



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA  
UNIVERSITARIA**

Rúbricas de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en  
estudiantes de una universidad pública de la ciudad de  
Andahuaylas, 2021

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

Maestra en Docencia Universitaria

**AUTORA:**

Muñoz Vasquez, Katherine (ORCID: 0000-0002-7021-5731)

**ASESOR:**

Mgtr. Llanos Castilla José Luis (ORCID: 0000-0002-0476-4011)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y Aprendizaje

**LIMA – PERÚ**

**2021**

### **Dedicatoria**

A Dios, por ser el que me da vida y sabiduría.

A mi familia por ser mi apoyo incondicional en mi lucha diaria de superación personal y profesional.

A mi hijo Axel, por su comprensión y por ser mi motor y motivo.

A mi ángel que siempre vive en mi corazón, mi pequeña Milagritos.

### **Agradecimiento**

A la Universidad César Vallejo, por las facilidades de acceso a estudios de post grado en una modalidad a distancia.

Al Mgtr. José Luis Llanos Castilla, por su asesoría constante durante el desarrollo del presente trabajo.

A los estudiantes de V ciclo de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Pública de la Provincia de Andahuaylas.

## Índice

Carátula	
Dedicatoria	
Agradecimiento	
Índice	
Índice de tablas	
RESUMEN	
ABSTRACT	
I. INTRODUCCIÓN .....	9
II. MARCO TEÓRICO .....	12
III. METODOLOGÍA.....	22
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	22
3.2. Variable operacionalización .....	23
3.3. Población muestra y muestreo.....	24
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	26
3.5. Procedimientos.....	28
3.6. Método de análisis de datos .....	28
3.7. Aspectos éticos .....	29
IV. RESULTADOS .....	30
V. DISCUSIÓN .....	36
VI. CONCLUSIONES .....	43
VII. RECOMENDACIONES .....	44
REFERENCIAS.....	45
ANEXOS .....	51

## Índice de tablas

Tabla 1	<i>Estadísticas de fiabilidad</i>	27
Tabla 2	<i>Distribución de frecuencias sobre rúbricas de evaluación</i>	30
Tabla 3	<i>Distribución de frecuencias sobre autorregulación de aprendizajes</i>	31
Tabla 4	<i>Pruebas de normalidad</i>	32
Tabla 5	<i>Análisis de correlación entre variables</i>	32
Tabla 6	<i>Análisis de correlación entre los Descriptores y la Autorregulación</i>	33
Tabla 7	<i>Análisis de correlación entre los Criterios y la Autorregulación</i>	33
Tabla 8	<i>Análisis de correlación entre los niveles y la Autorregulación</i>	34
Tabla 9	<i>Análisis de correlación entre los Tipos de Rúbrica y la Autorregulación</i>	34

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la influencia de las rúbricas de evaluación en la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes universitarios, responde a una investigación básica de enfoque cuantitativo, no experimental correlacional causal. La población consta de 120 estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de una Universidad Pública de la Provincia de Andahuaylas, cuya muestra resultado de la aplicación de una fórmula fue de 91 estudiantes, a quienes se les aplicó una encuesta de tipo Escala de Likert, permitiendo la medición de las variables rúbricas de evaluación y autorregulación de aprendizajes. En cuanto a las variables Rúbricas de evaluación y la autorregulación de aprendizajes se evidenció  $(P) = 0,000$  ( $p < 0,05$ ) con un coeficiente 0,956, afirmando que existe una correlación positiva muy alta, en la dimensión descriptores  $(P) = 0,000$  ( $p < 0,05$ ) con un coeficiente 0,695 donde existe una correlación positiva moderado; en Criterios  $(P) = 0,000$  ( $p < 0,05$ ) con un coeficiente -,475, con una correlación negativa moderada; en niveles  $(P) = 0,000$  ( $p < 0,05$ ) con un coeficiente -,706, por lo que existe una correlación negativa alta y finalmente en tipos  $(P) = 0,001$  ( $p < 0,05$ ) con un coeficiente -,352 por lo que afirmamos que existe una correlación negativa baja.

**Palabras Clave:** Rúbricas, autorregulación y criterios de evaluación

## ABSTRACT

The objective of this research was to determine the influence of the evaluation rubrics on the self-regulation of the learning of university students, it responds to a basic research of a quantitative approach, not an experimental causal correlation. The population consists of 120 students of the Intercultural Bilingual Education career of a Public University of the Province of Andahuaylas, whose sample resulting from the application of a formula was 91 students, to whom a Likert Scale survey was applied, allowing the measurement of the variables rubrics of evaluation and self-regulation of learning. Regarding the variables Evaluation rubrics and learning self-regulation, it was evidenced  $(P) = 0.000$  ( $p < 0.05$ ) with a 0.956 coefficient, stating that there is a very high positive correlation, in the descriptors dimension  $(P) = 0.000$  ( $p < 0.05$ ) with a 0.695 coefficient where there is a moderate positive correlation; in Criteria  $(P) = 0.000$  ( $p < 0.05$ ) with a coefficient -, 475, with a moderate negative correlation; in levels  $(P) = 0.000$  ( $p < 0.05$ ) with a coefficient - .706, so there is a high negative correlation and finally in types  $(P) = 0.001$  ( $p < 0.05$ ) with a coefficient -, 352 so we affirm that there is a low negative correlation.

**Keywords:** Rubrics, self-regulation and evaluation criteria

## I. INTRODUCCIÓN

Para identificar el problema a nivel internacional se consideró que, en el año 2020, se presentó la emergencia sanitaria más catastrófica para el mundo por el Covid-19, donde se paralizó casi todas las actividades humanas tales como: económicas, productivas, sociales y entre otras. El sistema educativo no fue ajeno a ello; muchos docentes y estudiantes experimentaron las clases remotas y virtuales para seguir con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese contexto la organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (UNESCO, 2020), informó que alrededor de 70% de la población se vio afectada en el desarrollo de actividades educativas.

Del mismo modo, la misma UNESCO, a través del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020), dio a conocer el documento: “Covid-19 y educación superior, análisis de impactos, respuesta y recomendaciones”, que docentes y estudiantes universitarios buscaron estrategias para regular sus procesos de enseñanza y aprendizaje de manera remota para el cual fue indispensable el uso de los aparatos tecnológicos e instrumentos de seguimiento. Una de las estrategias que el docente utilizó fue el de enviar las tareas o trabajos para que el alumno las desarrolle en forma asincrónica, como mencionó Bustos (2020) que en este tipo de educación los alumnos participan del proceso de enseñanza fuera del aula, en cualquier momento, sin la presencia del profesor quien normalmente indica los contenidos que deben realizar en dicho trabajo, convirtiendo al estudiante constructor de su propio aprendizaje.

Román y García (2017); argumentaron que en la educación actual los estudiantes necesitan de todas las herramientas que les permita lograr aprendizajes y puedan desenvolverse en un ambiente mas exigente, pero de forma autónoma y autorregulada, para Trías (2017) aprender con autonomía se torna muy necesaria para el logro de objetivos, donde los estudiantes tengan el rol protagónico; en ese sentido, una forma de ayudar al estudiante en la realización de las tareas o asignaciones es presentarle un instrumento de seguimiento como las rúbricas de evaluación. Como argumentó Quesada et al. (2016) este instrumento permite que el desarrollo de las tareas sea mas activa y

no como se acostumbraba con las pruebas objetivas y de puro contenido, por ello en estos últimos tiempos el uso de las rúbricas ha ido tornándose muy común y con alto protagonismo Hack (2015); además que se torna altamente fiable y objetivo al momento de emitir un juicio al trabajo del estudiante Mok y Toh (2015); sin embargo, los docentes aún presentan dificultades en la correcta elaboración de las rúbricas; puesto que, los estudiantes no logran entender los criterios

De acuerdo a un estudio elaborado por el Ministerio de Educación (MINEDU 2020), la implementación de las rúbricas parte de una determinación clara de lo que se busca evaluar y de los aspectos que forman parte de los criterios específicos que el estudiante debe conocer para ir autorregulando su aprendizaje, la autorregulación académica se entiende como la acción reguladora que una persona ejerce en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje. Para García (2017) esta acción reguladora radicó primero en el conocimiento de lo que hacemos y conocemos, conocimiento al que accedemos por medio de la metacognición.

En el periodo 2021 un centro de estudios universitarios de la provincia de Andahuaylas los estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, iniciaron con la educación virtual remota, donde fueron experimentando una gran dificultad en el desarrollo de sus tareas, trabajos o proyectos asignados por sus docentes, donde, no obtienen los resultados esperados. Al interrogar a algunos estudiantes sobre el motivo de esa dificultad respondieron que, los docentes no les daban a conocer los detalles que se tenían que desarrollar en dichas tareas, del mismo modo los docentes refirieron que una estrategia que les trajo un resultado favorable es usar un instrumento donde especifican los criterios.

En ese sentido se abordó el siguiente problema general: ¿Cuál es la influencia de las rúbricas de evaluación en la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de un centro de educación superior en la provincia Andahuaylas, 2021? Asimismo, los problemas específicos: ¿Cuál es la influencia de los descriptores de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes? ¿Cuál es la influencia de los criterios de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes? ¿Cuál es la influencia de los niveles de desempeño de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes?

¿Cuál es la influencia de los tipos de rúbricas en la autorregulación de aprendizajes?

La justificación del abordaje del problema radica en el estudio de diferentes teorías sobre las variables rúbricas y la autorregulación de aprendizajes, donde se revisó la bibliografía necesaria para la construcción del marco teórico tomando en cuenta diversos autores de tal forma se puedan contrastar los puntos de vista y valorar cuales nos puedan ayudar profundizar en la explicación de la problemática de la investigación. Por tanto, podemos asegurar que este estudio tuvo un aporte muy importante en la sociedad del conocimiento, porque sirve de base teórico para que otras personas puedan realizar otros estudios respecto al tema.

De todo lo mencionado se desprendió el objetivo general de la investigación, el cual fue, determinar la influencia de las rúbricas de evaluación en la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de un centro de educación superior en la provincia Andahuaylas durante la educación a distancia periodo 2021, asimismo se trabajaron sus objetivos específicos como: Determinar la influencia de los descriptores de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes, determinar la influencia de los criterios de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes, determinar la influencia de los niveles de desempeño de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes, determinar la influencia de los tipos de rúbricas en la autorregulación de aprendizajes.

Asimismo, se determinó la hipótesis general: Existe influencia de las rúbricas de evaluación en la autorregulación de aprendizajes de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de un centro de educación superior en la provincia Andahuaylas durante la educación a distancia periodo 2021. En cuanto a las hipótesis específicas se plantearon los siguientes: existe influencia de los descriptores de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes, asimismo existe influencia de los criterios de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes, así como existe influencia de los niveles de desempeño de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes, y finalmente existe la influencia de los tipos de rúbricas en la autorregulación de aprendizajes.

## II. MARCO TEÓRICO

La autorregulación de aprendizajes en los estudiantes de educación superior cobró un papel preponderante; por ello se tuvo que recurrir a estrategias más eficientes en cuanto al seguimiento del desarrollo de sus tareas o trabajos asignados por los docentes; quienes establecieron criterios según las pretensiones que esperan demuestren sus estudiantes, estos criterios se plasmaron en un instrumento de evaluación llamado rúbricas; a todo lo mencionado y según las intenciones del trabajo de investigación establecemos las bases para su desarrollo en los siguientes antecedentes nacionales e internacionales respectivamente:

Montensa (2019) en su tesis Rúbricas de reflexión para la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de psicología de la PUCP, cuyo objetivo fue verificar el efecto de la utilización de las rúbricas de evaluación en la autorregulación de los aprendizajes en alumnos de psicología para el cual aplicaron un diseño No experimental dando como resultado cuantitativo que no existe diferencias significativas entre el pre y posttest en ninguna de las subescalas de las guías y de las rúbricas.

Chavez (2019) en su tesis, uso de la rúbrica y su relación con el desempeño académico de los estudiantes, cuyo objetivo fue buscar la relación entre el uso de rúbricas de evaluación y el desempeño de los estudiantes, donde, el estudio fue cuantitativo y de diseño no experimental, esta investigación evidenció que los estudiantes no tenían un rendimiento adecuado si eran evaluados de manera tradicional y el resultado arrojó un coeficiente de correlación equivalente a 0,758 siendo una correlación significativa positiva muy fuerte.

Zapana (2019) en su estudio de investigación Influencia de la evaluación en el proceso de la autorregulación de los estudiantes de la carrera profesional de educación primaria del Instituto de Educación Superior, 2018, donde su objetivo fue determinar la influencia de la evaluación formativa en la autorregulación de los estudiantes, fue una investigación de enfoque cuantitativo

de diseño descriptivo correlacional, cuyas conclusiones fueron que la evaluación que realizan los docentes tienen resultados limitados por su carácter tradicional, sin embargo los estudiantes tienen muchas dificultades en el proceso de resultados y reflexión, en la regulación y control de su evaluación. Además, el coeficiente de correlación Pearson arroja que existe una correlación positiva.

Flores (2018) en su tesis titulada “Las rubricas de evaluación y desempeño docente de los maestros en la provincia de Urubamba, 2018” su objetivo fue determinar la relación entre la evaluación mediante las rubricas y el desempeño docente donde participaron 35 docentes de muestra, el diseño de la investigación correlacional donde se aplicaron dos instrumentos a través del coeficiente de Spearman, se llegaron a la conclusión de que existe una relación directa y significativa entre el desempeño docente y las rubricas de evaluación demostrados con un  $p=0,567$ , que es equivalente a un 56,7% del total que cumplen con los criterios establecidos en ambas variables.

López (2018) en su tesis “La rúbrica como instrumento de evaluación formativa y sumativa y el desempeño docente en la I.E John F. Kenedy de Chíncha, durante el primer semestre del año 2017” cuyo objetivo fue determinar la relación que existe entre el uso de las rubricas como una herramienta de la evaluación de la calidad de desempeño de los docentes, en dicho estudio se llegó a las siguientes conclusiones: existe una correlación significativa de 0.878 entre sus variables siendo un 87.8% aproximadamente significa que la rúbrica como instrumento de evaluación influye en el desempeño de los docentes de manera relevante.

Sáiz y Bol (2014) en su trabajo titulado “el aprendizaje basado en la evaluación a través de rúbricas en una educación superior”, donde se analizó la relación que existe entre la autorregulación y la aplicación de rúbricas de evaluación y para ello se realizaron dos estudios, en la primera se comparan los dos niveles (1 y 3) de feedback sobre el aprendizaje autorregulado en estudiantes de nivel superior; donde participan 72 estudiantes como muestra y cuya conclusión es que no existen diferencias relevantes entre los dos tipos de

feedback; y en el segundo caso se analizan las diferencias entre la evaluación sumativa y formativa, cuyos resultados muestran diferencias significativas entre ambas evaluaciones.

