



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**La evaluación formativa y su influencia en la autorregulación del
aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de
Lima, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:

Pastor Gamarra, Maria del Pilar (ORCID: 0000-0003-1397-4472)

ASESOR:

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

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

La presente tesis lo dedico a mi familia: en especialmente a mi esposo, mi gran apoyo, quien me incentiva crecer profesionalmente poder cumplir mis metas como persona y ser ejemplo de perseverancia para mis hijos

Agradecimiento

A mi madre quien me brinda sus consejos y confianza, siendo un gran pilar de incentivo para lograr mis metas, con actitud firme, sin rendirme ante nada y por estar a mi lado en muchos momentos difíciles

Índice

Carátula	
Dedicatoria	
Agradecimiento	
Índice de contenidos	
Índice de tablas	
Resumen	
Abstract	
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	20
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	20
3.2. Variable operacionalización.....	22
3.3. Población, muestra y muestreo	22
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	23
3.5. Procedimiento	25
3.6. Método de análisis de datos	25
3.7. Aspectos éticos	26
IV. RESULTADOS	27
V. DISCUSIÓN.....	32
VI. CONCLUSIONES	38
VII. RECOMENDACIONES	39
REFERENCIAS	
ANEXOS	

Índice de tablas

Tabla 1	<i>Distribución de frecuencias de la Variable Evaluación Formativa y sus dimensiones</i>	27
Tabla 2	<i>Distribución de frecuencias de la Variable Autorregulación del aprendizaje y sus dimensiones</i>	28
Tabla 3	<i>Pruebas de ajuste del modelo de Evaluación formativa influye en la Autorregulación del Aprendizaje y pseudo R cuadrado</i>	29
Tabla 4	<i>Pruebas de ajuste del modelo de la Evaluación Formativa influye en el proceso ejecutivo de la Autorregulación del aprendizaje y pseudo R cuadrado</i>	29
Tabla 5	<i>Pruebas de ajuste del modelo de Evaluación Formativa influye en el proceso cognitivo de la Autorregulación del aprendizaje y pseudo R cuadrado</i>	30
Tabla 6	<i>Pruebas de ajuste del modelo Evaluación Formativa influye en la motivación de la Autorregulación del aprendizaje y pseudo R cuadrado</i>	30
Tabla 7	<i>Pruebas de ajuste del modelo de Evaluación Formativa influye en el control de la Autorregulación del aprendizaje y pseudo R cuadrado</i>	31

Resumen

Este estudio tuvo el objetivo de determinar el nivel de influencia de la evaluación formativa en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021. Respecto de la metodología, fue un estudio tipo básico, sustantivo, de enfoque cuantitativo, de nivel explicativo, de diseño no experimental, de corte transversal, correlacional-causal. Se consideró a una población constituida por 254 estudiantes de una Universidad pública ubicada en el distrito de Breña en el Departamento de Lima, cuya muestra de 154 estudiantes seleccionados mediante muestreo probabilístico aleatorio simple. Los resultados muestran que, el 78.6% de los estudiantes perciben que la evaluación formativa presenta un nivel alto. Asimismo, el 59,1% de los estudiantes perciben que la autorregulación del aprendizaje presenta un nivel alto. Según el análisis estadístico, se determinó un Chi cuadrado = 75.009 y el p-valor = 0.000 < 0.05 y el valor pseudo-R cuadrado de Nagelkerke 0.457. Por consiguiente se concluyó que la Evaluación formativa influye en un 45.7% en el desarrollo de la Autorregulación del Aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima.

Palabras clave:

Evaluación formativa, Autorregulación de aprendizaje, autoaprendizaje, retroalimentación.

Abstract

This study had the objective of determining the level of influence of the formative evaluation in the self-regulation of the learning of the students of a Public University of Lima, 2021. Regarding the methodology, it was a basic, substantive type study, with a quantitative approach, of explanatory level, non-experimental design, cross-sectional, correlational-causal. A population consisting of 254 students from a public university located in the district of Breña in the Department of Lima, whose sample of 154 students selected by simple random probability sampling was considered. The results show that 53.5% of the students perceive that the formative evaluation presents a high level. Likewise, 59.1% of the students perceive that the self-regulation of learning presents a high level. According to the statistical analysis of Pearson's R, a relationship was found between the variables with a value of $R = 0.644$. This degree of correlation between the variables is positive and moderate since the R^2 was 0.414. Consequently, formative evaluation significantly influences 41.4% in the self-regulation of student learning at a Public University of Lima.

Keywords:

Formative assessment, Self-regulation of learning, self-learning, feedback, motivation

I. INTRODUCCIÓN

Dentro del proceso formativo, la acción de evaluativa del aprendizaje constituye uno de los aspectos más significativos que coadyuvan a la regulación de este conjunto de actividades pedagógicas; dicho de otra manera, conlleva a que los docentes tengan una percepción integral de los aprendizajes, retroalimentarlos y mejorarlos en sus múltiples dimensiones, ofreciendo al docente tener una visión reflexiva sobre los logros, efectos e incidencias de sus acciones académicas.

Mollo y Medina (2020) sostuvieron que: “desde este punto de vista se puede comprender que la evaluación formativa es una opción importante para enfrentar los desafíos de la actual coyuntura que demanda un proceso evaluativo integral, dinamizador y desarrollador” (p.1). Coincidentemente, Covarrubias (2016) señaló que: “entre las prelações a nivel de la psicología educativa, existe una tendencia por determinar aquello que las que personas aprenden y cómo lo aprenden” (p. 91). Entonces, por tratarse de factores intangibles, para tener una valoración de estos aspectos, ha sido necesario utilizar factores externos que han posibilitado elaborar estructuras e instrumentos para identificar y valorar categorías observables y medibles.

En ese mismo sentido, Pasek y Mejía (2017), manifestaron que: “las acciones concernientes a la evaluación formativa consisten en un procedimiento que requiere desarrollarse con mayor amplitud para poder optimizarse”. (p. 180). En Latinoamérica, países como Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, El Salvador, México, Uruguay, así como en la mayoría de estados de USA, Canadá, Reino Unido y Finlandia, se aplica la evaluación formativa con escalas de valoración de tipo cualitativas, con grados de desempeño que fluctúan entre: destacado, bueno, en proceso y en inicio. Según lo establecido por Cardoner (2016): “a través de este procedimiento se pretende medir los niveles de logro por competencias: cognoscitivas, interpersonales, físicas, habilidades para resolver problemas diversos, (p. 76).

En la realidad peruana respecto de la puesta en marcha de un currículo nacional para medir las competencias del estudiantado el Diario Expreso (2019). Se plantea trasladar los mecanismos de evaluación tradicional, aplicados por casi la totalidad de docentes, hacia la valoración de las competencias buscando el logro

de aprendizaje en los estudiantes enfocándose en tres componentes: motivación emocional, cognición y desempeño. Sin embargo, los resultados de este proceso no han representado en forma determinante los logros de aprendizaje que se esperaba en los estudiantes, debido a que, por las mismas circunstancias apremiantes de la evaluación enfocada únicamente en la información resultante, los estudiantes exteriorizan sus inseguridades y temores. Hoy en día, desde hace más de una década, se han planteado otras opciones evaluativas del proceso de E-A, orientadas a establecer una visión integral de aquello que el estudiante logra comprender.

En esa línea de ideas, se presentan las acciones de autorregulación como mecanismos eminentemente intrínsecos al proceso formativo, generalmente sujetas al aprendizaje, al que Järvelä (2015) denominó: autocontrol. En efecto, es necesario considerar que un adecuado proceso evaluativo con predisposición formativa ejecutada por el docente contribuye de manera significativa con el logro de aprendizaje autorregulado por parte del estudiantado de manera óptima que le permiten mejorar sus conocimientos. Situación que demanda la utilización de programas y planes de estudios elaborados con criterio y de manera reflexiva, orientados al desarrollo de aprendizajes óptimos durante el ejercicio de la docencia; sin embargo, ello implica utilizar un conjunto de estrategias cognoscitivas racionales.

Esteban, et al (2020) manifestaron que diversas publicaciones muestran la influencia de distintas variables en el proceso de la autorregulación y en sus factores personales como los “conocimientos previos, orientación a metas, patrones de navegación, las emociones, estrategias de aprendizaje, interacción con agentes pedagógicos” (p.1). Asimismo, se ha observado la falta de un modelo institucional que contribuya con la autorregulación formativa como aspecto fundamental en las acciones de aprendizaje en los estudiantes de la mencionada Facultad que les permita concientizar sobre el nivel de significancia de usar tácticas para adquirir conocimientos y actuar consecuentemente.

Es muy importante señalar que, entre las prerrogativas de la evaluación formativa y autorregulación dentro de las acciones pedagógicas se encuentra el impulso que brinda al aprendizaje significativo del estudiante, propicia un entorno de aula eficiente, promueve la retroalimentación docente-estudiante (Marchan y

Sanmartí, 2015) fortalecieron la reflexión metacognitiva tanto de docentes como de estudiantes, y desarrolla su autonomía (Hinojosa y Sanmartí, 2016); además, genera en el estudiantado su ganas de aprender a aprender y, en los docentes promueve sus ganas de enseñar a pensar dentro de un entorno dinámico y participativo.

De lo anterior, a nivel nacional, se tiene que los alumnos de diferentes universidades peruanas no practican de reconocer sus errores, en muchas de sus actividades estudiantiles, uno de ellos descuidando sus estudios académicos que como consecuencia existen estudiantes desaprobados en asignaturas, dando origen a muchos estudiantes repetir de ciclo causando más gasto al estado por la demora en egresar. Asimismo, en el país la evaluación formativa ha tenido impacto en las actividades docentes cambiando la concepción tradicional de la enseñanza, evaluación y calificación, en el cual se centra en el alumno y el profesor se preocupa de la retroalimentación oportuna y del aprendizaje referencial (Torres et al., 2021). A nivel local, en Lima según la información del Instituto de Estadística e Informática (INEI), en el primer trimestre del 2021, el 50,2% de los hogares tiene computadora en su hogar y el 47,1% acceso al internet a través de ella, lo cual toma relevancia dado que los recursos digitales son claves para en la autorregulación de los estudiantes y en su rendimiento más aún en la educación a distancia, siendo necesario que su independencia y sus propias estrategias de aprendizaje en ese contexto (Berridi y Martínez, 2017).

En tal sentido es necesario motivar la autorregulación al estudiante, para que evalúe su comportamiento y de esa manera dar solución de alguna manera a los errores que viene cometiendo para el bien de sí mismo y del país. Esta realidad problemática nos permite plantear el siguiente problema: ¿En qué medida la evaluación formativa influye en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021?; los específicos, a) ¿En qué medida la evaluación formativa en la dimensión proceso ejecutivo influye en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021?; b).¿En qué medida la evaluación formativa en la dimensión del procesamiento cognitiva influye en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021?; c).¿En qué medida la evaluación formativa en la dimensión motivación influye en la autorregulación del

aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021?; d). ¿en qué medida la evaluación formativa en la dimensión control del ambiente influye en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021?.

En el aspecto teórico, se considera algunos enfoques y teorías sobre las variables en estudio, de igual forma, este trabajo investigativo está justificado a partir de una visión metodológica, ya que planteó un instrumento debidamente validado a fin de efectuar la medición de las variables, el cual podría ser utilizado en futuros trabajos de investigación. Por otro lado, este estudio está justificado a partir de una visión práctica, ya que buscó obtener conocimiento y reflexión para el desarrollo de una autorregulación y evaluación formativa. Finalmente, desde la perspectiva social es relevante, ya que el aprendizaje en base a la autorregulación de los estudiantes les va permitir evaluar su formación académica y personal.

En esa misma medida el objetivo general fue determinar la influencia de la evaluación formativa de la autorregulación del aprendizaje de los alumnos de una Universidad Pública de Lima, 2021, los objetivos específicos, a). Determinar la influencia de la evaluación formativa en la dimensión proceso ejecutivo de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima 2021; b). Determinar la influencia de la evaluación formativa en la dimensión del procesamiento cognitiva de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021; c). Determinar la influencia de la evaluación formativa en la dimensión motivación de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021; d). Determinar la influencia de la evaluación formativa en la dimensión control del ambiente de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021.

A ello se complementa proponiendo la hipótesis general tal como: La evaluación formativa influye significativamente en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021; los específicos: a). La evaluación formativa influye significativamente en la dimensión proceso ejecutivo de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021; b). La evaluación formativa influye significativamente en la dimensión del proceso cognitiva de la autorregulación del

aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021; c). La evaluación formativa influye significativamente en la dimensión motivación de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021; d). La evaluación formativa influye significativamente en la dimensión control del ambiente de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021.

II. MARCO TEÓRICO

En el siguiente estudio se han considerado distintos trabajos de investigación que abordan las variables establecidas en la presente tesis.

Con relación a las investigaciones a nivel internacional, se ha considerado a Fraile, et al. (2021) que presentaron su investigación sobre la Evaluación formativa, autorregulación, feedback y en las herramientas digitales como el empleo de Socrative en el nivel educativo superior, con el propósito de fomentar el aprendizaje y la autorregulación mediante cuatro estrategias de retroalimentación. Tuvo una totalidad muestral compuesta por 30 estudiantes, cuya edad promedio fue de 21,2 años, siendo el 53,3 % varones, quienes fueron encuestados mediante el cuestionario REFYCE, adicionando dos preguntas abiertas. Este estudio tuvo un enfoque cualicuantitativo, de tipo explicativo. Los datos recogidos fueron procesados a través de la versión 22 del programa estadístico SPSS, cuyo análisis correlacional fue establecido mediante el coeficiente Rho Spearman. Los puntos resultantes determinadas en una escala de cinco puntos (1-5) evidenciaron los siguientes niveles: $M = 4,71$, $DT = 0,62$ correspondientes a la valoración de la ayuda del docente y $M = 4,17$, $DT = 0,7$, correspondientes a la satisfacción global de la experiencia. Por otro lado, en una escala de cuatro puntos (1-4) los participantes proporcionaron la máxima puntuación a la utilidad de lo aprendido ($M = 3,71$, $DT = 0,55$). De acuerdo con la correlación entre las variables: valoración de la ayuda recibida por los compañeros y satisfacción global de la experiencia, se halló un nivel de significancia mediante el coeficiente de Spearman con un valor equivalente a ($r_s(24) = 0,45$, $p < 0,05$). Con ello, se evidenció una alta satisfacción en esta actividad determinándose la correlación con su puntaje respecto al apoyo recibido por los compañeros. Respecto de las actividades académicas asociadas a la generación de equipos estudiantiles para las distintas acciones pedagógicas, fomentan la autorregulación del aprendizaje.

Asimismo, Fraile, et al., en el 2020, presentaron su estudio sobre la autorregulación del aprendizaje y los procesos de evaluación formativa en las actividades grupales, el cual, puede estructurarse y poner en marcha un proceso de evaluación formativa basado en la realización de una actividad grupal enfocada a la autorregulación del aprendizaje mediante acciones productivas y proyectivas hacia los próximos 10 años. Este estudio fue de enfoque cuantitativo, para lo cual

se aplicó dos cuestionarios dirigidos a 88 estudiantes para evaluar su capacidad de autorregulación y estrategias de trabajos grupales. De esta manera se conoció que estas estrategias no impactaron en su calificación. Además, se conoció que a mayor capacidad de autorregulación de aprendizaje y mayor aplicación de criterios evaluativos los estudiantes obtuvieron mayores calificaciones. Acorde con el esquema de regresión se obtuvo un valor estadísticamente significativo equivalente a $F(1,47) = 5.94$; una significancia de $.005$ y $R^2 = 0.168$ (16.8% de la varianza de la calificación). Respecto a la autorregulación, las variables incluidas en el modelo que fueron estadísticamente significativas se tiene al Aprendizaje ($\beta=0.303$, $t=2.29$, $p=.026$), y los criterios de evaluación ($\beta = 0.285$; $t = 2.16$; $p = .036$).

Por su parte, Mellado et al., en el año 2021, presentaron su investigación acerca de las tendencias de la evaluación formativa y sumativa de los estudiantes en la Web of Sciences, como finalidad señalaron que fue para conocer los niveles de producción investigativas asociada a la evaluación formativa, la cual se vincula con un esquema, compleja y social a contraposición de la evaluación sumativa, caracterizada por ser más operacional e individual. Con relación al método investigativo utilizado, este estudio fue de enfoque cuali-cuantitativo. Los datos resultantes indican que, de la totalidad muestral conformada por 7825 individuos, 75,45% tuvo mejor impacto en la investigación realizada respecto de la evaluación formativa; por otro lado, el 24,55 % en la evaluación sumativa, además se observó que existió una desproporción, a mayor distribución entre los tipos de evaluación se reflejaba un incremento en el número de citas de la evaluación formativa, es decir, el 78,31%, frente a 21,69%. En ese sentido, se puede indicar que existe un número de investigaciones en relación de la evaluación formativa marcadamente mayor a las investigaciones relacionadas con la sumativa. De esta manera, se halló un nivel correlacional significativa positiva entre la cantidad de publicaciones sobre ambas evaluaciones (0,888), un nivel correlacional significativo negativo entre la cantidad de publicaciones en evaluación formativa y las citas recibidas (-0,830). Finalmente, se halló un nivel correlacional significativo negativo entre la cantidad de publicaciones en evaluación sumativa y las citas recibidas (-0,603).

