esta investigación se citan a:

Pinto et. al. (2023) nos dicen que el propósito de este estudio es evidenciar la importancia del aprendizaje independiente para los alumnos de educación básica alternativa. Para ello, primero se realizó una investigación bibliográfica, que mostró la necesidad de estudiar este tema relacionado entre los estudiantes de este modelo con el objetivo de explorar elementos claves de la autorregulación en la



educación primaria alternativa. Los métodos y técnicas utilizados fueron una investigación metodológica de 20 artículos en revistas indexadas por Scopus y Scielo que mostraron la significación, propósito, tipologías, mecanismos y valoración del aprendizaje autorregulado, así como métodos para producir dicho aprendizaje.

Montensa (2019) en su tesis, su objetivo es evaluar el efecto del uso de rúbricas en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de psicología, utiliza un diseño no experimental y proporciona resultados cuantitativos. indicó que no hubo oposiciones explicativas entre las pruebas previas y posteriores en ninguna de las subescalas de las directrices. y prueba de rúbrica.

Zapana (2019) en su tesis de investigación señala la importancia de determinar el impacto de la valoración pedagógica en la autorregulación de los alumnos, estudio de método cuantitativo con diseño descriptivo correlacional, concluyendo que la valoración administrada por los educadores tiene efectividad limitada debido a su carácter tradicional. Existen muchas dificultades para regular y controlar la valoración. Asimismo, el factor de correlación de Pearson mostró una correspondencia efectiva.

Chávez (2019) en su trabajo, encontró la relación entre el uso de rúbricas y el rendimiento de los alumnos, donde el estudio fue cuantitativo y no experimental. Las investigaciones muestran que el rendimiento de los alumnos no es ideal cuando se evalúa de forma tradicional. Los resultados muestran que el coeficiente de correlación corresponde a 0,758, que es una correlación positiva reveladora muy fuerte.

Lobon (2019) se propone examinar cómo el sistema de evaluación utilizando rúbricas impacta en la creación de textos expositivos por parte de los alumnos de una universidad particular en un curso de redacción. Su investigación busca demostrar la imparcialidad en la evaluación del desempeño de amaestramiento de los alumnos en relación con los criterios y niveles establecidos por las rúbricas. Para ello, analiza la producción textual de 151 estudiantes con el fin de contrastar

la importancia de la evaluación con y sin rúbricas en la producción de textos. Esta metodología se considera una estrategia pedagógica que valora objetivamente el progreso del estudiante y se percibe como un enfoque de evaluación innovador, útil y necesario para abordar las demandas contemporáneas de información y conocimiento.

## **MARCO TEÓRICO**

Respecto de la primera variable que es la rúbrica de evaluación, diversos autores nos permiten conocer ampliamente su significado, uso y valoración en resultados, por ejemplo, para Blanco (2008) nos dice que las rúbricas de evaluación Permiten realizar el seguimiento del trabajo y la evaluación del desarrollo de habilidades utilizando herramientas precisas y adecuadas para recoger información sobre la evidencia producida por los estudiantes, sugiriendo así que las rúbricas son una de las herramientas adecuadas para evaluar los resultados del aprendizaje, ya que ofrecen versatilidad y un gran potencial de aprendizaje en ambos aspectos, ya sea en la aplicación práctica o en el análisis teórico. García (2018) indicó que, para valorar y coordinar la adquisición de determinadas competencias, integradas o aisladas según las tareas asignadas, se pueden utilizar criterios de evaluación, porque estos diferentes aspectos o criterios pueden evaluarse, además son fáciles de evaluar; explicaciones y proporcionar transparencia oportuna y visible para profesores y estudiantes. Al mismo tiempo, la rúbrica de Gairín (2015) ayuda a los docentes a definir todas las instrucciones para realizar el trabajo según las competencias a alcanzar, y también demuestra que brinda asistencia a ser más equitativos, metódicos y claros a la hora de realizar evaluaciones. También se ha optimizado el tiempo dedicado a la valoración de los trabajos de los estudiantes.

Gática et. al. (2012) define las rúbricas de evaluación como “guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados; son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento, además indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes” (p. 61). Ahora bien, diversos autores abordan las rúbricas de evaluación como parte del trabajo en el aprendizaje, por ejemplo

García (2019) dice que estos estándares se definen como un grupo de estándares de eficacia que incluyen las capacidades a evaluar, definidas por indicadores o descriptores mostrados en diferentes niveles de desempeño, es decir, cuánto se ha asimilado, qué fortalezas corresponden estar presentes; así como, necesitan ser fortalecidos y saber cuáles son las dificultades que deben solucionarse. Según Broog (2015), las rúbricas permiten a los estudiantes evaluar su trabajo y reflexionar y corregir si es necesario, mientras que los estudiantes son conscientes de las intenciones del profesor y tienen criterios claros y precisos para establecer las tareas.

Las rúbricas de evaluación constituyen herramientas de valoración arraigadas en un enfoque centrado en competencias, el cual es el fundamento esencial de la formación, tal como lo afirmaron Gómez, et al. (2019). En esta perspectiva, la valoración se considera formativa, ya que trasciende la simple memorización de conceptos, como señaló Fallas (2014); más bien, implica una cadena de ejercicios que abarcan capacidades, habilidades y actitudes. Esta línea de pensamiento se centra en los desempeños, el saber hacer, el saber conocer, el saber convivir y el saber ser, como explicaron Morales y Ruíz (2015), lo que implica abordar problemas reales, conocimiento, actitudes y valores, respectivamente. Un enfoque basado en competencias también implica el enfoque en los métodos de amaestramiento de los alumnos, siempre con el objetivo de alcanzar la excelencia en calidad educativa. Por consiguiente, la evaluación debe dirigirse hacia los desempeños de manera más objetiva, siguiendo las políticas institucionales, según lo expresado por el MINEDU (2019).

El enfoque constructivista según Piaget (1970) nos dice que la inteligencia no se desarrolla únicamente con la acumulación de conocimientos, sino mediante la reconstrucción y reorganización constante de las estructuras mentales del individuo; siendo así, el estudiante, el protagonista de su propio aprendizaje, y en ese contexto, las rúbricas de evaluación desempeñan un papel esencial, ya que sirven como guías que el alumno debe perseguir para completar sus tareas. En relación con esto, Contreras (2018) nos dice que el constructivismo utiliza varias estrategias de evaluación que permiten a los estudiantes participar dinámicamente

como constructores de conocimiento de manera autónoma, participativa y autoorganizada. Esta forma de evaluación pone mayor énfasis en el proceso de aprendizaje y los resultados para los alumnos entre otros.

Respecto de la variable las rúbricas de evaluación tenemos como primera dimensión las características; al respecto, Gatica (2013) mencionó los siguientes: los criterios de valoración, que se centran en los aspectos específicos que se desean valorar en el compromiso de los alumnos. Estos criterios describen lo que se busca valorar y lo que los alumnos deben demostrar en términos de instrucciones y/o capacidades. Además, Gatica incluyó las definiciones de calidad, que especifican las expectativas para los estudiantes en términos de niveles de eficiencia; estas enunciaciones también ayudan a suministrar retroalimentación a los alumnos

Para la producción de la rúbrica, Carriozza (2011) consideró que se deben seguir estos pasos: Se realiza una imagen minuciosa de los objetivos del trabajo y del contenido que el estudiante desea alcanzar, y luego se establecen los juicios de valoración que indican las características observables del producto específico identificado. Demostrado También existen descriptores creados para el estudiante, Según Barrios (2018), los descriptores simbolizan peculiaridades que deben estar presentes en el desempeño de un estudiante, mientras que Wiggins, 1998, citado por Velasco (2017), sostiene que dichas descripciones deben ser claras. El contenido de las tareas debe tener un significado muy similar, para que los estudiantes puedan comparar y buscar su mejor desarrollo, para que sepan claramente lo que han logrado y los problemas que aún afrontan.

Según Wiggins (1998), la conexión de los descriptores en los juicios de valoración implica que estos se mantienen consistentes y solo varían en su nivel de complejidad conforme a la escala de evaluación utilizada. Tovar (2018) indicó que una escala de valoración puede adoptar tanto una forma cualitativa como cuantitativa, e incluso puede combinar ambas. Estas escalas determinan la importancia de cada juicio, a partir del nivel de dificultades incluso el nivel excelente; por último, es crucial examinar minuciosamente los horizontes de desempeño,

como señaló Velasco (2018), quien sostuvo que estos deben incluir un número suficiente y apropiado de horizontes para precisar los beneficios alcanzados por los estudiantes en su proceso de amaestramiento.

Respecto a la segunda dimensión que son los tipos de rúbricas, Barrios (2018) identificó dos tipos de criterios de evaluación: criterios de evaluación analítica y criterios de evaluación holísticos, y argumentó que el desempeño se valora en cada criterio individual, es decir, qué tan bien los estudiantes completaron diferentes aspectos de la tarea y qué se perdieron. Además, Rodríguez (Rodríguez, 2016) afirma que estas calificaciones representan actividad entre múltiples calificaciones descritas utilizando diferentes criterios útiles para cada nivel de ajuste, desde pobre hasta excelente. La preeminencia de manejar este tipo de rúbrica es que consiente en asemejar claramente los dispositivos del compromiso a ejecutar, evaluar por apartado los diferentes aspectos o partes del producto o cometido final que contienen las dimensiones de la tarea. añadiendo niveles según logros relevantes Además de la diferenciación, otra ventaja importante es que se tiene en cuenta el feedback de estudiantes y profesores para que los alumnos puedan identificar sus fortalezas y debilidades.

Ahora bien, respecto a las rúbricas holísticas, Rodríguez (2018) explicó que éstas incluyen criterios de la tarea combinados en una escala descriptiva única. De esta manera, proporcionan una evaluación más completa sobre la eficacia de los métodos de las labores o servicios a ser evaluados. En otras palabras, se valora el trabajo o tarea del alumno en su totalidad, donde los conflictos específicos no afectan el fruto integral. Este tipo de valoración tiende a ser más sumativa que formativa. Una ventaja significativa es que requiere menos tiempo de preparación, ya que solo se tienen en balance los juicios visibles de cada nivel de desempeño, ejecución o secuencia de desarrollo para establecer la calidad de la tarea. Según Fernández y March (2010), estas rúbricas se clasifican por su amplitud, es decir, solo evalúan componentes de la tarea que se evalúa. En este sentido, si se evalúan sólo unos pocos componentes se consideran de menor alcance, mientras que si se evalúa la competencia completa se considera de mayor alcance.

Respecto a la tercera dimensión, la utilidad de las rúbricas, Torres y Pereira (2010) dicen que los estudiantes encuentran en las rúbricas una forma clara de comprender las expectativas del docente, es decir, lo que espera en el qué hacer específico. Al respecto, Méndez (2013) dice que la utilidad de los criterios de evaluación radica en el desarrollo progresivo del rendimiento académico, permitiendo a los estudiantes regular sus esfuerzos, planificar las actividades a realizar y organizar todas las actividades necesarias en cada etapa del aprendizaje.

Uno de los beneficios destacados por Bono (2019) es que la herramienta permite a los estudiantes comprender los criterios de calificación basados en la retroalimentación, permitiéndoles corregir sus errores y aprender de ellos y, en última instancia, obtener un mejor desempeño en el examen. Según la rúbrica de calificación, los profesores diseñan actividades de retroalimentación para que los estudiantes comprendan lo que los profesores esperan de ellos y obtengan buenas calificaciones.

Finalmente, el uso de las rúbricas se fundamenta en su capacidad para proporcionar un recurso práctico y eficaz tanto para el educador como para el alumno durante la revisión y desarrollo de tareas o asignaciones, respectivamente. Por ejemplo, para el educador, estas herramientas permiten optimizar la eficacia de su proceso de instrucción, ya que la rúbrica revela pormenores significativos que el estudiante debe considerar al completar una tarea o asignación. En cuanto al estudiante, la rúbrica le proporciona una guía escrita que le recuerda las expectativas del docente para el trabajo, además de servir como una herramienta para la autoevaluación y el desarrollo de retroalimentación al evaluarse entre pares.

Por otro lado, la segunda variable que es autorregulación del aprendizaje, se ha explorado desde diversas disciplinas académicas, como la filosofía, la psicología y la biología, siendo uno de sus campos más fecundos el estudio del aprendizaje. Este aspecto se considera crucial en el juicio de instrucción y amaestramiento en todos los horizontes pedagógicos, y adquiere una relevancia aún mayor en la educación superior durante períodos de enseñanza remota, como los tiempos de pandemia. La autorregulación permite al estudiante recapacitar sobre el progreso

de su oportuno amaestramiento, considerando cómo comienza este proceso, las acciones que emprende para alcanzar sus objetivos y cómo demuestra el cumplimiento de las expectativas de sus docentes.

Al respecto, Gonzales (2001) define la autorregulación como “es la capacidad que tiene la persona para dirigir su propia conducta; en ese sentido en el campo educativo el aprendiz realiza una serie de acciones como asumir metas, autoevaluar sus procesos, planificar entre otras; para ello se sostiene en algunas estrategias tales como llevar un registro de conducta, criterios precisos y prefijados con la finalidad de valorar sus avances en su aprendizaje.” (p.33); entonces la autorregulación se considera como la capacidad de controlar el comportamiento de uno como persona; sin embargo, uno de los ámbitos donde se ha investigado con mayor profundidad es en el campo del aprendizaje.