Gaxiola (2020) en su estudio titulado Ambiente de aprendizaje, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en bachilleres cuyo objetivo es evaluar la relación que existe entre el ambiente de aprendizaje positivo y el aprendizaje autorregulado en bachilleres mexicanos, donde participaron 166 alumnos voluntarios del cual el 45.8% eran varones y el 54.2 % mujeres con una edad de 15.2 años como promedio quienes respondieron a cuestionarios sobre el compromiso académico y el aprendizaje autorregulado el cual como resultado se correlacionó positivamente; es decir que el coeficiente estructural fue superior.

Asimismo Velasco (2018) en su tesis Análisis y valoración de las rúbricas para la evaluación de las competencias en la educación superior, año 2018 con el objetivo de describir, analizar y valorar las rúbricas que utilizan los docentes para conocer el grado de adquisición de las competencias y contenidos disciplinares, además analizar las concepciones y percepciones de docentes sobre el desarrollo y evaluación de competencias y el uso de rúbricas en la enseñanza universitaria y explorar el nivel de transparencia en los sistemas de evaluación de las titulaciones universitarias, concluye que los resultados obtenidos en este trabajo han dado a conocer las dificultades y obstáculos con los que se enfrenta el modelo por competencias, lo que podría ayudar a establecer estrategias y pautas de acción para el desarrollo de experiencias y buenas prácticas educativas, considerando los elementos de resistencia que afectan la toma de decisiones y el éxito de su implementación en las aulas.

Del mismo modo, Delgado (2017) investigó sobre la relación que existe entre las variables autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria – universidad, este estudio pertenece al diseño no experimental las mismas que fueron relacionadas con las variables sociodemográficas en alumnos universitarios. Los participantes de la muestra son de 172 estudiantes

entre dieciséis a treinta años del primer trimestre del Curso de Iniciación Universitaria de la Universidad Simón Bolívar. Para medir la autorregulación se usó la escala de aprendizaje autorregulado PCR de Lezama (2005). El resultado fue que existe una ligera significancia entre reflexión autorregulatoria y rendimiento académico.

Por otro lado Barrios De Tebalán (2015) en su tesis “Autorregulación y su relación con el rendimiento académico” con el fin de determinar la relación entre la autorregulación y el rendimiento académico de los estudiantes, concluye que los estudiantes necesitan mejorar el uso de estrategias de autorregulación que le permitan mejorar sus resultados respecto al rendimiento académico, y además concluyen que existe una relación relevante entre las dos variables.

Por lo que se refiere al marco conceptual sobre la variable rúbricas como instrumento de evaluación consignamos las siguientes teorías según diversos autores:

Para Blanco (2008) su argumento fue que el seguimiento de las asignaciones y de la evaluación del desarrollo de competencias se debe realizar a través de instrumentos precisos e idóneos para recoger la información de las evidencias que los estudiantes van produciendo; por tanto, indica que uno de los instrumentos adecuados para valorar los resultados de los aprendizajes son las rúbricas por su versatilidad y su gran potencial didáctico tanto en la parte práctica y teórica. Villardón (2016) consideró que es necesario admitir que las competencias que se encuentran integradas en las asignaciones o tareas que los estudiantes presentan deben ser evaluadas de alguna forma. García (2018) mencionó que para evaluar y sistematizar el dominio de ciertas competencias sea de forma integrada o aislada según la tarea asignada se puede recurrir a las rúbricas; puesto que con éstas se pueden valorar diferentes aspectos o criterios, además son de fácil interpretación y se presentan con transparencia oportuna y evidente tanto para los docentes y estudiantes. En tanto para Gairín (2015) la rúbrica ayuda al docente a definir todas las instrucciones para la realización de los trabajos alineados a la competencia a lograr, además indica que ayuda a ser más justos, cuidadosos y transparentes en emitir las calificaciones, asimismo

optimiza el tiempo utilizado en la evaluación del trabajo del estudiante. Por otro lado los estudiantes tienen claro las pretensiones de sus docentes con criterios claros y precisos con los que construirá sus tareas. Según Broog (2015) las rúbricas permiten que el estudiante pueda juzgar sus propios trabajos, para reflexionar y proceder a su corrección de ser necesario.

Por otra parte, el término rúbrica según Blanco (2008) se conceptualizó como guías precisas que se usan en la evaluación del desempeño que demuestran los alumnos, el cual describe las características específicas del producto, asignaciones, proyectos o tareas a presentar precisando varios niveles de rendimiento, con el objetivo de clarificar lo que se pretende que realicen los estudiantes. En el mismo sentido Barrios (2018) definió a la rúbrica como una herramienta que muestra una lista de características que debe tener una tarea o sobre el desempeño que deben evidenciarse como parte de la evaluación del producto de aprendizaje, para ello es necesario presentar una serie de criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores de la asignación a realizar por el estudiante. Para García (2019) las rúbricas fueron definidos como un conjunto de criterios de calidad que comprenden las competencias que serán evaluadas, determinados por indicadores o descriptores que serán demostrados a través de distintos niveles de logro; es decir, cuanto han aprendido, las fortalezas que deben repotenciar y las dificultades por corregir. En el mismo sentido Cano (2015) lo identificó como una pauta de evaluación cerrada, como una matriz de valoración que contiene un conjunto de criterios de ejecución de una tarea y además presenta casilleros con los indicadores claros a lograr diferenciadas por el grado de complejidad o nivel de logro a manera de escala. Al respecto Reddy y Andrade, (2010) citado por Fraile, Pardo y Panadero (2017) expuso que las rúbricas de evaluación son instrumentos que articulan las pretensiones y expectativas que se tienen sobre una tarea, trabajos o proyectos asignados, consignando una lista de criterios de evaluación con sus respectivas escalas de valoración según los niveles de calidad. Al respecto Kweksilber y Trías (2020). argumentaron que las rúbricas son instrumentos que tienen el objetivo de mejorar la evaluación de los aprendizajes. Asimismo, Montgomery (2002) citado por Alcón (2016) conceptualizó que los criterios de evaluación bien especificados

y que respondan al objetivo de los aprendizajes que se espera alcanzar son consideradas como guías indispensables para la enseñanza, facilitan el trabajo del docente en que los estudiantes puedan entender mejor el desarrollo de sus asignaciones.

De todo lo mencionado la utilidad de las rúbricas radica en que son un apoyo práctico y eficiente tanto para el docente como para el estudiante al momento de revisar y desarrollar las tareas o asignaciones respectivamente por ejemplo en el caso del docente le permite mejorar la calidad de su proceso de enseñanza; puesto que, en la rúbrica da a conocer esos detalles importantes que debe considerar su alumno al realizar una asignación o tarea y en cuanto al estudiante éste tendrá una guía escrita que le recuerde lo que su docente espere que realice en el trabajo, asimismo le sirve para someter sus acciones a una autoevaluación y desarrollar un feedback evaluándose entre pares.

Barrios (2018) identificó dos tipos de rúbricas: las rúbricas analíticas y las rúbricas holísticas, sobre las rúbricas analíticas conceptualizó que el desempeño se evalúa por cada criterio, es decir en qué medida los alumnos cumplen cada aspecto de la tarea y sobre lo que le falta o no cumple. Asimismo, Rodríguez (2016) manifestó que estas rúbricas presentan una actividad en varios indicadores de evaluación los cuales se describen con diversos criterios que son observables para cada nivel de cumplimiento que van desde el nivel deficiente hasta el nivel excelente. La ventaja de usar este tipo de rúbrica para Barrios manifestó que permite identificar en forma clara los componentes del trabajo a realizar, evaluándose por separado los diversos aspectos o partes del producto final o desempeño, para ello se diferencian las dimensiones de la tarea con sus respectivos niveles de desempeño, otra ventaja importante es que considera la retroalimentación tanto para los estudiantes y los docentes de tal forma se pueda identificar las fortalezas y debilidades del alumno. En cuanto a las rúbricas holísticas el autor Rodríguez (2018) mencionó que éstas contienen criterios de la tarea en forma combinada sobre una escala descriptiva única, de tal manera que dan un juicio mas global sobre la calidad de los procesos de las tareas o productos a evaluarse, es decir, se evalúa el trabajo o tarea del estudiante como

un todo donde algunas dificultades particulares no afecta el producto global corresponde a un tipo de evaluación sumativa mas que la formativa, además la ventaja es que requiere menos tiempo en su elaboración porque solo se toma en cuenta los criterios observables para cada nivel de desempeño, la secuencia de ejecución o elaboración y al mismo tiempo determinar la calidad de su tarea. Según Fernandez y March (2010) se clasificaron según su amplitud; es decir, solo los componentes de la tarea a ser evaluada; en ese sentido considera de menos amplitud si solo se evalúa alguno de los componentes y el de mayor amplitud en caso de evaluar toda la competencia.

Sobre las características de las rúbricas Gatica (2013) refirió las siguientes: Criterios de evaluación que hacen referencia a los aspectos mas particulares que se desea evaluar en el trabajo de los estudiantes, es decir describe todo aquello que se pretende valorar y que el alumno debe demostrar tanto en conocimientos, y/o competencias. Entre las otras características considero las definiciones de calidad, los cuales detallan lo que el estudiante debe demostrar los niveles de eficiencia según corresponda, además estas definiciones permiten dar retroalimentación a los alumnos. Por último, considero cuatro niveles de desempeño ejemplar, desempeño maduro, desempeño en desarrollo y desempeño incipiente.

Para elaboración una rúbrica Carriosa (2011) consideró los siguientes pasos: revisar en forma detallada el objetivo y el contenido del trabajo que se pretende que consiga el estudiante, seguidamente se identifica los criterios de evaluación donde se señalan las características específicas observables del producto a presentar de los alumnos, además se establece los descriptores, según Barrios (2018) definió que los descriptores representan a las características que deben demostrarse en el desempeño del estudiante, Wiggins, 1998, citado por Velasco (2017) argumentó que esta descripción debe ser clara para los estudiantes en cuanto a los niveles de ejecución deben ser muy similares en cuanto al sentido del contenido del tema de tarea; de tal forma el estudiante realice las comparaciones y busque su mejor desarrollo; de esta forma los estudiantes sabrán exactamente que fueron capaces de lograr y las

dificultades que aun presentan. Para Wiggins (1998) la coherencia de los descriptores en los criterios de evaluación consistía en que éstos, solo van variando en el grado de complejidad según por la escala de valoración. Tojar (2018) refirió que una escala de valoración se puede expresar en forma cualitativa o cuantitativa, hasta incluso combinarse, las escalas de valoración determinan el peso de cada criterio desde el nivel con dificultades hasta el nivel excelente, finalmente es importante revisar detalladamente los niveles de desempeño que según Velasco (2018) sostuvo que contienen un numero de niveles suficientes y adecuados para precisar los logros alcanzados por el estudiantado en su proceso de aprendizaje.

Las rúbricas de evaluación son instrumentos de evaluación basada en un enfoque por competencias el cual es el pilar fundamental de la educación, como sostuvo Gómez, et al. (2019) en ese sentido la evaluación es formativa porque no se trata solo de memorizar un compendio de contenidos conceptuales sino de una serie de acciones que incluya capacidades, habilidades y actitudes como explicó Fallas (2014); donde su línea directriz son los desempeños, el saber hacer, el saber conocer, el saber convivir y el saber ser; es decir, engloba el resolver situaciones problemáticas reales, el conocimiento, las actitudes y valores respectivamente Morales y Ruíz (2015). Un enfoque por competencias significa también trabajar los procesos de aprendizaje de los estudiantes persiguiendo siempre la calidad, por tanto, la evaluación se debe centrar en los desempeños de manera mas objetiva como política de las instituciones como expresó el MINEDU (2019).

El enfoque constructivista sostiene al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y en ese contexto las rubricas de evaluación tienen una función fundamental; puesto que son guías que el estudiante tiene que seguir para cumplir sus tareas, al respecto Contreras (2018) definió que dentro del constructivismo se utilizan una serie de estrategias de evaluación que permitan la participación dinámica del estudiante como constructor de conocimientos de manera autónoma y de forma participativa y autoorganizada. Esta evaluación se centra mas en los procesos y progresos de aprendizaje de los actores principales como son los estudiantes.

Por otro lado autorregulación del aprendizaje es un aspecto muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos, mas aún en la educación superior que realiza una educación remota en tiempo de pandemia por la autorregulación es que el estudiante puede reflexionar sobre el desarrollo de su propio aprendizaje desde considerar del cómo inicia este, sus acciones para conseguirlo y demostrar las exigencias de sus docentes; es decir que la autorregulación tienen un rol preponderante en la construcción del aprendizaje; por lo que diferentes autores aportaron los siguiente:

Lanz (2006) asumió que la autorregulación del aprendizaje encuentra la intersección entre varios campos de investigación donde considera como principales características de autorregulación, a la metacognición, motivación y efectividad. Asimismo, Pintrich (2000, p. 453) citado por Daura (2015) explicó que el aprendizaje autorregulado es aquel proceso de construcción activa mediante el cual los estudiantes intentan monitorear, regular sus conocimientos, sus conductas, sus motivaciones; por ello, según este autor la autorregulación se realiza en cuatro áreas como la cognición, el comportamiento, la motivación y los afectos. Gonzales (2001) expone que la autorregulación se entiende como la capacidad de la persona para dirigir su propia conducta. Uno de los ámbitos en los que más se ha estudiado es en el del aprendizaje. En este campo, suele considerarse que el aprendiz autorregulado lleva a cabo las siguientes actividades: formula o asume metas concretas, próximas y realistas, y planifica su actuación; la observa, ayudándose si es necesario con alguna modalidad de registro de conducta; la evalúa a la luz de criterios prefijados, con el fin de valorar su eficacia para conseguir las metas; finalmente, reacciona, dependiendo del grado de ajuste entre las demandas de la meta y la actuación real.

Villanueva (2016) categorizó a la autorregulación en las siguientes áreas de regulación: la cognición donde se entiende como el conocimiento y la regulación de la actividad de comprensión, percepción y pensamiento.

La Autorregulación de la motivación incluye los aspectos cognitivos y afectivos que van a establecer las pautas de elección de las actividades, asimismo su iniciación, la dirección, la calidad y la magnitud de las acciones que pretende alcanzar el estudiante. Para ello consideran las metas que pretende alcanzar o desea evitar, sus intereses y necesidades, además de su carácter motivacional y la autorregulación de la efectividad incluye la capacidad que tienen los estudiantes de activar escenarios que favorezcan la intención de aprender que tiene que ver con la actitud y poner en juego sus acciones por propia voluntad, otra área que consideró es el comportamiento donde los estudiantes demuestran el esfuerzo por superar sus dificultades, además de regular sus emociones ante el trabajo a realizar, también considera el área del contexto de la tarea el cual incluye el aprendizaje entre pares, el espacio y tiempo de estudio.