Asimismo, Molina et. al, en el año 2020 presentaron su investigación cuyo objetivo fue determinar si la evaluación formativa y compartida en la formación inicial de los docentes contribuye con los estudiantes a lograr mayor rendimiento

académico. En ese sentido se consideró a una totalidad muestral conformada por 37 estudiantes de la asignatura de Expresión y Comunicación Corporal en la Educación Infantil de cuarto curso del Grado de Educación Infantil. Los estudiantes tuvieron la opción de escoger entre diferentes opciones de aprendizaje y evaluación: vía continua, vía mixta y vía final o no presencial. Luego de analizar las calificaciones, se pudo establecer que la evaluación formativa y compartida influyen en el rendimiento académico. Adicionalmente, se comprobó que los estudiantes que se decidieron por la vía de evaluación continua obtuvieron mayores rendimientos académicos, siendo casi todos los estudiantes los que han optado por esta vía de aprendizaje y evaluación. El 97.3% de estudiantes ha superado la asignatura y el promedio de las calificaciones es bastante bueno. Se sugirió investigar estudiante con mayor profundidad esta temática con muestras mayores y, principalmente ante la prevalencia de enseñanza a distancia.

También, Gallardo, et. al (2020), presentó su estudio acerca de la evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad, cuya finalidad fue indagar si las apreciaciones del estudiantado de FIP-EF y FP-TDU respecto de los mecanismos de evaluación formativa aplicado en las materias académicas relacionadas con la atención a la diversidad. Por otro lado, buscó demostrar si existen divergencias significativas en sus apreciaciones respecto de los mecanismos de sistema de evaluación formativa aplicado en el estudiante de los referidos establecimientos. Esta investigación tuvo un enfoque cuali-cuantitativo, considerando a una totalidad muestral conformada por 38 estudiantes agrupados por materias académicas. Las informaciones recabadas fueron tratados mediante el software SPSS.18. Para las estadísticas inferenciales se analizó a través de la prueba de U de Mann-Whitney, considerando un nivel de significancia de $p \leq .05$. El estudio determinó que las ventajas del sistema de evaluación fluctúan entre los niveles medio-altos; es decir, entre mucho y bastante, según los estudiantes.

A nivel nacional se ha incluido el estudio de Pantoja y Oseda, que en el 2021, presentaron su estudio cuantitativo, de nivel correlacional: La evaluación formativa y su relación en el aprendizaje autónomo en alumnos de la institución educativa 80027 – El Porvenir cuya finalidad fue establecer el nivel correlacional entre las variables. Respecto de la metodología investigativa, este estudio fue de diseño no

experimental, de tipo básico. Además, consideró a una totalidad muestral compuesta por 128 estudiantes de 3ero de primaria y 4 docentes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico, quienes fueron encuestados mediante dos cuestionarios. Para conocer el grado correlacional de las variables se aplicó la prueba coeficiente Rho Spearman. De esta manera, se evidenció una correlación significativa y moderada entre las variables con un valor equivalente a ,551*.

Núñez (2021) presentó su investigación con la finalidad de establecer el nivel de influencia de la evaluación formativa para el aprendizaje por competencias del idioma inglés. En la parte metodológica, este estudio fue enfoque fue cuantitativo, básica, de diseño no experimental, del nivel explicativo descriptivo, de corte transversal, en la que participó una totalidad muestral conformada por 80 estudiantes. Para hallar los resultados, se aplicó la prueba del pseudo R cuadrado, obteniendo un coeficiente de Nagelkerke un valor equivalente a 34% de dependencia del aprendizaje por competencias respecto al uso de la evaluación formativa, concluyendo que existió una influencia positiva de la evaluación formativa respecto al aprendizaje por competencias del idioma inglés.

Valdez y Carrión-Barco (2021) realizó su investigación con la finalidad de plantear una estructura didáctica que pueda impulsar la evaluación formativa de los profesores de educación básica regular. Este estudio fue de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo proposicional, de diseño no experimental, cuya totalidad poblacional estuvo conformada por 30 alumnos de nivel secundario de la I.E. Ricardo Palma en Sullana. El grado de confiabilidad del instrumento fue determinado por la validación de jueces obteniendo un 0,973 de coeficiente de Alfa de Cronbach. Los datos porcentuales establecieron que 63,3% de los estudiantes manifestaron están en el nivel de inicio, mientras que el 33,3% en proceso y solo el 3,3% como logrado. De esta manera se pudo concluir que entre los factores elementales para impulsar la evaluación formativa en el proceso de E-A es la retroalimentación reflexiva ya que brinda una alternativa a los estudiantes para que puedan identificar sus logros y dificultades respecto del nivel esperado asociados a sus competencias. Frente a estas circunstancias, surge la necesidad de plantear un esquema didáctico enfocado en el profesorado a fin de que desarrollen acciones de retroalimentación.

Cerna y Silva (2020), presentó su investigación cuantitativa denominada: Análisis de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitario, cuya finalidad fue analizar aspectos de autorregulación del aprendizaje en el estudiantado perteneciente a la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, durante el periodo 2018. Con relación a la metodología, este estudio fue de tipo descriptivo, teniendo en cuenta a una totalidad muestral compuesta por 108 estudiantes. Para el proceso de recopilación de información se efectuó la observación mediante un inventario de autorregulación para el aprendizaje (SRLI). Los datos porcentuales resultantes determinaron que la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes presenta altos niveles; es decir, el 5% de estudiantes tenía un alto nivel, el 47% muy alto, y el 43% un nivel medio. De esta manera, se evidencia que el estudiantado desarrolla sus capacidades de aprendizaje aplicando mecanismos para aprender basados en sus metas académicas.

También, Zapana, en el año 2019, presentó su estudio de diseño no experimental que trató sobre la evaluación formativa y su influencia en el proceso de autorregulación de los estudiantes de la carrera profesional de educación primaria del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Arequipa 2018, cuyo propósito fue hallar el grado de incidencia de la primera variable en la segunda variable de estudio. Respecto de la metodología investigativa, este estudio fue de tipo descriptivo, de nivel correlacional-causal, de enfoque cuantitativo. Los cuestionarios utilizados para recoger datos fueron aplicados a una totalidad muestral conformada por 50 estudiantes y 20 docentes. Los datos porcentuales obtenidos evidenciaron que el 30% de los docentes cuentan con capacidades que lo destacan como un docente-evaluador formativo; el 20% cumple con el perfil ideal de un docente-evaluador formativo, el 20% cuentan con capacidades bastante limitadas como docente-evaluador formativo. De esta manera se evidenció que, en suma, el profesorado no contaba con los niveles deseados para ser un docente evaluador formativo. Mediante el coeficiente de correlación Pearson se halló una asociatividad positiva entre las variables con un valor equivalente a 0,46; en otras palabras, la evaluación formativa realizada por los docentes influyó directamente en el proceso de aprendizaje autorregulado de los alumnos.

Vergara (2018), realizó su estudio cuantitativo sobre la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del segundo ciclo de contabilidad en dos universidades particulares, cuyo propósito fue hallar el nivel de interrelación de las dimensiones e indicadores pertenecientes a las variables de estudio, con la finalidad de identificarlas, y desarrollarlas lo que permitió el planteamiento de técnicas permitiendo a la comunidad estudiantil procesar cognitivamente y metacognitivamente sus labores académicas mediante el monitoreo, evaluación, reflexión y control de sus entornos y recursos utilizados. Con relación a la metodología investigativa, tuvo un diseño no experimental, de tipo explicativo-sustantivo-descriptivo, considerando a una totalidad muestral conformada por 50 estudiantes universitarios. Los resultados evidenciaron que la motivación fue una dimensión preponderante en la categoría autorregulación del aprendizaje.

Finalmente, se consideró a Agüero, quien, en el año 2016, presentó un trabajo investigativo cuantitativo, no experimental, correlacional, cuyo propósito fue hallar el grado de correlación entre las categorías de la evaluación formativa y el aprendizaje por competencias; para ello, agrupó a una totalidad muestral por la totalidad de estudiantes matriculados en el ciclo 2015-I. Mediante el coeficiente de correlación Rho de Spearman, se halló un valor equivalente a 0.556, estableciendo el grado de significancia bilateral de 0,049, estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Entonces, si en el proceso de E-A se aplica la evaluación formativa los porcentajes de rendimiento académico se elevan logrando las competencias respectivas.

Con relación a los sustentos teóricos científicos, es posible señalar que, a nivel educacional, la evaluación consiste en un procedimiento en el que intervienen acciones como la enseñanza, el aprendizaje y evaluación, las cuales permiten realizar una medición, clasificación y comprensión de los posibles fallos que conlleven a su mejoramiento y progreso (Leduc, 2017). Por su parte, Joya, (2020) manifestó que, acciones que intervienen en proceso de evaluación los que están definidas como el conjunto de datos que resultan de las labores académicas estudiantiles asociados a aspectos cognoscitivos, motrices y actitudinales que promueven su respectivo análisis para determinar apropiadamente mecanismos de mejora del proceso pedagógico (p.3) las mejoras del proceso pedagógico.

En esa línea, el proceso evaluativo permite recabar datos apreciables de naturaleza administrativa relacionados con los objetivos, actividades metodologías; en otras palabras, está vinculado con la planificación del proceso educativo, mediante el cual se colocan determinados juicios valorativos y se toman decisiones para mejorar ciertas circunstancias o solucionar problemas, previendo algunos factores intrínsecos o extrínsecos que pudieran alterar resultados. Por su parte, Jaramillo y Simbaña, (2014) manifestaron que: teniendo una perspectiva enfocada en el aprendizaje, la evaluación es concebida como la suma de acciones o actividades pedagógicas que promueven la reflexión respecto del proceso de E-A (p.2). Por otro lado, es preciso indicar que la evaluación está fraccionada en tres fases dentro del proceso E-A. En principio, se tiene a la fase preliminar o diagnóstica, la cual está orientada a examinar o conocer el estado situacional de cada estudiante previamente al proceso; de esta manera, tanto el educador como los educandos adecúen dicho proceso a las falencias identificadas. En esa misma línea Pérez et al (2017) manifestaron que: al término del proceso de E-A, la evaluación está asociada a las acciones sumativas o clasificatorias, cuyo propósito es comunicar a las partes interesadas sobre los datos resultantes que hayan obtenido (p.7). Cabe señalar que, el proceso de evaluación formativa dentro del ámbito educacional, fue propuesto por Scriven a finales de los años 60.

Referente a la dimensión regulación de la enseñanza, **Rosales (2016)** señaló que: “la regulación de enseñanza proporciona información permanente, adecuada y fundamental en la planificación y producción de determinados objetos los cuales son perfectibles durante las acciones formativas, y que serán valoradas para medir su eficacia” (p. 33). En ese mismo sentido Cañadas (2020) complementó indicando que: La regulación de enseñanza, consiste en un componente esencial en el proceso pedagógico, y forma parte del proceso formativo, ya que, adicionalmente, es un elemento de aprendizaje el cual puede concebirse como un camino fundamental necesario para ayudar, fortalecer, propiciar los conocimientos. (p. 11). En ese sentido, se debe precisar que, la evaluación formativa se trata de un mecanismo pedagógico realizado en determinadas etapas del aprendizaje; además, es un componente intrínseco al proceso formativo.

Referente a la retroalimentación, **Panadero, Andrade y Brookhart (2018)** manifestaron que: la retroalimentación debe ser definido como una serie de

acciones complementarias, orientadas a brindar información a los profesores y estudiantado respecto de su progreso; de esta manera, se retroalimentan de los resultados para llevar a cabo reajustes y cambios pertinentes, tanto para el propio estudiante, así como para el mismo docente. (p. 16). Por lo tanto, es posible señalar que el proceso evaluativo presenta múltiples particularidades, constituyéndose como un elemento fundamental a nivel educativo, mediante el cual se pueden detectar distintos factores, tales como: oportunidades, deficiencias, conflictos, requerimientos y fortalezas durante el desarrollo del proceso formativo. Sin embargo, Atkin, (2015) manifestó que: mediante la retroalimentación se determinan tácticas, descubriendo algunas características en su ejecución de los instrumentos, considerando la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación (p. 15). Consecuentemente, el proceso de retroalimentación involucra un desafío permanente para el docente. Sobre este mecanismo de retroalimentación recíproca y reflexiva, + refirió que “el proceso de evaluación formativa debe permanecer irreprochablemente articulada con el proceso de enseñanza” (p.20). Por consiguiente, no cabe dudas que la responsabilidad que recae sobre el docente para componer técnicas apropiadas que conlleven a la obtención de resultados exitosos, es un factor que lo compromete a ocuparse de mejorar los procesos académicos en las aulas, juntamente con los procesos evaluativos permanentes que dan lugar a la formación de profesionales y ciudadanos altamente competitivos y comprometidos.

Sin embargo, Osorio y López (2014) mencionaron que: resulta fundamental abrir espacios de retroalimentación e interacción para no concluir en forma tajante el proceso de entendimiento luego de llevar a cabo una evaluación, puesto que, los resultados de este proceso se convierten en nuevos insumos (p. 5). Asimismo, con la finalidad de que la retroalimentación sea formativa, cada profesor debe promover un entorno de confianza y proponer lineamientos durante el desarrollo de las actividades académicas a fin de propiciar la crítica constructiva y las opiniones fundamentadas. En ese mismo orden de ideas Hamodi, López y López, (2015) manifestaron que: las acciones de retroalimentación deben efectuarse durante el proceso de aprendizaje y no luego de finalizado el aprendizaje del tema abordado, (p.15). Teniendo una perspectiva formativa de la evaluación, se necesita proporcionar a los estudiantes criterios concretos, exactos y sintetizados durante la

autoevaluación, así como en la coevaluación, los cuales deben utilizarse durante el proceso con el propósito de convertirlo en una experiencia favorable mediante evaluaciones debidamente fundamentadas.

De acuerdo con lo establecido por López (2018), la evaluación formativa presenta las siguientes dimensiones: En principio, se tiene a la regulación de la enseñanza, la cual consiste en una serie de acciones asociadas a la enseñanza, aprendizaje y evaluación; elementos interrelacionados en forma intrínseca que regulan y conllevan a lograr un aprendizaje autónomo, constructivo, cooperativo y diversificado. La principal particularidad de esta categoría consiste en enfocar la atención mediante el proceso formativo, centrados en los siguientes elementos: la representatividad y adjudicación de los objetivos, la precocidad y programación de la acción y la representatividad de los criterios evaluativos.

Por su parte, López (2018) consideró que: los objetivos y contenidos de la información continua, la cual consiste en la idea de un continuum experiencial (p.4), dicho de otra manera, en un ordenamiento gradual y concatenado respecto del nivel de complejidad y riesgos, así como una adecuación a determinadas particularidades del individuo respecto de su aprendizaje y sus implicancias. Esto significa que las experiencias no solo representan una evaluación cognitiva, sino que además están asociadas al ámbito personal y moral. Por otro lado, es importante mencionar a Järvelä (2015) quien sostuvo que: Entre los principales objetivos que persigue el proceso de evaluación formativa es lograr una efectiva autoevaluación. A través de este procedimiento un estudiante tiene la capacidad de evaluarse a sí mismo, valorar por propia cuenta las acciones que realiza, inclusive, es capaz de identificar sus aciertos y desaciertos, pudiendo corregir sus errores; es decir, tiene la capacidad de autorregularse (p. 281). Cabe precisar que el proceso de autoevaluación está basado en criterios evaluativos concretos y explícitos que conlleva a que los estudiantes desarrollen sus capacidades de pensamiento, aplicación y reflexivas a través de un conjunto de actividades que aumentan los niveles de responsabilidad y compromiso frente a su propio aprendizaje.

Cabe precisar que Chaviano et al (2016) mencionaron que: el proceso de autoevaluación está basado en criterios evaluativos concretos y explícitos que conlleva a que los estudiantes desarrollen sus capacidades de pensamiento, aplicación y reflexivas a través de un conjunto de actividades que aumentan los

niveles de responsabilidad y compromiso frente a su propio aprendizaje (p.16). Para que un estudiante llegue al punto de autoevaluarse y autorregularse, los docentes deben emprender un proceso de reajustes de sus métodos de enseñanza, considerando algunos criterios preliminarmente consensuados, así como algunos objetivos que deben ser alcanzados, mediante los cuales atiendan dificultades concretas como parte de la interacción con sus estudiantes. Por su parte Casado, (2018) manifestó que: exista una coevaluación, hasta lograr que el estudiantado consiga autoevaluarse (p.18). Es por el que la opinión del autor tiene relevancia y un peso favorable para que pueda desarrollar sus aprendizajes dentro de su misma consciencia porque tiene que autoevaluarse. En ese sentido, a fin de que el estudiantado desarrolle sus capacidades de autorregulación del aprendizaje y sus criterios evaluativos, es necesario que se sometan a perennes procesos prácticos lograr la activación de dichas habilidades como, por ejemplo, mediante la autoevaluación y la evaluación entre pares (Panadero y Broadbent, 2018)

Por su parte, Brown y Harris (2015) mencionaron que: la información continua coadyuva al aprendizaje de la comunidad estudiantil facilitándoles el entendimiento y exactitud de los objetivos, permitiendo su involucramiento en la valoración de su proceso formativo que lo lleva a reflexionar sobre los resultados obtenidos” (p. 367). Siguiendo esa idea, To y Panadero (2019) indicaron que: “las capacidades de información continua y la autoevaluación también pueden ser reforzadas mediante la interacción de compañeros durante el proceso formativo” (p. 921). Al respecto, se puede señalar que el proceso evaluativo entre homólogos consiste en un conjunto de acciones mediante las cuales el estudiantado evalúa el desempeño de sus pares. Complementa Alqassab y Panadero (2020) mencionando que la información continua es una estrategia que tiene informado al estudiante.

