



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

**Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje en
estudiantes de la facultad de Educación de una Universidad
Privada de Lima, 2022**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Docencia Universitaria

AUTORA:

García Soledad, Carmen Amelia (orcid.org/0000-0002-3065-7228)

ASESOR:

Mtro. Medina Gamero, Aldo Rafael (orcid.org/0000-0003-3352-8779)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis hijos, quienes son el motor de cada esfuerzo que realizo y para quienes quiero ser ejemplo de perseverancia, honestidad y proactividad.

Agradecimiento

Mi profundo agradecimiento a Dios, nuestro padre, que me acompaña y da fuerzas en cada momento de mi vida y que en todo el camino de esta investigación me dio muestras de su presencia y su infinito amor.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Carátula.....	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenido	iv
Índice de tablas	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA.....	16
3.1. Tipo y diseño de investigación	16
3.2 Variables y operacionalización	18
3.3 Población, muestra y muestreo	19
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	20
3.5 Procedimientos.....	22
3.6 Método de análisis de datos	23
3.7 Aspectos éticos	23
IV. RESULTADOS	24
4.1. Análisis descriptivo	24
4.2. Análisis inferencial.....	28
V. DISCUSIÓN.....	33
VI. CONCLUSIONES	39
VII. RECOMENDACIONES	40
REFERENCIAS	41
ANEXOS.....	47

Índice de tablas

Tabla 1	Ficha técnica del instrumento 2	21
Tabla 2	Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable evaluación formativa	24
Tabla 3	Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable autorregulación del aprendizaje	25
Tabla 4	Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión autoevaluación	26
Tabla 5	Frecuencias y porcentajes de la dimensión coevaluación	27
Tabla 6	Frecuencias y porcentajes de la dimensión evaluación compartida.....	27
Tabla 7	Prueba de normalidad	28
Tabla 8	Coefficiente de correlación entre las variables evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje.....	29
Tabla 9	Coefficiente de correlación entre la dimensión autoevaluación y la variable autorregulación del aprendizaje	30
Tabla 10	Coefficiente de correlación entre la dimensión coevaluación y la variable autorregulación del aprendizaje.....	31
Tabla 11	Coefficiente de correlación entre la dimensión evaluación compartida y la variable autorregulación del aprendizaje	32

RESUMEN

Esta investigación tuvo el objetivo de determinar la relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022. Refiriéndonos a la metodología, fue un estudio de tipo básico, de enfoque cuantitativo, de nivel correlacional, de diseño no experimental y de corte transversal. La población de este estudio estuvo conformada por la totalidad de estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, sobre la cual se seleccionó una muestra de 150 alumnos mediante un muestreo no probabilístico intencional. A esta muestra se le aplicó dos instrumentos, un cuestionario para medir la variable de evaluación formativa y el IPAA, inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje, que ha sido validado en Portugal y Chile.

El resultado obtenido al aplicar el coeficiente de correlación de Rho Spearman fue de 0,815; siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.001<0,05$ (altamente significativo), por lo que se concluyó que existe una alta correlación positiva entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.

Palabras clave: Evaluación formativa, autorregulación del aprendizaje, autoevaluación, coevaluación, evaluación compartida.

ABSTRACT

This research had the objective of determining the relationship between formative evaluation and self-regulation of learning in students of the Faculty of Education of a Private University of Lima, 2022. Referring to the methodology, it was a basic type study, with a quantitative approach, correlational level, non-experimental design and cross-sectional. The population of this study was made up of all the students of the Faculty of Education of a Private University of Lima, from which a sample of 150 students was selected through an intentional non-probabilistic sampling. Two instruments were applied to this sample, a questionnaire to measure the formative evaluation variable and the IPAA, an inventory of learning self-regulation processes, which has been validated in Portugal and Chile.

The result obtained by applying the Rho Spearman correlation coefficient was 0.815, with the level of bilateral significance $p=0.001<0.05$ (highly significant), so it was concluded that there is a high positive conversion between the formative evaluation and the the self-regulation of learning in the students of the Faculty of Education of a Private University of Lima, 2022.

Keywords: Formative assessment, self-regulation of learning, self-assessment, co-assessment, shared assessment.