Sobre la Autorregulación de la metacognición Hinojosa y Sanmarti (2015) expuso como el conocimiento y la regulación de la actividad de comprensión, percepción y pensamiento. Consiste en el análisis de las características de la tarea, evalúa las condiciones para realizarla, propone un plan y evalúa la efectividad al construir el conocimiento a través de estrategias asumiendo el control de los procesos de comprensión.

En cuanto a la Autorregulación de la motivación, Bernal, et. al (2017) conceptualizo que la motivación incluye los aspectos cognitivos y afectivos que van a establecer las pautas de elección de las actividades, asimismo su iniciación, la dirección, la calidad y la magnitud de las acciones que pretende alcanzar el estudiante. Para ello consideran las metas que pretende alcanzar o desea evitar, sus intereses y necesidades, además de su carácter motivacional.

Finalmente, la Autorregulación de la efectividad incluye la capacidad que tienen los estudiantes de activar escenarios que favorezcan la intención de aprender que tiene que ver con la actitud y poner en juego sus acciones por propia voluntad.

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1. Tipo y diseño de investigación

**Tipo de investigación:** Por las características del trabajo de investigación es básica que, para Carrasco (2006) es aquella investigación que no posee propósitos aplicativos de forma inmediata, porque su fin es ampliar y profundizar la cantidad de saberes científicos que ya existen en torno a la realidad; es decir tiene por objeto de estudio a las teorías científicas para seguir perfeccionándose en el tiempo. Como en este caso la finalidad de este trabajo fue profundizar sobre el tema de rúbricas y autorregulación, basándose en la teoría de diversos autores.

#### **Diseño de investigación:**

##### **No experimental**

Es una investigación no experimental, así como Carrasco (2006) consideró que en esta investigación sus variables independientes no tienen una manipulación intencional tampoco tienen un grupo de control; es decir que los estudios de los hechos o fenómenos se realizaron en su ambiente natural para luego ser analizados. Además, es de diseño transeccional porque los datos se recolectaron en un solo momento.

##### **Enfoque**

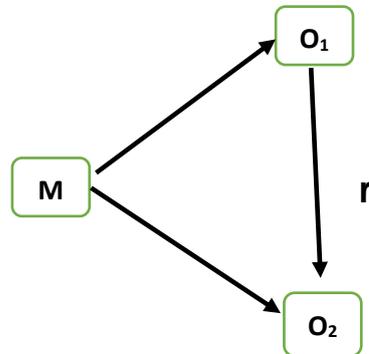
Por sus características este trabajo de investigación fue parte del enfoque cuantitativo, así como sustentó Ñaupas (2018) que el enfoque cuantitativo se caracterizó por aplicar métodos científicos o específicos de forma rigurosa, además se tomó en cuenta la recolección de datos y su posterior análisis para probar las hipótesis planteadas con previsión en torno a un problema, para ello se consideró la medición de variables y los instrumentos pertinentes de investigación.

##### **Nivel de investigación Correlacional causal**

El estudio de investigación fue correlacional causal porque buscó describir la relación entre las dos variables como son las rúbricas de evaluación y autorregulación de aprendizajes considerando un tiempo determinado.

## Esquema de investigación

Teniendo en cuenta el tipo y diseño de la investigación en el que se sustentó el trabajo de investigación se muestra en el siguiente esquema:



Dónde:

**M** = Muestra, estudiantes de EIB de una Universidad Pública de Andahuaylas, 2021.

**O1** = Variable independiente, rubricas de evaluación

**O2** = Variable dependiente, autorregulación de aprendizajes

**r** = Influencia de las variables

### 3.2. Variable operacionalización

#### Variable independiente: Rubricas de evaluación

Según Blanco (2008) las rúbricas son guías precisas que se usan en la evaluación del desempeño que demuestran los alumnos, el cual describe las características específicas del producto, asignaciones, proyectos o tareas a presentar precisando varios niveles de rendimiento, con el objetivo de clarificar lo que se pretendió que realicen los estudiantes. Esto significa que las rúbricas presentaban criterios claros de lo que se espera que realicen los estudiantes al realizar sus trabajos.

#### Variable dependiente: Autorregulación de aprendizajes

Del mismo modo Gonzales (2001) definió que la autorregulación 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.

(La operacionalización de variables se presenta en anexos)

### **3.3. Población muestra y muestreo**

#### **Población**

La población del trabajo de investigación, estuvo representado por 120 estudiantes de los primeros ciclos de la facultad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de una Universidad Pública de la Ciudad de Andahuaylas, de los cuales 65 fueron mujeres y 55 varones. Valdivia (2018) definió a la población como el total de la unidad de estudio, que responda a características específicas y medibles, éstas pueden ser personas, grupos, hechos, objetos entre otros.

#### **Criterio de inclusión**

Arias (2019) consideró a todas aquellas características específicas que debe poseer un sujeto u objeto del cual se realiza la investigación, entre estas características pueden ser la edad, el sexo, grado de instrucción, nivel socioeconómico, entre otros. En la investigación participaron los estudiantes de los primeros semestres de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la Universidad; quienes mostraron su predisposición para ser parte del recojo de información a través de la aplicación del instrumento encuesta donde plasmaron sus respuestas.

#### **Criterio de exclusión**

Este criterio según Arias (2019) hace referencia a las características de cada participante; el cual puede cambiar los resultados por eso se considera como no elegibles para el objeto de estudio.

El trabajo de investigación solo consideró lo estudiantes de los primeros ciclos de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, mas se excluyeron a los estudiantes de los ciclos superiores.

### **Muestra**

Para Hernández (2014) la muestra es un subgrupo del universo o población. La muestra del estudio fue representativa del tipo probabilístico y estuvo compuesto por 120 estudiantes matriculados en los primeros semestres de la carrera Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la Universidad José María Arguedas de la provincia Andahuaylas periodo 2021. Donde, para hallar la muestra, se aplicó la siguiente formula.

$$n = \frac{NZ^2 pq}{(N - 1)E^2 + Z^2 pq} =$$

Dónde:

- n = Tamaño de muestra a determinar
- N = Tamaño de la población (120)
- Z = Nivel de confianza =1.96
- p = probabilidad de varianza = 0.5
- q = no probabilidad = 0.5
- E = margen de error =0.05

$$n = \frac{120 * 1.96^2(0.5 * 0.5)}{(120 - 1) * 0.05^2 + 1.96^2(0.5 * 0.5)} = 91$$

⇒ **Tamaño de muestra(n) = 91 estudiantes**

### **Muestreo**

El trabajo de investigación consideró un muestro probabilístico aleatorio simple; puesto que se procedió a través de una ecuación para hallar la cantidad elegida; para Valdivia (2018) son las etapas a seguir en forma secuencial para seleccionar las unidades de estudio, los cuales formaron parte de la muestra.

### **Unidad de análisis**

Según Valdivia (2018) se sostuvo que las unidades de análisis de la investigación son aquellas cuyas características o propiedades de los hechos, personas u objetos son similares; es decir, es todo aquello que el

investigador delimita como su objeto de estudio y al cual aplica los instrumentos correspondientes.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

#### **Técnica de investigación**

Para Carrasco (2006) fueron todas aquellas reglas o pasos que guían las acciones que debe realizar el investigador en cada etapa del estudio, éstas deben facilitar su trabajo y deben ser de su amplio conocimiento en cuanto a su eficacia y aplicación. En el mismo sentido Arias (2019) definió que la encuesta sirve para recoger información del grupo o la muestra de sujetos respecto de ellos mismos, haciendo uso de una serie de ítems; es decir preguntas y respuestas. En el estudio de investigación, para recoger los datos de la variable (X) Rúbricas de evaluación, se utilizó la técnica de la encuesta con 28 ítems y para recopilar los datos de la variable (Y) autorregulación de aprendizajes con 27 ítems.

#### **Instrumento de investigación**

Para Hernández (2014) la escala de Likert fue un conjunto de ítems los cuales se presentaban en forma de afirmaciones con la finalidad de medir de la persona encuestada teniendo en cuenta entre 5 o 7 categorías. El Instrumento ha sido validado por un grupo de profesionales; es decir se recurrió al juicio de expertos, quienes determinaron la respectiva validez. Para determinar su confiabilidad se utilizó el método de coeficiente Alpha de Cronbach para obtener un índice de correlación. En consecuencia, se tomó en cuenta la escala de valoración propuesto por Kuder Richardson:

#### **Ficha técnica**

**Nombre:**

Escala de Likert

**Autor:**

Katherine Muñoz Vásquez

**Administración**

Individual

**Duración**

Aproximadamente 20 minutos

**Ámbito de aplicación**

Estudiantes Educación Primaria Intercultural Bilingües de una Universidad Pública de la ciudad de Andahuaylas.

**Significación:**

La investigación se basó en la apreciación del uso de rúbricas de evaluación en la autorregulación de sus aprendizajes,

**Validez:**

López (2019) argumentó que la validez se refiere a si es bueno o no el instrumento, si es seguro o no, además si será aceptado por la comunidad científica. En este estudio de investigación la validez se dio a través del juicio de expertos; donde se estableció en forma clara y precisa todas las dimensiones, indicadores teniendo en cuenta las 2 variables en estudio, luego se formuló los ítems en base a los criterios con base teórica, estos ítems fueron redactados en término de afirmaciones que mostraron respuestas certeras, verídicas; es decir que responde al cuadro de operacionalización y tuvo que pasar por todos los procesos que demostraron su validez; es decir, por juicio de tres expertos en cuanto a su pertinencia, relevancia y claridad de los instrumentos.

**Confiabilidad:**

Esta dentro de la prueba piloto; sin embargo, la confiabilidad fue demostrada mediante el modelo Alfa de Cronbach, para ello se buscó la objetividad a través de los ítems; es decir dio a conocer con qué exactitud los ítems son parte del universo de donde fueron seleccionados.

**Tabla 1**

<i>Estadísticas de fiabilidad</i>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,994	55

Tal y como se muestra en la tabla 1, el índice de fiabilidad es igual a 0,99; por tanto, se consideró que el instrumento tiene una alta confiabilidad y puede ser aplicado a la muestra objeto de estudio.

### **3.5. Procedimientos**

La información se obtuvo mediante la aplicación de una encuesta tipo escala de Likert para determinar la relación (influencia) que genera las rubricas en la autorregulación de aprendizajes, para ello, se solicitó al director de la facultad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la Universidad pública de la provincia de Andahuaylas a través de una carta de petición para la aplicación de los instrumentos a los alumnos de los primeros semestres de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, periodo 2021.

### **3.6. Método de análisis de datos**

#### **Procesamiento de estadística descriptiva**

Para Valdivia y Ñaupas (2018) presentó los datos cuya medición se exprese en resúmenes, gráficos, tablas o incluso figuras. En ese sentido en el trabajo de investigación se efectuó un análisis estadístico a través del Software estadístico SPSS versión 26.0, y para ello se utilizaron las medidas estadísticas, además, una distribución de frecuencias, tablas y gráficos en cuanto al análisis de datos estadísticos en forma decisiva.

#### **Procesamiento de estadística inferencial**

Hernández (2010) definió que la estadística de tipo inferencial se usa para probar hipótesis y del mismo modo para calcular parámetros utilizando los datos de la estadística descriptiva. Para el análisis de la prueba de hipótesis se utilizará el coeficiente de Spearman, de esta forma se buscó cómo se relacionan las variables y dimensiones consideradas en el trabajo de investigación.

### **Aspectos éticos**

El respeto al derecho de autor; se respetaron el principio donde se reconoce explícitamente el aporte de cada autor en los conceptos de los temas tratados debidamente identificados con su nombre. La confidencialidad de la información, no se revelará los datos de los participantes tampoco se dé a conocer de quienes se obtuvieron los datos. La veracidad de resultados; no se adulterará por ningún motivo los resultados de la presente investigación porque su fin es el principio ético de beneficencia. Asimismo, la objetividad será un principio rector en este estudio; de tal forma que responda a la realidad y pueda demostrarse un análisis objetivo.

## IV. RESULTADOS

### Resultados descriptivos

**Tabla 2**

*Distribución de frecuencias sobre rúbricas de evaluación*

Nivel	V1		Descriptoros		Criterios		Niveles		Tipos	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Malo	5	5,5	3	14,5	3	3,3	85	93,4	34	37,4
Regular	22	24,2	19	49,1	19	20,9	3	3,3	37	40,7
Bueno	64	70,3	69	36,4	69	75,8	3	3,3	20	22,0
Total	91	100,0	91	100,0	91	100,0	91	100,0	91	100,0

Nota: V1= Rúbricas, D1= Descriptoros, D2= Criterios, D3= Niveles, D4= Tipos

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la tabla 2, los resultados sobre el análisis descriptivo respecto a la variable Rúbricas de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de una Universidad Pública de Andahuaylas, 2021. Se observa que un 70,33% el cual corresponde a 64 estudiantes califican a las Rúbricas en un nivel bueno, mientras que un 24,18% representado por 22 estudiantes manifiestan que las Rúbricas se encuentran ubicado en un nivel regular y finalmente un 5,49 % que corresponde a 5 estudiantes consideran a las rúbricas con un nivel malo.

Referente a las dimensiones de la variable rúbricas se observó que se ubican en el nivel bueno las siguientes dimensiones: los Descriptoros y los Criterios que alcanzaron los resultados con un porcentaje de 75, 8 % respectivamente, asimismo el 22,0% acerca de la dimensión Tipos y el 3,3% respecto a niveles opinan lo mismo. Además, la ubicación en el nivel regular respecto a las dimensiones se observa lo siguiente: la dimensión tipos alcanza el 40,7% frente a los 20,9 % de los descriptoros y criterios y finalmente los niveles de desempeño alcanzaron el 3,3% en este nivel. Y finalmente en el nivel malo alcanzó 93.4% la dimensión criterios, un 37,4% y finalmente con 3,3% ubicamos a los descriptoros y criterios dentro de este nivel.