Por su parte, Nicol (2015) sostuvo que: “para lograr un mayor potencial y mejores resultados en la realización de estas acciones concernientes al informe constante es un proceso evaluativo, es necesario haber desarrollado las capacidades de correlación y autorregulación del aprendizaje” (p. 199). Entre las ventajas de evaluar el desempeño de otros estudiantes destaca el desarrollo de la capacidad de identificar distintos tipos de calidad y compararlos con el desempeño del propio estudiante que está realizando estas prácticas. (Panadero y Broadbent, 2018). Cabe precisar que, en el ámbito de la evaluación formativa, la aplicación de

un proceso evaluativo entre pares genera ventajas interpersonales, motivacionales y emocionales (p. 23).

La intervención de factores socializadores propicia y promueve la posibilidad de autorregular aspectos comportamentales. Bajo esa premisa, en materia de desarrollo y de aprendizaje, la conducta de autorregulación expresa un grado superior de funcionamiento de los individuos, ya que lo convierte en un sujeto con particularidades propositivas, reflexivas y autoexhortativas, concernientes a su manera de actuar (Cleary et al, 2015) El ejercicio de estas acciones conlleva a lograr beneficios educativos importantes a nivel intra e interpersonales (Alqassab y Panadero, 2020) Por su parte, Nicol (2015) sostuvo que: “para lograr un mayor potencial y mejores resultados en la realización de estas acciones concernientes al proceso evaluativo, es necesario haber desarrollado las capacidades de correulación y autorregulación del aprendizaje” (p. 199). Entre las ventajas de evaluar el desempeño de otros estudiantes destaca el desarrollo de la capacidad de identificar distintos tipos de calidad y compararlos con el desempeño del propio estudiante que está realizando estas prácticas.

Panadero y Broadbent, (2018) comprendieron y manifestaron que: Cabe precisar que, la diversificación de actividades evaluativas, en el ámbito de la evaluación formativa, la aplicación de un proceso evaluativo entre pares genera ventajas interpersonales, motivacionales y emocionales (Panadero, Andrade y Brookhart, (2018). La intervención de factores socializadores propicia y promueve la posibilidad de autorregular aspectos comportamentales. Por su puesto que Cleary et al (2015), manifestó que: bajo esa premisa, en materia de desarrollo y de aprendizaje, la conducta de autorregulación expresa un grado superior de funcionamiento de los individuos, ya que lo convierte en un sujeto con particularidades propositivas, reflexivas y autoexhortativas, concernientes a su manera de actuar. En ese sentido, en el ámbito del aprendizaje, Hernández y Camargo (2017) señalaron que “la diversificación de actividades evaluativas consiste en un esquema significativo y vigente enmarcado en las ciencias de la educación” (p. 147).

En esa línea de ideas, puede determinarse que el proceso de autorregulación del aprendizaje está vinculado con la organización intencionada de un conjunto de mecanismos cognitivos, conductuales y ambientales conducentes

al logro del aprendizaje. Panadero y Broadbent, (2018). Cabe precisar que, en el ámbito de la evaluación formativa, la aplicación de un proceso evaluativo entre pares genera ventajas interpersonales, motivacionales y emocionales. Panadero, Andrade y Brookhart, (2018) mencionaron que: La intervención de factores socializadores propicia y promueve la posibilidad de autorregular aspectos comportamentales Bajo esa premisa, en materia de desarrollo y de aprendizaje, la conducta de autorregulación expresa un grado superior de funcionamiento de los individuos, ya que lo convierte en un sujeto con particularidades propositivas, reflexivas y autoexhortativas, concernientes a su manera de actuar (Cleary et al, 2015). En ese sentido, en el ámbito del aprendizaje, Hernández y Camargo (2017) señalaron que “la autorregulación es un esquema significativo y vigente enmarcado en las ciencias de la educación. Este proceso es importante porque constituye una de los indicadores predictivos más exactos del rendimiento académico” (p. 147). En esa línea de ideas, puede determinarse que el proceso de autorregulación del aprendizaje está vinculado con la organización intencionada de un conjunto de mecanismos cognitivos, conductuales y ambientales conducentes al logro del aprendizaje.

Al respecto, Broadbent y Poon (2015) sostuvieron que: es posible entender el proceso ejecutivo del aprendizaje como un esquema psicológico concerniente al proceso formativo a través del cual, de manera autónoma y motivada, el estudiantado reajusta sus actividades y organiza el medio que lo rodea (p. 4). Según se ha podido concebir, el proceso ejecutivo del aprendizaje está enfocado a lograr que el estudiantado desarrolle la capacidad de construir sus propios mecanismos y estrategias para aprender. Panadero y Broadbent, (2018) entendieron que: el proceso ejecutivo del aprendizaje está asociado al vínculo del individuo con el medio que lo rodea ya que estos componentes de interacción le permiten al aprendiz (p.12), de estos elementos para regular su actuación. Bajo esa premisa, cada individuo construye mecanismos y métodos de autorregulación las cuales desarrolla dentro de aquello conocido como área de desarrollo.

Khodarahmi y Zarrinabadi (2016), quienes señalaron que: el procesamiento cognoscitivo del aprendizaje no se concreta como un esquema individual en sí mismo (p.12), sin embargo, tampoco consiste en un conjunto de métodos cognitivos, meta cognitivos y conductuales. Por lo contrario, está asociado a la

manera en que los estudiantes se adecúan. Álvarez et al (2020). Tales planteamientos han sido considerablemente aceptados y adecuados al contexto educativo por Aguilar (2014), quien planteó lo siguiente; en principio se encuentra el proceso de ejecución, el cual está conformado por un conjunto de consideraciones entorno al análisis de ciertas particularidades relacionadas con la actividad académica (p.23). En esta etapa, el estudiante tiene la capacidad de evaluar las condiciones para ejecutar determinadas actividades o tareas, plantea proyectos y evalúa la efectividad al adquirir nuevos conocimientos aplicando tácticas, tomando el control de los procesos de comprensión.

Al respecto, Broadbent y Poon (2015) sostuvieron que: la motivación es posible definir el aprendizaje como un esquema psicológico concerniente al proceso formativo a través de la motivación, el estudiantado reajusta sus actividades y organiza el medio que lo rodea (p. 4). Al respecto, Hernández y Camargo, (2017) manifestaron que: el aprendizaje está asociado al vínculo del individuo con el medio que lo rodea ya que estos componentes de interacción le permiten al aprendiz apropiarse (interiorizar) de estos elementos para regular su actuación (p.12). Además, que Panadero y Broadbent, (2018) coincide con lo establecido por Khodarahmi y Zarrinabadi (2016), quienes señalaron que: el proceso de autorregulación del aprendizaje no se concreta como un esquema individual en sí mismo; sin embargo, tampoco consiste en un conjunto de métodos cognitivos, meta cognitivos y conductuales. (p.12), además podemos mencionar a, Panadero y Broadbent, (2018) quien manifestó que: la motivación es parte del proceso educativo que inicia con una buena motivación. Sin embargo, Brown y Harris (2015) indicaron que: “la motivación coadyuva el aprendizaje de los estudiantes facilitándoles el entendimiento y exactitud de los objetivos, permitiendo su involucramiento en la valoración de su proceso formativo que lo lleva a reflexionar sobre los resultados obtenidos” (p. 367).

En base a esas ideas, To y Panadero (2019) indicaron que: “las capacidades de autoevaluación también pueden ser reforzadas mediante la interacción de compañeros durante el proceso formativo” (p. 921). Por su parte, Nicol (2015) sostuvo que: “para lograr una mayor motivación y mejores resultados en la realización de estas acciones concernientes al proceso evaluativo, es necesario haber desarrollado las capacidades de correulación y autorregulación del

aprendizaje” (p. 199). Además, a ello complementa la opinión de Panadero y Broadbent, (2018) manifestando que: Cabe precisar que, en el ámbito de la motivación formativa, la aplicación de un proceso evaluativo entre pares genera ventajas interpersonales, motivacionales y emocionales. Cleary et al, (2015) manifestaron que:” la intervención de factores socializadores propicia y promueve la posibilidad de autorregular aspectos comportamentales” (p.12), la socialización es un punto muy importante que permite a la persona la socialización.

Al respecto, Broadbent y Poon (2015) sostuvieron que: la motivación del aprendizaje como un esquema psicológico interviene al proceso formativo a través del cual, de manera autónoma y motivada (p. 4).es una buena decisión proponerse alcanzar los objetivos. Por su parte, Hernández y Camargo, (2017) manifestaron que: se debe precisar que, el control del ambiente está asociado al lenguaje, principalmente al diálogo y al lenguaje interno como factor de la autorregulación del aspecto comportamental de cada individuo propiciando la educación ambiental (p.12) Por su parte Panadero y Broadbent, (2018) manifestaron que: un ambiente bien controlado es satisfactorio para el usuario, le da las oportunidades de conocer un ambiente ventilado con pocas posibilidades de contaminación (p.12).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

La investigación fue de tipo básico. Sobre este aspecto, Tamayo (2015) sostuvo que: “Las investigaciones de tipo básica tienen la finalidad de proponer nuevas propuestas teóricas o complementarse con aquellas que ya existen, cuyo propósito es acrecentar el conocimiento científico” (p. 8).

Con relación a la clasificación por finalidad de este trabajo investigativo, es preciso señalar que este estudio fue de tipo sustantivo. En ese sentido, Sánchez y Reyes (2015) determinaron que: Las investigaciones sustantivas son aquellas que procuran brindar una respuesta a los problemas teóricos o sustantivos. Este tipo de estudio están enfocados a proporcionar planteamientos en forma descriptiva, explicativa, predictiva respecto de la realidad o del entorno que rodea al objeto de estudio, cuyos resultados están orientados a hallar principios y leyes generales que contribuyan con la organización de una teoría científica (p. 45).

3.1.2. Enfoque de investigación

El desarrollo del siguiente trabajo tuvo un enfoque cuantitativo. Sobre este punto, Giroux y Tremblay (2004) sostuvieron que “estas investigaciones documentan una variada información a fin de corroborar hipótesis, aplicando técnicas métricas, de cálculos o a través de un procesamiento estadístico, que conlleven a determinar ciertos patrones” (p. 54).

Dicho planteamiento concuerda con lo señalado por Hernández, Fernández y Baptista (2014) quienes señalaron que “los trabajos investigativos cuantitativos recaban datos con el fin de contrastar o comprobar hipótesis mediante procedimientos de medición numérica y estadística, que corroboren constructos teóricos” (p. 4).

3.1.3. Nivel de investigación

Con relación al nivel investigativo, este estudio fue explicativo. Al respecto, Arias (2020) sostuvo que: “Las investigaciones explicativas se encargan de hallar las razones de los acontecimientos a través del vínculo causa-efecto” (p. 32).

Es importante mencionar que las investigaciones explicativas logran determinar las causas (investigación post facto); además abordar los efectos que producen (investigación experimental) a través de la contrastación de hipótesis, cuyos resultados y conclusiones amplían los conocimientos.

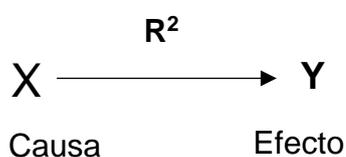
Al respecto, Sabino (2014) planteó que: Las investigaciones explicativas están orientadas a determinar el origen de algún fenómeno o acontecimiento o hallar las causas que lo produjo. Por consiguiente, su objetivo consiste en hallar las razones del suceso o de las circunstancias, con la finalidad de encontrar el por qué se generó determinadas condiciones (p. 119).

3.1.4. Diseño y esquema de investigación

Este trabajo investigativo se desarrolló mediante el diseño no experimental, de corte transversal, de nivel correlacional causal. Sobre este esquema, Hernández et al. (2014) indicó que se desarrollan sin manipular deliberadamente las variables; por lo que solo se observarán y analizarán los hechos, circunstancias o fenómenos en su estado natural” (p. 149).

Siguiendo esa premisa, también señalaron: “las investigaciones transversales, obtienen información en un tiempo determinado y en un único momento” (p. 154).

Entonces, el diseño del siguiente trabajo investigativo se estableció de la siguiente manera:



X = Evaluación formativa

Y = Autorregulación del aprendizaje

3.2. Variable operacionalización

3.2.1. Definición conceptual de la variable: Evaluación formativa

Está conformada por un conjunto de actividades sistemáticas y continuas cuyo propósito es brindar información concreta y pertinente relacionada con el proceso educativo. Los resultados están sujetos a reconfiguraciones, reajustes, revisiones, así como los recursos, herramientas y estrategias aplicadas durante este proceso con el objetivo de ser mejorados (López, 2018, p. 12).

3.2.2. Definición conceptual de la variable: Autorregulación del aprendizaje

Las acciones respecto a dicha variable consistieron en la ordenación intencional de procesos cognitivos, conductuales y ambientales conducentes al logro del aprendizaje. Por lo tanto, se define como un patrón psicológico referido al proceso que permite a los estudiantes configurar sus actividades y organizar sus entornos a fin de lograr aquellos objetivos impuestos, vinculados con las actividades académicas y que puede desarrollar en forma autónoma y motivada.

Asimismo, puede determinarse que el proceso de autorregulación del aprendizaje está vinculado con la organización intencionada de un conjunto de mecanismos cognitivos, conductuales y ambientales conducentes al logro del aprendizaje (Aguilar, 2014).

3.3. Población, muestra y muestreo

Población

De acuerdo con la opinión de Hernández, Fernández y Baptista (2014) la población está constituida por aquellos elementos que presentan un conjunto de características (p. 174). Por consiguiente, la totalidad poblacional considerada para este estudio estuvo constituida por los alumnos de una universidad pública ubicada en el distrito de Breña en el Departamento de Lima.

Es necesario mencionar los discernimientos de inclusión y exclusión considerados para la delimitación poblacional se detalla de la siguiente manera:

En el criterio de inclusión, se consideró una Universidad pública ubicada en el distrito de Breña del departamento de Lima, en la que se tiene que incluir la

facultad de la Universidad, así como la participación de los estudiantes de ambos sexos tanto femenino y masculino, se tendrá en cuenta la participación de los estudiantes que cursan del 1ero a 5to año durante el periodo del 2021.

En los criterios de exclusión, tenemos la participación de las Universidades particulares, por consiguiente, se excluyen a los estudiantes ingresantes del 2021, así como se excluyen a los estudiantes inhabilitados, y aquellos que han reservado matrícula.

Considerando estos criterios, el tamaño de la población se consideró a 254 estudiantes de ambos sexos.

Muestra

Acorde con lo señalado por Hernández, Fernández y Baptista (2014) se considera como muestra conformada por un subconjunto de la totalidad poblacional y presentan las mismas características y particularidades” (p. 175).

Entonces, en el estudio se aplicó el muestreo probabilístico aleatorio simple para muestras finitas obteniéndose un valor de 154 alumnos del primer al quinto año de una Facultad perteneciente a una universidad pública, ubicada en el distrito de Breña del departamento de Lima. (Ver anexo 7).

Unidad de análisis

Los estudiantes fueron segmentados por años, por lo cual se aplicó la técnica de muestreo probabilístico estratificado.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica de investigación

Se consideró que el estudio fue la encuesta, la cual se dirigió a la totalidad muestral seleccionada. Sobre este aspecto López y Fachelli (2015) indicaron que “la técnica es un procedimiento aplicado a la unidad de análisis para recabar información, mediante la cual se recoge datos en formato verbal o escrito” (p. 9)

Para complementar este planteamiento, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalaron que “el proceso de obtención de información involucra determinar técnicas procedimentales con el fin de canalizar la selección de datos” (p. 198).

Instrumento de investigación

El instrumento que se aplicó en este trabajo investigativo fue el cuestionario. Al respecto, Carrasco (2019) determinó que este tipo de instrumento: “está conformado por un conjunto de preguntas estructuradas sistemáticamente en forma concatenada, con un orden lógico, con claridad y rigurosidad y de manera objetiva” (p. 318).

Por su parte, Sánchez y Reyes (2015) indicaron que “el cuestionario consiste en un esquema que contiene distintas preguntas relacionadas entre sí que buscan atender los objetivos planteados” (p. 151).

En ese sentido, esta técnica permitirá recolectar datos de la evaluación formativa y su influencia en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Facultad perteneciente a una Universidad pública, ubicada en el distrito de Breña.

Validez y confiabilidad de los instrumentos

Para llenar el cuestionario se necesita validez y confiabilidad para sustentar resultados obtenidos de los trabajos de investigación. Respecto a la validez, para Bernal (2016), se obtiene cuando el valor de medición es el esperado y también indica el rango de inferencias relacionadas con la conclusión. De tal manera, en el presente estudio se realizó la validez de instrumentos por expertos temáticos.

Para Oviedo y Campo (2015), la confiabilidad se determina por un coeficiente, entendiéndose como una medida de la correlación entre los elementos que componen una escala, para ello los resultados son tratados mediante el alfa de Cronbach. De lo anterior, se aplicó en el estudio la prueba mediante el Alfa de Cronbach para constatar la fiabilidad de los instrumentos correspondientes a las variables Evaluación Formativa y Autorregulación de Aprendizaje, las cuales para su aplicación fueron de 0,882 y 0,871 respectivamente (Ver anexo 4).

3.5. Procedimiento

Luego de comunicar a la autoridad correspondiente de la Facultad donde se desarrolló este estudio, se procedió a aplicar los instrumentos (cuestionarios) correspondientes para el recojo de la información de las variables: Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje.

La información obtenida fue consignada en el programa de office Excel con la finalidad de organizarlos y clasificarlos. Seguidamente, serán sometidos a un procesamiento mediante el programa estadístico SPSS V26 que conllevó a obtener datos porcentuales para su posterior análisis e interpretación.