En este contexto, se considera que el principiante autorregulado inicia una serie de actividades que incluyen: establecer o adoptar metas específicas, realistas y alcanzables, planificar sus acciones; monitorear su progreso, utilizando registros de comportamiento si es necesario; evaluar su desempeño en función de criterios previamente establecidos, con el objetivo de determinar su eficacia para alcanzar las metas; y finalmente, ajustar su comportamiento en función del grado de congruencia entre las solicitudes de la meta y su actuación real.

Por ello, diversos autores han realizado el siguiente aporte: Al respecto, Lanz (2006) postula que la autorregulación del aprendizaje encuentra la intersección de diferentes campos de exploración, argumentando que la metacognición, la motivación y la validez son las características más importantes de la autorregulación. Del mismo modo, Pintrichs (2000), citado por Daura (2015), explica que el aprendizaje autorregulado es un juicio de edificación activo a través del cual los alumnos pretenden monitorear y regular sus sapiencias, comportamiento y motivación, por lo que el autor considera que la autorregulación se lleva a cabo desde cuatro aspectos: cognición, conducta, motivación y emoción. Villanueva (2016) divide la autorregulación en los siguientes dominios regulatorios: Cognición,

entendida como el conocimiento y la regulación de acciones para la razón, la percepción y el pensamiento.

La autorregulación del aprendizaje requiere un conjunto de competencias que permitan a los estudiantes implementar las estrategias de autoaprendizaje necesarias para alcanzar sus objetivos. Como dimensiones de esta variable tenemos a la primera que es la planificación, al respecto, Panadero y Tapia (2014) hacen énfasis en esta etapa la misma que tiene dos componentes importantes: el análisis de tareas y la automotivación; en la parte de análisis de la tarea, uno de los métodos más significativos que ejecutan los alumnos, es el establecimiento de metas, convirtiendo a la planificación en el foco del estudio.

Según Fuente (2017), la planificación en la autorregulación del aprendizaje “es un proceso dinámico que involucra el establecimiento de metas, la organización del tiempo y el desarrollo de estrategias para lograr el éxito académico”; al respecto Boekaerts y otro (2005) nos dice que la planificación implica la capacidad de los estudiantes para establecer su tiempo de manera eficiente, asignando recursos adecuados a diferentes tareas y actividades; Pintrich (2000) comparte que la gestión del tiempo es una habilidad crucial en la autorregulación del aprendizaje, ya que accede a que los alumnos puedan equilibrar sus responsabilidades académicas con otras demandas de la vida y, por último, Zimmerman & Schunk (2011) nos dice que la planificación también implica el desarrollo de estrategias efectivas para abordar las tareas académicas, como la selección de métodos de estudio adecuados y la anticipación de posibles obstáculos.

Como segunda dimensión tenemos el desempeño; Sadler (2005) nos dice que “el desempeño académico se refiere a la capacidad de los estudiantes para demostrar el conocimiento adquirido, las habilidades desarrolladas y las actitudes cultivadas a través de su participación en actividades de aprendizaje” (p.17); Rogers (2010) nos dice que los logros académicos se refieren al logro de las metas formativas establecidas en el programa de estudios completado y se visualizan con base en indicadores de desempeño enfocados en aspectos específicos de la educación; al respecto, Andrade et.al. (2005), dice que el uso de rúbricas de



evaluación en la educación ha demostrado tener un impacto demostrativo en el desempeño de los alumnos ya que son herramientas que proporcionan criterios claros y específicos para evaluar el trabajo de los estudiantes, lo que les permite comprender mejor las expectativas y mejorar su rendimiento.

Como tercera dimensión tenemos la motivación, según la RAE (2016), la motivación se precisa como el grupo de elementos intrínsecos y extrínsecos que influyen parcialmente en las labores de un individuo, permitiéndole dirigir sus actividades en todos los aspectos de su atención. Por otro lado, Bernal, et al. (2017), afirman que la motivación abarca aspectos cognoscitivos y emocionales que determinan las elecciones de actividades, así como su inicio, dirección, calidad y magnitud, todas las cuales están orientadas hacia los objetivos que el estudiante busca alcanzar. Esto incluye consideraciones sobre las metas que se desean alcanzar o evitar, los utilidades y necesidades individuales, así como el horizonte de motivación y la capacidad de autorregulación efectiva, que implica la habilidad de los estudiantes para crear contextos que favorezcan su intención de aprender y para comprometerse con sus acciones voluntariamente.

En este contexto, Zimmerman citado por Lanz (2006), sugiere que la autorregulación va más allá de la meta-cognición, ya que implica un sentido de autoeficacia personal y procesos motivacionales relacionados. Por lo tanto, la motivación se refiere a las acciones que los individuos realizan no solo en función de quiénes son, sino también en función de lo que creen saber y poder hacer, lo que, según Alonso-Tapia (1997), influye en la forma en que estructuran sus pensamientos y, por consiguiente, en la forma en que aprenden; todo esto generado por el uso adecuado de las rúbricas de evaluación propiciando así un mejor desarrollo del auto aprendizaje.

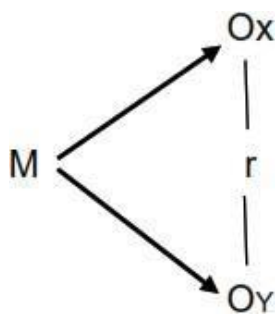
Por último, las rúbricas de evaluación son importantes porque el uso de rúbricas de evaluación en el ámbito educativo es crucial por varias razones: proporciona claridad y transparencia en los estándares de desempeño esperados, facilita una retroalimentación específica y constructiva, promueve la equidad en la evaluación al establecer criterios objetivos, fomenta el progreso de destrezas metacognitivas

en los alumnos al implicarlos en la evaluación de su propio trabajo, y mejora el juicio de instrucción y aprendizaje al ayudar a los educadores a identificar áreas de fortaleza y debilidad en la instrucción. En conjunto, las rúbricas contribuyen a un ambiente de aprendizaje más efectivo y centrado en el incremento y progreso de los alumnos; y, en cuanto a la autorregulación La autorregulación del aprendizaje es fundamental en el ámbito educativo por su capacidad para fomentar la independencia y independencia de los alumnos, mejorar su rendimiento académico al permitirles establecer metas claras y ajustar estratégicamente sus enfoques de estudio, promover la metacognición al hacer que sean conscientes de sus procesos de aprendizaje, prepararlos para enfrentar desafíos tanto dentro como fuera del aula, y cultivar la responsabilidad y la motivación intrínseca al involucrarlos activamente en su propio proceso de aprendizaje, lo que contribuye significativamente a su desarrollo integral y éxito en la vida.

## II. METODOLOGÍA

La actual investigación, es de tipo básica, ya que se centra en la compilación y el estudio de datos cuantitativos, como calificaciones académicas, puntajes de exámenes, encuestas estructuradas, y otros datos numéricos. El objetivo es identificar relaciones y patrones a través de métodos estadísticos. Para Carrasco (2006) este tipo de investigación, se refiere a la que no busca diligencias prácticas contiguas, ya que su objetivo principal es aumentar y penetrar el juicio positivo efectivo sobre la realidad. En otras palabras, se concentra en el estudio y progreso de teorías científicas con el fin de mejorar continuamente a lo largo del tiempo.

Tiene el diseño no experimental, al respecto, Hernández Fernández y Baptista, (2018) (p. 149) dice que “la indagación no experimental, contiene exploraciones realizadas sin manipulación deliberada de variables, donde los fenómenos simplemente se observan en su entorno natural y luego se analizan”. Con corte transversal ya que se recopilarán datos de modo sincrónico en un solo instante del tiempo.



Dónde:

**M** = Muestra, alumnos de Ingeniería Agroindustrial de una Universidad Pública de Andahuaylas, 2024.

**Ox** = Variable independiente, uso de rubricas de evaluación

**Oy** = Variable dependiente, la autorregulación de aprendizajes

**r** = Influencia de las variables

Hernández y Mendoza (2018) apoyan el enfoque de definir variables teóricas en dimensiones medibles y comprobables utilizando instrumentos de medición.

En cuanto a la variable rúbricas de evaluación, según Gática et. al. (2012) las rúbricas de evaluación son “guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados; son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento, además indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes” (p. 61). Así mismo como definición operacional tenemos que es un grupo organizado de acciones cuyo eje principal es el aprendizaje, formulando de manera clara y precisa los estándares que indican cómo deben realizar su trabajo los educandos de la facultad de Ingeniería Agro Industrial de una universidad pública de la provincia de Andahuaylas, 2024; estas preguntas, son partes de un estudio científico para recopilar información valiosa sobre la rúbrica, las mismas que nos van a permitir demostrar nuestras hipótesis planteadas.

Respecto a la autorregulación del aprendizaje, Gonzales (2001) nos dice que la autorregulación se describe como la capacidad que tiene una persona para controlar su conducta, en el ámbito de la educación los estudiantes realizan una serie de actividades, como fijar metas, autoevaluar sus procesos, planificar, etc.; este objetivo se basa en diversas habilidades como el registro de conductas, criterios precisos y predeterminados para medir su progreso en el aprendizaje. El diseño del instrumento se basa en teorías y modelos de autorregulación del aprendizaje, y su desarrollo se realiza con el fin de ser válido, confiable y práctico para su implementación en entornos educativos. Además, el instrumento puede acomodarse para satisfacer las necesidades específicas de diferentes grupos de estudiantes, niveles educativos o contextos de aprendizaje. Una vez implementado, el instrumento proporciona a los estudiantes una estructura y una guía para recapacitar sobre su propio proceso de aprendizaje, detectar puntos fuertes y áreas de mejora, fijar objetivos alcanzables y crear planes eficientes para optimizar su desempeño académico.

Para la población, muestra y muestreo, según Tamayo y Tamayo, (1997), la población se precisa como un conjunto de fenómenos esencia de estudio, donde los mecanismos poblacionales comparten características, se estudian



Aula - 02	23
Aula - 03	23
Aula - 04	22
TOTAL	91

La técnica que se aplicó para poder extraer una muestra significativa fue la del muestreo aleatorio simple. Al respecto Tamayo (2001) indica que es un procedimiento de elección de  $n$  unidades de una población homogénea de tamaño  $N$  de modo que cada muestra tenga igual posibilidad de ser escogida, por lo que este tipo de muestreo se selecciona aleatoriamente unidad por unidad.

Respecto a la unidad de análisis, Según Valdivia (2018), la unidad de análisis de la investigación es una unidad con propiedades o características similares de hechos, personas u objetos, es decir, es todo lo que el investigador define como objeto de su investigación y utiliza las herramientas adecuadas. Por ello La unidad de análisis está formada por cada alumno universitario de la facultad de Ingeniería Agroindustrial de los últimos ciclos (7mo, 8vo, 9no y 10mo).

En cuanto a la técnica, Carrasco (2006) nos dice que Es una guía de todas las reglas o pasos que los investigadores deben seguir en todas las etapas de la investigación, deben facilitar su trabajo y tener un conocimiento integral de su validez y aplicación. En el mismo sentido, Arias (2019) dice que el propósito de una encuesta es recolectar información de un conjunto o modelo de personas sobre sí mismos a través de una serie de ítems; en el estudio se utilizó la técnica de encuesta para recopilar datos sobre variables (Ox) y variables (Oy).

Respecto a los instrumentos, Hurtado (2009) citado por Arias (2020), indica que el cuestionario de presentación es una herramienta que compila una serie de interrogantes vinculadas a un acontecimiento, contexto o temática específica, con el propósito de que el investigador obtenga datos pertinentes sobre el asunto en cuestión. Los instrumentos que usaremos en la presente investigación son los cuestionarios los mismos que incluyen preguntas sobre el uso de las rúbricas de evaluación en la autorregulación del aprendizaje.

La validez de un instrumento se describe a si verdaderamente mide la variable que se pretende medir (Hernández et al 2014). La validez se probó utilizando los métodos de evaluación de expertos con título de magister, después de evaluar las relaciones entre ítems, ítems tipo cuestionario y validar la medición de variables, centrándose en la reflexión y el desempeño docente. Las escalas Likert y las medidas analíticas, así como la fórmula Aiken V o KR-20, son métodos bien conocidos de confiabilidad de la consistencia interna.

La confiabilidad se demostró a través del empleo del modelo Alfa de Cronbach, se persiguió alcanzar la objetividad mediante la evaluación de los ítems; es decir, se determinó la precisión con la que los ítems representan el universo del cual fueron extraídos. Al respecto, (Hernández, 2018) mencionó que la confiabilidad de las herramientas se refiere al grado en que logran resultados similares cuando se administran múltiples veces al mismo sujeto u objeto; esto muestra que el alfa de Cronbach se puede utilizar para evaluar la confiabilidad y debe ser cercano a uno para ser significativo.

En el caso del instrumento que mide las rubricas de evaluación el coeficiente del alfa de Cronbach fue de 0,963 lo que significa que es fiable para ser aplicado a la muestra. Con respecto al segundo instrumento que mide la autorregulación del aprendizaje el coeficiente de alfa de Cronbach fue de 0,879 lo que demuestra la fiabilidad del instrumento para ser replicado en la muestra. La obtención de datos se realizó de forma virtual mediante un cuestionario escala Likert a los participantes de la muestra que son estudiantes de diversas facultades de una universidad estatal de Andahuaylas quienes se encuentran cursando el sexto ciclo el presente año 2024. La entrega y aceptación fue de manera individual a través de la red social WhatsApp y/ o correo electrónico.