**Tabla 3***Distribución de frecuencias sobre autorregulación de aprendizajes*

Nivel	V2		Metacognición		Motivación		Efectividad	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Malo	5	5,5	66	72,5	84	92,3	82	90,1
Regular	24	26,4	18	19,8	4	4,4	5	5,5
Bueno	62	68,1	7	7,7	3	3,3	4	4,4
Total	91	100,0	91	100,0	91	100,0	91	100,0

Nota: V1= Autorregulación, D1= Metacognición, D2= Motivación, D3= Efectividad

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la tabla 3, los resultados sobre el análisis descriptivo respecto a la variable Autorregulación de aprendizajes de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de una Universidad Pública de Andahuaylas, 2021. Se observa que un 68,13% el cual corresponde a 62 estudiantes, quienes califican a la autorregulación en un nivel bueno, mientras que un 26,37% representado por 24 estudiantes manifiestan que la autorregulación se encuentra ubicado en un nivel regular y finalmente un 5,49 % que corresponde a 5 estudiantes consideran a las rúbricas con un nivel malo. Referente a las dimensiones de la variable Autorregulación se observó que se ubican en el nivel bueno las siguientes dimensiones: la metacognición con un porcentaje de 7,7 %, la motivación con 3,3 % asimismo la dimensión de efectividad alcanzó un 4,4 %. Además, la ubicación en el nivel regular respecto a las dimensiones se observa lo siguiente: la dimensión metacognición alcanza el 19,8% frente a los 4,4% de la motivación y la efectividad que alcanzó este nivel en un el 5,5%. Y finalmente en el nivel malo alcanzó 72,5% la dimensión metacognición, un 92,3% la dimensión de motivación y finalmente con 90,1% ubicamos a la dimensión de la efectividad de la autorregulación.

## Resultados de Correlación de variables y dimensiones

**Tabla 4**

*Pruebas de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Rúbricas	,430	91	,000
Autorregulación	,418	91	,000

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la tabla 4, se aplicó pruebas de normalidad de Kolmogorov Smirnov por tener una muestra mayor a 50, en donde los resultados referentes a la primera variable Rúbrica de Evaluación  $p=0,000 < 0,05$  y para la segunda variable Autorregulación  $p=0,000 < 0,05$  en ambas variables el valor  $p$  es menor que o igual al nivel de significancia, por tanto, se decide rechazar la hipótesis nula y se concluye que los datos no siguen una distribución normal.

### Prueba de Hipótesis General:

**Tabla 5**

*Análisis de correlación entre variables*

			Rúbricas	Autorregulación
Rho de Spearman	Rúbricas	Coeficiente de correlación	1,000	,956**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	91	91
	Autorregulación	Coeficiente de correlación	,956**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	91	91

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

Fuente: Elaboración propia

Tal y como muestra la tabla 5 y teniendo en cuenta que el valor de significancia es 0,000 siendo menor a 0,05, por el que se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), por tanto, se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ), afirmando que existe correlación entre la variable Rúbricas de Evaluación y Autorregulación de aprendizajes. Esto significa que la variable independiente se relaciona con la variable dependiente.

Además, el resultado de la correlación de Spearman es de 0,956, afirmando que existe una correlación positiva muy alta.

### Prueba de Hipótesis Específica 1:

**Tabla 6**

*Análisis de correlación entre los Descriptores y la Autorregulación*

			Descriptores	Autorregulación
Rho de Spearman	Descriptores	Coefficiente de correlación	1,000	,695**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	91	91
	Autorregulación	Coefficiente de correlación	,695**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	91	91

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

Fuente: Elaboración propia

Así como se muestra en la tabla 6, el grado de significancia es equivalente a 0,000 siendo menor a 0.05, por tal razón se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ), afirmando que existe correlación entre la dimensión descriptores de la rúbrica y la Autorregulación de aprendizajes. Asimismo, el coeficiente de correlación es igual a 0,695, significa que existe una correlación positiva en grado moderado.

### Prueba de Hipótesis Específico 2:

**Tabla 7**

*Análisis de correlación entre los Criterios y la Autorregulación*

			Criterios	Autorregulación
Rho de Spearman	Criterios	Coefficiente de correlación	1,000	-,475**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	91	91
	Autorregulación	Coefficiente de correlación	-,475**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	91	91

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

Fuente: Elaboración propia

Así como se muestra en la tabla 7, el grado de significancia es equivalente a 0,000 siendo menor a 0.05, por ello se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ), afirmando que existe correlación entre la dimensión Criterios de la rúbrica y la Autorregulación de aprendizajes. Asimismo, el coeficiente de correlación es igual a  $-,475$ , el cual nos indica que existe una correlación significativa negativa moderada.

### Prueba de Hipótesis Específico 3:

**Tabla 8**

*Análisis de correlación entre los niveles y la Autorregulación*

			Niveles	Autorregulación
Rho de Spearman	Niveles de Rúbricas	Coeficiente de correlación	1,000	$-,706^{**}$
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	91	91
	Autorregulación	Coeficiente de correlación	$-,706^{**}$	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	91	91

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

Fuente: Elaboración propia

Así como se muestra en la tabla 8, el grado de significancia es equivalente a 0,000 siendo menor a 0.05, por ello se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ), afirmando que existe correlación entre la dimensión Niveles de la rúbrica y la Autorregulación de aprendizajes. Asimismo, el coeficiente de correlación es igual a  $-,706$ , el cual nos indica que existe una correlación significativa negativa alta.

### Prueba de Hipótesis específico 4:

**Tabla 9**

*Análisis de correlación entre los Tipos de Rúbrica y la Autorregulación*

			Tipos	Autorregulación
Rho de Spearman	Tipos de Rubrica	Coeficiente de correlación	1,000	$-,352^{**}$
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	91	91
	Autorregulación	Coeficiente de correlación	$-,352^{**}$	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.

	N	91	91
--	---	----	----

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

Fuente: Elaboración propia

Así como se muestra en la tabla 9, el grado de significancia es equivalente a 0,001 siendo menor a 0.05, entonces, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ), afirmando que existe correlación entre la dimensión Tipos de rúbrica y la Autorregulación de aprendizajes. Asimismo, el coeficiente de correlación es igual a  $-0,352$ , el cual nos indica que existe una correlación significativa negativa baja.

## V. DISCUSIÓN

La emergencia sanitaria por el Covid-19 en el año 2020 fue la más catastrófica para el mundo, porque paralizó todo el sistema educativo, donde muchos docentes y estudiantes experimentaron las clases remotas y virtuales para seguir con el proceso de enseñanza y aprendizaje, en ese contexto algunos docentes demostraron estrategias para tener mejores resultados en la regulación de aprendizajes de sus estudiantes, sin embargo, las evidencias que enviaron no fueron los más adecuados así como con el uso de las rúbricas de evaluación, por ello el uso y la funcionalidad de estos instrumentos fueron nuestro punto de partida para la realización de este trabajo de investigación cuyo objetivo general fue determinar la influencia de las rúbricas de evaluación en la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de un centro de educación superior en la provincia Andahuaylas, 2021. Asimismo se trabajaron sus objetivos específicos como: Determinar la influencia de los descriptores de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes, determinar la influencia de los criterios de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes, determinar la influencia de los niveles de desempeño de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes, determinar la influencia de los rubricas analíticas en la autorregulación de aprendizajes y finalmente determinar la influencia de los tipos de rúbricas en la autorregulación de aprendizajes.

Para obtener los resultados se tuvo que aplicar una encuesta de tipo escala de Likert a través de un formulario en el programa de Google Forms, previa selección de la muestra el cual se hizo mediante una fórmula de ecuación muestral para estudios cuantitativos teniendo como resultado 91 estudiantes de un total 120 que era la población de los primeros ciclos de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Además, el instrumento de recolección de datos que se aplicó pasó por la prueba de confiabilidad con el coeficiente de cálculo Alfa de Cronbach, cuyo índice de fiabilidad arrojó a 0,99; por tanto, se consideró que el instrumento tuvo una alta confiabilidad para su aplicación a la muestra objeto de

estudio y también contó con la revisión de tres jueces expertos en el tema, quienes dieron un puntaje de validez de 1.0. la sistematización y el análisis de datos obtenidos se realizaron mediante el programa SPSS 26 y el software de Excel 2019 para su cálculo.

Los resultados obtenidos en la hipótesis general determinaron que existe una correlación entre las variables rúbricas de evaluación y autorregulación respectivamente, el cual se evidencia por el valor de significancia equivalente a 0,000 siendo menor a 0,05 por el que se rechazó la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se aceptó la hipótesis alterna ( $H_1$ ), afirmando que existe correlación entre la variable Rúbricas de Evaluación y Autorregulación de aprendizajes. Esto significa que la variable independiente se relaciona con la variable dependiente. Además, el resultado de la correlación de Spearman es de 0,956, afirmando que existe una correlación positiva significativamente alta. Estos resultados se asemejan al trabajo de Chávez (2019) que en su tesis, Uso de la rúbrica y su relación con el desempeño académico de los estudiantes, cuyo objetivo fue determinar la relación entre el uso de rubricas de evaluación y el desempeño de los estudiantes del Curso de ciencias sociales, donde, el estudio fue cuantitativo y de diseño no experimental, esta investigación evidenció que los estudiantes no tenían un rendimiento adecuado si eran evaluados de manera tradicional y el resultado arrojó un coeficiente de correlación equivalente a 0,758 siendo una correlación significativa positiva muy fuerte. En ese sentido las rúbricas presentaron una relación directa en la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, se fundamenta en la teoría García (2018) mencionó que para evaluar y sistematizar el dominio de ciertas competencias sea de forma integrada o aislada según la tarea asignada se puede recurrir a las rúbricas; puesto que con éstas se pueden valorar diferentes aspectos o criterios, además son de fácil interpretación y se presentan con transparencia oportuna y evidente tanto para los docentes y estudiantes. En tanto para Gairín (2015) la rúbrica ayuda al docente a definir todas las instrucciones para la realización de los trabajos alineados a la competencia a lograr, además indica que ayuda a ser mas justos, cuidadosos y transparentes en emitir las calificaciones, asimismo optimiza el tiempo utilizado en la evaluación del trabajo del estudiante. Por otro

lado los estudiantes tienen claro las pretensiones de sus docentes con criterios claros y precisos con los que construirá sus tareas.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la primera hipótesis específica se determinó que existe una correlación entre la dimensión descriptores y la autorregulación respectivamente, el cual se evidencia por el valor de significancia equivalente a 0,000 siendo menor a 0,05 por el que se rechazó la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se aceptó la hipótesis alterna ( $H_1$ ), afirmando que existe correlación entre la dimensión descriptores y la Autorregulación de aprendizajes. Esto significa que la primera dimensión (descriptores de la rúbrica) de la variable independiente se relaciona con la variable dependiente. Además, el resultado de la correlación de Spearman es de 0,695, afirmando que existe una correlación positiva en grado moderado. Siendo este resultado comparado con el trabajo de López (2018) que en su tesis “La rúbrica como instrumento de evaluación formativa y sumativa y el desempeño docente en la I.E John F. Kenedy de Chíncha, durante el primer semestre del año 2017” cuyo objetivo fue determinar la relación que existe entre el uso de las rúbricas como una herramienta de la evaluación de la calidad de desempeño de los docentes, en dicho estudio se llegó a las siguientes conclusiones: existe una correlación significativa de 0.878 entre sus variables siendo un 87.8% aproximadamente significa que la rúbrica como instrumento de evaluación influye en el desempeño de los docentes de manera relevante. En tal sentido, concluyo que la dimensión los descriptores de la rúbrica tiene una interrelación significativa que pueda servir de base para estudios posteriores sobre la autorregulación de aprendizajes de los estudiantes. Del mismo modo fundamentos desde el punto de vista teórico Barrios (2018) definió que los descriptores corresponden a la caracterización que realizamos del desempeño del estudiante en distintos niveles de logro y en relación a los diferentes criterios definidos para la tarea, también García (2019) mencionó que las rúbricas fueron definidos como un conjunto de criterios de calidad que comprenden las competencias que serán evaluadas, determinados por indicadores o descriptores que serán demostrados a través de distintos niveles de logro; es decir, cuanto han aprendido, las fortalezas que deben repotenciar y las dificultades por corregir. En el mismo sentido Cano (2015) lo identificó como

una pauta de evaluación cerrada, como una matriz de valoración que contiene un conjunto de criterios de ejecución de una tarea y además presenta casilleros con los indicadores claros a lograr diferenciadas por el grado de complejidad o nivel de logro a manera de escala.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la segunda hipótesis específica se determinó que existe una correlación entre la dimensión criterios de la rúbrica y la autorregulación respectivamente, el cual se evidencia por el valor de significancia equivalente a 0,000 siendo menor a 0,05 por el que se rechazó la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se aceptó la hipótesis alterna ( $H_1$ ), afirmando que existe correlación entre la dimensión criterios de la rúbrica y la Autorregulación de aprendizajes. Esto significa que la segunda dimensión de la variable independiente se relaciona con la variable dependiente. Además, el resultado de la correlación de Spearman es de  $-0,475$ , afirmando que existe una correlación negativa en grado moderado. Por otro lado, estos resultados difieren con el estudio de Montensa (2019) que en su tesis Rúbricas de reflexión para la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de psicología de la PUCP, cuyo objetivo fue verificar el efecto de la utilización de las rubricas de evaluación en la autorregulación de los aprendizajes en alumnos de psicología para el cual aplicaron un diseño No experimental dando como resultado cuantitativo que no existe diferencias significativas entre el pre y posttest en ninguna de las subescalas de las guías y de las rubricas. Frente a ello concluyo que entre la dimensión criterios de las rúbricas y la autorregulación existe una relación inversa por ser de contextos distintos, tal echo podrá ser tomado como referente a próximos estudios sobre el tema.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la tercera hipótesis específica se determinó que existe una correlación entre la dimensión niveles de desempeño y la autorregulación respectivamente, el cual se evidencia por el valor de significancia equivalente a 0,000 siendo menor a 0,05 por el que se rechazó la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se aceptó la hipótesis alterna ( $H_1$ ), afirmando que existe correlación entre la dimensión niveles de desempeño y la Autorregulación de aprendizajes. Esto significa que la tercera dimensión de la

variable independiente se relaciona con la variable dependiente. Además, el resultado de la correlación de Spearman es de  $-0,706$ , afirmando que existe una correlación negativa alta. Estos resultados distan con el trabajo de Zapana (2019) que en su estudio de investigación Influencia de la evaluación en el proceso de la autorregulación de los estudiantes de la carrera profesional de educación primaria del Instituto de Educación Superior, 2018, donde su objetivo fue determinar la influencia de la evaluación formativa en la autorregulación de los estudiantes, fue una investigación de enfoque cuantitativo de diseño descriptivo correlacional, cuyas conclusiones fueron que la evaluación que realizan los docentes tienen resultados limitados por su carácter tradicional, sin embargo los estudiantes tienen muchas dificultades en el proceso de resultados y reflexión, en la regulación y control de su evaluación. Además, el coeficiente de correlación Pearson arroja que existe una correlación positiva, asimismo Flores (2018) en su tesis titulada “Las rubricas de evaluación y desempeño docente de los maestros en la provincia de Urubamba, 2018” cuyo objetivo fue determinar la relación entre la evaluación mediante las rubricas y el desempeño docente donde participaron 35 docentes de muestra, el diseño de la investigación correlacional donde se aplicaron dos instrumentos a través del coeficiente de Spearman, se llegaron a la conclusión de que existe una relación directa y significativa entre el desempeño docente y las rubricas de evaluación demostrados con un  $p=0,567$ , que es equivalente a un 56,7% del total que cumplen con los criterios establecidos en ambas variables. Por todo ello concluyo que entre la dimensión niveles de desempeño y la autorregulación existe una relación inversa por ser de contextos distintos, sin embargo, este estudio podrá permitir realizar otros trabajos de investigación sobre los niveles de desempeño que permitan la autorregulación de aprendizajes de estudiantes en educación superior. Estos resultados también tienen su sustento teórico con Cano (2015), quien lo identificó como una pauta de evaluación cerrada, como una matriz de valoración que contiene un conjunto de criterios de ejecución de una tarea y además presenta casilleros con los indicadores claros a lograr diferenciadas por el grado de complejidad o nivel de logro a manera de escala. Al respecto Reddy y Andrade, (2010) citado por Fraile, Pardo y Panadero (2017) expuso que las rúbricas de evaluación son instrumentos que articulan las pretensiones y

expectativas que se tienen sobre una tarea, trabajos o proyectos asignados, consignando una lista de criterios de evaluación con sus respectivas escalas de valoración según los niveles de calidad.