Para ello, fue necesario contar con instrumentos debidamente validados con un nivel confiabilidad alto para su respectiva aplicación.

Debido a la pandemia por el sars-cov2 que determina el distanciamiento social, el cuestionario fue aplicado utilizando entornos virtuales o medios digitales.

3.6. Método de análisis de datos

Como se ha mencionado, el procesamiento de los datos obtenidos provenientes de las variables se realizó mediante el programa SPSS versión 26, el cual permitió obtener datos porcentuales que se reflejaron en tablas para su interpretación descriptiva de la distribución de frecuencias y porcentajes de ambas variables.

Respecto de las actividades para el análisis y contrastación de las hipótesis se aplicó la estadística inferencial mediante la prueba de correlación a nivel de significancia bilateral. En ese sentido, en el siguiente estudio se aplicó la prueba paramétrica del coeficiente de correlación de Pearson para hallar el grado de asociación. Asimismo, para hallar el nivel de significancia se aplicó el análisis de regresión lineal que conllevó al modelo predictivo.

Este procedimiento permitió contrastar las hipótesis y los objetivos investigativos que determinaron si la Evaluación formativa influye significativamente en la Autorregulación de aprendizaje de los estudiantes de una Universidad pública ubicada en el distrito de Breña en el Departamento de Lima.

3.7. Aspectos éticos

Con relación a los principios éticos que siguió este estudio, se puede mencionar respeto estricto de los derechos de autor, cuyos planteamientos y conclusiones consignados durante el desarrollo del siguiente trabajo investigativo han sido debidamente citados y referenciados.

Por otro lado, para el proceso de recojo de datos, fue necesario solicitar la autorización a las autoridades respectivas del lugar donde se aplicaron los instrumentos. La totalidad muestral fue debidamente informada sobre los objetivos y propósitos que persigue este estudio, con la finalidad de lograr una participación activa y voluntaria durante la aplicación de los instrumentos.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivos

Tabla 1

Distribución de frecuencias de la Variable Evaluación Formativa y sus dimensiones.

	Evaluación formativa		Regulación de la enseñanza		Retroalimentación		Objetos y contenidos		Información continua		Diversificación de actividades	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Alto	121	78,6	108	70,1	113	73,4	117	76,0	121	78,6	121	78,6
Medio	25	16,2	38	24,7	35	22,7	28	18,2	20	13,0	23	14,9
Bajo	8	5,2	8	5,2	6	3,9	9	5,8	13	8,4	10	6,5
Total	154	100,0	154	100,0	154	100,0	154	100,0	154	100,0	154	100,0

De la tabla 1 se observó que, con respecto a los niveles de la variable evaluación formativa, que el 78,6 % de los estudiantes percibieron en que se da a un nivel alto, mientras que el 16,2% indicaron un nivel medio y el 5.2% indicaron un nivel bajo. Por tanto, ante estos datos mostrados en la tabla se puede manifestar que el nivel de la evaluación formativa en el ejercicio pedagógico es de nivel alto, según la percepción de los encuestados. Con respecto de la dimensión regulación de la enseñanza, el 70,1% de los estudiantes señalaron que se da en un nivel alto, mientras que el 24,7% un nivel medio y el 5.2% en un nivel bajo. Por otro lado, con respecto de la dimensión retroalimentación, el 73,4% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, mientras que el 22,7% un nivel medio y el 3.9% en un nivel bajo. Asimismo, con relación a la dimensión objetivos y contenidos, el 76,0% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, mientras que el 18,2% indicaron que se da en un nivel medio y el 5.8% en un nivel bajo. También, de la dimensión información continua, el 78,6% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, mientras que el 13,0% indicaron un nivel medio y el 8.4% un nivel bajo. Finalmente, con respecto de la dimensión diversificación de las actividades, el 78,6% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, mientras que el 14,9% un nivel medio y el 6.5% en un nivel bajo. Por tanto, ante los datos mostrados en la tabla se puede manifestar que el nivel de las dimensiones: Regulación de la enseñanza, retroalimentación, objetos y contenidos, información continua y diversificación de actividades, en el ejercicio pedagógico es de nivel alto, según la percepción de los encuestados.

Tabla 2

Distribución de frecuencias de la Variable Autorregulación del aprendizaje y sus dimensiones

	Autorregulación de aprendizaje		Proceso de ejecución		Proceso cognitivo		Motivación		Control del ambiente	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Alto	91	59,1	109	70,8	90	58,4	80	51,9	75	48,7
Medio	44	28,6	35	22,7	46	29,9	50	32,5	66	42,9
Bajo	19	12,3	10	6,5	18	11,7	24	15,6	13	8,4
Total	154	100,0	154	100,0	154	100,0	154	100,0	154	100,0

De la tabla 2 se observó que, con respecto a los niveles de la de la variable autorregulación del aprendizaje, el 59,1% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, mientras que el 28,6% indicaron que se da en un nivel medio y el 12,3% se da en un nivel bajo. Por tanto, ante los datos mostrados en la tabla se puede manifestar que el nivel de la autorregulación del aprendizaje en el ejercicio pedagógico es de nivel alto, según la percepción de los encuestados. Del mismo modo, se evidenció que, con respecto de la dimensión proceso de ejecución, el 70,8% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, mientras que el 22,7% indicaron un nivel medio y el 6,5% en un nivel bajo. Además, se apreció que, de la dimensión proceso cognitivo, el 58,4% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, mientras que el 29,9% un nivel medio y el 11,7% en un nivel bajo. En la dimensión motivación, el 51,9% de los estudiantes señalaron que la motivación se da en un nivel alto, el 32,5% un nivel medio y el 15,6% en un nivel bajo. Respecto de la dimensión control del ambiente, se evidenció que el 48,7% de los estudiantes percibieron que se da en un nivel alto, mientras que el 42,9% un nivel medio y el 8,4% en un nivel bajo. Por tanto, ante los datos mostrados en la tabla se puede manifestar que, en las dimensiones: Proceso de ejecución, proceso cognitivo, motivación y control del ambiente, en el ejercicio pedagógico es de nivel alto, según la percepción de los encuestados.

4.2. Análisis inferencial

En la investigación se realizó el análisis inferencial a través de pruebas no paramétricas respecto a la hipótesis general y las específicas. La validación de las hipótesis se realizó mediante regresión logística ordinal para comprobar la influencia de la variable independiente respecto a la variable dependiente, considerando un nivel de significancia del 5% y $p_valor < 0.05$ que rechaza la H_0 .

Prueba de hipótesis general

Tabla 3

Pruebas de ajuste del modelo de Evaluación formativa influye en la Autorregulación del Aprendizaje y pseudo R cuadrado

	Chi cuadrado	gl	Sig.	Pseudo	R cuadrado
Evaluación formativa influye en la Autorregulación del Aprendizaje	75,009	2	,000	Cox y Snell	,386
				Nagelkerke	,457
				McFadden	,263

En la tabla 3 se verifican los resultados de la prueba de regresión logística ordinal, en el cual se determina que la Evaluación formativa influye en el desarrollo de la Autorregulación del Aprendizaje, determinado por el Chi cuadrado = 75.009 y el p-valor = 0.000 < 0.05 y el valor pseudo-R cuadrado de Nagelkerke 0.457 indica que la variabilidad explicada por el modelo, estima un 45.7%, señalando que la variable predictora (evaluación formativa) influye sobre la variable dependiente (autorregulación del aprendizaje).

Prueba de hipótesis 1

Tabla 4

Pruebas de ajuste del modelo de la Evaluación Formativa influye en el proceso ejecutivo de la Autorregulación del aprendizaje y pseudo R cuadrado

	Chi cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado	
Evaluación Formativa influye en el proceso ejecutivo de la Autorregulación del aprendizaje	96,738	2	,000	Cox y Snell	,466
				Nagelkerke	,597
				McFadden	,414

En la tabla 4 se verifican los resultados de la prueba de regresión logística ordinal, en el cual se determina que la dimensión Regulación de la enseñanza influye en el desarrollo de la Autorregulación del Aprendizaje, determinado por el Chi cuadrado = 96.738 y el p-valor = 0.000 < 0.05 y el valor pseudo-R cuadrado de Nagelkerke 0.597 indica que la variabilidad explicada por el modelo, estima un 59.7%, señalando que la variable predictora (evaluación formativa) influye sobre la variable dependiente (proceso ejecutivo de la autorregulación del aprendizaje).

Prueba de hipótesis 2

Tabla 5

Pruebas de ajuste del modelo de Evaluación Formativa influye en el proceso cognitivo de la Autorregulación del aprendizaje y pseudo R cuadrado

	Chi cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado	
Evaluación Formativa influye en el proceso cognitivo de la Autorregulación del aprendizaje	39,425	2	,000	Cox y Snell	,226
				Nagelkerke	,268
				McFadden	,138

En la tabla 5 se verifican los resultados de la prueba de regresión logística ordinal, en el cual determina que la dimensión Retroalimentación influye en la Autorregulación del Aprendizaje, determinado por el Chi cuadrado = 39.425 y el p-valor = 0.000 < 0.05 y el valor pseudo-R cuadrado de Nagelkerke 0.268 refleja que la variabilidad explicada por el modelo, estima un 26.8%, señalando que la variable predictora (evaluación formativa) influye sobre la variable dependiente (proceso cognitivo de la autorregulación del aprendizaje).

Prueba de hipótesis 3

Tabla 6

Pruebas de ajuste del modelo Evaluación Formativa influye en la motivación de la Autorregulación del aprendizaje y pseudo R cuadrado

	Chi cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado	
Objetos y contenidos influyen en la Autorregulación del Aprendizaje	26,131	2	,000	Cox y Snell	,156
				Nagelkerke	,181
				McFadden	,085

En la tabla 6 se verifican los resultados de la prueba de regresión logística ordinal, en el cual se determina que la dimensión Objetos y contenidos influye en el desarrollo de las Autorregulación del Aprendizaje, determinado por el Chi cuadrado = 26.131 y el p-valor =0.000 < 0.05 y el valor pseudo-R cuadrado de Nagelkerke 0.181 refleja que la variabilidad explicada por el modelo, estima un 18.1%, señalando que la variable predictora (evaluación formativa) influye sobre la variable dependiente (motivación de la autorregulación del aprendizaje).

Prueba de hipótesis 4

Tabla 7

Pruebas de ajuste del modelo de Evaluación Formativa influye en el control de la Autorregulación del aprendizaje y pseudo R cuadrado

	Chi cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado	
Evaluación Formativa influye en el control de la Autorregulación del aprendizaje	39,619	2	,000	Cox y Snell	,227
				Nagelkerke	,269
				McFadden	,139

En la tabla 7 se verifican los resultados de la prueba de regresión logística ordinal, en el cual se determina que la dimensión Información continua influye en la Autorregulación del Aprendizaje, determinado por el Chi cuadrado = 39.619 y el p-valor =0.000 < 0.05 y el valor pseudo-R cuadrado de Nagelkerke 0.269 refleja que la variabilidad explicada por el modelo, estima un 26.9%, señalando **que la variable predictora (evaluación formativa) influye sobre la variable dependiente (control de la autorregulación del aprendizaje).**

V. DISCUSIÓN

El presente estudio se ejecutó cumpliendo con la metodología y procedimientos de investigación sustentados en las bases teóricas, asimismo, se realizó el tratamiento de los datos recogidos mediante el análisis estadístico de carácter descriptivo y correlacional entre las variables Evaluación Formativa y la Autorregulación del Aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima en el año 2021.

Este estudio ha sido pertinente debido a su nivel de significancia que permite a los estudiantes desarrollar su autonomía asociado a su propio aprendizaje; pues en el actual contexto de pandemia, se ha obligado a utilizar una modalidad de enseñanza online. Del mismo modo, los docentes se han visto obligados a modificar su desempeño para estar a la par con la nueva tendencia que permite desarrollar competencias vinculadas con la evaluación formativa, acorde con las nuevas circunstancias; ello con la finalidad de garantizar una formación de estudiantes autónomos y con capacidad de autorregulación (García y Busto, 2021).

Con relación a los resultados del procesamiento estadístico utilizado, se permitió alcanzar los objetivos propuestos relacionados con las variables, las cuales son de suma importancia dado que la evaluación formativa dentro del proceso educativo contribuye con el desempeño; además, impulsan el aprendizaje, Más aún en las actuales circunstancias debido a la pandemia donde prevalece la educación a distancia (Galarza, 2021). Este componente se correlaciona con la autorregulación mediante la cual los estudiantes establecen sus propios objetivos y actividades para alcanzar sus metas (Gil et al, 2020). En ese sentido, considerando las actuales circunstancias de virtualización de las actividades educativas, resulta necesario que el estudiantado sea consciente de su autonomía y sus procesos cognitivos, mediante los cuales deben aprender a gestionar y cimentar sus aprendizajes basados en sus experiencias (Villanueva et al).

En ese sentido, se pudo lograr los objetivos de este trabajo investigativo respecto de las hipótesis planteada, empezando por la general concerniente al grado de significativa de la evaluación formativa en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una universidad pública de Lima, 2021;

seguidamente de las hipótesis específicas, en principio respecto del nivel de incidencia de la evaluación formativa en la dimensión proceso ejecutivo de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, la segunda sobre la influencia significativa de la evaluación formativa en la dimensión del proceso cognitivo de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, la tercera respecto de la influencia significativa de la evaluación formativa en la dimensión motivación de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, y finalmente, respecto de la influencia significativa de la evaluación formativa en la dimensión control del ambiente de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a la hipótesis general formulada, se estableció que la evaluación formativa si influye significativamente en la autorregulación del aprendizaje de los alumnos de una universidad pública de Lima, 2021. En ese sentido, se halló una significancia $p < 0,05$ y se determinó mediante la prueba de regresión simple un valor de R^2 de 0,457, y calculándose que la evaluación formativa incurre en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes universitarios con valor Chi cuadrado de 75,009. Consecuentemente, según los datos estadísticos, se rechazó la hipótesis nula: La evaluación formativa no influye en la autorregulación del aprendizaje de los alumnos, por tanto, se estableció que el modelo era apropiado y que existía cierta dependencia con la autorregulación, considerando que para afirmar que un modelo es realmente válido, el coeficiente de determinación debe sin ser superior a 65%, embargo en dicho caso, fue de 45,74% por lo cual no brindó seguridad para considerar válido el modelo; es decir, hay otras variables que influyen con mayor significancia en la autorregulación del aprendizaje. En la revisión de la literatura se encontró trabajos investigativos que han antecedido a este estudio y que se relaciona directa e indirecta con las variables, entre ellas, se tiene el estudio de Núñez (2021), cuya investigación fue determinar el impacto de la evaluación formativa en el aprendizaje por competencias de la asignatura de inglés en los alumnos de la modalidad educativa básica regular que halló una dependencia del 34,0% (pseudo R Cuadrado) de aprendizaje por competencias respecto al uso de evaluación formativa. Respecto al análisis descriptivo indicaron que el 63,3% de estudiantes estaban en el nivel de inicio; el 33,3% en proceso y el 3,3% estaba como logrado.

De esta manera, se concluyó que, de acuerdo a la tendencia, los alumnos e en su mayoría estaban en un nivel inicial, es decir que el modelo no es de calidad. Los resultados vistos se asemejan a lo hallado por Maldonado, quien, en el año 2019, presentó su estudio de diseño no experimental sobre la influencia de la evaluación formativa en el rendimiento académico de los alumnos de séptimo ciclo del nivel secundario una institución particular, en el cual aplicó el modelo de regresión y tuvo como resultado un 17,9% de dependencia en la evaluación formativa, con un Chi cuadrado de 1,201 y una significancia de $0,008 < 0,05$. Si bien es cierto, con esta información se puede determinado una relación directa positiva, pero con un coeficiente determinístico menor al 30%, entonces se verificó cierta semejanza con los resultados de la presente investigación debido a la baja influencia del modelo planteado en la autorregulación del aprendizaje de los alumnos de una universidad pública; teniendo en cuenta que, para considerar modelos de análisis regresión estos deben tener resultados significativos por encima del 65%.

Del mismo modo, se ha considerado el trabajo de Vergara, que, en el año 2018, presentó su estudio de diseño no experimental, de tipo explicativo-sustantivo-descriptivo: Autorregulación del aprendizaje de los alumnos del segundo ciclo de contabilidad de dos universidades particulares, cuyo propósito fue hallar el nivel de interrelación de las dimensiones e indicadores pertenecientes a la variable de estudio. Se tuvo como resultado que la dimensión preponderante en la categoría autorregulación del aprendizaje fue la motivación, encontrándose que los resultados de la investigación no indican una relación directa, sin embargo, se mencionan debido a que las variables coinciden entre ambos estudios y permite compararlas mediante el análisis correlacional al ser un estudio comparativo.

Por otro lado, respecto a la hipótesis específica 1 de este estudio: La evaluación formativa influye significativamente en la dimensión ejecutiva de la autorregulación del aprendizaje del estudiante, se determinó aplicando la prueba de regresión simple un R^2 de 0,597; por lo tanto, se estima que la evaluación formativa influyó en el 59,7% en la dimensión ejecutiva de la autorregulación del aprendizaje. En este caso el R^2 es más alto que en el total de la variable de objeto de estudio; es decir, que de acuerdo a lo establecido por Agüero (2016) en su

investigación sobre la evaluación formativa y el aprendizaje por competencias en la curso de dibujo y diseño gráfico de los alumnos de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad privada de San Martín de Porres, año 2015, en la cual se aplicó la prueba no paramétrica coeficiente de correlación Rho de Spearman, se halló un valor equivalente a 0.556, estableciendo el grado de significancia bilateral de 0,049, estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Pudiéndose apreciar que si bien es cierto existe un grado de asociación entre las variables arrojando un 55,6% muy similar a este estudio que obtuvo un 59,7% ambas un grado moderado, esto no implica que la variable evaluación formativa influya significativamente sobre la autorregulación y/o aprendizaje, ya que no supera el modelo del 65% como influencia.