La información recolectada para cada variable fue compilada sistemáticamente en tablas (tablas) organizadas por dimensiones e indicadores, que permitieran ver los valores asignados a cada elemento abordado por los participantes de la encuesta. Luego de organizar la información, se realizó un

análisis de correlación descriptivo de las variables reflexión y rendimiento de aprendizaje observadas en estudiantes de escuelas regulares y presentadas en forma de tablas de frecuencia y porcentajes utilizando programas Excel. Los resultados obtenidos permitieron sacar conclusiones de la investigación.

Para presentar los datos recolectados se utilizaron distribuciones de frecuencia, entendidas como indicadores organizados por dimensiones y presentados en tablas (Hernández et al., 2014). La distribución de frecuencias también se complementa con porcentajes para cada dimensión. Para la estadística inferencial se utilizará el software SPSS versión 26 español para comparar hipótesis de investigación, donde se determinará la estadística más adecuada luego de realizar una prueba de normalidad. (R significa Pearson o Roe Spearman)

Se respetó los derechos de autoría y las referencias deben citarse con respecto a los derechos de autor y derechos de autor según las normas APA 7<sup>a</sup> edición. Edición; buscar artículos científicos utilizando diversas bibliotecas virtuales. También se solicitó la participación de las autoridades universitarias y una muestra de participantes, respetando la decisión de los estudiantes y docentes de participar voluntariamente en la encuesta. Además, se respetaron los resultados estadísticos sin el uso de manipulación de datos y se tomarán medidas para proteger la privacidad de los participantes de la investigación y la confidencialidad de la información obtenida.



### III. RESULTADOS

Análisis descriptivo

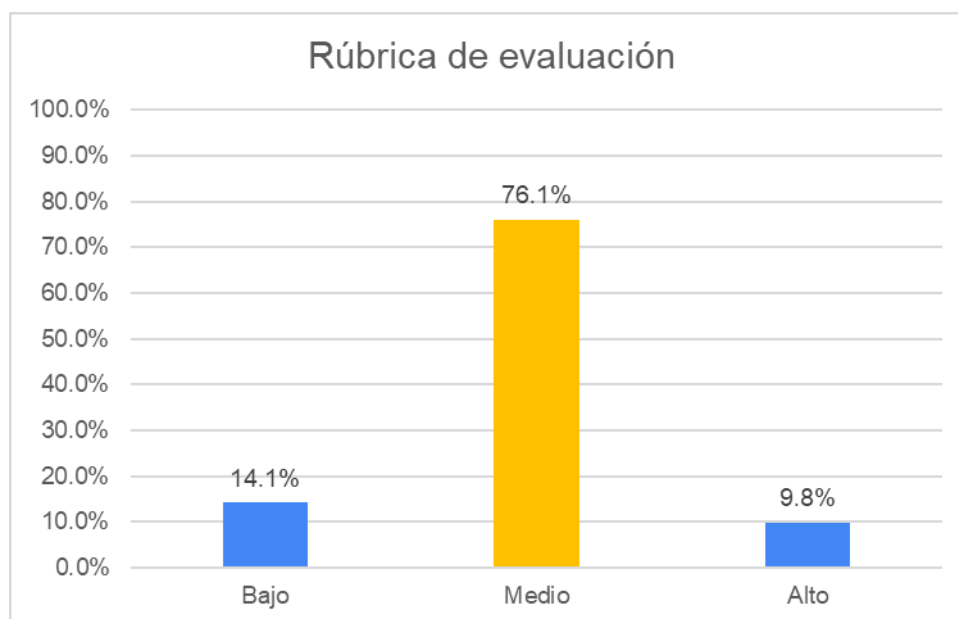
Tabla 2

*Niveles del uso de las rúbricas de evaluación*

Rúbrica de evaluación		
	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	13	14,10%
Medio	70	76,3%
Alto	9	9,8%
Total	92	100%

Figura 2

*Diagrama de los niveles del uso de las rúbricas de evaluación*



En la tabla y figura 2, el 9,8% representa un nivel alto del uso las rúbricas de evaluación, 76,10% representa un nivel medio y solo un 9,8% muestra un nivel alto de la variable.

Tabla 3

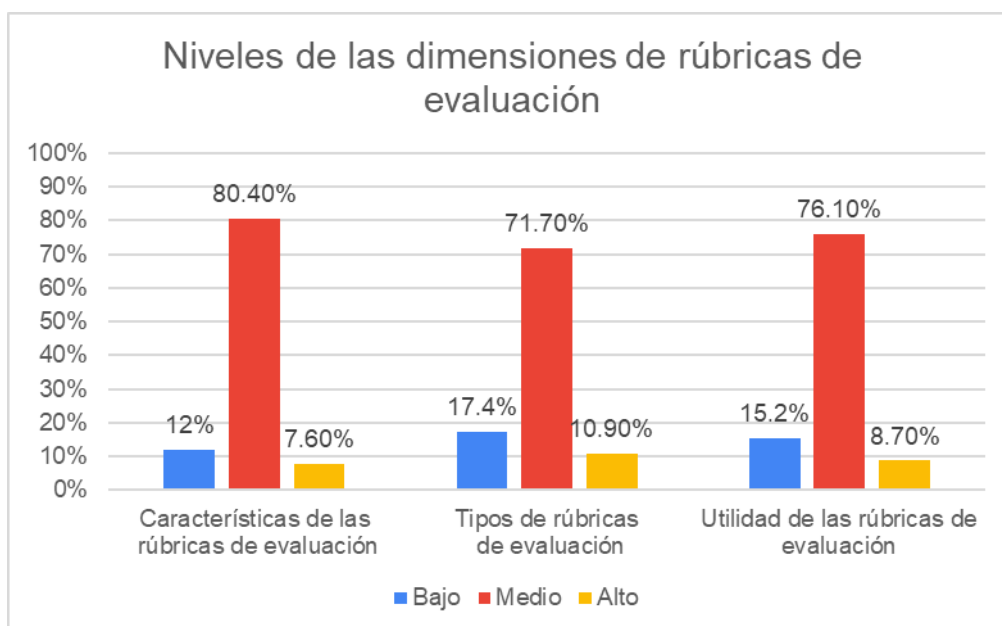
*Niveles de las dimensiones del uso de rúbricas de evaluación*

Características de las rúbricas de evaluación	Tipos de rúbricas de evaluación	Utilidad de las rúbricas de evaluación
---	---------------------------------	--

	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	11	12%	16	17,40%	14	15,20%
Medio	74	80,40%	66	71,70%	70	76,10%
Alto	7	7,60%	10	10,90%	8	8,70%
Total	92	100%	92	100%	92	100%

Figura 3

*Diagrama de los niveles de las dimensiones del uso de rúbricas de evaluación*



En la tabla y la figura 3, se observa que en la dimensión características de las rúbricas de evaluación el 7,60% de los encuestados se encuentran en un nivel alto, el 80,40% están en un nivel medio, el 12% están en un nivel bajo, en relación a la dimensión tipos de rúbricas de evaluación el 10,90% se encuentra en un nivel alto, el 71,70% están en un nivel medio, el 17,40% están en un nivel bajo y con relación a la dimensión utilidad de las rúbricas de evaluación el 8,7% se encuentran en un nivel alto, el 76,10% se encuentra en un nivel medio y el 15,20% se encuentra em el nivel bajo.

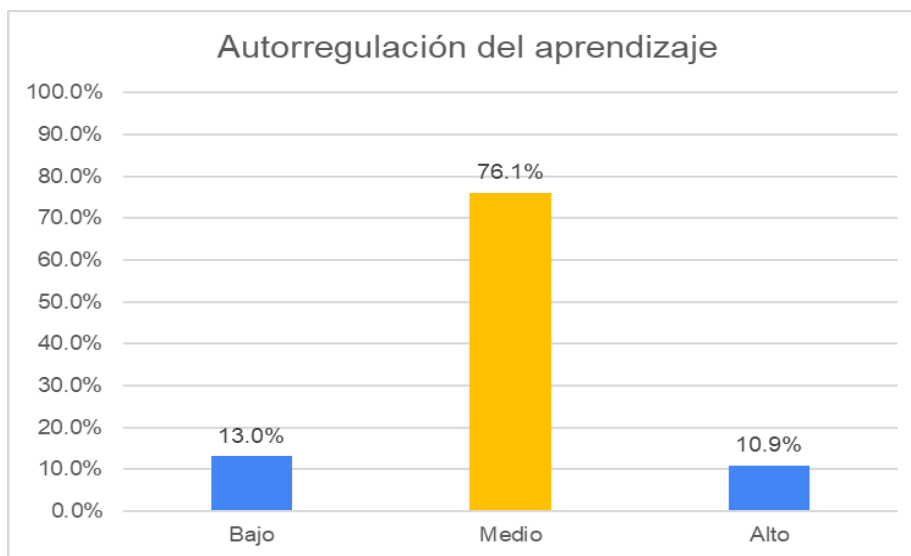
Tabla 4

*Niveles de autorregulación del aprendizaje*

Autorregulación del aprendizaje		
	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	12	13%
Medio	70	76,10%
Alto	10	10,90%
Total	92	100%

Figura 4

*Diagrama de los niveles de autorregulación del aprendizaje*



En la tabla y figura 4, el 10,9% representa un nivel alto de la autorregulación del aprendizaje, el 76,10% están en un nivel medio y hay un 13% que están en un nivel bajo.

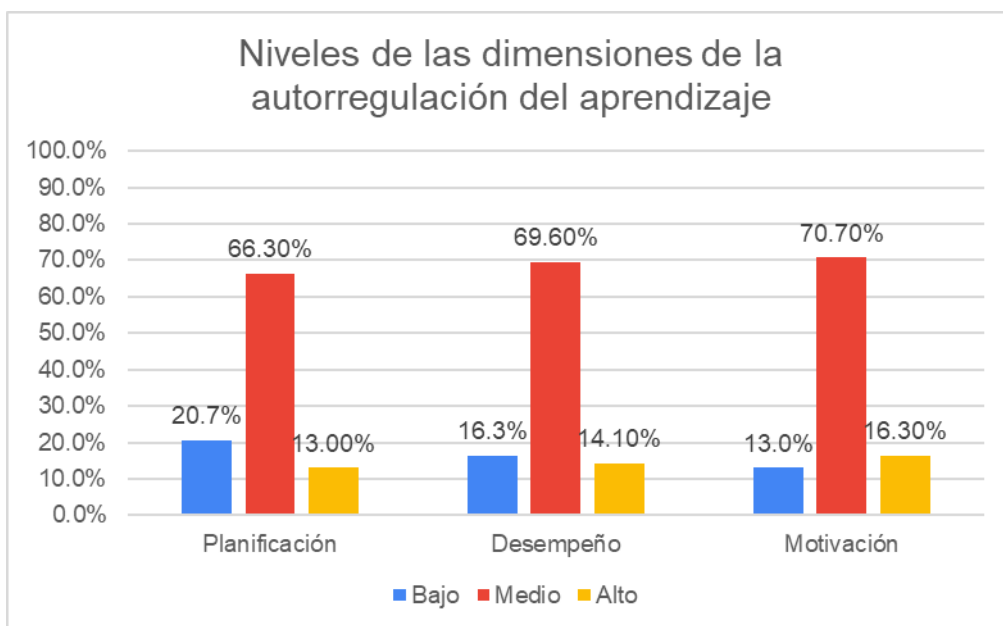
Tabla 5

*Niveles de las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje*

	Planificación		Desempeño		Motivación	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	19	20,70%	15	16,30%	12	13%
Medio	61	66,30%	64	69,6%	65	70,70%
Alto	12	13%	13	14,1%	15	16,30%
Total	92	100%	92	100%	92	100%

Figura 5

*Diagrama de los niveles de las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje*



En tabla y figura 5, se observa en la dimensión planificación el 13% de los encuestados están en un nivel alto, el 66,30% están en un nivel medio, el 20,70% están en un nivel bajo, con respecto a la dimensión desempeño el 14,10% se encuentra en un nivel alto, el 69,60% están en un nivel medio, el 16,30% están en un nivel bajo y con respecto a la dimensión motivación el 16,30% se encuentra en un nivel alto, el 70,70% están en un nivel medio y un 13% se están en un nivel bajo.

Análisis inferencial

Tabla 6

*Prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Rúbricas de evaluación	,164	92	,000
Características de las rúbricas de evaluación	,138	92	,000
Tipos de rúbricas de evaluación	,192	92	,000
Utilidad de las rúbricas de evaluación	,207	92	,000

Autorregulación del aprendizaje	,099	92	,026
Planificación	,214	92	,000
Desempeño	,143	92	,000
Motivación	,149	92	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 6, los valores del  $p\_valor < 0.05$  lo que demuestra que los datos no tienen una distribución normal. Por lo tanto, se asume un estadístico de prueba no paramétrico para realizar la contrastación de la hipótesis, por ello se va a aplicar la regresión logística ordinal considerando la naturaleza de la variable de estudio.

### Contrastación de la hipótesis

#### Hipótesis General

Ho: No existe incidencia entre el uso de las rúbricas de evaluación y la autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes de una universidad pública de Andahuaylas el 2024

Ha: Existe incidencia entre el uso de las rúbricas de evaluación y la autorregulación de los aprendizajes en los alumnos de una universidad pública de Andahuaylas el 2024.

### Prueba de ajustes del modelo

#### Tabla 7

##### *Información de ajuste de los modelos*

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo interceptación	37,885			
Final	13,022	24,863	2	,000

Función de enlace: Logit.