Respecto a los resultados obtenidos en la cuarta hipótesis específica se determinó que existe una correlación entre la dimensión tipos de rúbricas y la autorregulación de aprendizaje, el cual se evidencia por el valor de significancia equivalente a 0,001 siendo menor a 0,05 por el que se rechazó la hipótesis nula ( $H_0$ ), y se aceptó la hipótesis alterna ( $H_1$ ), afirmando que existe correlación entre la dimensión tipos de rúbricas y la autorregulación de aprendizaje. Esto significa que la cuarta dimensión de la variable independiente se relaciona con la variable dependiente. Además, el resultado de la correlación de Spearman es de  $-0,352$ , afirmando que existe una correlación negativa baja. Y este resultado difiere con el trabajo de investigación de Velasco (2018) que en su tesis Análisis y valoración de las rúbricas para la evaluación de las competencias en la educación superior, año 2018 con el objetivo de describir, analizar y valorar las rúbricas que utilizan los docentes para conocer el grado de adquisición de las competencias y contenidos disciplinares, además analizar las concepciones y percepciones de docentes sobre el desarrollo y evaluación de competencias y el uso de rúbricas en la enseñanza universitaria y explorar el nivel de transparencia en los sistemas de evaluación de las titulaciones universitarias, donde concluyó que los resultados obtenidos en este trabajo han dado a conocer las dificultades y obstáculos con los que se enfrenta el modelo por competencias, lo que podría ayudar a establecer estrategias y pautas de acción para el desarrollo de experiencias y buenas prácticas educativas, considerando los elementos de resistencia que afectan la toma de decisiones y el éxito de su implementación en las aulas. Además, existe teorías que refuerzan tal hecho como Barrios (2018) identificó dos tipos de rúbricas: las rúbricas analíticas y las rúbricas holísticas, sobre las rúbricas analíticas conceptualizó que el desempeño se evalúa por cada criterio, es decir en qué medida los alumnos cumplen cada aspecto de la tarea y sobre lo que le falta o no cumple. En cuanto a las rúbricas holísticas el autor mencionó que éstas contienen criterios de la tarea en forma combinada sobre una escala descriptiva única, de tal manera que dan un juicio mas global sobre

la calidad de los procesos de las tareas o productos a evaluarse, es decir, se evalúa el trabajo o tarea del estudiante como un todo donde algunas dificultades particulares no afecta el producto global corresponde a un tipo de evaluación sumativa mas que la formativa, además la ventaja es que requiere menos tiempo en su elaboración porque solo se toma en cuenta los criterios observables para cada nivel de desempeño.

## VI. CONCLUSIONES

**Primera:** En cuanto a las variables Rúbricas de evaluación y la autorregulación de aprendizajes de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de una Universidad Pública de Andahuaylas, 2021; se evidencia el valor de significancia bilateral ( $P$ ) = 0,000 ( $p < 0,05$ ) con un coeficiente 0,956, afirmando que existe una correlación positiva muy alta.

**Segunda:** En cuanto a la dimensión descriptores de las Rúbricas de evaluación y la autorregulación de aprendizajes de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de una Universidad Pública de Andahuaylas, 2021; se evidencia el valor de significancia bilateral ( $P$ ) = 0,000 ( $p < 0,05$ ) con un coeficiente 0,695, afirmando que existe una correlación positiva moderado.

**Tercera:** En cuanto a dimensión Criterios de las Rúbricas de evaluación y la autorregulación de aprendizajes de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de una Universidad Pública de Andahuaylas, 2021; se evidencia el valor de significancia bilateral ( $P$ ) = 0,000 ( $p < 0,05$ ) con un coeficiente -,475, afirmando que existe una correlación negativa moderada.

**Cuarta:** En cuanto a dimensión Niveles de desempeño de las Rúbricas de evaluación y la autorregulación de aprendizajes de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de una Universidad Pública de Andahuaylas, 2021; se evidencia el valor de significancia bilateral ( $P$ ) = 0,000 ( $p < 0,05$ ) con un coeficiente -,706, por lo que existe una correlación negativa alta.

**Quinta:** En cuanto a dimensión Tipos de Rúbricas de evaluación y la autorregulación de aprendizajes de los estudiantes de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de una Universidad Pública de Andahuaylas, 2021; se evidencia el valor de significancia bilateral ( $P$ ) = 0,001 ( $p < 0,05$ ) con un coeficiente -,352 por lo que afirmamos que existe una correlación negativa baja.

## **VII. RECOMENDACIONES**

### **Primera:**

Se recomienda a los gestores académicos de la universidad a seguir implementando el instrumento rúbricas de evaluación en las asignaciones o tareas que deben desarrollar sus estudiantes, de tal manera que, puedan promover la autorregulación de los aprendizajes de los mismos.

### **Segunda:**

Se recomienda a los docentes de la universidad a establecer descriptores claros y precisos en las rúbricas de evaluación que presenten a sus estudiantes, puesto que, éstos servirán de guía para que el alumno observe su propio trabajo y pueda hacer las correcciones que vea por conveniente.

### **Tercera:**

Se sugiere al equipo de docentes plantear rubricas de evaluación con criterios precisos y coherentes al tema y que éstos sean de conocimiento previo de los estudiantes, recuerden que el estudiante será el protagonista principal del desarrollo y mejora de su propio aprendizaje, además se sugiere que estos criterios sean tomados en cuenta al momento de revisar las evidencias, para su posterior retroalimentación, el cual permita identificar las debilidades y fortalezas del estudiante quien irá autorregulando su aprendizaje.

### **Cuarta:**

Se recomienda a los estudiantes universitarios tomar en cuenta las indicaciones que les presenta el docente sobre los aspectos o criterios que deben considerar para realizar sus trabajos y mejorar sus niveles de desempeño.

### **Quinta:**

Se sugiere a la gestión académica de la universidad a promover capacitaciones constantes para fortalecer la competencia de sus docentes en cuanto a la elaboración de las rúbricas de evaluación como instrumento que promueva la autorregulación de los aprendizajes de sus estudiantes.

## REFERENCIAS

- Monteza C. F (2019). Rúbricas y guías de reflexión para la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de psicología. 2019 p. 82. URL <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15369>
- SAIZ, M. C; BOL A.(2014) Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicol.* [online]. 2014, vol.21, n.1, pp.28-35. <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v21n1/v21n1a04.pdf>
- Gaxiola, J.C., Gaxiola Villa, E., Corral Frías, N.S., & Escobedo Hernández, P. (2020). Positive learning environment, academic engagement and self-regulated learning in high school students. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 267-278. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.11>
- Ruíz,B.Y.(2015)"Autorregulación Y Su Relación Con El Rendimiento Académico En Los Estudiantes" P.40 <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/83/Ruiz-Bessy.pdf>
- Delgado, V.; Hortigüela, D.; Ausín, V. (2018) El Blog como Instrumento de Mejora para la Autorregulación del Aprendizaje del Estudiante Universitario, vol. 44, núm. 2, 2018, pp. 171-184 Universidad Austral de Chile. Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1735/173565234010/index.html>
- Velasco, L. (2018) Análisis y valoración de las rúbricas para la evaluación de las competencias en la educación superior. P.231 <https://hdl.handle.net/10630/17303>
- López, J. (2018) La rúbrica como instrumento de evaluación formativa y sumativa y el desempeño docente en la Institución Educativa "John F. Kennedy" de Chincha, durante el primer semestre del año 2017. P. 71 <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2499/TD%20CE%201951%20L1%20-%20Lopez%20Escalante.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcón Latorre, 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 a partir de <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/70>
- Florez, R. (2018) Las rúbricas de evaluación y el desempeño docente de los maestros (as) en la Provincia de Urubamba, 2018 . p 9 [http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/13528/Florez\\_Camara\\_Rocio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/13528/Florez_Camara_Rocio.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Blanco, A. (2008) Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias, Universidad Complutense de Madrid. P 171 - 187 <https://es.scribd.com/document/388279131/Blanco-2008>

- Cano, E. (2015) Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso?. Universidad de Barcelona. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL2.pdf>
- Kweksilber, C., y 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>
- Fraile, J., Pardo, R., y 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>
- Ravela, P. Picarini, G. Loureiro, G (2017) como mejorar la evaluación en el aula, reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Primera edición (p.94) <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Shepard, L. A. (2016) La Evaluación En El Aula. (par.2). <http://pedagogitasevaluacioneducativa.blogspot.com/2016/11/la-evaluacion-en-el-aula.html#:~:text=Shepard%20indica%20que%20el%20modelo.ser%20visibles%20para%20los%20estudiantes>.
- Pasek de Pinto, E. Mejía, M.T. (2017) Proceso general para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, <file:///D:/MAESTRIA/TERCER%20SEMESTRE/SEMANA%207/Dialnet-ProcesoGeneralParaLaEvaluacionFormativaDelAprendiz-5913181.pdf>
- Inga, M.A. Sánchez, T.C. Vanessa Criado, Y.V. (2019) La formación por competencias requiere una evaluación autentica en la Universidad. <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1274/176>
- Muñoz, L.C. Serván, M.J. Soto, E. (2019) Las Competencias Docentes y el Portafolio Digital: Crear Espacios de Aprendizaje y Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/riee2019.12.2.006/11407>
- 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>
- Holder P. (2017) La Evaluación Alternativa, una vía para comprobar la adquisición de conocimientos, 3 de noviembre de 2017. <file:///D:/MAESTRIA/244-Texto%20del%20art%C3%ADculo-934-1-10-20190103.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>
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.  
<https://www.coursehero.com/file/51261440/LECCION-4-LECTURA-Wiggins-G-1998-R%C3%BAbricas-para-la-Evaluaci%C3%B3n-cap%C3%ADtulo-7pdf/>
- López R., Avello, R., Palmero, D., Sánchez, S., & Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2(Sup)), 441-450. Recuperado de <http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/390/331>
- Palacios, A. (2017) Validez y confiabilidad de un registro de valoración neurológica para pacientes hospitalizados no críticos en una institución de salud, Lima 2017. Recuperado de: [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/12789/Palacios\\_ARL.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/12789/Palacios_ARL.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- 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, Piura 2019. Recuperado de [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41001/Ch%C3%A1vez\\_CNG.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41001/Ch%C3%A1vez_CNG.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- 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. Arequipa-2019. Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/8030/EDMzafllj2.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Cunill, M.E. (2021) Una aproximación a la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la educación médica *Educación Médica Superior*. 2021, Artículo de posición. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412021000100019](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100019)
- Perrenoud, P. (2012) Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? (p.41)  
<https://books.google.com.pe/books?id=iotx1t2MbzyC&lpg=PP1&dq=Philippe%20Perrenoud&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q=Philippe%20Perrenoud&f=false>

- Quintana, G.E. (2018) La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la educación básica regular de una institución de estado Ate. Lima, Tesis, (p. 5)  
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12955>
- Piñón E, (2020) La importancia de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje  
<https://blog.lirmi.com/la-importancia-de-la-retroalimentacion-en-el-proceso-de-aprendizaje>
- Anijovich (2019) Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa. <https://panorama.oei.org.ar/dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf>
- Luna, E. (2019) 'Evaluación Formativa Del Modelo Educativo en Instituciones De Educación Superior en México', Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24(83), pp. 997–1026. Available at:  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=141714941&lang=es&site=ehost-live>
- Checca H, (2018) Comprendiendo las competencias, capacidades y desempeños del Currículo Nacional del Perú. <https://visionarianetwork.org/es/para-docentes/comprendiendo-competencias-capacidades-desempenos-curriculo-nacional-peru/>
- Molina, S., Sierra, B., & García, M. (2019). Competencias y curriculum en educación de adultos: hábitos docentes en Asturias. Revista Lusofona de Educacao, 45(45), 57–71. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.04>
- Mejía, D. Guangaje, A. Peña, C. y Aorca, S. (2019): "Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (junio 2019). En línea:  
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html>
- Fuentes, F. (2017) El cambio de conceptos y teorías en el conocimiento científico y ordinario. <file:///D:/MAESTRIA/Dialnet-ElCambioDeConceptosYTeoriasEnElConocimientoCientif-6395378.pdf>
- Andrade, S. Facio, A. Quiro, L. Alemán, M. Flores, M. (2018) hábitos de estudio y rendimiento académico: Abordaje desde la teoría de la acción razonada. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-70632018000400342](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632018000400342)
- Abella, V., Ausín, V., Delgado, V., & Casado, R. (2020). Aprendizaje Basado en Proyectos y Estrategias de Evaluación Formativas: Percepción de los Estudiantes