Respecto a los resultados correspondientes a la hipótesis específica 2 sobre la influencia significativa de la evaluación formativa en la dimensión cognitiva de la autorregulación del aprendizaje se determinó mediante la prueba de regresión simple obteniendo un valor de R^2 equivalente a: 0,268; por lo tanto, se estima que la evaluación formativa influyó en 26,8% en la dimensión cognitiva de la autorregulación del aprendizaje. En este caso el R^2 es más bajo que en el total de la variable de objeto de estudio; es decir, que según lo establecido por Fraile (2021), en su investigación cuyo propósito fue fomentar el aprendizaje y la autorregulación mediante cuatro estrategias de retroalimentación, verificó que a mayor capacidad de autorregulación de aprendizaje y mayor aplicación de criterios evaluativos los estudiantes obtuvieron mayores calificaciones. Acorde con el esquema de regresión, se obtuvo un valor estadísticamente significativo equivalente a $F(1,47) = 5.94$; $p = .005$; $R^2 = 0.168$ (16.8% de la varianza de la calificación). En esta investigación se pudo apreciar que si bien los resultados son significativos con una relación directa entre las variables evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje, se asemejan a los resultados de la presente investigación en cuanto a la utilización de las mismas variable e inclusive se aplica la prueba de regresión tal como lo señala el coeficiente determinístico que obtuvo un 16.8% de influencia sobre la variable autorregulación del aprendizaje que, en comparación con los resultados de este estudio, se obtuvo un valor equivalente a 26.8% de influencia sobre la dimensión cognitiva de la autorregulación del aprendizaje. Ambas

investigaciones no superan al modelo del 65% como influencia de un modelo predictivo, por lo que se puede concluir que hay otras variables que influyen en la autorregulación del aprendizaje.

En relación a los resultados correspondientes a la hipótesis específica 3: La evaluación formativa influye significativamente en la dimensión motivación de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021, se determinó mediante la prueba de regresión simple obteniendo un valor de R^2 equivalente a 0,181; por lo tanto, se estimó que la evaluación formativa influyó en el 18,1% en la dimensión motivación de la autorregulación del aprendizaje. En este caso el R^2 es más bajo que el total de la variable de objeto de estudio. Es decir, según lo establecido por Mellado (2021) en su investigación titulada: Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences, cuya finalidad fue conocer los niveles de producción investigativas asociada a la evaluación formativa, la cual se vincula con un esquema complejo y social a diferencia de la evaluación sumativa, caracterizada por ser más operacional e individual. En ese sentido se relacionó en el estudio de forma indirecta ya que es común en una sola variable como la evaluación formativa. Sin embargo, se resalta la importancia de la evaluación formativa y el impacto que tiene en las publicaciones de revistas indexadas. Los exámenes de los estudiantes como objeto de estudio, tanto para la evaluación formativa y sumativa, es tema de interés académico que se verifica con la gran disponibilidad de estudios, los cuales están en permanente retroalimentación entre variables, conllevando a una transmisión tecnológica con otras áreas de conocimiento en sus contextos más prácticos

Sobre los resultados de la hipótesis específica 4 sobre la evaluación formativa influye significativamente en la dimensión control de la autorregulación del aprendizaje, se determinó mediante la prueba de regresión simple obteniendo un valor de R^2 equivalente a 0,269. Por lo tanto, se estimó que la evaluación formativa influyó en 26,9% en la dimensión control de la autorregulación del aprendizaje. En este caso el R^2 es más bajo que en el total de la variable de objeto de estudio. Al respecto, Molina, et al, en el año 2020 presentaron su investigación cuyo objetivo era determinar si la evaluación formativa y compartida en la formación inicial de los docentes contribuye con los estudiantes a lograr mayor rendimiento

académico. Luego de analizar las calificaciones, se pudo establecer que la evaluación formativa y compartida sí influye en el rendimiento académico. El 97.3% de estudiantes aprobó la asignatura y su promedio fue bastante bueno. En este estudio no se aplicó una prueba rigurosa a nivel inferencial; sin embargo, los datos descriptivos permiten estimar la percepción de los estudiantes. De esta manera se relaciona con el presente estudio en forma indirecta respecto de la primera variable: evaluación formativa.

En general se demostró que la evaluación formativa no afectó significativamente en la autorregulación del aprendizaje, y no influye en sus dimensiones, si bien se encontró cierta significancia en la hipótesis general y específicas estas fueron por debajo de 65%. Lo mencionado evidencia la necesidad que seguir realizando investigaciones similares en centros universitarias públicas, para hallar modelos válidos para la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios, así como, su utilidad para los docentes ya que serán una referencia para replantear sus herramientas o estrategias en sus actividades académicas.

En el estudio como fortaleza se considera la aplicación del diseño de regresión lineal (R^2) hallándose un coeficiente que relaciona la influencia de una variable con otra, el cual se ajusta con la investigación planteada, además, se realizó el análisis estadístico de manera sistematizada. Como debilidad, se puede considerar el tamaño de la muestra y la limitación solo a una facultad, lo cual puede extenderse también a otros campos o áreas educativas.

Finalmente, se puede determinar que entre los factores elementales para impulsar la evaluación formativa en el proceso de E-A es la retroalimentación reflexiva ya que brinda una alternativa a los estudiantes para que puedan identificar sus logros y dificultades respecto del nivel esperado asociados a sus competencias. Frente a estas circunstancias, surge la necesidad de plantear un esquema didáctico enfocado en el profesorado a fin de que desarrollen acciones de retroalimentación.

VI. CONCLUSIONES

1. Respecto al objetivo general, se comprobó que, la evaluación formativa, influye significativamente en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una universidad Pública de Lima, 2021, con un valor equivalente a $R=75,009$, $R^2=0,457$ y $\text{sig.}=0,000$).
2. Respecto al objetivo específico 1, se comprobó que, la evaluación formativa, influye significativamente en la dimensión ejecutiva, de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021, con un valor equivalente a $R=96,738$, $R^2=0,597$ y $\text{sig.}=0,000$.
3. Respecto al objetivo específico 2, se comprobó que, la evaluación formativa, influye significativamente en la dimensión cognitiva, de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021, con un valor equivalente a $R=39,425$, $R^2=0,268$ y $\text{sig.}=0,000$.
4. Respecto al objetivo específico 3, se comprobó que, la evaluación formativa, influye significativamente en la dimensión motivación, de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021, con un valor equivalente a $R=26,131$, $R^2=0,181$ y $\text{sig.}=0,000$.
5. Respecto al objetivo específico 4, se comprobó que, la evaluación formativa, influye significativamente en la dimensión control del ambiente, de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021, con un valor equivalente a $R=39,619$, $R^2=0,269$ y $\text{sig.}=0,000$.
6. En relación al resultado descriptivo de la variable independiente, se ha comprobado que, la evaluación formativa de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021 tiene una tendencia al nivel alto, con un valor equivalente a 79%.
7. En relación al resultado descriptivo de la variable dependiente, se ha comprobado que, la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021 tiene una tendencia al nivel alto con un valor equivalente a 59%.

VII. RECOMENDACIONES

1. A las autoridades universitarias se recomienda fortalecer las capacidades y competencias de los docentes a través de la implementación de programas o actividades de capacitación con la finalidad de aplicar procedimientos adecuados de evaluación formativa utilizando los distintos métodos o estrategias existentes, considerando la esencia del proceso evaluativo, orientados a lograr los objetivos curriculares, en concordancia con los niveles académicos de los estudiantes. De esta manera, se podría garantizar que el estudiantado desarrolle mecanismos de autorregulación que los conlleve a lograr diversas metas de aprendizaje.
2. Se recomienda a las autoridades universitarias impulsar técnicas de aprendizaje y autorregulación en los estudiantes a través de cursos y talleres, con la finalidad que los estudiantes sean conscientes de la evaluación formativa e identifiquen sus fortalezas y debilidades en su proceso académico.
3. Se recomienda a los docentes promover la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes a través de la incorporación de actividades en su planificación de sus sesiones como talleres o charlas con la finalidad que los estudiantes se motiven y reconozcan la importancia de ser protagonistas de su propio proceso de formación y de aprendizaje.
4. Se recomienda a los estudiantes fortalecer su autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa a través del acondicionamiento favorable de su entorno como manejo del tiempo y horarios, auto monitoreo, autoadministración de premios y castigos, etc., que permitan condiciones favorables para su aprendizaje eficaz y eficiente.

REFERENCIAS

- Agüero, J. (2016). *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico de los estudiantes de la Escuela de Ingeniería Industrial de la FIA de la Universidad de San Martín de Porres, año 2015 (Tesis doctoral)*. Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Aguilar, V. (2014). *Contribución de la autoevaluación a la autorregulación del aprendizaje: Un estudio cuasiexperimental*. Publicia.
- Aguilar, V., y Cano, R. (2013). Estrategias y orientaciones para un aprendizaje autorregulado. En M. Álvarez, y R. Bisquerra, *Manual de Orientación y Tutoría, Cuadernos de Pedagogía* (pp. 109-179). Wolters Kluwer / Educación.
- Alqassab, M., y Panadero, E. (2020). Peer assessment. En S. Brookhart, *Routledge Encyclopedia of Education* (págs. 1-13). Routledge.
- Álvarez, D., Sáez, F., y López, Y. (2020). Revisión sistemática del aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 34(4). <https://bit.ly/3mUaAZR>
- Álvarez, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1007-1030. DOI: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1362>
- Alonso-Tapia, J., Panadero, E. y Ruiz, M. (2017). Development and validity of the Emotion and Motivation Self-regulation Questionnaire (EMSR-Q). *Journal of Psychology* 17, E55. doi: <https://10.1017/sjp.2014.41>
- Andersson, C. (2017). Characteristics of improved formative assessment practice. *Education Inquiry*, 8, 104-122. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2016.1275185>
- Arias, J. (2020). *Proyecto de tesis. Guía para la elaboración*. Agogocursos.
- Atkin, J. (2015). *Designing everyday assessment in the science classroom*. Teachers College Press.
- Beatty, I. & Gerace, W. (2019). Technology-enhanced formative assessment: A research-based pedagogy for teaching science with classroom response technology. *Journal of Science Education and Technology*, 18(2), 146–162. <http://doi.org/10.1007/s10956-008-9140-4>

- Bennett, R. (2017). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principle, Policy & Practice* 5(1): 5–25. doi:[10.1080/0969594X.2010.513678](https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678)
- Berridi, R., y Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089&lng=es&tlng=es
- Broadbent, J., y Poon, W. (2015). Self-regulated learning strategies y academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27(c), 1-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Brown, G., y Harris, L. (2015). Student Assessment (general), Formative Assessment, Summative Assessment y Testing. En J. McMillan, *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367–393). SAGE.
- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 14(2). DOI: <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2020.1214>
- Cardoner, C. (2016). Una Noción de Evaluación: La Evaluación Formativa en el Marco de las Concepciones de Finlandia y la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 75-90. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2016.9.1.005>
- Carrasco, S. (2019). *Metodología de la Investigación Científica. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación (19ma ed.)*. San Marcos E.I.R.L.
- Casado, O. (2018). *La autorregulación en el aula de educación primaria. Estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía (Tesis doctoral)*. Universidad de Valladolid, España.
- Chaviano, O., Baldomir, T., Coca, O., y Gutiérrez, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *EDUMECENTRO*, 8(4), 15-32. <https://bit.ly/3j2qQqN>
- Cleary, T., Dembitzer, L., y Kettler, R. (2015). Internal factor structure and convergent validity evidence: The self-report version of self-regulation

- strategy inventory. *Psychology in the Schools*, 52(9), 829–844. DOI: <http://dx.doi.org/10.1155/2012/428639>
- Covarrubias, P. (2016). Representaciones docentes de la Educación Basada en Competencias. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 73-132. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.120>
- Diario Expreso. (2 de marzo de 2019). ¿Evaluación por competencias o tradicional? *Diario Expreso*. <https://bit.ly/3kCVY0X>
- Efklides, A. (2018). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educ. Psychol.* 46, 6–25. doi: <https://10.1080/00461520.2011.538645>
- Elmahdi, I., Al-Hattami, A. & Fawzi, H. (2018). Using technology for formative assessment to enhance student learning. *Turkish Online Magazine of Educational Technology – TOJET*, 7(2), 182-188. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1176157>
- Fraile, J., Gil, M., Zamorano, D., y Sánchez, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Fraile, J., Ruiz, P., Zamorano, D., y Orgaz, D. (2021). Evaluación formativa, autorregulación, feedback y herramientas digitales: uso de Socrative en educación superior. *Retos*, 42(4to trimestre), 724-734. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87067>
- Galarza, F. (2021). Evaluación formativa: revisión sistemática, conceptos, autorregulación y educación en línea. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 707-720. <https://bit.ly/3BKMMY6>
- Giroux, S., y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Hamodi, C., López, V., y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 16-25. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271>

- Hernández, A., y Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Hernández, J. (2019). *La evaluación formativa basada en la argumentación y la autorregulación para promover el aprendizaje profundo del ciclo del agua (Tesis de maestría)*. Universidad Tecnológica De Pereira, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ta ed.)*. México: McGrall-Hill.
- Hinojosa, J., y Sanmartí, N. (2016). Promoviendo la autorregulación en la resolución de problemas de física. *Ciencia y Educación*, 22 (1), 7-22. *Ciência y Educação (Bauru)*, 221(1), 7-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160010002>
- INEI (2021) Informe técnico trimestral: Enero, febrero y marzo 2021. *Estadísticas de las tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. N°02-Junio 2021 <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/02-informe-tecnico-tic-i-trimestre-2021.pdf>
- Jaramillo, L., y Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia*(16), 299-313. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n16.2014.13>
- Järvelä, S. (2015). El papel de la investigación sobre aprendizaje autorregulado en el desarrollo del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(Extra 2), 279-294. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1016747>
- Joya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Científica*, 5(16), 179-193. DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- Khodarahmi, E., y Zarrinabadi, N. (2016). Self-regulation and academic optimism in a sample of Iranian language learners: Variations across achievement group and gender. *Current Psychology*, 35(4), 700–710. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-015-9340-z>
- Leduc, S. (2017). La evaluación como oportunidad. *Praxis Educativa*, 21(1), 67–69. DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210108>

- López, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- López, V. (2018). *Evaluación formativa y compartida en educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea ediciones.
- Marcelo, C., y Rijo, D. (2019). Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: Los usos de las tecnologías digitales. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 62-81. DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp62-81>
- Marchan, I., y Sanmartí, N. (2015). Criterios para el diseño de unidades didácticas contextualizadas: aplicación al aprendizaje de un modelo teórico para la estructura atómica. *Educación Química*, 26(4), 267-274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.06.001>
- Nicol, D. (2015). Guiding principles for peer review: unlocking learners' evaluative skills. En C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle, y J. McArthur, *Advances and innovations in university assessment and feedback* (pp. 197–224). Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Núñez, C. (2021) Evaluación formativa en el aprendizaje por competencias del área de inglés en los estudiantes de la institución educativa “Enrique Milla Ochoa”, Los Olivos, 2020. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/64424>
- Osorio, K., y López, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30. <https://bit.ly/3IEO4om>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422). doi: <https://10.3389/fpsyg.2017.0042>
- Panadero, E., y Broadbent, J. (2018). A self-regulated learning perspective. En D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson, y J. Tai, *Developing Evaluative Judgement in Higher Education: Assessment for Knowing and Producing Quality Work* (pp. 81-89). London: Routledge.
- Panadero, E., Andrade, H., y Brookhart, S. (2018). Fusionando el aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa: una hoja de ruta de dónde estamos,

- cómo llegamos aquí y hacia dónde vamos. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 13–31. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Pantoja, L., y Oseda, D. (2021). La evaluación formativa y su relación en el aprendizaje autónomo en estudiantes de la institución educativa 80027 – el porvenir, 2020. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 5(4), 5139-5152. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.681
- Pasek, E., y Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J., y González, M. (2017). *La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje* (Vol. 9). Edumecentro: 263-283.
- Pintrich, P. (2018). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. (2011). Developing self-regulated skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194–218. DOI: <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>
- Reparaz, C., Aznárez, M., y Mendoza, G. (2020). Autorregulación del aprendizaje y retención de MOOC. *Computadoras en el comportamiento humano*, 11(1). DOI: <https://doi.10.1016/j.chb.2020.106423>
- Rosales, C. (2016). *Criterios para una evaluación formativa*. España: Narcea Ediciones.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Guatemala: Episteme.
- Sánchez, H., y Reyes, C. (2015). *Metodología de la Investigación y Diseños en la Investigación Científica*. Visión Universitaria.
- Shepard, L. (2016). *La evaluación en el aula*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Tamayo, M. (2015). *El Proceso de la Investigación Científica*. Limusa.
- To, J., y Panadero, E. (2019). Peer assessment effects on the self-assessment process of first-year undergraduates. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(6), 920–932. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1548559>

- Torres, J., Chávez, H., y Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386-400. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica (2da ed.)*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Vásquez, A. (2014). *Evaluación tradicional vs. Evaluación Competencial en Educación Primaria: Una comparativa entre la evaluación tradicional y la coevaluación por rúbricas (Tesis de maestría)*. Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Vergara, R. (2018). *Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del II ciclo de contabilidad de dos universidades privadas (Tesis de maestría)*. Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Yeh, S. (2019). Class size reduction or rapid formative assessment?: A comparison of cost-effectiveness. *Educational Research Review* 4(1), 7–15. doi: <https://10.1016/j.edurev.2008.09.001>
- Zapana, L. (2019). *Influencia de la evaluación formativa en el proceso de autorregulación de los estudiantes de la carrera profesional de educación primaria del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Arequipa 2018 (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú.