En la tabla 7, se observa que los ajustes del modelo para el uso de las rúbricas de evaluación en la autorregulación de los aprendizajes en los alumnos de una universidad pública de Andahuaylas, se tiene un  $Chi^2$  24,863 y un

p\_valor=0,000 menor al establecido ( $p < 0,05$ ) lo que evidencia que las variables están asociadas y presentan dependencia.

Tabla 8

*Prueba de bondad de ajuste de los modelos*

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Pearson	,163	2	,922
Desviación	,312	2	,855

Función de enlace: Logit.

En la tabla 8, se observa que el valor de p es mayor a 0,05 esto indica que el uso de las rúbricas de evaluación se encuentran vinculadas o muestran una dependencia con la autorregulación del aprendizaje, dejando la posibilidad de evidenciar un modelo para la representación de los modelos.

Tabla 9

*Estimación de los parámetros*

		Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	95% de intervalo de confianza	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Niveles autorregulación = 1]	-5,221	,892	34,240	1	,000	-6,969	-3,472
	[Niveles autorregulación = 2]	-1,233	,670	1,121	1	,028	-1,546	1,080
Ubicación	[Niveles rúbrica=1]	-5,083	1,045	23,684	1	,000	-7,131	-3,036
	[Niveles rúbrica=2]	-2,828	,813	12,117	1	,000	-4,421	-1,236

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

En la tabla 9, se observa que los valores de Wald son mayores que 4.000 lo que demuestra una dependencia entre variables. Asimismo, los valores de p son menores a 0,05 por lo que se puede afirmar que a un nivel medio del uso de las rúbricas de evaluación se tendrá un nivel medio de autorregulación del aprendizaje.

Tabla 10

*Prueba Pseudo R cuadrado*

Cox y Snell	Nagelkerke	McFadden
,237	,311	,189

Función de enlace: Logit.

El coeficiente de Nagelkerke de 0,311 prueba que el uso de las rúbricas de evaluación incide significativamente en un 31,1% en la autorregulación de los aprendizajes. En consecuencia, después del análisis se acepta la hipótesis de investigación.

Hipótesis específicas:

Ho: No existe incidencia el uso de las rúbricas de evaluación y la planificación de actividades de autorregulación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de una universidad pública de Andahuaylas

H1: Existe incidencia el uso de las rúbricas de evaluación en la planificación de actividades de autorregulación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de una universidad pública de Andahuaylas.

Ho: No existe incidencia entre el uso de las rúbricas de evaluación en el desempeño de los estudiantes en una universidad pública de Andahuaylas.

H2: Existe incidencia entre el uso de las rúbricas de evaluación en el desempeño de los estudiantes en una universidad pública de Andahuaylas.

Ho: No existe incidencia entre el uso de las rúbricas debe evaluación en la motivación de los estudiantes en una universidad pública de Andahuaylas.

H3: Existe incidencia entre el uso de las rúbricas debe evaluación en la motivación de los estudiantes en una universidad pública de Andahuaylas.

Tabla 11

Informe del ajuste de modelos

Modelo		Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
<u>Rúbricas de evaluación en la planificación</u>	Sólo interceptación	37,885			

		<b>Final</b>	13,022	24,863	2	,000
Rúbricas de evaluación en el desempeño	Sólo interceptación		39,507			
		<b>Final</b>	21,186	18,320	2	,000
Rúbricas de evaluación en la motivación	Sólo interceptación		23,714			
		<b>Final</b>	15,586	8,129	2	,000

Función de enlace: Logit.

En la tabla 11, se observa que los ajustes del modelo para el uso de las rúbricas de evaluación en la planificación de actividades de autorregulación en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de una universidad pública de Andahuaylas, se obtiene un  $\chi^2$  24,863 y un  $p\_valor=0,000$  menor al establecido ( $p<0,05$ ) lo que evidencia que las variables están asociadas y presentan dependencia, el valor de  $\chi^2$  18,320 y un  $p\_valor=0,000$  entre el uso de las rúbricas de evaluación en el desempeño y el valor de  $\chi^2$  8,129 y un  $p\_valor=0,000$  entre el uso de las rúbricas de evaluación en la motivación de los estudiantes evidencia que las variables están asociadas y presentan dependencia.

Tabla 12

*Prueba de bondad de ajuste de los modelos*

		Chi-cuadrado	gl	Sig.
Rúbricas de evaluación en la planificación	Pearson	1,028	2	,598
	Desvianza	,943	2	,624
Rúbricas de evaluación en el desempeño	Pearson	7,727	2	,061
	Desvianza	4,547	2	,103
Rúbricas de evaluación en la motivación	Pearson	1,279	2	,528
	Desvianza	2,147	2	,342

Función de enlace: Logit.

En la tabla 12, se observa que el valor de  $p$  es mayor a 0,05 esto indica que el uso de las rubricas de evaluación se encuentran vinculadas o muestran una dependencia con la autorregulación del aprendizaje y sus dimensiones, dejando la posibilidad de evidenciar un modelo para la representación de los modelos.



Tabla 13

*Estimación de los parámetros*

		Estimación		Wald	gl	Sig.	95% de intervalo de confianza	
			estándar				Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Nivel planificación = 1]	-2.941	.794	13.719	1	.000	-4.497	-1.385
	[Nivel planificación = 2]	.907	.700	1.677	1	.001	-.466	2.280
Ubicación	[Niveles rúbrica=1]	-4.153	1.031	16.239	1	.000	-6.173	-2.133
	[Niveles rúbrica=2]	-.953	.762	1.565	1	.011	-2.447	.540
Umbral	[Nivel desempeño = 1]	-3.555	.797	19.876	1	.000	-5.118	-1.992
	[Nivel desempeño = 2]	1.437	.670	5.426	1	.014	-.875	1.750
Ubicación	[Niveles rúbrica=1]	-3.913	.971	16.251	1	.000	-5.816	-2.011
	[Niveles rúbrica=2]	-1.426	.745	3.666	1	.046	-2.886	.034
Umbral	[Nivel motivación = 1]	-3.241	.781	17.239	1	.000	-4.771	-1.711
	[Nivel motivación = 2]	2.582	.675	4.743	1	.039	-.741	1.906
Ubicación	[Niveles rúbrica=1]	-2.561	.946	7.337	1	.007	-4.415	-.708
	[Niveles rúbrica=2]	-1.072	.737	2.118	1	.016	-2.517	.372

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

En la tabla 13, se observa que los valores de Wald son mayores que 4.000 lo que demuestra una dependencia de las variables, pero los valores de estimación son negativos lo que evidencia que la dependencia es inversa. Asimismo, los valores de p son menores a 0,05 por lo que se puede afirmar que a un nivel medio del uso de las rúbricas de evaluación se tendrá un nivel medio de autorregulación del aprendizaje y sus dimensiones.

Tabla 14

*Prueba Pseudo R cuadrado*

	Cox y Snell	Nagelkerke	McFadden
Rúbricas de evaluación en la planificación	,246	,299	,163
Rúbricas de evaluación en el desempeño	,181	,224	,121

---

Rúbricas de evaluación en la motivación	,085	,106	,055
---	------	------	------

---

Función de enlace: Logit.

El coeficiente de Nagelkerke de 0,299 prueba que el uso de las rúbricas de evaluación incide significativamente en un 29,9% en la planificación de los aprendizajes, el valor 0,224 prueba que el uso de las rubricas incide en un 22,4% en el desempeño y el valor 0,106 prueba que el uso de las rubricas incide en un 10,6% en la motivación. En consecuencia, después del análisis se acepta la hipótesis de investigación.

#### **IV. DISCUSIÓN**

A partir de los resultados obtenidos, se expone la discusión considerando los antecedentes y las teorías propuestas.

En relación con la hipótesis general, se encontró evidencia de una relación causal entre el uso de las rúbricas de evaluación y la autorregulación del autoaprendizaje, al aplicar el estadístico de prueba del coeficiente de Nagelkerke se obtuvo que el uso de las rúbricas de evaluación incide significativamente en un 31,1% en la autorregulación de los aprendizajes. En consecuencia, después del análisis se admite la hipótesis de investigación.

Similar investigación fue el de Montensa (2019) quien analizó el impacto del uso de rúbricas en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de psicología, encontrando que no hay oposiciones explicativas entre las pruebas previas y posteriores en ninguna de las subescalas de las directrices y prueba de rúbrica. Lo que implica que el impacto es medio entre las variables.

De los resultados descriptivos de la variable rúbricas de evaluación se tiene que el 9,8% representa un nivel alto, 76,10% representa un nivel medio y solo un 9,8% muestra un nivel alto. Esto indica que para los estudiantes el uso de rúbricas para autorregular su aprendizaje no es una opción de relevancia, pero si lo consideran eficiente en cierta medida como lo demuestra el valor del nivel medio. Esto coincide con Chávez (2019) quien estudio el uso de rúbricas como una forma alternativa de evaluación para el rendimiento de los alumnos.

De la variable autorregulación del aprendizaje, el 10,9% representa un nivel alto, el 76,10% están en un nivel medio y hay un 13% que están en un nivel bajo. Lo que indica que la gran mayoría de los alumnos planifican sus actividades, su desempeño y la motivación están en un nivel medio con respecto al uso de las rúbricas de evaluación. Para Saenz-Delgado et. al. (2023) quienes diseñaron e implementaron un ambiente de evaluación grupal basado en el aprendizaje autorregulado, propone el uso de buenas prácticas que desarrollen las habilidades de autorregulación y se usen diferentes estilos de trabajo en grupo. Los resultados

expusieron que la forma en que los alumnos informaron trabajar en equipo no afectó su desempeño en el trabajo.

En relación con la hipótesis específica 1, se halló evidencia de una relación causal entre el uso de las rúbricas de evaluación y la planeación de actividades de autorregulación en el proceso de autoaprendizaje, al aplicar el estadístico de prueba del coeficiente de Nagelkerke se obtuvo que el uso de las rúbricas de evaluación incide significativamente en un 29,9% en la autorregulación de los aprendizajes en un nivel medio. En consecuencia, después del análisis se acepta la hipótesis de investigación.

Los resultados encontrados por Zambrano (2019) son contrarios a los encontrados en la investigación, pues su estudio demuestra que los estudiantes prefieren realizar otras actividades para la promoción del aprendizaje autorregulado, concluyendo que los estudiantes no organizaron su proceso de aprendizaje.

En relación con la hipótesis específica 2, se encontró evidencia de una relación causal entre el uso de las rúbricas de evaluación y el desempeño de los estudiantes, al aplicar el estadístico de prueba del coeficiente de Nagelkerke se obtuvo que el uso de las rúbricas de evaluación incide significativamente en un 22,4% en el desempeño de los estudiantes en un nivel medio. En consecuencia, después del análisis se acepta la hipótesis de investigación.

Así mismo, Chávez (2019) estudio la relación entre el uso de rúbricas y el rendimiento de los alumnos que resultó ser fuerte y positiva, esta investigación demuestra que el rendimiento de los alumnos no es ideal cuando se evalúa de forma tradicional sino es necesario el empleo de otras herramientas para evaluar tanto el rendimiento como su desempeño en su aprendizaje. Además, los resultados se asemejan a los de Lobon (2019) quien en su investigación buscó demostrar como los criterios y niveles establecidos por las rúbricas impacta en la evaluación del desempeño de los alumnos. Para ello, analizó la producción textual de 151 estudiantes con el fin de contrastar la importancia de la evaluación con y sin

rúbricas y ver su desempeño en la producción de textos. Esta metodología fue considerada como una estrategia pedagógica que valora objetivamente el progreso del estudiante y se percibe como un enfoque de evaluación innovador, útil y necesario para abordar las demandas contemporáneas de información y conocimiento.

En relación con la hipótesis específica 3, se encontró evidencia de una relación causal entre el uso de las rúbricas de evaluación y la motivación de los estudiantes, al aplicar el estadístico de prueba del coeficiente de Nagelkerke se obtuvo que el uso de las rúbricas de evaluación incide significativamente en un 10,6% en la motivación de los estudiantes en un nivel medio. En consecuencia, después del análisis se acepta la hipótesis de investigación. Aunque los resultados de estimaciones demuestran que la dependencia es inversa entre las variables de estudio.

De acuerdo a los resultados, Chan y León (2020) obtuvieron resultados similares sobre los niveles de aprendizaje autorregulado identificando las deficiencias en el aspecto motivacional, particularmente en el uso y manejo del tiempo y las estrategias que facilitan la gestión del tiempo y el espacio, así como en la autoeficacia de los alumnos. Demostrando que si los estudiantes tienen una ruta de guía (rúbrica) para aprender al verse afectado por los tiempos les resulta desmotivante.

## V. CONCLUSIONES

Primera: Se logró encontrar evidencia significativa de una dependencia del 31.1% entre el uso de rúbricas de evaluación y la autorregulación de los aprendizajes, lo que indica una influencia moderada pero significativa. Esta relación se considera relevante debido a su nivel de correspondencia inversa con un valor de  $p < 0.05$ , lo que sugiere que el efecto observado no es producto del azar y que el uso de las rúbricas tiene un impacto considerable en la capacidad de los alumnos para autorregular su propio aprendizaje. La dependencia inversa resalta que, a medida que se utiliza más eficazmente las rúbricas, los estudiantes tienden a mostrar una mayor capacidad de autorregulación en sus procesos de aprendizaje.