- Universitarios. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13(1), 93–110. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.004>
- Henríquez, C. (2020) coordinador del LLECE en OREALC/UNESCO Santiago. La evaluación formativa beneficia la autonomía de las y los estudiantes y hace visible los aprendizajes. <https://es.unesco.org/news/evaluacion-formativa-beneficia-autonomia-de-estudiantes>
- Marchena, M. (2020) Viceministra de Gestión Pedagógica, documento Normativo “Disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de Formación Inicial Docente de las Escuelas de Educación Superior” 183-2020-MINEDU <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1321248/RVM%20N%C2%B0%20>
- Quintana, G.E. (2018) La evaluación formativa de los aprendizaje en el segundo ciclo de la educación básica regular de una institución de estatal Ate. Lima, Tesis, (p, 5) <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12955>
- Velasquez G. (2019) Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en estudiantes de 5° secundaria en el área de Comunicación, IE 158 “Santa María”, SJL – 2019 <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39345>
- Contreras Jordán, O. R., González-Martí, I., & Gil-Madróna, P. (2019). La Dificultad de la Implementación de una Enseñanza por Competencias en España. (Spanish). Education Policy Analysis Archives, 27(21/22), 1–21. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4185>
- 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>
- Contreras, F. (2018) Reflexiones para una evaluación constructivista. [file:///D:/MAESTRIA/Reflexiones para una evaluacion constructivista.pdf](file:///D:/MAESTRIA/Reflexiones_para_una_evaluacion_constructivista.pdf)
- Bizarro, W., Sucari, W., Quispe, A. (2019) Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias, Revista Innova Educación <file:///D:/CHIARA/EXPERIENCIAS%20DE%20APRENDIZAJE/53-Textodelartculo-385-2-10-20190818.pdf>
- Molina, M. K., Jay Vanegas, W., Torres Diaz, G. A., & Flórez Guzmán, Y. (2020). Transversalidad curricular en la gestión del conocimiento. Utopía y Praxis Latinoamericana, 25, 124–137. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4278338>

- 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. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n2/0718-0705-estped-44-02-00055.pdf>
- López, V.L. López, A.T. (2014) la evaluación formativa y compartida en la evaluación formativa y compartida en formación superior: un estudio de caso. <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0423.%20Evaluaci%C3%B3n%20formativa%20y%20compartida%20en%20educaci%C3%B3n%20superior.%20Propuestas%20tecnicas%2C%20instrumentos%20y%20experiencias.pdf>
- Carriozza, E. (2011) Rúbricas para la orientación y evaluación del aprendizaje en entornos virtuales. Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de : [https://www.uoc.edu/pdf/symposia/dret\\_tic2011/pdf/4.carrizosa\\_prieto\\_esther\\_gallardo\\_balletero\\_jose.pdf](https://www.uoc.edu/pdf/symposia/dret_tic2011/pdf/4.carrizosa_prieto_esther_gallardo_balletero_jose.pdf)
- Hinojosa, J. Sanmartí, N. (2015) La Autorregulación Metacognitiva como Medio para La Transferencia en Mecánica. Recuperado de: <https://revistas.uca.es>
- 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. Recuperado de: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2528/Tesis%20Edilma%20Florez-Monica%20Bernal%20y%20Doralba%20Salazar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

# ANEXOS

ANEXO 1: *Matriz De operacionalización de Variables*

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escalas de medición
RUBRICAS DE EVALUACIÓN	Las rúbricas son guías precisas que se usan en la evaluación del desempeño que demuestran los alumnos, el cual describe las características específicas del producto, asignaciones, proyectos o tareas a presentar precisando varios niveles de rendimiento, con el objetivo de clarificar lo que se pretende que realicen los estudiantes <b>(Blanco, 2008)</b>	Es un conjunto organizado de actividades que tienen como eje principal el aprendizaje a través del establecimiento claro y preciso de criterios que indican como deben realizar sus trabajos los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe de una universidad pública de la provincia de Andahuaylas, 2021.	<p>Descriptores</p> <p>Criterios</p> <p>Niveles de desempeño</p> <p>Tipos de rúbricas</p>	<p>Claridad</p> <p>Características precisas</p> <p>Coherencia en el contenido</p> <p>Calidad del trabajo de un estudiante</p> <p>Reflejan los procesos y contenido.</p> <p>Calidad de desempeño del estudiante.</p> <p>Nivel de desempeño excepcional.</p> <p>Nivel de desempeño excelente.</p> <p>Nivel de desempeño aceptable</p> <p>Nivel de desempeño no aceptable</p> <p>Desarrollo específico de cada criterio.</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Desarrollo global de una o varias competencias</p>	ORDINAL



## ANEXO 2: Instrumentos de recolección de datos

### CUESTIONARIO SOBRE RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

Estimado estudiante, la siguiente relación de preguntas de la presente encuesta, forma parte de un estudio científico con la finalidad de recoger información valiosa sobre Rúbricas de Evaluación, para ello te pido total sinceridad en tus respuestas; al mismo tiempo precisar que la encuesta es íntegramente anónima y sus resultados son de carácter confidencial.

Para resolverlo debes tomar en cuenta lo siguiente:

- Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas, por favor responde 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 DESCRIPTORES</b>		<b>S</b>	<b>CS</b>	<b>AV</b>	<b>CN</b>	<b>N</b>
1	La rúbrica que presenta el docente presenta enunciados claros.					
2	Los enunciados de la rúbrica me son fáciles de entender.					
3	La rúbrica detalla las características que debo incluir en mi trabajo.					
4	Los enunciados de la rúbrica están redactados con coherencia al tema.					
<b>Dimensión 2 CRITERIOS</b>		<b>S</b>	<b>CS</b>	<b>AV</b>	<b>CN</b>	<b>N</b>
5	Los criterios planteados en la rúbrica buscan que mi trabajo sea de calidad.					
6	Los criterios precisan los aspectos con el que me evaluará; es decir me especifica que debe contener mi producto (ej. informe: introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía)					
7	Los criterios me permiten monitorear mi propia actividad, autoevaluándome.					
8	Los criterios me favorecen en la adquisición de la responsabilidad ante los aprendizajes.					
9	Los criterios planteados permiten que realice mi trabajo en forma ordenada.					
10	Los criterios planteados me indica los contenidos que debo incluir en mi trabajo.					
11	Los criterios de evaluación están planteados con un lenguaje claro y comprensible					
12	El docente me hace conocer la rúbrica de evaluación antes del desarrollo del trabajo.					
13	El docente considera los criterios planteados para valorar mi trabajo.					
14	Me gusta que el docente consensue los criterios de evaluación antes de determinarlo.					

<b>Dimensión 3 NIVELES DE DESEMPEÑO</b>		<b>S</b>	<b>CS</b>	<b>AV</b>	<b>CN</b>	<b>N</b>
15	Los criterios planteados me facilitan para el mejor desarrollo de mis trabajos.					
16	Conozco cual es la escala de valoración con la que seré evaluado.					
17	En la rúbrica se identifica claramente las diferencias entre los descriptores según el nivel de logro a alcanzar. (excelente, bueno, regular, deficiente)					
18	El nivel satisfactorio de la rúbrica refleja siempre el proceso real a seguir para lograr un trabajo real.					
19	El nivel satisfactorio, describe la calidad que mi trabajo debe tener, superando con exceso las expectativas del docente.					
20	El nivel excelente describe la calidad superior que debe presentar mi trabajo; es decir, que cumpla las expectativas.					
21	El nivel aceptable, describe la calidad satisfactoria que debe presentar mi trabajo; es decir, alcanza la mayoría de las expectativas					
22	Este nivel no aceptable, describe que el trabajo no alcanzaría a cubrir las expectativas que busca el docente.					
<b>Dimensión 4 Tipos de rúbricas</b>		<b>S</b>	<b>CS</b>	<b>AV</b>	<b>CN</b>	<b>N</b>
23	Los criterios de la rúbrica pretenden evaluar una actividad específica.					
24	Los rangos utilizados deben ser claramente diferentes uno de otro, comprensibles y descriptivos					
25	Proporciona información sobre los diferentes aspectos que componen cierto desempeño.					
26	El docente me retroalimenta según las necesidades que refleja mi trabajo en el cumplimiento de algunos criterios de la rúbrica.					
27	La rúbrica establece que los trabajos o informes requieren de la demostración de una acción global.					
28	Los criterios establecidos me permiten presentar un trabajo que describa mas de dos actividades.					

## CUESTIONARIO SOBRE AUTORREGULACIÓN DE APRENDIZAJES

Estimado estudiante, la siguiente relación de preguntas de la presente encuesta, forma parte de un estudio científico con la finalidad de recoger información valiosa sobre Autorregulación de Aprendizajes, para ello te pido total sinceridad en tus respuestas; al mismo tiempo precisar que la encuesta es íntegramente anónima y sus resultados son de carácter confidencial.

Para resolverlo debes tomar en cuenta lo siguiente:

- Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas, por favor responde 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	Ítems	categorías				
		S	CS	AV	CN	N
<b>Dimensión 1 AUTORREGULACIÓN DE LA METACOGNICIÓN</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 estoy revisando mis apuntes algunas veces me detengo y pregunto: ¿Estoy entendiendo algo de esto?					
4	Cuando realizo mi tarea, sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que me pide el docente.					
5	Leo los criterios que me piden tener en cuenta para desarrollar mis trabajos.					
6	Los criterios que me presentan los docentes me facilitan el desarrollo de mi trabajo					
7	Después de hacer mi tarea, reviso y evaluo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso como utilizar esta información para mejorar mis trabajos en lo posterior.					
<b>Dimensión 2 AUTORREGULACIÓN DE LA MOTIVACIÓN</b>						
8	Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros.					
9	Tengo confianza en mis estrategias y técnicas de estudio.					
10	Me esfuerzo por desarrollar las actividades según los criterios que considere el docente aunque no sean de mi agrado.					
11	Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.					
12	Realizo las actividades según mis intereses y habilidades					
13	Con el fin de ayudar a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscritos					
14	Cuando no hago las tareas cumpliendo los criterios de mi maestro, me desánimo y tengo menos motivación.					

15	Incluso cuando un trabajo se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda					
16	Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuánto tiempo he dedicado a estudiar					
17	Disfruto hacer tareas que son desafiantes, pero con criterios claros, porque implica la mejor oportunidad para aprender.					
<b>Dimensión 3 AUTORREGULACIÓN DE LA EFECTIVIDAD</b>		<b>S</b>	<b>CS</b>	<b>AV</b>	<b>CN</b>	<b>N</b>
18	Tengo en cuenta la fecha de entrega de los trabajos.					
19	Uso un calendario, una agenda diaria o cualquiera otra forma en la que llevo el control de mis tareas.					
20	Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas					
21	Si no entiendo algo de los criterios que el docente establece para realizar una tarea, solicito asesorías para clarificar lo que no he entendido.					
22	Anoto las dificultades que se me presentan al desarrollar el trabajo, según los criterios establecidos por el docente.					
23	Voy marcando los criterios que voy logrando durante el desarrollo de mi trabajo.					
24	Voy marcando los criterios que no voy logrando durante el desarrollo de mi trabajo.					
25	Cuando preparo una presentación de un documento, investigo cuidadosamente y trato de cumplir todos los criterios que el profesor establece.					
26	Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar.					
27	Si tengo problemas para comprender algún material del curso, trato de obtener ayuda de alguien para lograr entenderlo					

**ANEXO 3: Validez de instrumento**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Rúbrica de evaluación**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Dimensión 1 DESCRIPTORES</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
1	La rúbrica que presenta mi docente tiene enunciados claros.	X		X		X		
2	Los enunciados de la rúbrica me son fáciles de entender.	X		X		X		
3	La rúbrica detalla las características que debo incluir en mi trabajo.	X		X		X		
4	Los enunciados de la rúbrica están redactados con coherencia al tema.	x		x		x		
	<b>Dimensión 2 CRITERIOS</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
5	Los criterios planteados en la rúbrica buscan que mi trabajo sea de calidad.	X		X		X		
6	Los criterios precisan los aspectos con el que me evaluará; es decir me especifica que debe contener mi producto (ej. informe: introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía)	X		X		X		
7	Los criterios me permiten monitorear mi propia actividad, autoevaluándome.	X		X		X		
8	Los criterios me favorecen en la adquisición de la responsabilidad ante los aprendizajes.	X		X		X		
9	Los criterios planteados permiten que realice mi trabajo en forma ordenada.	X		X		X		
10	Los criterios planteados me indica los contenidos que debo incluir en mi trabajo.	X		X		X		
11	Los criterios de evaluación están planteados con un lenguaje claro y comprensible	X		X		X		
12	El docente me hace conocer la rúbrica de evaluación antes del desarrollo del trabajo.	X		X		X		
13	El docente considera los criterios planteados para valorar mi trabajo.	X		X		X		
14	Me gusta que mi docente consensue los criterios de evaluación antes de determinarlo.	X		X		X		
	<b>Dimensión 3 NIVELES DE DESEMPEÑO</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
15	Los criterios planteados me facilitan para el mejor desarrollo de mis trabajos.	X		X		X		
16	Conozco cual es la escala de valoración con la que seré evaluado.	X		X		X		
17	En la rúbrica se identifica claramente las diferencias entre los descriptores según el nivel de logro a alcanzar. (excelente, bueno, regular, deficiente)	X		X		X		
18	El nivel satisfactorio de la rúbrica refleja siempre el proceso ideal a seguir para lograr un trabajo ideal.	X		X		X		
19	Describe la calidad que mi trabajo debe tener, superando con exceso las expectativas.	X		X		X		
20	Este nivel describe la calidad superior que debe presentar mi trabajo; es decir, que cumpla las expectativas.	X		X		X		

21	Este nivel describe la calidad satisfactoria que debe presentar mi trabajo; es decir, alcanza la mayoría de las expectativas	X		X		X	
22	Este nivel describe que el trabajo no alcanzaría a cubrir las expectativas que busca el docente.	X		X		X	
	<b>Dimensión 4 Tipos de Rúbricas</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>
23	Los criterios de la rúbrica pretenden evaluar una actividad específica.	X		X		X	
24	Los rangos utilizados deben ser claramente diferentes uno de otro, comprensibles y descriptivos	X		X		X	
25	Proporciona información sobre los diferentes aspectos que componen cierto desempeño.	X		X		X	
26	El docente me retroalimenta según las necesidades que refleja mi trabajo en el cumplimiento de algunos criterios de la rúbrica.	X		X		X	
27	La rúbrica establece que los trabajos o informes requieren de la demostración de una acción global.	X		X		X	
28	Los criterios establecidos me permiten presentar un trabajo que describa más de dos actividades.	X		X		X	