ANEXO 1

Matriz de consistencia

Título: La evaluación formativa y su influencia en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima 2021

Problema	Objetivos	Hipótesis	Metodología
<p>Problema general ¿En qué medida la evaluación formativa influye en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021?</p>	<p>Objetivo general Determinar la influencia de la evaluación formativa de la autorregulación del aprendizaje de los alumnos de una Universidad Pública de Lima, 2021</p>	<p>Hipótesis general La evaluación formativa influye significativamente en la autorregulación del aprendizaje de los estudiante de una Universidad Pública de Lima, 2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo de investigación: Básica ▪ Enfoque: Cuantitativo ▪ Nivel de investigación: Explicativo
<p>Problemas específicos</p>	<p>Objetivos específicos</p>	<p>Hipótesis específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño y esquema de investigación: No experimental, correlacional, causal ▪ Variables: Evaluación formativa y Autorregulación del aprendizaje ▪ Muestra: 154 estudiantes del primer al quinto año de una Facultad perteneciente a una Universidad pública ubicada en el distrito de Breña, en el Departamento de Lima. ▪ Técnica: Encuesta ▪ Instrumento: Cuestionario
<p>1.¿En qué medida la evaluación formativa en la dimensión proceso ejecutivo influye en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021?</p>	<p>1.Determinar la influencia de la evaluación formativa en la dimensión proceso ejecutivo de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021.</p>	<p>1.La evaluación formativa influye significativamente en la dimensión ejecutiva de la autorregulación del aprendizaje de los estudiante de una Universidad Pública de Lima, 2021.</p>	
<p>2.¿En qué medida la evaluación formativa en la dimensión del procesamiento cognitiva influye en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021?</p>	<p>2.Determinar la influencia de la evaluación formativa en la dimensión del procesamiento cognitiva de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021.</p>	<p>2.La evaluación formativa influye significativamente en la dimensión cognitiva de la autorregulación del aprendizaje de los estudiante de una Universidad Pública de Lima, 2021.</p>	
<p>3.¿En qué medida la evaluación formativa en la dimensión motivación influye en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021?</p>	<p>3.Determinar la influencia de la evaluación formativa en la dimensión motivación de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021.</p>	<p>3.La evaluación formativa influye significativamente en la dimensión motivación de la autorregulación del aprendizaje de los estudiante de una Universidad Pública de Lima, 2021.</p>	
<p>4.¿En qué medida la evaluación formativa en la dimensión control del ambiente influye en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021?.</p>	<p>4.Determinar la influencia de la evaluación formativa en la dimensión control del ambiente de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021.</p>	<p>4.La evaluación formativa influye significativamente en la dimensión control del ambiente de la autorregulación del aprendizaje de los estudiante de una Universidad Pública de Lima, 2021.</p>	

ANEXO 2

Matriz de operacionalización de la variable Evaluación formativa

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Variable independiente: Evaluación formativa	Está conformada por un conjunto de actividades sistemáticas y continuas cuyo propósito es brindar información concreta y pertinente relacionada con el proceso educativo. Los resultados están sujetos a reconfiguraciones, reajustes, revisiones, así como los recursos, herramientas y estrategias aplicadas durante este proceso con el objetivo de ser mejorados (López, 2018)	Esta variable se medirá a través de 5 dimensiones, las cuales se desglosan en 14 indicadores. Se utilizará un cuestionario conformado por 24 ítems las cuales serán medidas mediante la escala de Likert Luego se procesaran los datos en un análisis estadístico SPSS, para medir la confiabilidad	Regulación de la enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> Regulación interactiva Regulación retroactiva Regulación proactiva 	Ítems 1 al 5	Escala de Likert Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
			Retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación exploratoria Monitoreo en el proceso 	Ítems 6 a 13	
			Objetivos y contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Problemas Necesidades e intereses Expectativas 	Ítems 14 a 19	
			Información continua	<ul style="list-style-type: none"> Características del entorno Características de los estudiantes 	Ítems 20 a 23	
			Diversificación de actividades evaluativas	<ul style="list-style-type: none"> Procedimientos evaluativos Técnicas evaluativas Tipos de evaluación Instrumentos de evaluación 	Ítems 24 a 30	

Matriz de operacionalización de la variable Autorregulación del aprendizaje

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Variable dependiente: Autorregulación del aprendizaje	El proceso de autorregulación del aprendizaje está vinculado con la organización intencionada de un conjunto de mecanismos cognitivos, conductuales y ambientales conducentes al logro del aprendizaje (Aguilar, 2014).	Esta variable se medirá a través de 4 dimensiones, las cuales se desglosan en 13 indicadores. Se utilizará un cuestionario conformado por 20 ítems las cuales serán medidas mediante la escala de Likert. Luego se procesaran los datos en un análisis estadístico SPSS, para medir la confiabilidad	Proceso ejecutivo	<ul style="list-style-type: none"> Flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo Análisis, comprensión e interpretación de la información para llevar a cabo la realización de la tarea 	Ítems 1 a 8	
			Procesamiento cognoscitivo	<ul style="list-style-type: none"> Control de los procesos cognoscitivos, emocionales y comportamentales Cognitiva Activación de sus conocimientos previos, generando nuevos aprendizajes Activación meta cognitiva Selección y adaptación de estrategias de pensamiento y aprendizaje 	Ítems 9 a 17	Escala de Likert
			Motivación	<ul style="list-style-type: none"> Orientación para el logro de metas con autoeficacia. Percibir las dificultades de las actividades Activación del interés y valor por la tarea, su conciencia y motivación, Selección de estrategias para manejar su motivación y afectos 	Ítems 18 a 24	Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
			Control del ambiente	<ul style="list-style-type: none"> Uso del ambiente o contexto para percibir la tarea Obtener las condiciones favorables para buscar, registrar y organizar la información Búsqueda de apoyo mediante consultas o asesorías por sus docentes y/o compañeros que le permitan ampliar su conocimiento y culminar la tarea de manera exitosa 	Ítems 25 a 30	

ANEXO 3

Instrumento de recolección de datos

CUESTIONARIO SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA

Estimado docente, la presente forma parte de un estudio científico con la finalidad de recoger información valiosa sobre Evaluación formativa en la FIEI-UNFV, al mismo tiempo precisar que la encuesta es íntegramente anónima y sus resultados son de carácter confidencial.

No existen respuestas correctas o incorrectas, por favor responda sinceramente según su percepción, siendo necesario responder la totalidad de las preguntas.

Datos generales:

Género: Masculino () Femenino () Ciclo de estudios () Especialidad: _____

Instrucciones: Marca con una "X" solo una alternativa la que crea conveniente.

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

Nº	VARIABLE: EVALUACIÓN FORMATIVA	Categorías				
		S	CS	AV	CN	N
DIMENSIÓN: REGULACIÓN DE LA ENSEÑANZA		S	CS	AV	CN	N
1	El docente realiza evaluaciones de manera interactiva					
2	Los resultados de su evaluación son utilizados para mejorar su aprendizaje					
3	El docente realiza evaluaciones de manera frecuente y en forma proactiva					
4	El docente planifica las actividades en base a las particularidades o características de los estudiantes					
5	El docente procura que el curso esté ligado a las actividades cotidianas del estudiante					
DIMENSIÓN: RETROALIMENTACIÓN		S	CS	AV	CN	N
6	Mediante el proceso de evaluación el docente conoce su condición académica					
7	Los resultados del proceso de evaluación le ayudan a tener un mejor panorama sobre su aprendizaje					
8	Suele realizar preguntas si no entiende el contenido de una clase					
9	El docente siempre refuerza las clases con ejemplos comunes de la vida					
10	El docente estimula el desarrollo de valores y de actitudes para mejorar la confianza en el estudiante					
11	El docente organiza trabajos en grupo y en parejas para consolidar mejor el aprendizaje					
12	Junto con su docente, analizan los resultados de un proceso evaluativo					
13	El docente asesora a los estudiantes sobre el proceso de evaluación					
DIMENSIÓN: OBJETIVOS Y CONTENIDOS		S	CS	AV	CN	N
14	El docente tiene la capacidad de identificar los problemas en los estudiantes respecto de su aprendizaje					
15	El docente tiene la capacidad de plantear soluciones a los problemas que presente el estudiante concerniente a su aprendizaje					
16	El docente tiene la capacidad de identificar las necesidades e intereses de los estudiantes respecto de su aprendizaje					

17	El docente realiza actividades reconociendo necesidades e intereses de los estudiantes respecto de su aprendizaje					
18	El docente tiene la capacidad de identificar las expectativas de los estudiantes					
19	El docente tiene la capacidad de fortalecer las expectativas de los estudiantes					
DIMENSIÓN: INFORMACIÓN CONTINUA		S	CS	AV	CN	N
20	El docente reconoce las características del entorno					
21	El docente valora las características del entorno					
22	El docente reconoce las características de los estudiantes					
23	El docente valora las características de los estudiantes					
DIMENSIÓN: DIVERSIFICACIÓN DE ACTIVIDADES EVALUATIVAS		S	CS	AV	CN	N
24	El docente aplica procedimientos evaluativos acorde con las características del estudiante					
25	El docente aplica técnicas de evaluación acorde a los contenidos impartidos					
26	El docente aplica técnicas de evaluación acorde a las necesidades de los estudiantes					
27	El docente junto con sus estudiantes aplica procedimientos de autoevaluación					
28	Realiza la coevaluación entre los estudiantes					
29	Realiza la heteroevaluación durante el proceso educativo					
30	Los instrumentos de evaluación que utiliza el docente son claros y objetivos					

Gracias por su colaboración

CUESTIONARIO SOBRE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Estimado docente, la presente forma parte de un estudio científico con la finalidad de recoger información valiosa sobre Autorregulación del Aprendizaje en la FIEI-UNFV, al mismo tiempo precisar que la encuesta es íntegramente anónima y sus resultados son de carácter confidencial.

No existen respuestas correctas o incorrectas, por favor responda sinceramente según su percepción, siendo necesario responder la totalidad de las preguntas.

Datos generales:

Género: Masculino () Femenino () Ciclo de estudios () Especialidad: _____

Instrucciones: Marca con una "X" solo una alternativa la que crea conveniente.

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

Nº	VARIABLE: AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE	categorías				
		S	CS	AV	CN	N
DIMENSIÓN: PROCESO EJECUTIVO						
1	Procuro tomar notas en forma organizada, teniendo información ordenada de manera lógica (subrayando, resaltando, resumiendo, esbozando mapas mentales, etc.) que me permitan identificar los puntos principales					
2	Al momento de estudiar enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos complejos o complicados de entender o recordar					
3	Durante mi preparación para un examen, escribo sobre lo aprendido como parte de una estrategia que me ayude a recordar los aspectos más importantes					
4	A pesar de una materia académica me resulte aburrida o poco interesante, procuro concentrarme y trato de hacer lo mejor posible.					
5	Utilizo calendarios, agendas o cualquier otro procedimiento que me permita llevar el control de mis materias o fechas importantes.					
6	Luego de un proceso evaluativo, procuro determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos o desarrollé las operaciones durante el examen.					
7	Cuando reviso un texto o mis apuntes para prepararme para un examen, en forma deliberada procuro recordar todo lo que pueda de aquello que acabo de estudiar o analizar.					
8	Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier seña o pista que el docente brinda relacionados con las definiciones, ideas u operaciones más importantes de aprender y recordar.					
DIMENSIÓN: PROCESAMIENTO COGNITIVO						
9	Para procurar estar muy atento y concentrado, trazo metas a corto plazo y específicas relacionadas con las asignaturas					
10	Después de estudiar para un examen, procuro reflexionar sobre la efectividad de mis estrategias de estudio, y si el material utilizando contribuyen con mi aprendizaje					
11	Antes de revisar un texto o cualquier lectura asignada, busco material sobre el tema para tener nociones o ideas generales al respecto.					
12	Me preparo debidamente antes de ingresar a clase para poder discutir sobre el contenido o tema asignado. Asimismo, entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.					
13	Luego de un proceso evaluativo, reviso y evalúo las estrategias que apliqué para prepararme, a fin de determinar la efectividad de esta técnica. Los resultados obtenidos los utilizo para mejorar en la preparación de exámenes futuros.					
14	Para tener un mejor entendimiento y comprensión de lo que estoy estudiando, relaciono el material de estudios con ejemplos de mi vida cotidiana.					

15	Si no me queda claro algún aspecto del material o asignatura que se está presentando en clase, procuro revisar nuevamente mis apuntes comparándolos con apuntes de otros compañeros.					
16	Para poder retener y entender lo que estoy estudiando, realizo esquemas, resúmenes, diagramas, mapas mentales y organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando.					
17	En los cursos en los que no rindo adecuadamente, procuro identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.					
DIMENSIÓN: MOTIVACIÓN		S	CS	AV	CN	N
18	Cuando preparado una presentación, documento o proyecto para la clase, no solo pienso en el tema, sino que realizo esquemas y procuro anticiparme a las posibles preguntas que el profesor o mis compañeros pudieran realizar					
19	Cuando estoy estudiando procuro evitar todo tipos elementos distractores. Sin embargo, si considero que necesito ayuda me aúno a grupos de estudio.					
20	Cuando leo un texto o escucho una lectura, procuro separar las ideas principales de las ideas de apoyo.					
21	Cuando debo recordar de memoria varias definiciones y conceptos interrelacionados, procuro asociar cada uno con una imagen o esquema mental.					
22	Cuando estoy leyendo un texto o revisando apuntes, procuro asegurarme de entender el contenido usando la imaginación (representaciones mentales) que me permitan vincularlas y unir las.					
23	Luego de prepararme para un proceso evaluativo, me planteo la posibilidad de calificarme a mí mismo, preguntándome: ¿Qué calificación obtendría? También, me prometo recompensas si obtengo un buen resultado					
24	Cuando tengo la necesidad de pedir ayuda procuro juntarme con grupos de estudios y participar de las sesiones de dicho grupo.					
DIMENSIÓN: CONTROL DEL AMBIENTE		S	CS	AV	CN	N
25	En el caso de que haya problemas para comprender algún tema, busco ayuda de alguien para poder entenderlo. También, si no entiendo algún aspecto durante una clase, solicito de asesorías para clarificar aquello que no comprendo					
26	Con la finalidad de lograr las metas académicas que me propongo, elaboro un plan y horarios a seguir los cuales cumplo con regularidad					
27	Antes de iniciar con las actividades académicas, examino y analizo cuidadosamente los contenidos con los que me resultan familiares y atiendo en orden de dificultad; de esta manera, logro tener éxito.					
28	Tengo la suficiente confianza en la mayoría de mis clases ya que conozco mis capacidades en términos académicos.					
29	Tengo dificultades para determinar de qué manera utilizar mi tiempo en forma eficiente que me permita preparar mis actividades académicas					
30	Si estoy consciente de que no estoy preparado debidamente para rendir un examen, inmediatamente aplico estrategias que me ayude para estar preparado.					

Gracias por su colaboración

FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO

⚙ Nombre:	Encuesta de Evaluación Formativa
⚙ Objetivo	Medir la percepción de la evaluación formativa
⚙ Autor:	Pastor, M.P (2021)
⚙ Adaptación	López (2018)
⚙ Administración:	Auto administrada
⚙ Duración:	20 minutos
⚙ Unidad de análisis:	Estudiante universitario
⚙ Ámbito de aplicación:	Universidad pública de Lima
⚙ Técnica	Encuesta
⚙ Significación:	Valoración para la medición de la evaluación Formativa Regulación de la enseñanza, Retroalimentación, Objetivos y contenidos, Información continua, Diversificación de actividades evaluativa

FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO

⚙ Nombre:	Encuesta de autorregulación del aprendizaje
⚙ Objetivo	Medir la percepción de la autorregulación del aprendizaje
⚙ Autor:	Pastor, M.P (2021)
⚙ Adaptación:	Aguilar (2014)
⚙ Administración:	Auto administrada
⚙ Duración:	20 minutos
⚙ Unidad de análisis:	Estudiantes de una Facultad perteneciente a una Universidad pública,
⚙ Ámbito de aplicación:	Universidad pública de Lima
⚙ Técnica	Encuesta
⚙ Significación:	Valoración para la medición de la autorregulación del aprendizaje a través del; proceso ejecutivo, Proceso cognoscitivo, Motivación, Control del ambiente.

NORMAS DE CORRECCIÓN

Descripción de niveles

Variable 1: Evaluación formativa

Intervalo	Nivel	Descripción
132 - 150	Alto	Estudiantes cuya puntuación se encuentran entre estos intervalos tiene un buen nivel en la evaluación formativa; regulación de la enseñanza, retroalimentación, objetivos y contenidos e información continua.
111 – 131	Medio	Estudiantes cuya puntuación se encuentran entre estos intervalos tiene un nivel medio en la evaluación formativa; regulación de la enseñanza, retroalimentación, objetivos y contenidos e información continua.
90 - 119	Bajo	Estudiantes cuya puntuación se encuentran entre estos intervalos tiene un nivel bajo en la evaluación formativa; regulación de la enseñanza, retroalimentación, objetivos y contenidos e información continua.