Segunda: Se encontró evidencia sólida de una dependencia del 29.9% entre el uso de rúbricas de evaluación y la planificación de los aprendizajes, con un nivel de correspondencia inversa y un valor de  $p < 0.05$ , lo que indica que el efecto observado es estadísticamente significativo y no es atribuible al azar. Este resultado subraya la importancia de incorporar rúbricas de evaluación de manera sistemática en los procesos educativos, ya que no solo clarifican las expectativas y criterios de evaluación, sino que también fomentan una planificación más estratégica y deliberada.

Tercera: Se logró encontrar evidencia de que existe una dependencia de un 22,4% entre el uso de las rúbricas de autorregulación en el desempeño. Con un nivel de correspondencia inversa  $p < 0.05$ . Este impacto en el desempeño resalta la importancia de las rúbricas no solo como instrumentos de evaluación, sino como mecanismos que facilitan una autorregulación más efectiva del aprendizaje, lo que a su vez puede llevar a un mejor rendimiento académico.

Cuarto: Se encontró evidencia significativa de una dependencia del 10.6% entre el uso de rúbricas de autorregulación y la motivación de los estudiantes, con un nivel de correspondencia inversa y un valor de  $p < 0.05$ , lo que indica que el efecto observado es estadísticamente significativo y no se debe al azar. Este hallazgo sugiere que, aunque el impacto de las rúbricas de autorregulación en la motivación

es relativamente modesto, existe una influencia detectada que resalta la importancia de estas herramientas en el ámbito educativo.

## **VI. RECOMENDACIONES**

Basado en los resultados obtenidos, se recomienda integrar de manera sistemática y adaptada las rúbricas de evaluación en los procesos educativos, ya que se ha demostrado que influyen significativamente en la autorregulación del aprendizaje (31.1%). Es esencial capacitar tanto a estudiantes como a docentes en el uso eficaz de rúbricas y ajustar estas herramientas periódicamente según la retroalimentación. Además, complementarlas con otras estrategias educativas puede maximizar su impacto, mejorando así las habilidades de planificación, gestión del tiempo y autoevaluación de los estudiantes.

Dado que los resultados descriptivos muestran que solo el 9.8% de los alumnos utiliza rúbricas a un nivel alto, mientras que el 76.1% las utiliza a un nivel medio y un 9.8% a un nivel bajo, se recomienda implementar estrategias para incrementar el uso efectivo de rúbricas en el aprendizaje. Esto puede incluir la formación de discípulos y educadores en el uso y beneficios de las rúbricas, y la integración de rúbricas en diversas actividades y evaluaciones de manera más consistente. Además, se debe realizar un seguimiento y ajuste continuo de las rúbricas para asegurar que sean accesibles y relevantes para todos los estudiantes. Esta estrategia no solo puede aumentar su uso, sino también mejorar la autorregulación del aprendizaje.

Ahora bien, en cuanto a la planificación, los resultados indican que el uso de rúbricas de evaluación incide significativamente en un 29.9% en la planeación de actividades de autorregulación, se recomienda fortalecer la integración de rúbricas en el proceso de autoaprendizaje. Para ello, se deben implementar estrategias que fomenten el uso consistente de rúbricas para planificar y estructurar actividades de aprendizaje. Se sugiere capacitar a estudiantes y docentes sobre cómo utilizar las rúbricas de manera efectiva para fomentar la autorregulación y mejorar la planificación de actividades. Además, es beneficioso proporcionar ejemplos

prácticos y retroalimentación continua para optimizar el uso de las rúbricas y maximizar su impacto en la autorregulación del aprendizaje.

Dado que se encontró una relación causal significativa del 22.4% entre el uso de rúbricas de evaluación y el desempeño de los alumnos, se recomienda incrementar la aplicación de rúbricas en la evaluación académica. Para potenciar el impacto en el desempeño, se debe asegurar que las rúbricas sean claras, detalladas y alineadas con los objetivos de aprendizaje. También es beneficioso capacitar a los docentes en la elaboración y uso efectivo de rúbricas para proporcionar retroalimentación constructiva y específica.

Por último, ya que el uso de rúbricas de evaluación incide en un 10.6% en la motivación de los estudiantes y la relación es inversa, se recomienda optimizar el diseño de las rúbricas para que sean más motivadoras y menos restrictivas, capacitar a los estudiantes en su uso efectivo, y proporcionar retroalimentación constructiva. Además, explorar métodos de evaluación adicionales y realizar un monitoreo continuo del impacto de las rúbricas puede ayudar a ajustar las estrategias y mejorar la motivación estudiantil.



## Referencias

- Alcón, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes*, 10(1), 1-15. Recuperado de <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/70>
- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa. *SUMMA*. Recuperado de <https://panorama.oei.org.ar/dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf>
- Andrade, S., Facio, A., Quiro, L., Alemán, M., & Flores, M. (2018). Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: Abordaje desde la teoría de la acción razonada. *Enfermería Universitaria*, 15(4). <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.4.533>
- Aritio, R., Berges, L., Bustos, V., Cámara, T., Cárcamo, E., Domínguez, M., Domínguez, R., Elvira, C., Estalayo, A., Fernández, A., ... Sánchez, C. (2021). Iniciación al Aprendizaje Basado en Proyectos Claves para su implementación. *Universidad de la Rioja*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=785222>
- Bernal, M., Flores, E., & Salazar, D. (2017). *Motivación, Autorregulación para el Aprendizaje y rendimiento académico en Estudiantes de Séptimo Grado de una Institución Educativa del Municipio de Aranzazu (Caldas) Adscrita al Programa Ondas de Colciencias* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional CINDE. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2528>
- Bizarro, W., Sucari, W., & Quispe, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación* 1(3), 374-390. Recuperado de <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/45>
- Black, P., y William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Blanco, Á. B. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. In *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Octaedro. Recuperado de <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/60a311dcf08f127ee113c626>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD.
- Cano, E. (2015) Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso?. *Universidad de Barcelona*, 19(2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL2.pdf>
- Carriosa, E. (2009). Rúbricas para la orientación y evaluación del aprendizaje en entornos virtuales. Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. *II jornadas sobre la Docencia del Derecho y Tecnología de la Información y la Comunicación*. Recuperado de : [https://www.uoc.edu/pdf/symposia/dret\\_tic2011/pdf/4.carrizosa\\_prieto\\_ester\\_gallardo\\_balletero\\_jose.pdf](https://www.uoc.edu/pdf/symposia/dret_tic2011/pdf/4.carrizosa_prieto_ester_gallardo_balletero_jose.pdf)
- Chavez, N. (2019). *Uso de la rúbrica y su relación con el desempeño académico de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales del 2° grado de secundaria de la Institución Educativa Micaela Bastidas del distrito Veintiséis de Octubre – 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41001>
- Checca, H. (2018, diciembre 7). *Comprendiendo las competencias, capacidades y desempeños del Currículo Nacional del Perú*. Visionaria Network. Recuperado de <https://visionarianetwork.org/para-docentes/comprendiendo-competencias-capacidades-desempenos-curriculo-nacional-peru/>
- Correa, D., Abarca, A., Baños, C., & Analuisa, S. (2019). Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html>

- Cunill, M. (2021). Una aproximación a la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la educación médica. *Educación Médica Superior*, 35(1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412021000100019](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100019)
- De la Fuente, J. (2017). *Autorregulación y procesos de aprendizaje*. Aula Magna 2.0. Recuperado de <http://cuedespyd.hypotheses.org/2878>
- Delgado, V., Hortigüela, D., & Ausín, V. (2018). El Blog como Instrumento de Mejora para la Autorregulación del Aprendizaje del Estudiante Universitario. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173565234010>
- Domingo, L., Domingo, J., & Pérez, M. (2019). Critical views of education professionals regarding educational responses to the challenge of inclusion in Andalusian schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 118. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4185>
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Fuentes, F. (2017) El cambio de conceptos y teorías en el conocimiento científico y ordinario. *Educación y Humanismo*, 19(33). <https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2643>
- Gallardo, F., López, V.M. Carter, B, (2018) Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Autopercepción de Competencias Adquiridas en Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-57. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173565234005>
- García-Sanz, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>

- Gática-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. (2007). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230010.pdf>
- Gaxiola, J.C., Gaxiola Villa, E., Corral Frías, N.S., & Escobedo Hernández, P. (2020). Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 267-278. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.11>
- Gabino, Z. (2018). *Motivación y desempeño docente según rúbricas en la Institución Educativa Túpac Amaru II de Pachitea, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo], Repositorio de la Universidad César Vallejo. Recuperado de [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/32624/gabino\\_gz.pdf](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/32624/gabino_gz.pdf)
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental. <https://doi.org/10.35376/10324/5668>
- Henríquez, C. (2020, 23 de octubre). *La evaluación formativa beneficia la autonomía de las y los estudiantes y hace visible los aprendizajes*. UNESCO. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articulos/la-evaluacion-formativa-beneficia-la-autonomia-de-las-y-los-estudiantes-y-hace-visible-los>
- Kweksilber, C., & Trías, D. (2020). Rúbrica de evaluación. Usos y aprendizajes en un grupo de docentes universitarios. *Páginas de Educación*, 13(2), 100-124. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2234>
- López, J. (2018). *La rúbrica como instrumento de evaluación formativa y sumativa y el desempeño docente en la Institución Educativa "John F. Kennedy" de Chíncha, durante el primer semestre del año 2017* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE. Recuperado de <https://repositorio.une.edu.pe/items/9a82e841-7a67-4a41-b24b-d6d0d25342e8>
- Luna, E. (2019). Evaluación Formativa Del Modelo Educativo en Instituciones De Educación Superior en México. *Revista Mexicana de Investigación*

*Educativa*, 24(83), 997–1026. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14063077003>

- Marchena, D. (2020). *Aprueban el documento normativo denominado “Disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de Formación Inicial Docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica”*. *El Peruano*. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/1888175-1>
- Molina, S., Sierra, B., & García, M. (2019). Competencias y curriculum en educación de adultos: hábitos docentes en Asturias. *Revista Lusófona de Educação*, 45(45), 57–71. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.04>
- Monteza C. (2019). *Rúbricas y guías de reflexión para la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de psicología* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15369>
- Menzala, C., & Ortega, E. (2021). Rúbrica como instrumento de evaluación en educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 1020-1034. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383889>
- Palacios, R. (2018). Validez y confiabilidad de un registro de valoración neurológica para pacientes hospitalizados no críticos en una institución de salud, Lima 2017 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. Recuperado de [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/12789/Palacios\\_AR%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/12789/Palacios_AR%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Pasek de Pinto, E. & Teresa Mejía, M. (2017). Proceso general para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1). <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>

- Pereira, L. (2005). La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular Polis. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 4(11). <https://www.redalyc.org/pdf/305/30541118.pdf>.
- Piñón, E. (2020, 23 de setiembre) La importancia de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje. LIRMI. Recuperado de <https://blog.lirmi.com/la-importancia-de-la-retroalimentacion-en-el-proceso-de-aprendizaje>
- Quintana, G. (2018). La evaluación formativa de los aprendizaje en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate [Tesis de maestría, Pontificia Universitaria Católica del Perú]. Repositorio PUCP. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12955>
- Ravela, P., Picarini, G., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?, Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes* (p.94). Grupo Magro. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Ruíz, B. (2015). *Autorregulación y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar]. Repositorio URL. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Ruiz-Bessy.pdf>
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194. <https://doi.org/10.1080/0260293042000264262>
- Sáiz, M., & Bol, A. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicológica* 21(1), 28-35. <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v21n1/v21n1a04.pdf>
- Sánchez, I., Fraile, J., Gil, M., & Zamorano, D. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Souto, R., Jiménez, F., & Navarro, V. (2020). La Percepción de los Estudiantes sobre los Sistemas de Evaluación Formativa Aplicados en la Educación

Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11–39.  
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>

Tobón, S. (2017). *Formación basada en competencias*. Las Voces del Sabes (p.20).  
<https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2019/03/Formaci%C3%B3n-basada-en-competencias-1.pdf>

Velasco-Martínez, L.C. y Tójar Hurtado, J.C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 183-208.  
<http://hdl.handle.net/10481/53264>

Velasco, L., & Tójar, J. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 183-208. <https://hdl.handle.net/10630/17303>

Zapana, L. (2019). *Influencia De La Evaluación Formativa En El Proceso De Autorregulación De Los Estudiantes De La Carrera Profesional De Educación Primaria Del Instituto De Educación Superior Pedagógico Público Arequipa 2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa]. Repositorio UNSA. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/8030/EDMzafllj2.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

## Anexos

### Anexo 1. Matriz de consistencia correlación causal.

TÍTULO: El uso de las rúbricas de evaluación en la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de una universidad pública de Andahuaylas - 2024.