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): Es aplicable**

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

**Apellidos y nombres del juez validador.** Dr Juan SOLANO GUTIERREZ      **DNI: 31148273**

**Especialidad del validador:** **Dr. En Ciencias de la Educación**

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

**Andahuaylas, 18 de junio del 2021**

Dr. Juan Solano Gutiérrez  
DOCTOR EN CIENCIAS  
DE LA EDUCACION

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Autorregulación de Aprendizajes**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Dimensión 1 AUTORREGULACIÓN DE LA METACOGNICIÓN</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
1	Conozco con exactitud qué es lo que debo estudiar o desarrollar en el trabajo.	x		x		x		
2	Algunas veces con lo que hago me va bien, y otras no. Pero en cualquiera de los dos casos, realmente no sé por qué.	x		x		x		
3	Cuando estoy revisando mis apuntes algunas veces me detengo y pregunto: ¿Estoy entendiendo algo de esto?	x		x		x		
4	Cuando realizo mi tarea, sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que me pide el docente.	x		x		x		
5	Leo los criterios que me piden tener en cuenta para desarrollar mis trabajos.	x		x		x		
6	Los criterios que me presentan los docentes me facilitan el desarrollo de mi trabajo	x		x		x		
7	Después de hacer mi tarea, reviso y evaluo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso como utilizar esta información para mejorar mis trabajos en lo posterior.	x		x		x		
	<b>Dimensión 2 AUTORREGULACIÓN DE LA MOTIVACIÓN</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
8	Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros.	x		x		x		
9	Tengo confianza en mis estrategias y técnicas de estudio.	x		x		x		
10	Me esfuerzo por desarrollar las actividades según los criterios que considere el docente aunque no sean de mi agrado.	x		x		x		
11	Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.	x		x		x		
12	Realizo las actividades según mis intereses y habilidades	x		x		x		
13	Con el fin de ayudar a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscritos	x		x		x		
14	Cuando no hago las tareas cumpliendo los criterios de mi maestro, me desánimo y tengo menos motivación.	x		x		x		
15	Incluso cuando un trabajo se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda	x		x		x		
16	Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuando tiempo he dedicado a estudiar	x		x		x		
17	Disfruto hacer tareas que son desafiantes, pero con criterios claros, porque implica la mejor oportunidad para aprender.	x		x		x		

	<b>Dimensión 3 AUTORREGULACIÓN DE LA EFECTIVIDAD</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
<b>18</b>	Tengo en cuenta la fecha de entrega de los trabajos.	x		x		x		
<b>19</b>	Uso un calendario, una agenda diaria o cualquiera otra forma en la que llevo el control de mis tareas.	x		x		x		
<b>20</b>	Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas	x		x		x		
<b>21</b>	Si no entiendo algo de los criterios que el docente establece para realizar una tarea, solicito asesorías para clarificar lo que no he entendido.	x		x		x		
<b>22</b>	Anoto las dificultades que se me presentan al desarrollar el trabajo, según los criterios establecidos por mi docente.	x		x		x		
<b>23</b>	Voy marcando los criterios que voy logrando durante el desarrollo de mi trabajo.	x		x		x		
<b>24</b>	Voy marcando los criterios que no voy logrando durante el desarrollo de mi trabajo.							
<b>25</b>	Cuando preparo una presentación de un documento, investigo cuidadosamente y trato de cumplir todos los criterios que el profesor establece.	x		x		x		
<b>26</b>	Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar.	x		x		x		
<b>27</b>	Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo	x		x		x		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): Es aplicable**

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

**Apellidos y nombres del juez validador:** Dr Juan SOLANO GUTIERREZ    **DNI:**

**Especialidad del validador:** **Dr. En Ciencias de la Educación**

**31148273**

**Andahuaylas, 18 de junio del 2021**

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados

**Firma del Experto Informante.**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Rúbrica de evaluación**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Dimensión 1 DESCRIPTORES</b>							
1	La rúbrica que presenta mi docente tiene enunciados claros.	X		X		X		
2	Los enunciados de la rúbrica me son fáciles de entender.	X		X		X		
3	La rúbrica detalla las características que debo incluir en mi trabajo.	X		X		X		
4	Los enunciados de la rúbrica están redactados con coherencia al tema.	x		x		x		
	<b>Dimensión 2 CRITERIOS</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
5	Los criterios planteados en la rúbrica buscan que mi trabajo sea de calidad.	X		X		X		
6	Los criterios precisan los aspectos con el que me evaluará; es decir me especifica que debe contener mi producto (ej. informe: introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía)	X		X		X		
7	Los criterios me permiten monitorear mi propia actividad, autoevaluándome.	X		X		X		
8	Los criterios me favorecen en la adquisición de la responsabilidad ante los aprendizajes.	X		X		X		
9	Los criterios planteados permiten que realice mi trabajo en forma ordenada.	X		X		X		
10	Los criterios planteados me indica los contenidos que debo incluir en mi trabajo.	X		X		X		
11	Los criterios de evaluación están planteados con un lenguaje claro y comprensible	X		X		X		
12	El docente me hace conocer la rúbrica de evaluación antes del desarrollo del trabajo.	X		X		X		
13	El docente considera los criterios planteados para valorar mi trabajo.	X		X		X		
14	Me gusta que mi docente consensue los criterios de evaluación antes de determinarlo.	X		X		X		
	<b>Dimensión 3 NIVELES DE DESEMPEÑO</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
15	Los criterios planteados me facilitan para el mejor desarrollo de mis trabajos.	X		X		X		
16	Conozco cual es la escala de valoración con la que seré evaluado.	X		X		X		
17	En la rúbrica se identifica claramente las diferencias entre los descriptores según el nivel de logro a alcanzar. (excelente, bueno, regular, deficiente)	X		X		X		
18	El nivel satisfactorio de la rúbrica refleja siempre el proceso ideal a seguir para lograr un trabajo ideal.	X		X		X		
19	Describe la calidad que mi trabajo debe tener, superando con exceso las expectativas.	X		X		X		
20	Este nivel describe la calidad superior que debe presentar mi trabajo; es decir, que cumpla las expectativas.	X		X		X		
21	Este nivel describe la calidad satisfactoria que debe presentar mi trabajo; es decir, alcanza la mayoría de las expectativas	X		X		X		

22	Este nivel describe que el trabajo no alcanzaría a cubrir las expectativas que busca el docente.	X		X		X		
<b>Dimensión 4 Tipos de Rúbricas</b>		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
23	Los criterios de la rúbrica pretenden evaluar una actividad específica.	X		X		X		
24	Los rangos utilizados deben ser claramente diferentes uno de otro, comprensibles y descriptivos	X		X		X		
25	Proporciona información sobre los diferentes aspectos que componen cierto desempeño.	X		X		X		
26	El docente me retroalimenta según las necesidades que refleja mi trabajo en el cumplimiento de algunos criterios de la rúbrica.	X		X		X		
27	La rúbrica establece que los trabajos o informes requieren de la demostración de una acción global.	X		X		X		
28	Los criterios establecidos me permiten presentar un trabajo que describa más de dos actividades.	X		X		X		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia):** Es aplicable

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

**Apellidos y nombres del juez validador.** Dr/ Mg: José PARDO GÓMES            **DNI: 31188631**

**Especialidad del validador:** Mg. En Lingüística andina y educación.

Andahuaylas, 21 de junio del 2021

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

  
 Mag. José Pardo Gómez  
 Magister Scientiarum en Lingüística  
 Andina y Educación

Firma del Experto Informante.

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Autorregulación de Aprendizajes**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad3		Sugerencias
		si	no	si	no	si	No	
	<b>Dimensión 1 AUTORREGULACIÓN DE LA METACOGNICIÓN</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>No</b>	
1	Conozco con exactitud qué es lo que debo estudiar o desarrollar en el trabajo.	x		x		x		
2	Algunas veces con lo que hago me va bien, y otras no. Pero en cualquiera de los dos casos, realmente no sé por qué.	x		x		x		
3	Cuando estoy revisando mis apuntes algunas veces me detengo y pregunto: ¿Estoy entendiendo algo de esto?	x		x		x		
4	Cuando realizo mi tarea, sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que me pide el docente.	x		x		x		
5	Leo los criterios que me piden tener en cuenta para desarrollar mis trabajos.	x		x		x		
6	Los criterios que me presentan los docentes me facilitan el desarrollo de mi trabajo	x		x		x		
7	Después de hacer mi tarea, reviso y evaluo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso como utilizar esta información para mejorar mis trabajos en lo posterior.	x		x		x		
	<b>Dimensión 2 AUTORREGULACIÓN DE LA MOTIVACIÓN</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>No</b>	
8	Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros.	x		x		x		
9	Tengo confianza en mis estrategias y técnicas de estudio.	x		x		x		
10	Me esfuerzo por desarrollar las actividades según los criterios que considere el docente aunque no sean de mi agrado.	x		x		x		
11	Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.	x		x		x		
12	Realizo las actividades según mis intereses y habilidades	x		x		x		
13	Con el fin de ayudar a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscritos	x		x		x		
14	Cuando no hago las tareas cumpliendo los criterios de mi maestro, me desánimo y tengo menos motivación.	x		x		x		
15	Incluso cuando un trabajo se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda	x		x		x		
16	Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuando tiempo he dedicado a estudiar	x		x		x		
17	Disfruto hacer tareas que son desafiantes, pero con criterios claros, porque implica la mejor oportunidad para aprender.	x		x		x		

	<b>Dimensión 3 AUTORREGULACIÓN DE LA EFECTIVIDAD</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>No</b>	
<b>18</b>	Tengo en cuenta la fecha de entrega de los trabajos.	x		x		x		
<b>19</b>	Uso un calendario, una agenda diaria o cualquiera otra forma en la que llevo el control de mis tareas.	x		x		x		
<b>20</b>	Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas	x		x		x		
<b>21</b>	Si no entiendo algo de los criterios que el docente establece para realizar una tarea, solicito asesorías para clarificar lo que no he entendido.	x		x		x		
<b>22</b>	Anoto las dificultades que se me presentan al desarrollar el trabajo, según los criterios establecidos por mi docente.	x		x		x		
<b>23</b>	Voy marcando los criterios que voy logrando durante el desarrollo de mi trabajo.	x		x		x		
<b>24</b>	Voy marcando los criterios que no voy logrando durante el desarrollo de mi trabajo.							
<b>25</b>	Cuando preparo una presentación de un documento, investigo cuidadosamente y trato de cumplir todos los criterios que el profesor establece.	x		x		x		
<b>26</b>	Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar.	x		x		x		
<b>27</b>	Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo	x		x		x		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): Es aplicable**

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

**Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: José PARDO GÓMEZ            DNI: 3188631**

**Especialidad del validador: Mag. En Lingüística andina y educación**

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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



**Mag. José Pardo Gómez**  
Magister Scientiarum en Lingüística  
Andina y Educación

**Andahuaylas, 21 de junio del 2021**

**Firma del Experto Informante.**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Rúbrica de evaluación**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>Dimensión 1 DESCRIPTORES</b>							
1	La rúbrica que presenta mi docente tiene enunciados claros.	x		x		x		
2	Los enunciados de la rúbrica me son fáciles de entender.	x		x		x		
3	La rúbrica detalla las características que debo incluir en mi trabajo.	x		x		x		
4	Los enunciados de la rúbrica están redactados con coherencia al tema.	x		x		x		
	<b>Dimensión 2 CRITERIOS</b>							
5	Los criterios planteados en la rúbrica buscan que mi trabajo sea de calidad.	x		x		x		
6	Los criterios precisan los aspectos con el que me evaluará; es decir me especifica que debe contener mi producto (ej. informe: introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía)	x		x		x		
7	Los criterios me permiten monitorear mi propia actividad, autoevaluándome.	x		x		x		
8	Los criterios me favorecen en la adquisición de la responsabilidad ante los aprendizajes.	x		x		x		
9	Los criterios planteados permiten que realice mi trabajo en forma ordenada.	x		x		x		
10	Los criterios planteados me indica los contenidos que debo incluir en mi trabajo.	x		x		x		
11	Los criterios de evaluación están planteados con un lenguaje claro y comprensible	x		x		x		
12	El docente me hace conocer la rúbrica de evaluación antes del desarrollo del trabajo.	x		x		x		
13	El docente considera los criterios planteados para valorar mi trabajo.	x		x		x		
14	Me gusta que mi docente consensue los criterios de evaluación antes de determinarlo.	x		x		x		
	<b>Dimensión 3 NIVELES DE DESEMPEÑO</b>							
15	Los criterios planteados me facilitan para el mejor desarrollo de mis trabajos.	x		x		x		
16	Conozco cual es la escala de valoración con la que seré evaluado.	x		x		x		
17	En la rúbrica se identifica claramente las diferencias entre los descriptores según el nivel de logro a alcanzar. (excelente, bueno, regular, deficiente)	x		x		x		
18	El nivel satisfactorio de la rúbrica refleja siempre el proceso ideal a seguir para lograr un trabajo ideal.	x		x		x		
19	Describe la calidad que mi trabajo debe tener, superando con exceso las expectativas.	x		x		x		
20	Este nivel describe la calidad superior que debe presentar mi trabajo; es decir, que cumpla las expectativas.	x		x		x		
21	Este nivel describe la calidad satisfactoria que debe presentar mi trabajo; es decir, alcanza la mayoría de las expectativas	x		x		x		

22	Este nivel describe que el trabajo no alcanzaría a cubrir las expectativas que busca el docente.	x		x		x		
<b>Dimensión 4 RUBRICAS ANALITICAS</b>		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
23	Los criterios de la rúbrica pretenden evaluar una actividad específica.	x		x		x		
24	Los rangos utilizados deben ser claramente diferentes uno de otro, comprensibles y descriptivos	x		x		x		
25	Proporciona información sobre los diferentes aspectos que componen cierto desempeño.	x		x		x		
26	El docente me retroalimenta según las necesidades que refleja mi trabajo en el cumplimiento de algunos criterios de la rúbrica.	x		x		x		
<b>Dimensión 5 RUBRICAS HOLISTICAS</b>		x		x		x		
27	La rúbrica establece que los trabajos o informes requieren de la demostración de una acción global.	x		x		x		
28	Los criterios establecidos me permiten presentar un trabajo que describa más de dos actividades.	x		x		x		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): Es aplicable**

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

**Apellidos y nombres del juez validador. Mg: Edita CARBAJAL NAVARRO            DNI: 3188631**

**Especialidad del validador: Mag. En Investigación y Docencia en Educación Superior**

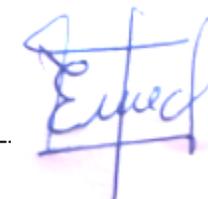
<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