Variable 2: Autorregulación del aprendizaje

Intervalo	Nivel	Descripción
133 - 150	Alto	Estudiantes cuya puntuación se encuentran entre estos intervalos tiene un buen nivel en la autorregulación del aprendizaje respecto a la ejecución, cognición, motivación y control del ambiente.
114 – 132	Medio	Estudiantes cuya puntuación se encuentran entre estos intervalos tiene un nivel medio en la autorregulación del aprendizaje respecto a la ejecución, cognición, motivación y control del ambiente.
95 - 113	Bajo	Estudiantes cuya puntuación se encuentran entre estos intervalos tiene un nivel bajo en la autorregulación del aprendizaje respecto a la ejecución, cognición, motivación y control del ambiente.

BAREMOS

Variable 1: Evaluación formativa

Niveles	Evaluación formativa	Regulación de la enseñanza	Retroalimentación	Objetivos y contenidos	Información continua	Diversificación de actividades evaluativas
Alto	132 - 150	23 – 25	36 – 40	26 - 30	18 - 20	31 - 35
Medio	111 – 131	19 – 22	30 – 35	22 - 25	15 - 17	26 – 30
Bajo	90 - 119	15 - 18	24 - 29	18 - 21	12 - 14	21 - 25

Variable 2: Autorregulación del aprendizaje

Niveles	Autorregulación del aprendizaje	Proceso ejecutivo	Procesamiento cognoscitivo	Motivación	Control del ambiente
Alto	133 - 150	36 - 40	39 - 45	31 - 35	26 - 30
Medio	114 – 132	30 – 35	33 – 38	27 – 30	22 – 25
Bajo	95 - 113	24 - 29	27 - 32	23 - 26	18 - 21

ANEXO 4

Estadístico de fiabilidad- Evaluación Formativa

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,882	30

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
VAR00001	87,90	282,411	-,214	,895
VAR00002	87,30	253,379	,521	,876
VAR00003	87,80	260,905	,338	,880
VAR00004	88,10	266,305	,168	,883
VAR00005	86,95	254,997	,456	,877
VAR00006	87,70	256,221	,396	,878
VAR00007	87,85	252,976	,483	,876
VAR00008	86,65	263,082	,354	,879
VAR00009	86,55	263,734	,404	,879
VAR00010	86,80	252,274	,592	,874
VAR00011	87,00	247,579	,639	,873
VAR00012	88,25	254,092	,564	,875
VAR00013	88,25	251,671	,608	,874
VAR00014	87,95	261,945	,317	,880
VAR00015	86,75	253,039	,567	,875
VAR00016	87,35	242,976	,602	,873
VAR00017	85,95	258,471	,544	,876
VAR00018	86,40	253,726	,412	,878
VAR00019	87,55	253,839	,500	,876
VAR00020	87,05	249,734	,481	,876
VAR00021	86,35	258,871	,380	,879
VAR00022	87,65	262,239	,384	,879
VAR00023	86,65	257,397	,438	,878
VAR00024	86,85	251,292	,547	,875
VAR00025	86,75	258,197	,463	,877
VAR00026	86,85	261,503	,292	,881
VAR00027	86,50	257,421	,358	,879
VAR00028	87,65	250,766	,517	,875
VAR00029	86,05	265,524	,252	,881
VAR00030	88,40	257,726	,475	,877

Estadístico de fiabilidad- Autorregulación del aprendizaje

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,871	30

Estadísticas de total de elemento

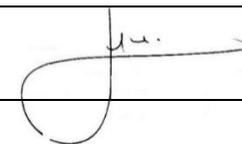
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
VAR00001	85,45	318,261	-,033	,878
VAR00002	85,75	308,934	,098	,879
VAR00003	86,25	298,829	,546	,865
VAR00004	86,30	301,379	,319	,870
VAR00005	85,45	296,261	,584	,864
VAR00006	86,15	292,345	,472	,866
VAR00007	86,20	293,747	,568	,864
VAR00008	85,20	310,379	,176	,872
VAR00009	85,00	312,737	,125	,873
VAR00010	85,15	316,029	,026	,876
VAR00011	85,30	291,063	,604	,863
VAR00012	86,45	298,155	,408	,867
VAR00013	86,70	298,326	,567	,865
VAR00014	85,80	297,011	,470	,866
VAR00015	85,30	295,589	,495	,865
VAR00016	85,60	289,937	,485	,865
VAR00017	84,65	298,450	,444	,867
VAR00018	84,65	284,345	,697	,860
VAR00019	85,65	281,713	,735	,859
VAR00020	85,15	284,029	,727	,859
VAR00021	84,70	336,221	-,407	,886
VAR00022	85,60	303,411	,300	,870
VAR00023	85,05	283,734	,662	,860
VAR00024	84,90	296,095	,455	,866
VAR00025	85,30	291,379	,647	,862
VAR00026	84,90	289,674	,583	,863
VAR00027	84,65	285,608	,612	,862
VAR00028	85,70	289,484	,576	,863
VAR00029	84,25	303,776	,355	,869
VAR00030	86,40	320,253	-,076	,878

ANEXO 5

Certificado de validez de contenido mediante juicio de expertos de la variable Evaluación Formativa

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EVALUACIÓN FORMATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE		Si	No	Si	No	Si	No	
1	El docente realiza evaluaciones de manera interactiva	X		X		X		
2	Los resultados de su evaluación son utilizados para mejorar su aprendizaje	X		X		X		
3	El docente realiza evaluaciones de manera frecuente y en forma proactiva	X		X		X		
4	El docente planifica las actividades en base a las particularidades o características de los estudiantes	X		X		X		
5	El docente procura que el curso esté ligado a las actividades cotidianas del estudiante	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: RETROALIMENTACIÓN		Si	No	Si	No	Si	No	
6	Mediante el proceso de evaluación el docente conoce su condición académica	X		X		X		
7	Los resultados del proceso de evaluación le ayudan a tener un mejor panorama sobre su aprendizaje	X		X		X		
8	Junto con su docente, analizan los resultados de un proceso evaluativo	X		X		X		
9	El docente asesora a los estudiantes sobre el proceso de evaluación	X		X		X		
10	El docente estimula el desarrollo de valores y de actitudes para mejorar la confianza en el estudiante	X		X		X		
11	El docente organiza trabajos en grupo y en parejas para consolidar mejor el aprendizaje	X		X		X		
12	Junto con su docente, analizan los resultados de un proceso evaluativo	X		X		X		
13	El docente asesora a los estudiantes sobre el proceso de evaluación	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: OBJETIVOS Y CONTENIDOS		Si	No	Si	No	Si	No	
14	El docente tiene la capacidad de identificar los problemas en los estudiantes respecto de su aprendizaje	X		X		X		
15	El docente tiene la capacidad de plantear soluciones a los problemas que presente el estudiante concerniente a su aprendizaje	X		X		X		



Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
16	El docente tiene la capacidad de identificar las necesidades e intereses de los estudiantes respecto de su aprendizaje	X		X		X		
17	El docente realiza actividades reconociendo necesidades e intereses de los estudiantes respecto de su aprendizaje	X		X		X		
18	El docente tiene la capacidad de identificar las expectativas de los estudiantes	X		X		X		
19	El docente tiene la capacidad de fortalecer las expectativas de los estudiantes	X		X		X		
DIMENSIÓN 4: INFORMACIÓN CONTINUA		Si	No	Si	No	Si	No	
20	El docente reconoce las características del entorno	X		X		X		
21	El docente valora las características del entorno	X		X		X		
22	El docente reconoce las características de los estudiantes	X		X		X		
23	El docente valora las características de los estudiantes	X		X		X		
DIMENSIÓN 4: INFORMACIÓN CONTINUA		Si	No	Si	No	Si	No	
24	El docente aplica procedimientos evaluativos acorde con las características del estudiante	X		X		X		
25	El docente aplica técnicas de evaluación acorde a los contenidos impartidos	X		X		X		
26	El docente aplica técnicas de evaluación acorde a las necesidades de los estudiantes	X		X		X		
27	El docente junto con sus estudiantes aplica procedimientos de autoevaluación	X		X		X		
28	Realiza la coevaluación entre los estudiantes	X		X		X		
29	Realiza la heteroevaluación durante el proceso educativo	X		X		X		
30	Los instrumentos de evaluación que utiliza el docente son claros y objetivos	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Filiberto Fernando Ochoa Paredes. **DNI:** 07356267

Especialidad del validador: Administrador

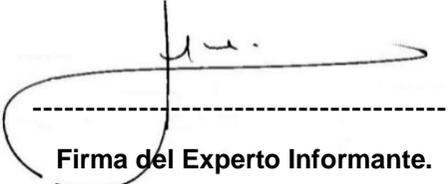
¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

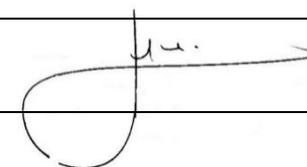
Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

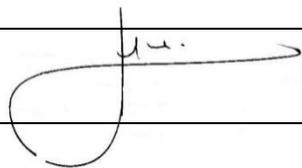
Lima, 11 de octubre del 2021


Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: PROCESO EJECUTIVO								
1	Procuro tomar notas en forma organizada, teniendo información ordenada de manera lógica (subrayando, resaltando, resumiendo, esbozando mapas mentales, etc.) que me permitan identificar los puntos principales	X		X		X		
2	Al momento de estudiar enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos complejos o complicados de entender o recordar	X		X		X		
3	Durante mi preparación para un examen, escribo sobre lo aprendido como parte de una estrategia que me ayude a recordar los aspectos más importantes	X		X		X		
4	A pesar de una materia académica me resulte aburrida o poco interesante, procuro concentrarme y trato de hacer lo mejor posible.	X		X		X		
5	Utilizo calendarios, agendas o cualquier otro procedimiento que me permita llevar el control de mis materias o fechas importantes.	X		X		X		
6	Luego de un proceso evaluativo, procuro determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos o desarrollé las operaciones durante el examen.	X		X		X		
7	Cuando reviso un texto o mis apuntes para prepararme para un examen, en forma deliberada procuro recordar todo lo que pueda de aquello que acabo de estudiar o analizar.	X		X		X		
8	Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier seña o pista que el docente brinda relacionados con las definiciones, ideas u operaciones más importantes de aprender y recordar.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: PROCESAMIENTO COGNITIVO								
9	Para procurar estar muy atento y concentrado, trazo metas a corto plazo y específicas relacionadas con las asignaturas	X		X		X		
10	Después de estudiar para un examen, procuro reflexionar sobre la efectividad de mis estrategias de estudio, y si el material utilizando contribuyen con mi aprendizaje	X		X		X		
11	Antes de revisar un texto o cualquier lectura asignada, busco material sobre el tema para tener nociones o ideas generales al respecto.	X		X		X		



12	Me preparo debidamente antes de ingresar a clase para poder discutir sobre el contenido o tema asignado. Asimismo, entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.	X		X		X		
13	Luego de un proceso evaluativo, reviso y evalúo las estrategias que apliqué para prepararme, a fin de determinar la efectividad de esta técnica. Los resultados obtenidos los utilizo para mejorar en la preparación de exámenes futuros.	X		X		X		
14	Para tener un mejor entendimiento y comprensión de lo que estoy estudiando, relaciono el material de estudios con ejemplos de mi vida cotidiana.	X		X		X		
15	Si no me queda claro algún aspecto del material o asignatura que se está presentando en clase, procuro revisar nuevamente mis apuntes comparándolos con apuntes de otros compañeros.	X		X		X		
16	Para poder retener y entender lo que estoy estudiando, realizo esquemas, resúmenes, diagramas, mapas mentales y organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando.	X		X		X		
17	En los cursos en los que no rindo adecuadamente, procuro identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: MOTIVACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
18	Cuando preparado una presentación, documento o proyecto para la clase, no solo pienso en el tema, sino que realizo esquemas y procuro anticiparme a las posibles preguntas que el profesor o mis compañeros pudieran realizar	X		X		X		
19	Cuando estoy estudiando procuro evitar todo tipos elementos distractores. Sin embargo, si considero que necesito ayuda me aúno a grupos de estudio.	X		X		X		
20	Cuando leo un texto o escucho una lectura, procuro separar las ideas principales de las ideas de apoyo.	X		X		X		
21	Cuando debo recordar de memoria varias definiciones y conceptos interrelacionados, procuro asociar cada uno con una imagen o esquema mental.	X		X		X		
22	Cuando estoy leyendo un texto o revisando apuntes, procuro asegurarme de entender el contenido usando la imaginación (representaciones mentales) que me permitan vincularlas y unir las.	X		X		X		
23	Luego de prepararme para un proceso evaluativo, me planteo la posibilidad de calificarme a mí mismo, preguntándome: ¿Qué calificación obtendría?	X		X		X		

	También, me prometo recompensas si obtengo un buen resultado						
24	Cuando tengo la necesidad de pedir ayuda procuro juntarme con grupos de estudios y participar de las sesiones de dicho grupo.						
	DIMENSIÓN 4: CONTROL DE AMBIENTE	Si	No	Si	No	Si	No
25	En el caso de que haya problemas para comprender algún tema, busco ayuda de alguien para poder entenderlo. También, si no entiendo algún aspecto durante una clase, solicito de asesorías para clarificar aquello que no comprendo	X		X		X	
26	Con la finalidad de lograr las metas académicas que me propongo, elaboro un plan y horarios a seguir los cuales cumplo con regularidad	X		X		X	
27	Antes de iniciar con las actividades académicas, examino y analizo cuidadosamente los contenidos con los que me resultan familiares y atiendo en orden de dificultad; de esta manera, logro tener éxito.	X		X		X	
28	Tengo la suficiente confianza en la mayoría de mis clases ya que conozco mis capacidades en términos académicos.	X		X		X	
29	Tengo dificultades para determinar de qué manera utilizar mi tiempo en forma eficiente que me permita preparar mis actividades académicas	X		X		X	
30	Si estoy consciente de que no estoy preparado debidamente para rendir un examen, inmediatamente aplico estrategias que me ayude para estar preparado.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Filiberto Fernando Ochoa Paredes. **DNI: 07356267**

Especialidad del validador: **Administrador**

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

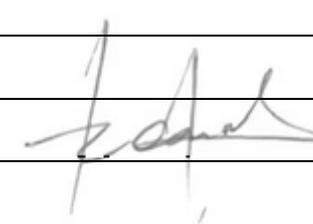
Lima, 11 de octubre del 2021



Firma del Experto Informante.

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

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE		Si	No	Si	No	Si	No	
1	El docente realiza evaluaciones de manera interactiva	X		X		X		
2	Los resultados de su evaluación son utilizados para mejorar su aprendizaje	X		X		X		
3	El docente realiza evaluaciones de manera frecuente y en forma proactiva	X		X		X		
4	El docente planifica las actividades en base a las particularidades o características de los estudiantes	X		X		X		
5	El docente procura que el curso esté ligado a las actividades cotidianas del estudiante	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: RETROALIMENTACIÓN		Si	No	Si	No	Si	No	
6	Mediante el proceso de evaluación el docente conoce su condición académica	X		X		X		
7	Los resultados del proceso de evaluación le ayudan a tener un mejor panorama sobre su aprendizaje	X		X		X		
8	Junto con su docente, analizan los resultados de un proceso evaluativo	X		X		X		
9	El docente asesora a los estudiantes sobre el proceso de evaluación	X		X		X		
10	El docente estimula el desarrollo de valores y de actitudes para mejorar la confianza en el estudiante	X		X		X		
11	El docente organiza trabajos en grupo y en parejas para consolidar mejor el aprendizaje	X		X		X		
12	Junto con su docente, analizan los resultados de un proceso evaluativo	X		X		X		
13	El docente asesora a los estudiantes sobre el proceso de evaluación	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: OBJETIVOS Y CONTENIDOS		Si	No	Si	No	Si	No	
14	El docente tiene la capacidad de identificar los problemas en los estudiantes respecto de su aprendizaje	X		X		X		
15	El docente tiene la capacidad de plantear soluciones a los problemas que presente el estudiante concerniente a su aprendizaje	X		X		X		
16	El docente tiene la capacidad de identificar las necesidades e intereses de los estudiantes respecto de su aprendizaje	X		X		X		
17	El docente realiza actividades reconociendo necesidades e intereses de los estudiantes respecto de su aprendizaje	X		X		X		



18	El docente tiene la capacidad de identificar las expectativas de los estudiantes	X		X		X		
19	El docente tiene la capacidad de fortalecer las expectativas de los estudiantes	X		X		X		
DIMENSIÓN 4: INFORMACIÓN CONTINUA		Si	No	Si	No	Si	No	
20	El docente reconoce las características del entorno	X		X		X		
21	El docente valora las características del entorno	X		X		X		
22	El docente reconoce las características de los estudiantes	X		X		X		
23	El docente valora las características de los estudiantes	X		X		X		
DIMENSIÓN 4: INFORMACIÓN CONTINUA		Si	No	Si	No	Si	No	
24	El docente aplica procedimientos evaluativos acorde con las características del estudiante	X		X		X		
25	El docente aplica técnicas de evaluación acorde a los contenidos impartidos	X		X		X		
26	El docente aplica técnicas de evaluación acorde a las necesidades de los estudiantes	X		X		X		
27	El docente junto con sus estudiantes aplica procedimientos de autoevaluación	X		X		X		
28	Realiza la coevaluación entre los estudiantes	X		X		X		
29	Realiza la heteroevaluación durante el proceso educativo	X		X		X		
30	Los instrumentos de evaluación que utiliza el docente son claros y objetivos	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Roberto José María Casas Miranda. **DNI: 21563866**