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e Indicadores					
<p><b>Problema General:</b></p> <p>¿Cuál es la incidencia del uso de las rúbricas de evaluación en la capacidad de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en una universidad pública de Andahuaylas - 2024?</p> <p><b>Problemas Específicos:</b></p> <p>En primer lugar ¿Cuál es la incidencia del uso de las rúbricas de evaluación en la planificación y organización de las actividades?, en segundo lugar ¿Cuál es la incidencia del uso de las rúbricas de evaluación en el desempeño de los estudiantes? y por último ¿Cuál es la incidencia del uso de las rúbricas de evaluación en la motivación de los estudiantes para mejorar sus aprendizajes?</p>	<p><b>Objetivo General:</b></p> <p>Determinar la incidencia de las rúbricas de evaluación en la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes de una Universidad Pública de Andahuaylas el 2024</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <p>Determinar la incidencia del uso de las rúbricas de evaluación en la planificación y organización de actividades de autoaprendizaje establecidos en una universidad pública de Andahuaylas el 2024, en segundo lugar, determinar la incidencia del uso de las rúbricas de evaluación en el desempeño de los estudiantes en relación con su autoaprendizaje y por último determinar la influencia de las rúbricas de evaluación</p>	<p><b>Hipótesis General:</b></p> <p>Existe incidencia entre el uso de las rúbricas de evaluación y la autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes de una universidad pública de Andahuaylas el 2024</p> <p><b>Hipótesis Específicas:</b></p> <p>Existe incidencia el uso de las rúbricas de evaluación y la planificación de actividades de autorregulación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de una universidad pública de Andahuaylas, en segundo lugar, existe incidencia entre el uso de las rúbricas de evaluación y el desempeño de los estudiantes en una universidad pública de Andahuaylas y por último existe incidencia entre el uso de las rúbricas</p>	<b>Variable 1: Rúbricas de Evaluación</b>					
			<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítem</b>	<b>Escala de medición</b>	<b>Niveles yrangos</b>	
			<p>Características de las rúbricas de evaluación</p> <p>Tipos de rúbricas de evaluación</p> <p>Utilidad de las rúbricas de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tiene claridad y precisión en el establecimiento de sus metas</li> <li>● Se ajusta a las circunstancias</li> <li>● Captura los aspectos más importantes</li> <li>● Son transparentes en cuanto a los resultados esperados.</li> <li>● Rúbricas analíticas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Varios criterios</li> <li>- Evaluación detallada de cada aspecto</li> </ul> </li> <li>● Rúbricas holísticas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un solo criterio.</li> <li>- Evaluación general</li> </ul> </li> <li>● Feedback Preciso</li> <li>● Evaluación equitativa</li> <li>● Orientación del aprendizaje</li> <li>● Autoevaluación y coevaluación.</li> </ul>	<p>1-8</p> <p>9-14</p> <p>15-20</p>	<p>Escala de frecuencia</p> <p>Tipo ordinal</p> <p>Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)</p>	<p>Ordinal</p> <p>Alto (57-75)</p> <p>Medio (36-56)</p> <p>Bajo (15-35)</p>	



	en la motivación y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje.	debe evaluación y la motivación de los estudiantes para la autorregulación de sus aprendizajes.					
<b>Variables e Indicadores</b>							
<b>Variable 2: Autorregulación del aprendizaje</b>							
	<b>Dimensi ones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Íte m</b>	<b>Escala de medición</b>	<b>Niveles y rangos</b>		
	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El estudiante es capaz de establecer metas de aprendizaje.</li> <li>● Elige estrategias apropiadas para alcanzar sus metas.</li> <li>● Evalúa su conocimiento inicial</li> </ul>	1-5	Escala de frecuencia	Ordinal		
	Desempeño	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Implementa las estrategias de manera efectiva.</li> <li>● Supera los obstáculos presentados</li> <li>● Se evalúa a sí mismo para identificar sus áreas de mejora.</li> </ul>	6-10	Tipo Likert	Alto (57-75)		
	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Muestra persistencia y dedicación para conseguir sus metas.</li> <li>● Confía en su capacidad y persevera en sus objetivos.</li> <li>● Regula sus emociones de manera efectiva</li> </ul>	11-15	Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)	Medio (36-56)  Bajo (15-35)		
<b>TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>POBLACIÓN Y MUESTRA</b>	<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</b>	<b>ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA E INFERENCIAL</b>				

<p><b>ENFOQUE:</b> Cuantitativo</p> <p><b>MÉTODO.</b> Hipotético-deductivo</p> <p><b>TIPO:</b> Básica</p> <p><b>NIVEL:</b> Correlacional Causal</p> <p><b>DISEÑO:</b> No experimental - Transversal</p>	<p><b>Población censal:</b></p> <p>Estuvo conformada por 120 estudiantes de la carrera Ingeniería agroindustrial de los 4 últimos ciclos</p>	<p><b>Técnica:</b> Encuesta</p> <p><b>Instrumentos:</b></p> <p>Cuestionario de rúbricas de evaluación</p> <p>Cuestionario sobre autorregulación del aprendizaje</p>	<p><b>DESCRIPTIVA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tablas de frecuencia</li> <li>- Figuras estadísticas</li> </ul> <p><b>INFERENCIAL:</b> Para la contrastación de la hipótesis se emplea la regresión logística ordinal, debido a la naturaleza de las variables. En ese sentido, se considera cuatro supuestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prueba de ajuste de los modelos</li> <li>- prueba de bondad de ajuste de los modelos</li> <li>- estimaciones de los parámetros</li> <li>- prueba Pseudo R cuadrado</li> </ul>
---	--	---	---

## Anexo 2. Matriz de operacionalización de variables

### Variable 1: Las rúbricas de evaluación

Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Items	Escala	Niveles de Rango
Gática et. al. (2012) las rúbricas de evaluación son “guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados; son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento, además indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes” (p. 61).	Esta variable será analizada en tres dimensiones y diez indicadores; la misma que se medirá a través de una encuesta, por ello se empleará el instrumento denominado cuestionario que consta de 20 ítems, el mismo que será respondido de acuerdo a una escala de frecuencia tipo Likert: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).	Características de las rúbricas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene claridad y precisión en el establecimiento de sus metas.</li> <li>• Se ajusta a las circunstancias.</li> <li>• Captura los aspectos más importantes.</li> <li>• Son transparentes en cuanto a los resultados esperados.</li> </ul>	1 – 8	<p>Escala de frecuencia</p> <p>Tipo Likert</p>	Ordinal
		Tipos de rúbricas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rúbricas analíticas               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Varios criterios</li> <li>- Evaluación detallada de cada aspecto</li> </ul> </li> <li>• Rúbricas holísticas               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un solo criterio.</li> <li>- Evaluación general</li> </ul> </li> </ul>	9 – 14	<p>Nunca (1)</p> <p>Casi nunca (2)</p> <p>A veces (3)</p> <p>Casi siempre (4)</p> <p>Siempre (5)</p>	<p>Alto (57-75)</p> <p>Medio (36-56)</p> <p>Bajo (15-35)</p>
		Utilidad de las rúbricas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback Preciso</li> <li>• Evaluación equitativa</li> <li>• Orientación del aprendizaje</li> <li>• Autoevaluación y coevaluación.</li> </ul>	15 - 20		

### Variable 2: La autorregulación del aprendizaje

Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Items	Escala	Niveles de Rango
-----------------------	------------------------	-------------	-------------	-------	--------	------------------

<p>Ganda (2018) nos dice que “La autorregulación del aprendizaje se define como un proceso de auto-reflexión y acción en que el estudiante estructura, monitorea y evalúa su propio aprendizaje; el mismo que se asocia con una mejor retención de contenido, una mayor implicación con los estudios y un mejor rendimiento académico.” (pag. 52)</p>	<p>Esta variable será analizada en tres dimensiones y nueve indicadores; la misma que se medirá a través de una encuesta, por ello se empleará el instrumento denominado cuestionario que consta de 15 ítems, el mismo que será respondido de acuerdo a una escala de frecuencia tipo Likert: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5).</p>	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante es capaz de establecer metas de aprendizaje.</li> <li>• Elige estrategias apropiadas para alcanzar sus metas.</li> <li>• Evalúa su conocimiento inicial</li> </ul>	1 – 5	<p>Escala de frecuencia</p> <p>Tipo Likert</p>	Ordinal	
		Desempeño	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementa las estrategias de manera efectiva.</li> <li>• Supera los obstáculos presentados</li> <li>• Se evalúa a sí mismo para identificar sus áreas de mejora.</li> </ul>	6 - 10	<p>Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)</p>		<p>Alto (57-75)</p> <p>Medio (36-56)</p>
		Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra persistencia y dedicación para conseguir sus metas.</li> <li>• Confía en su capacidad y persevera en sus objetivos.</li> <li>• Regula sus emociones de manera efectiva</li> </ul>	11 - 15	<p>Bajo (15-35)</p>		

### Anexo 3. Cuestionarios

#### CUESTIONARIO SOBRE USO DE LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

Estimados estudiantes, esta lista de preguntas para esta encuesta es parte de un estudio científico para recopilar información valiosa sobre la rúbrica, por lo que les pido la respondan con total sinceridad, dejando claro que la encuesta es completamente anónima y los resultados de los datos de la encuesta son confidenciales.

Para resolver este problema, considere los siguientes factores:

- Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas, responda con la verdad y como mejor le parezca, y responda todas las preguntas según corresponda.
- Debes leer atentamente cada afirmación y hacer clic sólo en las opciones que creas apropiadas.
- Considere las siguientes categorías

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

Nunca (N) Desde ya muy agradecida por tu participación.

N.º	Items	Categorías				
		S	CS	AV	CN	N
<b>Dimensión 1 CARACTERÍSTICAS</b>						
1	La rúbrica que presenta el docente tiene enunciados claros.					
2	Los enunciados de la rúbrica me son fáciles de entender.					
	Las rúbricas me favorecen en la adquisición de la responsabilidad ante los aprendizajes.					
	Los enunciados de la rúbrica están redactados con coherencia al tema.					
5	La rúbrica cubre todos los aspectos importantes del desempeño que se está evaluando					
6	La rúbrica permite una evaluación objetiva y justa de todos los estudiantes					
7	La rúbrica es útil para proporcionarme retroalimentación en mi aprendizaje					
8	La rúbrica me facilita que comprenda cómo se evaluarán mis trabajos					
<b>DIMENSIÓN 2 TIPOS DE RÚBRICAS DE EVALUACIÓN</b>						
09	La rúbrica analítica desglosa adecuadamente el desempeño en criterios específicos y distintos					
10	En la rúbrica analítica cada criterio individual está claramente definido y evaluado por separado					
11	Las rúbricas analíticas proporcionan información sobre los diferentes aspectos que componen cierto desempeño.					
12	Los criterios establecidos en las rúbricas holísticas me permiten presentar un trabajo que describa más de dos actividades.					
13	Las rúbricas holísticas que me presentan me proporcionan una visión general clara de mi desempeño					

14	Las rúbricas holísticas son útiles para tareas que requieren una evaluación integral y no fragmentada					
<b>DIMENSION 3: UTILIDAD DE LAS RUBRICAS DE EVALUACIÓN</b>						
15	Comprendo claramente cómo se utilizará la rúbrica para evaluar mi desempeño					
16	La rúbrica me ayuda identificar mis fortalezas y áreas de mejora					
17	La rúbrica hace que el proceso de evaluación sea más eficiente y en menos tiempo					
18	La rúbrica me proporciona retroalimentación específica y constructiva					
19	Las rúbricas me permiten utilizar la retroalimentación para mejorar mi trabajo en futuras tareas					
20	La rúbrica permite una evaluación rápida y precisa de manera equitativa					

## CUESTIONARIO SOBRE LA AUTORREGULACIÓN DE APRENDIZAJES

Estimados estudiantes, la siguiente lista de preguntas de este estudio es parte de un estudio científico para recopilar información valiosa sobre el aprendizaje de la autorregulación, y para ello les pido que respondan con total honestidad y al mismo tiempo, quede claro que el estudio es Completamente anónimo y los resultados de la encuesta son confidenciales.

Para resolverlo debes tomar en cuenta lo siguiente:

- Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas, por favor responda sinceramente según su percepción, siendo necesario responder la totalidad de las preguntas.
- Debes leer bien cada enunciado y podrás hacer un clic solo sobre una alternativa, la que crea conveniente.
- Debes tomar en cuenta las siguientes categorías

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

1. Nunca (N) Desde ya muy agradecida por tu participación.

N.º	Items	categorías				
		S	CS	AV	CN	N
<b>Dimensión 1 PLANIFICACIÓN</b>						
1	Conozco con exactitud qué es lo que debo estudiar o desarrollar en el trabajo.					
2	Algunas veces con lo que hago de mi tarea me va bien, y otras no.					
3	Cuando realizo mi tarea, sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que me pide el docente.					
4	Analizo los criterios que me piden tener en cuenta con mis conocimientos previos para desarrollar mejor mi trabajo					
5	Identifico el propósito y la relevancia de mis metas de aprendizaje					
<b>Dimensión 2 DESEMPEÑO</b>						
6	Soy capaz de emplear diversas estrategias de aprendizaje de manera eficaz					
7	Puedo aprovechar los recursos disponibles, como materiales de estudio, herramientas digitales y tutorías, para optimizar mi aprendizaje.					
8	Demuestro resiliencia al enfrentar dificultades académicas					
9	Realizo evaluaciones periódicas para supervisar mi avance académico de forma autónoma.					
10	Identifico y reflexiono sobre mis fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje					
<b>Dimensión 3 MOTIVACIÓN</b>						
11	Con qué frecuencia te esfuerzas para superar obstáculos que se presentan en el camino hacia tus metas.					
12	Tengo confianza en mis estrategias y técnicas de estudio.					
13	Me esfuerzo por desarrollar las actividades según los criterios que considere el docente aunque no sean de mi agrado.					
14	Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.					
15	Disfruto hacer tareas que son desafiantes, pero con criterios claros, porque implica la mejor oportunidad para aprender.					

## Anexo 4. Expediente de validación de juicio de expertos



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

### CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a): Mg. Rosario Concha Orosco

#### Presente

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.