**Andahuaylas, 20 de junio del 2021**



-----  
**Firma del Experto Informante.**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: Autorregulación de Aprendizajes**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia 1		Relevancia 2		Claridad3		Sugerencias
		si	no	si	no	si	No	
	<b>Dimensión 1 AUTORREGULACIÓN DE LA METACOGNICIÓN</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>No</b>	
1	Conozco con exactitud qué es lo que debo estudiar o desarrollar en el trabajo.	x		x		x		
2	Algunas veces con lo que hago me va bien, y otras no. Pero en cualquiera de los dos casos, realmente no sé por qué.	x		x		x		
3	Cuando estoy revisando mis apuntes algunas veces me detengo y pregunto: ¿Estoy entendiendo algo de esto?	x		x		x		
4	Cuando realizo mi tarea, sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que me pide el docente.	x		x		x		
5	Leo los criterios que me piden tener en cuenta para desarrollar mis trabajos.	x		x		x		
6	Los criterios que me presentan los docentes me facilitan el desarrollo de mi trabajo	x		x		x		
7	Después de hacer mi tarea, reviso y evaluo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso como utilizar esta información para mejorar mis trabajos en lo posterior.	x		x		x		
	<b>Dimensión 2 AUTORREGULACIÓN DE LA MOTIVACIÓN</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>No</b>	
8	Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros.	x		x		x		
9	Tengo confianza en mis estrategias y técnicas de estudio.	x		x		x		
10	Me esfuerzo por desarrollar las actividades según los criterios que considere el docente aunque no sean de mi agrado.	x		x		x		
11	Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.	x		x		x		
12	Realizo las actividades según mis intereses y habilidades	x		x		x		
13	Con el fin de ayudar a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscritos	x		x		x		
14	Cuando no hago las tareas cumpliendo los criterios de mi maestro, me desánimo y tengo menos motivación.	x		x		x		
15	Incluso cuando un trabajo se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda	x		x		x		
16	Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuando tiempo he dedicado a estudiar	x		x		x		
17	Disfruto hacer tareas que son desafiantes, pero con criterios claros, porque implica la mejor oportunidad para aprender.	x		x		x		

	<b>Dimensión 3 AUTORREGULACIÓN DE LA EFECTIVIDAD</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>no</b>	<b>si</b>	<b>No</b>	
<b>18</b>	Tengo en cuenta la fecha de entrega de los trabajos.	x		x		x		
<b>19</b>	Uso un calendario, una agenda diaria o cualquiera otra forma en la que llevo el control de mis tareas.	x		x		x		
<b>20</b>	Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas	x		x		x		
<b>21</b>	Si no entiendo algo de los criterios que el docente establece para realizar una tarea, solicito asesorías para clarificar lo que no he entendido.	x		x		x		
<b>22</b>	Anoto las dificultades que se me presentan al desarrollar el trabajo, según los criterios establecidos por mi docente.	x		x		x		
<b>23</b>	Voy marcando los criterios que voy logrando durante el desarrollo de mi trabajo.	x		x		x		
<b>24</b>	Voy marcando los criterios que no voy logrando durante el desarrollo de mi trabajo.							
<b>25</b>	Cuando preparo una presentación de un documento, investigo cuidadosamente y trato de cumplir todos los criterios que el profesor establece.	x		x		x		
<b>26</b>	Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar.	x		x		x		
<b>27</b>	Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo	x		x		x		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): Es aplicable**

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

**Apellidos y nombres del juez validador. Mg: Edita CARBAJAL NAVARRO            DNI: 3188631**

**Especialidad del validador: Mag. En Investigación y Docencia en Educación Superior**

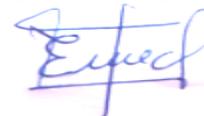
<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

**Andahuaylas, 20 de junio del 2021**



-----  
**Firma del Experto Informante.**

## ANEXO 4: Análisis de fiabilidad

### *Estadísticas de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,994	55

### *Estadísticas de total de elemento*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Ítem1	207,04	2656,729	,777	,994
Ítem2	207,15	2667,746	,771	,994
Ítem3	206,81	2667,541	,833	,994
Ítem4	206,96	2637,806	,906	,993
Ítem5	206,70	2638,909	,849	,994
Ítem6	206,78	2639,718	,918	,993
Ítem7	206,81	2636,926	,876	,994
Ítem8	206,93	2628,379	,894	,994
Ítem9	206,93	2645,840	,902	,993
Ítem10	206,81	2649,772	,905	,993
Ítem11	206,93	2651,917	,876	,994
Ítem12	206,96	2651,499	,840	,994
Ítem13	207,00	2639,231	,861	,994
Ítem14	206,74	2644,738	,888	,994
Ítem15	206,74	2640,892	,843	,994
Ítem16	206,89	2646,564	,799	,994
Ítem17	207,15	2635,208	,874	,994
Ítem18	207,15	2632,670	,851	,994
Ítem19	206,96	2655,114	,867	,994
Ítem20	206,89	2642,333	,915	,993
Ítem21	207,04	2645,575	,908	,993
Ítem22	207,26	2638,815	,916	,993
Ítem23	207,04	2652,422	,816	,994
Ítem24	207,00	2653,077	,817	,994
Ítem25	206,93	2649,225	,902	,993
Ítem26	207,00	2667,154	,771	,994

Ítem27	206,96	2649,422	,831	,994
Ítem28	206,85	2657,285	,885	,994
Ítem29	207,04	2656,729	,777	,994
Ítem30	207,15	2667,746	,771	,994
Ítem31	206,81	2667,541	,833	,994
Ítem32	206,96	2637,806	,906	,993
Ítem33	206,70	2638,909	,849	,994
Ítem34	206,78	2639,718	,918	,993
Ítem35	206,81	2636,926	,876	,994
Ítem36	206,93	2628,379	,894	,994
Ítem37	206,93	2645,840	,902	,993
Ítem38	206,81	2649,772	,905	,993
Ítem39	206,93	2651,917	,876	,994
Ítem40	207,00	2649,769	,847	,994
Ítem41	207,00	2639,231	,861	,994
Ítem42	206,74	2644,738	,888	,994
Ítem43	206,74	2640,892	,843	,994
Ítem44	206,89	2646,564	,799	,994
Ítem45	207,15	2635,208	,874	,994
Ítem46	207,15	2632,670	,851	,994
Ítem47	206,96	2655,114	,867	,994
Ítem48	206,89	2642,333	,915	,993
Ítem49	207,04	2645,575	,908	,993
Ítem50	207,26	2638,815	,916	,993
Ítem51	207,04	2652,422	,816	,994
Ítem52	207,00	2653,077	,817	,994
Ítem53	206,93	2649,225	,902	,993
Ítem54	207,00	2667,154	,771	,994
Ítem55	206,96	2649,422	,831	,994

## ANEXO 5: Matriz de Consistencia

*Título:* Rúbricas de Evaluación y la Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de una Universidad Pública de la ciudad de Andahuaylas, 2021

problema	objetivos	hipótesis	metodología
<b>Problema general</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Hipótesis general</b>	
¿Cuál es la influencia de las rúbricas de evaluación en la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de un centro de educación superior en la provincia Andahuaylas, 2021?	Determinar la influencia de las rúbricas de evaluación en la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de un centro de educación superior en la provincia Andahuaylas durante la educación a distancia periodo 2021	Existe influencia de las rúbricas de evaluación en la autorregulación de aprendizajes de los estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe de un centro de educación superior en la provincia Andahuaylas durante la educación a distancia periodo 2021.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de investigación: Básica</li> <li>▪ Nivel de investigación: Correlacional</li> <li>▪ Diseño de investigación: No experimental</li> </ul>
<b>Problemas específicos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Hipótesis específicas</b>	
1. ¿Cuál es la influencia de los descriptores de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes?	1. Determinar la influencia de los descriptores de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes	1. Existe influencia de los descriptores de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Variables: Rubricas y autorregulación</li> <li>▪ Muestra: 91</li> <li>▪ Técnica: encuesta</li> </ul>
2. ¿Cuál es la influencia de los criterios de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes?	2. Determinar la influencia de los criterios de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes	2. Existe influencia de los criterios de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instrumento: cuestionario tipo escala de Likert</li> </ul>

3. ¿Cuál es la influencia de los niveles de desempeño de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes?	3.Determinar la influencia de los niveles de desempeño de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes	3.Existe influencia de los niveles de desempeño de la rúbrica en la autorregulación de aprendizajes
4. ¿Cuál es la influencia de los tipos de rubricas en la autorregulación de aprendizajes?	4.Determinar la influencia de los tipos de rúbricas en la autorregulación de aprendizajes.	4.Existe la influencia de los tipos de rúbricas en la autorregulación de aprendizajes.

**ANEXO 6: Autorización para la aplicación del instrumento de investigación**

**Universidad Nacional José María Arguedas**

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

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EMPRESA  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
INTERCULTURAL**

Ccoyahuacho, 10 de julio de 2021.

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

**Señora** : Mag. Ruth Angélica Chicana Becerra  
Coordinadora General de Programa de Posgrado Semipresenciales  
Universidad César Vallejo

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

**Referencia** : Carta P. 251-2021-UCV-EPG-SP

De mi consideración.

Previo un cordial saludo, la Dirección de la Escuela Profesional de Educación Primaria Intercultural de la Universidad Nacional José María Arguedas AUTORIZA la aplicación de instrumento y consentimiento informado a MUÑOZ VASQUEZ, KATHERINE; identificado(a) con DNI N° 41951417 y código de matrícula N° 7002530803; 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: RÚBRICAS DE EVALUACIÓN Y LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LA CIUDAD DE ANDAHUAYLAS, 2021

Aprovecho la oportunidad para expresarle mis consideraciones más distinguidas.

Atentamente,

  
UNIVERSIDAD NACIONAL  
JOSÉ MARÍA ARGUEDAS  
*Dr. José Carlos Arévalo Quijano*  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL  
DIRECTOR

## ANEXO 7: Base de datos Rubricas de Evaluación (procesamiento SPSS 26)

RUBRICAS DE EVALUACION.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Visible: 73 de 73 variables

	Id	GENERO	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Item9	Item10	Item11	Item12	Item13	Item14	Item15		
1	1	MASCUL...	Casi Sie...	Casi Sie...	Casi Sie...	Casi Sie...	Siempre	Siempre	Casi Sie...	Siempre	Casi Sie...	Casi Sie...	Siempre	Casi Sie...	Casi Sie...	Siempre	A veces	A	
2	2	MASCUL...	Casi Nunca	Casi															
3	3	FEMENINO	Casi Nunca	A veces	Casi Sie...	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Casi Sie...	Ca							
4	4	MASCUL...	Siempre	Casi Sie...	Siempre	Siempre	Siempre	Si											
5	5	MASCUL...	Casi Sie...	Casi Sie...	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Casi Sie...	Siempre	Siempre	Casi Sie...	Siempre	S				
6	6	FEMENINO	A veces	A															
7	7	MASCUL...	Casi Nunca	Casi Nunca	Casi Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	N
8	8	FEMENINO	Casi Nunca	A veces	Casi Sie...	A veces	A veces	A veces	Casi Sie...	Casi Nunca	A veces	Casi Sie...	A veces	Ca					
9	9	FEMENINO	Casi Sie...	Siempre	Siempre	Casi Sie...	Casi Sie...	Siempre	A veces	Siempre	Casi Sie...	Casi Sie...	A veces	Siempre	Siempre	Casi Sie...	Siempre	Si	
10	10	FEMENINO	Siempre	Si															
11	11	FEMENINO	Casi Sie...	Casi Nunca	Casi Sie...	A veces	Casi Sie...	A veces	A veces	A veces	Casi Nunca	A veces	A veces	Casi Sie...	Casi Sie...	A veces	Casi Nunca	A	
12	12	FEMENINO	A veces	A veces	Siempre	Casi Sie...	Siempre	Siempre	Casi Sie...	A veces	A veces	Siempre	Siempre	Ca					
13	13	MASCUL...	A veces	Casi Sie...	A veces	A veces	Casi Sie...	A veces	Casi Nunca	Casi Nunca	Casi Sie...	A veces	Casi Sie...	A veces	Casi Sie...	A veces	Casi Sie...	Ca	
14	14	FEMENINO	Casi Sie...	A veces	A veces	Casi Nunca	A veces	A veces	A										
15	15	FEMENINO	Siempre	Casi Sie...	Casi Sie...	Siempre	Siempre	Casi Sie...	Siempre	Casi Sie...	Casi Sie...	Siempre	Siempre	Siempre	Casi Sie...	Casi Sie...	Siempre	S	
16	16	MASCUL...	Siempre	Casi Sie...	Casi Sie...	Casi Sie...	Casi Sie...	Siempre	Siempre	Siempre	S								
17	17	FEMENINO	Casi Sie...	Casi Sie...	Casi Sie...	Casi Sie...	Siempre	Casi Sie...	A veces	A veces	Casi Sie...	Casi Sie...	Casi Sie...	Siempre	A veces	Casi Sie...	Casi Sie...	Ca	
18	18	MASCUL...	Casi Sie...	Casi Sie...	Casi Sie...	Casi Sie...	Siempre	Casi Sie...	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Casi Sie...	Casi Sie...	Siempre	Siempre	Casi Sie...	Ca	
19	19	FEMENINO	Siempre	Siempre	Casi Sie...	Siempre	Ca												
20	20	FEMENINO	Casi Nunca	A veces	Casi Sie...	Casi Sie...	Casi Nunca	Casi Nunca	A veces	Siempre	Ca								
21	21	FEMENINO	Siempre	Casi Sie...	Casi Sie...	Casi Sie...	Siempre	Casi Sie...	Siempre	Siempre	Casi Sie...	Casi Sie...	Casi Sie...	Siempre	Siempre	Casi Sie...	Siempre	Ca	
22	22	FEMENINO	Siempre	C															

Vista de datos Vista de variables



- Resultado
  - Registro
  - Frecuencias
    - Título
    - Notas
    - Estadísticos
    - Tabla de frecuencias
      - Título
      - RUBRICAS
      - DESCRIPTORES
      - CRITERIOS
      - NIVELES
      - TIPOS
      - AUTORREPORTE
      - METACOGNICION
      - MOTIVACION
      - EFFECTIVIDAD
    - Gráfico de barras
      - Título
      - RUBRICAS
      - DESCRIPTORES
      - CRITERIOS
      - NIVELES
      - TIPOS
      - AUTORREPORTE
      - METACOGNICION
      - MOTIVACION
      - EFFECTIVIDAD
  - Registro
  - Correlaciones no paramétricas
    - Título
    - Notas
    - Correlaciones
  - Registro
  - Correlaciones no paramétricas

Bueno	64	70,3	70,3	100,0
Total	91	100,0	100,0	

**DESCRIPTORES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Malo	3	3,3	3,3	3,3
	Regular	19	20,9	20,9	24,2
	Bueno	69	75,8	75,8	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**CRITERIOS**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Malo	85	93,4	93,4	93,4
	Regular	3	3,3	3,3	96,7
	Bueno	3	3,3	3,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

**NIVELES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Malo	72	79,1	79,1	79,1
	Regular	15	16,5	16,5	95,6
	Bueno	4	4,4	4,4	100,0
	Total	91	100,0	100,0	