Especialidad del validador: Educador

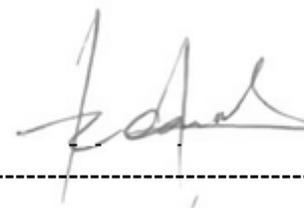
¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

Lima, 12 de octubre del 2021

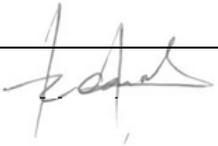


Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: PROCESO EJECUTIVO							
1	Procuro tomar notas en forma organizada, teniendo información ordenada de manera lógica (subrayando, resaltando, resumiendo, esbozando mapas mentales, etc.) que me permitan identificar los puntos principales	X		X		X		
2	Al momento de estudiar enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos complejos o complicados de entender o recordar	X		X		X		
3	Durante mi preparación para un examen, escribo sobre lo aprendido como parte de una estrategia que me ayude a recordar los aspectos más importantes	X		X		X		
4	A pesar de una materia académica me resulte aburrida o poco interesante, procuro concentrarme y trato de hacer lo mejor posible.	X		X		X		
5	Utilizo calendarios, agendas o cualquier otro procedimiento que me permita llevar el control de mis materias o fechas importantes.	X		X		X		
6	Luego de un proceso evaluativo, procuro determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos o desarrollé las operaciones durante el examen.	X		X		X		
7	Cuando reviso un texto o mis apuntes para prepararme para un examen, en forma deliberada procuro recordar todo lo que pueda de aquello que acabo de estudiar o analizar.	X		X		X		
8	Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier seña o pista que el docente brinda relacionados con las definiciones, ideas u operaciones más importantes de aprender y recordar.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: PROCESAMIENTO COGNITIVO							
9	Para procurar estar muy atento y concentrado, trazo metas a corto plazo y específicas relacionadas con las asignaturas	X		X		X		
10	Después de estudiar para un examen, procuro reflexionar sobre la efectividad de mis estrategias de estudio, y si el material utilizando contribuyen con mi aprendizaje	X		X		X		



11	Antes de revisar un texto o cualquier lectura asignada, busco material sobre el tema para tener nociones o ideas generales al respecto.	X		X		X		
12	Me preparo debidamente antes de ingresar a clase para poder discutir sobre el contenido o tema asignado. Asimismo, entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.	X		X		X		
13	Luego de un proceso evaluativo, reviso y evalúo las estrategias que apliqué para prepararme, a fin de determinar la efectividad de esta técnica. Los resultados obtenidos los utilizo para mejorar en la preparación de exámenes futuros.	X		X		X		
14	Para tener un mejor entendimiento y comprensión de lo que estoy estudiando, relaciono el material de estudios con ejemplos de mi vida cotidiana.	X		X		X		
15	Si no me queda claro algún aspecto del material o asignatura que se está presentando en clase, procuro revisar nuevamente mis apuntes comparándolos con apuntes de otros compañeros.	X		X		X		
16	Para poder retener y entender lo que estoy estudiando, realizo esquemas, resúmenes, diagramas, mapas mentales y organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando.	X		X		X		
17	En los cursos en los que no rindo adecuadamente, procuro identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: MOTIVACIÓN		Si	No	Si	No	Si	No	
18	Cuando preparado una presentación, documento o proyecto para la clase, no solo pienso en el tema, sino que realizo esquemas y procuro anticiparme a las posibles preguntas que el profesor o mis compañeros pudieran realizar	X		X		X		
19	Cuando estoy estudiando procuro evitar todo tipos elementos distractores. Sin embargo, si considero que necesito ayuda me aúno a grupos de estudio.	X		X		X		
20	Cuando leo un texto o escucho una lectura, procuro separar las ideas principales de las ideas de apoyo.	X		X		X		
21	Cuando debo recordar de memoria varias definiciones y conceptos interrelacionados, procuro asociar cada uno con una imagen o esquema mental.	X		X		X		
22	Cuando estoy leyendo un texto o revisando apuntes, procuro asegurarme de entender el contenido usando la imaginación (representaciones mentales) que me permitan vincularlas y unir las.	X		X		X		

23	Luego de prepararme para un proceso evaluativo, me planteo la posibilidad de calificarme a mí mismo, preguntándome: ¿Qué calificación obtendría? También, me prometo recompensas si obtengo un buen resultado	X		X		X		
24	Cuando tengo la necesidad de pedir ayuda procuro juntarme con grupos de estudios y participar de las sesiones de dicho grupo.	X		X		X		
DIMENSIÓN 4: CONTROL DE AMBIENTE		Si	No	Si	No	Si	No	
25	En el caso de que haya problemas para comprender algún tema, busco ayuda de alguien para poder entenderlo. También, si no entiendo algún aspecto durante una clase, solicito de asesorías para clarificar aquello que no comprendo	X		X		X		
26	Con la finalidad de lograr las metas académicas que me propongo, elaboro un plan y horarios a seguir los cuales cumplo con regularidad	X		X		X		
27	Antes de iniciar con las actividades académicas, examino y analizo cuidadosamente los contenidos con los que me resultan familiares y atiendo en orden de dificultad; de esta manera, logro tener éxito.	X		X		X		
28	Tengo la suficiente confianza en la mayoría de mis clases ya que conozco mis capacidades en términos académicos.	X		X		X		
29	Tengo dificultades para determinar de qué manera utilizar mi tiempo en forma eficiente que me permita preparar mis actividades académicas	X		X		X		
30	Si estoy consciente de que no estoy preparado debidamente para rendir un examen, inmediatamente aplico estrategias que me ayude para estar preparado.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Roberto José María Casas Miranda. **DNI: 21563866**

Especialidad del validador: Educador

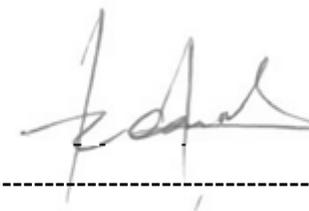
¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

Lima, 10 de octubre del 2021



Firma del Experto Informante.

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

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE		Si	No	Si	No	Si	No	
1	El docente realiza evaluaciones de manera interactiva	X		X		X		
2	Los resultados de su evaluación son utilizados para mejorar su aprendizaje	X		X		X		
3	El docente realiza evaluaciones de manera frecuente y en forma proactiva	X		X		X		
4	El docente planifica las actividades en base a las particularidades o características de los estudiantes	X		X		X		
5	El docente procura que el curso esté ligado a las actividades cotidianas del estudiante	x		X		x		
DIMENSIÓN 2: RETROALIMENTACIÓN		Si	No	Si	No	Si	No	
6	Mediante el proceso de evaluación el docente conoce su condición académica	X		X		X		
7	Los resultados del proceso de evaluación le ayudan a tener un mejor panorama sobre su aprendizaje	X		X		X		
8	Junto con su docente, analizan los resultados de un proceso evaluativo	X		X		X		
9	El docente asesora a los estudiantes sobre el proceso de evaluación	X		X		X		
10	El docente estimula el desarrollo de valores y de actitudes para mejorar la confianza en el estudiante	x		X		x		
11	El docente organiza trabajos en grupo y en parejas para consolidar mejor el aprendizaje	x		x		x		
12	Junto con su docente, analizan los resultados de un proceso evaluativo	x		X		x		
13	El docente asesora a los estudiantes sobre el proceso de evaluación	x		x		x		
DIMENSIÓN 3: OBJETIVOS Y CONTENIDOS		Si	No	Si	No	Si	No	
14	El docente tiene la capacidad de identificar los problemas en los estudiantes respecto de su aprendizaje	X		X		X		
15	El docente tiene la capacidad de plantear soluciones a los problemas que presente el estudiante concerniente a su aprendizaje	X		X		X		
16	El docente tiene la capacidad de identificar las necesidades e intereses de los estudiantes respecto de su aprendizaje	X		X		X		
17	El docente realiza actividades reconociendo necesidades e intereses de los estudiantes respecto de su aprendizaje	X		X		X		

Rebeca Liza Espino

18	El docente tiene la capacidad de identificar las expectativas de los estudiantes	x		X		x	
19	El docente tiene la capacidad de fortalecer las expectativas de los estudiantes	x		x		x	
DIMENSIÓN 4: INFORMACIÓN CONTINUA		Si	No	Si	No	Si	No
20	El docente reconoce las características del entorno	X		X		X	
21	El docente valora las características del entorno	X		X		X	
22	El docente reconoce las características de los estudiantes	X		X		X	
23	El docente valora las características de los estudiantes	X		X		X	
DIMENSIÓN 4: INFORMACIÓN CONTINUA		Si	No	Si	No	Si	No
24	El docente aplica procedimientos evaluativos acorde con las características del estudiante	X		X		X	
25	El docente aplica técnicas de evaluación acorde a los contenidos impartidos	X		X		X	
26	El docente aplica técnicas de evaluación acorde a las necesidades de los estudiantes	X		X		X	
27	El docente junto con sus estudiantes aplica procedimientos de autoevaluación	X		X		X	
28	Realiza la coevaluación entre los estudiantes			X		X	
29	Realiza la heteroevaluación durante el proceso educativo	X		X		X	
30	Los instrumentos de evaluación que utiliza el docente son claros y objetivos	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Rebeca Vega Espejo **DNI: 25652667**

Especialidad del validador: Evaluación educativa

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

Lima, 12 de octubre del 2021

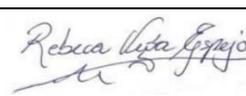


Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: PROCESO EJECUTIVO								
1	Procuro tomar notas en forma organizada, teniendo información ordenada de manera lógica (subrayando, resaltando, resumiendo, esbozando mapas mentales, etc.) que me permitan identificar los puntos principales	X		X		X		
2	Al momento de estudiar enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos complejos o complicados de entender o recordar	X		X		X		
3	Durante mi preparación para un examen, escribo sobre lo aprendido como parte de una estrategia que me ayude a recordar los aspectos más importantes	X		X		X		
4	A pesar de una materia académica me resulte aburrida o poco interesante, procuro concentrarme y trato de hacer lo mejor posible.	X		X		X		
5	Utilizo calendarios, agendas o cualquier otro procedimiento que me permita llevar el control de mis materias o fechas importantes.	X		X		X		
6	Luego de un proceso evaluativo, procuro determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos o desarrollé las operaciones durante el examen.	X		X		X		
7	Cuando reviso un texto o mis apuntes para prepararme para un examen, en forma deliberada procuro recordar todo lo que pueda de aquello que acabo de estudiar o analizar.	X		X		X		
8	Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier seña o pista que el docente brinda relacionados con las definiciones, ideas u operaciones más importantes de aprender y recordar.	x		x		x		
DIMENSIÓN 2: PROCESAMIENTO COGNITIVO								
9	Para procurar estar muy atento y concentrado, trazo metas a corto plazo y específicas relacionadas con las asignaturas	x		x		x		
10	Después de estudiar para un examen, procuro reflexionar sobre la efectividad de mis estrategias de estudio, y si el material utilizando contribuyen con mi aprendizaje	X		X		X		
11	Antes de revisar un texto o cualquier lectura asignada, busco material sobre el tema para tener nociones o ideas generales al respecto.	X		X		X		

12	Me preparo debidamente antes de ingresar a clase para poder discutir sobre el contenido o tema asignado. Asimismo, entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.	X		X		X		
13	Luego de un proceso evaluativo, reviso y evalúo las estrategias que apliqué para prepararme, a fin de determinar la efectividad de esta técnica. Los resultados obtenidos los utilizo para mejorar en la preparación de exámenes futuros.	X		X		X		
14	Para tener un mejor entendimiento y comprensión de lo que estoy estudiando, relaciono el material de estudios con ejemplos de mi vida cotidiana.	X		X		X		
15	Si no me queda claro algún aspecto del material o asignatura que se está presentando en clase, procuro revisar nuevamente mis apuntes comparándolos con apuntes de otros compañeros.	X		X		X		
16	Para poder retener y entender lo que estoy estudiando, realizo esquemas, resúmenes, diagramas, mapas mentales y organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando.	X		X		X		
17	En los cursos en los que no rindo adecuadamente, procuro identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.	x		x		x		
	DIMENSIÓN 3: MOTIVACIÓN	Si	No	Si	No	Si	No	
18	Cuando preparado una presentación, documento o proyecto para la clase, no solo pienso en el tema, sino que realizo esquemas y procuro anticiparme a las posibles preguntas que el profesor o mis compañeros pudieran realizar	X		X		X		
19	Cuando estoy estudiando procuro evitar todo tipos elementos distractores. Sin embargo, si considero que necesito ayuda me aúno a grupos de estudio.	X		X		X		
20	Cuando leo un texto o escucho una lectura, procuro separar las ideas principales de las ideas de apoyo.	X		X		X		
21	Cuando debo recordar de memoria varias definiciones y conceptos interrelacionados, procuro asociar cada uno con una imagen o esquema mental.	X		X		X		
22	Cuando estoy leyendo un texto o revisando apuntes, procuro asegurarme de entender el contenido usando la imaginación (representaciones mentales) que me permitan vincularlas y unir las.	X		X		X		
23	Luego de prepararme para un proceso evaluativo, me planteo la posibilidad de calificarme a mí mismo, preguntándome: ¿Qué calificación obtendría?	x		x		x		<i>Rebeca Luján Espino</i>

	También, me prometo recompensas si obtengo un buen resultado						
24	Cuando tengo la necesidad de pedir ayuda procuro juntarme con grupos de estudios y participar de las sesiones de dicho grupo.	x		x		x	
DIMENSIÓN 4: CONTROL DE AMBIENTE		Si	No	Si	No	Si	No
25	En el caso de que haya problemas para comprender algún tema, busco ayuda de alguien para poder entenderlo. También, si no entiendo algún aspecto durante una clase, solicito de asesorías para clarificar aquello que no comprendo	X		X		X	
26	Con la finalidad de lograr las metas académicas que me propongo, elaboro un plan y horarios a seguir los cuales cumplo con regularidad	X		X		X	
27	Antes de iniciar con las actividades académicas, examino y analizo cuidadosamente los contenidos con los que me resultan familiares y atiendo en orden de dificultad; de esta manera, logro tener éxito.	X		X		X	
28	Tengo la suficiente confianza en la mayoría de mis clases ya que conozco mis capacidades en términos académicos.	X		X		X	
29	Tengo dificultades para determinar de qué manera utilizar mi tiempo en forma eficiente que me permita preparar mis actividades académicas	X		X		X	
30	Si estoy consciente de que no estoy preparado debidamente para rendir un examen, inmediatamente aplico estrategias que me ayude para estar preparado.	x		x		x	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Rebeca Vega Espejo **DNI: 25652667**

Especialidad del validador: Evaluación educativa

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

Lima, 12 de octubre del 2021



Firma del Experto Informante.

ANEXO 6

Carta de presentación



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO



"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

Lima, 27 de octubre de 2021

Carta P. 694-2021-UCV-EPG-SP|

DOCTOR

LUIS HUMBERTO MANRIQUE SUAREZ
DECANO DE LA FACULTAD DE INGIENERIA ELECTRONICA E
INFORMÁTICA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO
VILLAREAL

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **PASTOR GAMARRA, MARIA DEL PILAR** ; identificado(a) con DNI/CE N° 09437406 y código de matrícula N° 7002273905; estudiante del programa de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA en modalidad semipresencial del semestre 2021-II 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:

LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y SU INFLUENCIA EN LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD DE LIMA 2021

En este sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso a nuestro(a) estudiante, a fin que pueda obtener información en la institución que usted representa, siendo nuestro(a) estudiante quien asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de concluir con el desarrollo del trabajo de investigación (tesis).

Agradeciendo la atención que brinde al presente documento, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,

Ruth Angélica Chicana Becerra

Coordinadora General de Programas de Posgrado Semipresenciales
Universidad César Vallejo

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe





Universidad Nacional
Federico Villarreal

FACULTAD DE INGENIERIA ELECTRONICA E INFORMATICA

DECANATO

"Año del Bicentenario del Perú: 200 Años de Independencia"

Breña, 05 de noviembre del 2021.

OFICIO N° 112-2021-D-FIEI-UNFV

Ruth Angélica Chicana Becerra

Coordinadora General de Programas de Posgrado Semipresenciales de la
Universidad César Vallejo

Referencia: Carta P.694-2021-UCV-EPG-SP

Es grato dirigirme a usted, para saludarla cordialmente y, en atención al documento de la referencia, autorizo a María del Pilar Pastor Gamarra para que realice el trabajo de investigación titulado "La evaluación formativa y su influencia en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una Universidad de Lima 2021", el cual se desarrollará en la Facultad de Ingeniería Electrónica e Informática de la UNFV.

Se expide este documento a su solicitud para los fines convenientes.

Atentamente,



Dr. LUIS HUMBERTO MANRIQUE SUAREZ
Decano (e)

NT.

Folios: 01

LHMS/Rosa N.

1

Anexo 7

Tamaño de la muestra

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

Z (1,96): Valor de la distribución normal, para un nivel de confianza de (1 - α)

p (0,5): Proporción de éxito.

q (0,5): Proporción de fracaso (q = 1 - p)

ε (0,05): Tolerancia al error

N (254): Tamaño de la población.

n: Tamaño de la muestra.

Entonces, reemplazando los valores se tendrá que:

$$n = \frac{(1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5) \cdot (254)}{((0.05)^2 \cdot (181 - 1) + (1.96)^2 \cdot (0.5) \cdot (0.5))}$$

$$n = \frac{243.9416}{1.5929} = 153.54307$$

$$n = 154 \text{ Estudiantes}$$