El nombre de mis variables son: Uso de las rúbricas de evaluación y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de la variable
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

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

Atentamente.

  
TANIA LÓPEZ CUÉNTAS  
D.N.I 40122018

U.C.V. Nº 08 "UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO"  
MESA DE PARTES

FECHA	04-07-2024
Nº REGISTRO	172
FOLIOS	08
HORA	8:44





# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos del cuestionario que permitirá recoger la información en la investigación que lleva por título: El uso de las rúbricas de evaluación en la autorregulación del aprendizaje en una universidad pública de Andahuaylas - 2024

Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y basta para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).





# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE "Las rúbricas de Evaluación"

**Definición de la variable:** Las rúbricas de evaluación son "guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados; son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento, además indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Dimensión 1: Características	Indicador A <sub>1</sub> : Tiene claridad y precisión en el establecimiento de sus metas	La rúbrica que presenta el docente tiene enunciados claros	1	1	1	1	
		Los enunciados de la rúbrica me son fáciles de entender	1	1	1	1	
	Indicador A <sub>2</sub> : Se ajusta a las circunstancias	Los enunciados de la rúbrica están redactados con coherencia al tema	1	1	1	1	
		La rúbrica permite una evaluación objetiva y justa de todos los estudiantes	1	1	1	1	
	Indicador A <sub>3</sub> : Captura los aspectos más importantes	Las rúbricas me favorecen en la adquisición de la responsabilidad ante los aprendizajes	1	1	1	1	
		La rúbrica cubre todos los aspectos importantes del desempeño que se está evaluando	1	1	1	1	
	Indicador A <sub>4</sub> : Son transparentes en cuanto a los resultados esperados	La rúbrica es útil para proporcionarme retroalimentación en mi aprendizaje	1	1	1	1	
		La rúbrica me facilita que comprenda cómo se evaluarán mis trabajos	1	1	1	1	



## UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Dimensión 2: Tipos de rúbricas	Indicador A1: Rúbricas analíticas	La rúbrica analítica de su asignatura permite evaluar el desempeño en criterios específicos y distintos	1	2	3	4	
		En la rúbrica analítica cada criterio individual está claramente definido y evaluado por separado	1	2	3	4	
		Las rúbricas analíticas proporcionan información sobre los diferentes aspectos que componen cierto desempeño	1	2	3	4	
	Indicador B2: Rúbricas holísticas	Los criterios establecidos en las rúbricas holísticas me permiten presentar un trabajo que describa más de dos actividades	1	2	3	4	
		Las rúbricas holísticas que me presentan me proporcionan una visión general clara de mi desempeño	1	2	3	4	
		Las rúbricas holísticas son útiles para tareas que requieren una evaluación integral y no fragmentada	1	2	3	4	
Dimensión 3: Utilidad	Feedback Preciso	Las rúbricas me permiten utilizar la retroalimentación para mejorar mi trabajo en futuras tareas	1	2	3	4	
		La rúbrica me proporciona retroalimentación específica y constructiva	1	2	3	4	
	Evaluación equitativa	La rúbrica hace que el proceso de evaluación sea más eficiente y en menos tiempo	1	2	3	4	
		La rúbrica permite una evaluación rápida y precisa de manera equitativa	1	2	3	4	
	Autoevaluación y coevaluación	Comprendo claramente cómo se utilizará la rúbrica para evaluar mi desempeño	1	2	3	4	
		La rúbrica me ayuda identificar mis fortalezas y áreas de mejora	1	2	3	4	



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario sobre Rúbricas de Evaluación
Objetivo del instrumento	Evaluar y mejorar la efectividad de las rúbricas como herramientas de evaluación educativa
Nombres y apellidos del experto	Mag. Rosario Concha Orosco
Documento de identidad	31188599
Años de experiencia en el área	34
Máximo Grado Académico	Magister
Nacionalidad	Peruana
Institución	
Cargo	I.E. I. N° 08 Nuestra Señora de Loreto de Andahuaylas
Número telefónico	971531261
Firma	 MAGISTER ROSARIO CONCHA OROSCO I.E. I. N° 08 Nuestra Señora de Loreto DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN
Fecha	04 de julio del 2024

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO "Autorregulación del aprendizaje"

**Definición de la variable:** La autorregulación del aprendizaje se define como un proceso de auto-reflexión y acción en que el estudiante estructura, monitorea y evalúa su propio aprendizaje; el mismo que se asocia con una mejor retención de contenido, una mayor implicación con los estudios y un mejor rendimiento académico

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Dimensión 1: Planificación	Indicador A1: El estudiante es capaz de establecer metas de aprendizaje	Conozco con exactitud qué es lo que debo estudiar o desarrollar en el trabajo	1	2	1	1	
		Algunas veces con lo que hago de mi tarea me va bien, y otras no	1	1	1	1	
	Indicador A2: Elige estrategias apropiadas para alcanzar sus metas	Cuando realizo mi tarea, sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que me pide el docente	1	1	1	1	
		Identifico el propósito y la relevancia de mis metas de aprendizaje	1	1	1	1	
	Indicador A3: Evalúa su conocimiento inicial	Analizo los criterios que me piden tener en cuenta con mis conocimientos previos para desarrollar mejor mi trabajo	1	1	1	1	
Dimensión 2: Desempeño	Indicador B1: Implementa las estrategias de manera efectiva	Soy capaz de emplear diversas estrategias de aprendizaje de manera eficaz	1	1	1	1	
		Puedo aprovechar los recursos disponibles, como materiales de estudio, herramientas digitales y tutorías, para optimizar mi aprendizaje	1	1	1	1	
	Indicador B2: Supera los obstáculos presentados	Demuestro resiliencia al enfrentar dificultades académicas	1	1	1	1	
	Indicador B3: Se evalúa a sí mismo para	Realizo evaluaciones periódicas para supervisar mi avance académico de forma autónoma	1	1	1	1	




# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

	Identificar sus debilidades para mejorar	Identificar sus debilidades para mejorar	1	2	3	4	5	
Dimensión 3: Motivación	Indicador C1: Muestra persistencia y dedicación para conseguir sus metas	Con qué frecuencia te esfuerzas para superar obstáculos que se presentan en el camino hacia tus metas	1	2	2	1		
	Indicador C2: Confía en su capacidad y persevera en sus objetivos	Tengo confianza en mis estrategias y técnicas de estudio. Me esfuerzo por desarrollar las actividades según los criterios que considere el docente, aunque no sean de mi agrado	1	2	2	2		
	Indicador C3: Regula sus emociones de manera efectiva	Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.		2	2	2	1	
		Disfruto hacer tareas que son desafiantes, pero con criterios claros, porque implica la mejor oportunidad para aprender		1	2	1	1	



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario sobre Autorregulación del Aprendizaje
Objetivo del instrumento	Proporcionar una visión integral de cómo los estudiantes gestionan su propio proceso educativo, con el fin de identificar fortalezas y áreas de mejora para optimizar su rendimiento académico y desarrollo personal
Nombres y apellidos del experto	Mag. Rosario Concha Orosco
Documento de identidad	31188599
Años de experiencia en el área	34
Máximo Grado Académico	Magister
Nacionalidad	Peruana
Institución	
Cargo	I.E. I. N° 08 Nuestra Señora de Loreto de Andahuaylas
Número telefónico	971531261
Firma	  Ministerio DE EDUCACIÓN Unidad de Gestión Educativa Local E.I. N° 08 Nuestra Señora de Loreto Mag. Rosario Concha Orosco DIRECCIÓN
Fecha	04 de julio del 2024



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a): Mg. Jesus Calvo Corejo

### Presente

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.

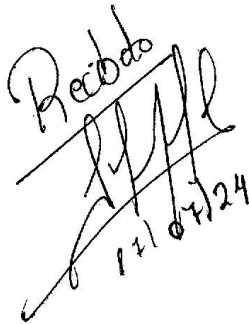
El nombre de mis variables es: Uso de las rúbricas de evaluación y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

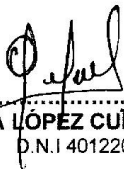
El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de la variable
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

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

Atentamente.

Recibido  
  
12/07/24

  
-----  
**TANIA LÓPEZ CUÉNTAS**  
D.N.I 40122018



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos del cuestionario que permitirá recoger la información en la investigación que lleva por título: El uso de las rúbricas de evaluación en la autorregulación del aprendizaje en una universidad pública de Andahuaylas - 2024

Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y <del>esta</del> para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se <del>compre</del> fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación <del>lógica</del> con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).





# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE “Las rúbricas de Evaluación”

**Definición de la variable:** Las rúbricas de evaluación son “guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados; son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento, además indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes

Dimensiones	Indicadores	Ítems	S u f i c i e n c i a	C l a r i d a d	C o h e r e n c i a	R e l e v a n c i a	Observación
Dimensión 1: Características	Indicador A1: Tiene claridad y precisión en el establecimiento de sus metas	La rúbrica que presenta el docente tiene enunciados claros	1	1	1	1	
		Los enunciados de la rúbrica me son fáciles de entender	1	1	1	1	
	Indicador A2: Se ajusta a las circunstancias	Los enunciados de la rúbrica están redactados con coherencia al tema	1	1	1	1	
		La rúbrica permite una evaluación objetiva y justa de todos los estudiantes	1	1	1	1	
	Indicador A3: Captura los aspectos más importantes	Las rúbricas me favorecen en la adquisición de la responsabilidad ante los aprendizajes	1	1	1	1	
		La rúbrica cubre todos los aspectos importantes del desempeño que se está evaluando	1	1	1	1	
	Indicador A4: Son transparentes en cuanto a los resultados esperados	La rúbrica es útil para proporcionarme retroalimentación en mi aprendizaje	1	1	1	1	
		La rúbrica me facilita que comprenda cómo se evaluarán mis trabajos	1	1	1	1	



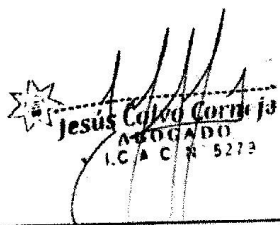
## UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Dimensión 2: Tipos de rúbricas	Indicador B1: Rúbricas analíticas	Las rúbricas analíticas me ayudan a describir mi desempeño en criterios específicos y distintos	1	1	1	1	
		En la rúbrica analítica cada criterio individual está claramente definido y evaluado por separado	1	1	1	1	
		Las rúbricas analíticas proporcionan información sobre los diferentes aspectos que componen cierto desempeño	1	1	1	1	
	Indicador B2: Rúbricas holísticas	Los criterios establecidos en las rúbricas holísticas me permiten presentar un trabajo que describa más de dos actividades	1	1	1	1	
		Las rúbricas holísticas que me presentan me proporcionan una visión general clara de mi desempeño	1	1	1	1	
		Las rúbricas holísticas son útiles para tareas que requieren una evaluación integral y no fragmentada	1	1	1	1	
Dimensión 3: Utilidad	Feedback Preciso	Las rúbricas me permiten utilizar la retroalimentación para mejorar mi trabajo en futuras tareas	1	1	1	1	
		La rúbrica me proporciona retroalimentación específica y constructiva	1	1	1	1	
	Evaluación equitativa	La rúbrica hace que el proceso de evaluación sea más eficiente y en menos tiempo	1	1	1	1	
		La rúbrica permite una evaluación rápida y precisa de manera equitativa	1	1	1	1	
	Autoevaluación y coevaluación	Comprendo claramente cómo se utilizará la rúbrica para evaluar mi desempeño	1	1	1	1	
		La rúbrica me ayuda identificar mis fortalezas y áreas de mejora	1	1	1	1	



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario sobre rúbricas de Eval
Objetivo del instrumento	Evaluar y mejorar la efectividad de los Pb
Nombres y apellidos del experto	Mag. Jesús Calvo Cornejo
Documento de identidad	44431331
Años de experiencia en el área	12
Máximo Grado Académico	Magister
Nacionalidad	Peruano
Institución	INPE - Area de Post Penitenciaria
Cargo	Asesor Legal
Número telefónico	974230078
Firma	 Jesús Calvo Cornejo ABOGADO I.C.A.C.R. 5273
Fecha	17 de julio del 2024


**MATRIZ DE VALORACIÓN DE LA AUTOREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE**  
**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**  
 “La autorregulación del aprendizaje”

**Definición de la variable:** La autorregulación del aprendizaje se define como un proceso de auto-reflexión y acción en que el estudiante estructura, monitorea y evalúa su propio aprendizaje; el mismo que se asocia con una mejor retención de contenido, una mayor implicación con los estudios y un mejor rendimiento académico

Dimensiones	Indicadores	Ítems	S u f i c i e n c i a	C l a r i d a d	C o h e r e n c i a	R e l e v a n c i a	Observación
Dimensión 1: Planificación	Indicador A1: El estudiante es capaz de establecer metas de aprendizaje	Conozco con exactitud qué es lo que debo estudiar o desarrollar en el trabajo	1	1	1	1	
		Algunas veces con lo que hago de mi tarea me va bien, y otras no	1	1	1	1	
	Indicador A2: Elige estrategias apropiadas para alcanzar sus metas	Cuando realizo mi tarea, sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que me pide el docente	1	1	1	1	
		Identifico el propósito y la relevancia de mis metas de aprendizaje	1	1	1	1	
	Indicador A3: Evalúa su conocimiento inicial	Analizo los criterios que me piden tener en cuenta con mis conocimientos previos para desarrollar mejor mi trabajo	1	1	1	1	
Dimensión 2: Desempeño	Indicador B1: Implementa las estrategias de manera efectiva	Soy capaz de emplear diversas estrategias de aprendizaje de manera eficaz	1	1	1	1	
		Puedo aprovechar los recursos disponibles, como materiales de estudio, herramientas digitales y tutorías, para optimizar mi aprendizaje	1	1	1	1	
	Indicador B2: Supera los obstáculos presentados	Demuestro resiliencia al enfrentar dificultades académicas	1	1	1	1	
	Indicador B3: Se evalúa a sí mismo para	Realizo evaluaciones periódicas para supervisar mi avance académico de forma autónoma	1	1	1	1	



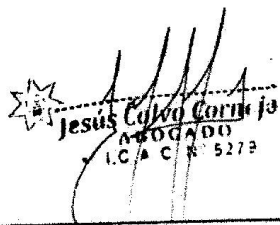
# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

	Identificar sus debilidades para mejorar	Identificar sus fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje	1	2	3	4	
Dimensión 3: Motivación	Indicador C1: Muestra persistencia y dedicación para conseguir sus metas	Con qué frecuencia te esfuerzas para superar obstáculos que se presentan en el camino hacia tus metas	1	1	1	1	
	Indicador C2: Confía en su capacidad y persevera en sus objetivos	Tengo confianza en mis estrategias y técnicas de estudio. Me esfuerzo por desarrollar las actividades según los criterios que considere el docente, aunque no sean de mi agrado	1	1	1	1	
	Indicador C3: Regula sus emociones de manera efectiva	Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.	1	1	1	1	
		Disfruto hacer tareas que son desafiantes, pero con criterios claros, porque implica la mejor oportunidad para aprender	1	1	1	1	



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario sobre Auto regulación
Objetivo del instrumento	Identificar fortalezas y áreas de mejora
Nombres y apellidos del experto	Mg. Jesús Calvo Carrejo
Documento de identidad	44431331
Años de experiencia en el área	12
Máximo Grado Académico	Magister
Nacionalidad	Peruano
Institución	INPE - Inst. Post Penitenciaria
Cargo	Asesor Legal
Número telefónico	974 23 0078
Firma	 Jesús Calvo Carrejo ABOGADO I.C.A.C. N° 5273
Fecha	17 de julio del 2024



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## CARTA DE PRESENTACIÓN

Señor(a): Mg. Manuel Jesus Cornejo Castro

### Presente

Asunto: **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.**

Me es muy grato comunicarme con usted para expresarle mis saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que, siendo estudiante del Programa de Maestría en Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de la UCV, en la sede LIMA NORTE, ciclo 2024 - I, requiero validar los instrumentos con los cuales se recogerá la información necesaria para poder desarrollar mi investigación y con la sustentaré mis competencias investigativas en la Experiencia curricular de Diseño y desarrollo del trabajo de investigación.


El nombre de mis variables es: Uso de las rúbricas de evaluación y siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para poder aplicar los instrumentos en mención, se ha considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos y/o investigación educativa.

El expediente de validación, que le hacemos llegar contiene:

- Carta de presentación.
- Definiciones conceptuales de la variable
- Certificado de validez de contenido de los instrumentos.

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

Atentamente.

  
TANIA LÓPEZ CUÉNTAS  
D.N.I 40122018

Recibido  
  
04/07/2024



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## FICHA DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO PARA UN INSTRUMENTO

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos del cuestionario que permitirá recoger la información en la investigación que lleva por título: El uso de las rúbricas de evaluación en la autorregulación del aprendizaje en una universidad pública de Andahuaylas - 2024

Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalle	Calificación
Suficiencia	El ítem pertenece a la dimensión y <del>lata</del> para obtener la medición de esta	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Claridad	El ítem se <del>compre</del> fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El ítem tiene relación <del>lata</del> con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

*Nota.* Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).





# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## MATRIZ DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA LA VARIABLE "Las rúbricas de Evaluación"

**Definición de la variable:** Las rúbricas de evaluación son "guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados; son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento, además indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Dimensión 1: Características	Indicador A <sub>1</sub> : Tiene claridad y precisión en el establecimiento de sus metas	La rúbrica que presenta el docente tiene enunciados claros	1	1	1	1	
		Los enunciados de la rúbrica me son fáciles de entender	1	1	1	1	
	Indicador A <sub>2</sub> : Se ajusta a las circunstancias	Los enunciados de la rúbrica están redactados con coherencia al tema	1	1	1	1	
		La rúbrica permite una evaluación objetiva y justa de todos los estudiantes	1	1	1	1	
	Indicador A <sub>3</sub> : Captura los aspectos más importantes	Las rúbricas me favorecen en la adquisición de la responsabilidad ante los aprendizajes	1	1	1	1	
		La rúbrica cubre todos los aspectos importantes del desempeño que se está evaluando	1	1	1	1	
	Indicador A <sub>4</sub> : Son transparentes en cuanto a los resultados esperados	La rúbrica es útil para proporcionarme retroalimentación en mi aprendizaje	1	1	1	1	
		La rúbrica me facilita que comprenda cómo se evaluarán mis trabajos	1	1	1	1	



## UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO


Dimensión 2: Tipos de rúbricas	Indicador B1: Rúbricas analíticas	La rúbrica analítica describe adecuadamente el desempeño en criterios específicos y distintos	1	1	1	1
		En la rúbrica analítica cada criterio individual está claramente definido y evaluado por separado	1	1	1	1
		Las rúbricas analíticas proporcionan información sobre los diferentes aspectos que componen cierto desempeño	1	1	1	1
	Indicador B2: Rúbricas holísticas	Los criterios establecidos en las rúbricas holísticas me permiten presentar un trabajo que describa más de dos actividades	1	1	1	1
		Las rúbricas holísticas que me presentan me proporcionan una visión general clara de mi desempeño	1	1	1	1
		Las rúbricas holísticas son útiles para tareas que requieren una evaluación integral y no fragmentada	1	1	1	1
Dimensión 3: Utilidad	Feedback Preciso	Las rúbricas me permiten utilizar la retroalimentación para mejorar mi trabajo en futuras tareas	1	1	1	1
		La rúbrica me proporciona retroalimentación específica y constructiva	1	1	1	1
	Evaluación equitativa	La rúbrica hace que el proceso de evaluación sea más eficiente y en menos tiempo	1	1	1	1
		La rúbrica permite una evaluación rápida y precisa de manera equitativa	1	1	1	1
	Autoevaluación y coevaluación	Comprendo claramente cómo se utilizará la rúbrica para evaluar mi desempeño	1	1	1	1
		La rúbrica me ayuda identificar mis fortalezas y áreas de mejora	1	1	1	1





# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario sobre Rubricas de Evaluación
Objetivo del instrumento	Evaluar y mejorar la efectividad de las rúbricas
Nombres y apellidos del experto	Manuel Jesus Cornejo Castro
Documento de identidad	25187048
Años de experiencia en el área	Abog. 14 años Mg. 05 años
Máximo Grado Académico	Magister
Nacionalidad	Peruano
Institución	UNPE
Cargo	Director de E.P.
Número telefónico	950194480
Firma	 Abog. Manuel Jesus Cornejo Castro REGISTRO ICAC. 5366
Fecha	04 de julio del 2024


**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**  
 MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTOREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

**Definición de la variable:** La autorregulación del aprendizaje se define como un proceso de auto-reflexión y acción en que el estudiante estructura, monitorea y evalúa su propio aprendizaje; el mismo que se asocia con una mejor retención de contenido, una mayor implicación con los estudios y un mejor rendimiento académico

Dimensiones	Indicadores	Ítems	S u f i c i e n c i a	C l a r i d a d	C o h e r e n c i a	R e l e v a n c i a	Observación
Dimensión 1: Planificación	Indicador A1: El estudiante es capaz de establecer metas de aprendizaje	Conozco con exactitud qué es lo que debo estudiar o desarrollar en el trabajo	1	1	1	1	
		Algunas veces con lo que hago de mi tarea me va bien, y otras no	1	1	1	1	
	Indicador A2: Elige estrategias apropiadas para alcanzar sus metas	Cuando realizo mi tarea, sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que me pide el docente	1	1	1	1	
		Identifico el propósito y la relevancia de mis metas de aprendizaje	1	1	1	1	
	Indicador A3: Evalúa su conocimiento inicial	Analizo los criterios que me piden tener en cuenta con mis conocimientos previos para desarrollar mejor mi trabajo	1	1	1	1	
Dimensión 2: Desempeño	Indicador B1: Implementa las estrategias de manera efectiva	Soy capaz de emplear diversas estrategias de aprendizaje de manera eficaz	1	1	1	1	
		Puedo aprovechar los recursos disponibles, como materiales de estudio, herramientas digitales y tutorías, para optimizar mi aprendizaje	1	1	1	1	
	Indicador B2: Supera los obstáculos presentados	Demuestro resiliencia al enfrentar dificultades académicas	1	1	1	1	
	Indicador B3: Se evalúa a sí mismo para	Realizo evaluaciones periódicas para supervisar mi avance académico de forma autónoma	1	1	1	1	




# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

	Identificar sus áreas de mejora	Identificar debilidades en el proceso de aprendizaje	1	2	3	4
Dimensión 3: Motivación	Indicador C1: Muestra persistencia y dedicación para conseguir sus metas	Con qué frecuencia te esfuerzas para superar obstáculos que se presentan en el camino hacia tus metas	1	2	3	4
	Indicador C2: Confía en su capacidad y persevera en sus objetivos	Tengo confianza en mis estrategias y técnicas de estudio. Me esfuerzo por desarrollar las actividades según los criterios que considere el docente, aunque no sean de mi agrado	1	2	3	4
	Indicador C3: Regula sus emociones de manera efectiva	Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.	1	2	3	4
		Disfruto hacer tareas que son desafiantes, pero con criterios claros, porque implica la mejor oportunidad para aprender	1	2	3	4



# UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

## FICHA DE VALIDACIÓN DE JUICIO DE EXPERTO

Nombre del instrumento	Cuestionario sobre Auto regulación del aprendiz.
Objetivo del instrumento	Proporcionar una visión integral sobre autorregulación
Nombres y apellidos del experto	Mag. Manuel Jesús Cornejo Castro
Documento de identidad	25187098
Años de experiencia en el área	Abog. 14 años Mg. 5 años
Máximo Grado Académico	Magister
Nacionalidad	Peruano
Institución	INPE
Cargo	Director de E.P.
Número telefónico	950 19 1180
Firma	 Abog. Manuel Jesús Cornejo Castro REGISTRO KAC. 5366
Fecha	04 de julio del 2024

## Anexo 6. Expediente de validación de juicio de expertos



“Año del Bicentenario, de la consolidación de nuestra Independencia, y de la conmemoración de las heroicas batallas de Junín y Ayacucho”

Lima, 27 de mayo de 2024  
Carta P. 0238-2024-UCV-VA-EPG-F01/J

DR.  
EDGAR MARTINEZ HUAMAN  
RECTOR  
UNIVERSIDAD JOSÉ MARÍA ARGUEDAS DE ANDAHUAYLAS

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a LÓPEZ CUENTAS, TANIA; identificada con DNI N° 40122018 y con código de matrícula N° 7002998571; estudiante del programa de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

**El uso de las rúbricas de evaluación en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una universidad pública de Andahuaylas - 2024**

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 LÓPEZ CUENTAS, TANIA 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.

La información a solicitar por parte de nuestro alumno (a) corresponde a una muestra de Personas, mediante técnica de recolección de datos de Encuesta.

Asimismo solicitamos el acuse de recibo de la presente carta confirmando la aceptación o no aceptación por parte de su institución al correo electrónico: [mesadepartes.epg.ln@ucv.edu.pe](mailto:mesadepartes.epg.ln@ucv.edu.pe)

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

Atentamente,



*Helga R. Majo Marrúfo*

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

Somos la universidad de los  
que quieren salir adelante.



[ucv.edu.pe](http://ucv.edu.pe)

# Universidad Nacional José María Arguedas

*Identidad y Excelencia para el Trabajo Productivo y el Desarrollo*

## FACULTAD DE INGENIERÍA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERÍA AGRO INDUSTRIAL

Ccoyahuacho, 10 de julio de 2024

**Carta N°099-2021-UNAJMA-FCE-EPEPI-Dir.**

**Señora** : **Dra. Helga R. Majo Marrufo**  
Jefe de Programa de Posgrado Semipresenciales Universidad  
César Vallejo – Filial Lima – Campus Los Olivos

**Asunto** : Autorización de aplicación de instrumento y consentimiento informado

**Referencia** : Carta P.2238-2024-UCV-EPG-SP

De mi consideración.

Previo un cordial saludo, la Dirección de la Escuela Profesional de Ingeniería Agroindustrial de la Universidad Nacional José María Arguedas AUTORIZA la aplicación de instrumento y consentimiento informado a LÓPEZ CUENTAS TASNIA; identificado(a) con DNI N° 40122018 y código de matrícula N° 7002998571; estudiante del programa de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA en modalidad semipresencial quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRO(A), se encuentra desarrollando el trabajo de investigación (tesis) titulado: EL USO DE LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LA CIUDAD DE ANDAHUAYLAS - 2024

Aprovecho la oportunidad para expresarle mis consideraciones más distinguidas.

Atentamente,

  
UNIVERSIDAD NACIONAL  
JOSE MARIA ARGUEDAS  
Msc. Thomas Ancco Vizcarra  
DECANO