I. INTRODUCCIÓN

Durante muchos años y como parte de una educación tradicional, se ha hecho uso en los centros de estudios superiores, de un sistema de evaluación que apuntaba más hacia la certificación de resultados académicos, preocupándose por la medición “objetiva” del logro de metas al final de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Pero hoy en día, a raíz de los cambios estructurales producidos en el sistema educativo, incluidas las universidades, se demanda un tipo de evaluación para el aprendizaje cuya principal función sea optimizar los procesos y regular los aprendizajes en el estudiante (Cañadas, 2020).

A nivel mundial se reconoce que brindar una educación de calidad requiere valorar los procesos de aprendizaje en el marco del desarrollo de competencias, lo que implica revisar uno de los problemas más complicados dentro del quehacer docente, la evaluación, siendo necesario centrarse en una evaluación formativa (García et al., 2021). Esto significa que hay mayor conciencia de la necesidad de alinear los sistemas de evaluación sumativa y formativa reconociendo que evaluar no es sólo calificar el logro de los aprendizajes y que el valor de la evaluación formativa radica en que permite al estudiante reconocer sus logros, sus fortalezas y debilidades para mejorar sus aprendizajes (Anijovich y Capelletti, 2017), asumiéndola por ende en su rol de reguladora del proceso de aprendizaje.

Esta realidad ha hecho que, en países como España, con el afán de alinearse con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se hayan creado redes de investigadores cuyo objetivo es mejorar los modelos de evaluación universitaria (López-Pastor, 2012). Además, se debe rescatar que en los países francófonos es común hablar, desde hace años, de una evaluación centrada en la regulación del aprendizaje y dichos modelos de regulación enfatizan tanto la regulación individual como la importancia de la interacción social o también denominada corregulación (Andrade y Brookhart, 2019).

Por otro lado, a nivel latinoamericano, la problemática de la evaluación se refiere al escaso manejo de instrumentos para evaluar de manera formativa, siendo que en países como Chile persisten las prácticas de evaluación tradicional (García et al., 2021). Pero también debe recalarse que, a nivel iberoamericano, se han realizado publicaciones sobre el ARA (autorregulación del aprendizaje) siendo los

países de España, Portugal, México y Argentina los que más publicaciones recientes muestran tanto en el campo de la educación como en psicología (Hernández y Camargo, 2017).

A nivel nacional, existen pocas investigaciones que aborden las estrategias de evaluación formativa (Verástegui et al., 2021), pero se debe reconocer que los docentes universitarios están realizando esfuerzos por alinear los mecanismos de evaluación formativa y sumativa, lo que puede apreciarse en los sílabos de las asignaturas que las universidades imparten, aunque en la práctica muchos profesores siguen impartiendo contenidos de modo tradicional y aún confunden los términos de evaluación y calificación (Salas, 2019).

Es decir, que se continúa dando énfasis a poner una nota al final del proceso educativo para certificar si se adquirió una competencia sin preocuparse por guiar al estudiante en la adquisición de dicha competencia. Ello está relacionado a que en nuestro país no se cuenta con normativas específicas que regulen a nivel superior la evaluación formativa aun cuando se reconoce la importancia de su continuidad para concretizar el desarrollo integral de la persona (Beriche y Medina, 2021), lo cual resulta comprensible debido a lo complejo que puede resultar la estandarización de evaluaciones a nivel superior.

A nivel local, en Lima Metropolitana, una investigación reciente arrojó que los estudiantes que inician la vida universitaria carecen de estrategias apropiadas para el aprendizaje lo cual los lleva muchas veces al fracaso estudiantil y deserción, siendo así que, según un estudio del Banco Mundial en el 2018, el 30% de estudiantes no culmina su carrera. Por eso, el estudio concluyó en la necesidad de promover estrategias de autorregulación que permitan mayor autonomía y motivación a los estudiantes no solo en sus trabajos académicos sino en otros contextos (Aranda et al., 2022).

A esta realidad hay que sumar que la pandemia Covid-19, potenció la educación virtual en las universidades de nuestra ciudad capital, resultando estos entornos muy enriquecedores para que el docente ponga en práctica la evaluación formativa haciendo una retroalimentación efectiva al estudiante (Lavado y Herrera, 2022). Sin embargo, se evidenció la urgente necesidad de fortalecer la formación docente en competencias digitales y en procesos de evaluación formativa que empleen recursos y aplicativos digitales para dinamizar el desarrollo de las competencias (García et al., 2021). De la misma manera, se vio la necesidad de

fortalecer la autonomía de los estudiantes, favorecida por estrategias de evaluación que promuevan la autorregulación del aprendizaje.

Es por ello que la pregunta general de investigación se planteó de la siguiente manera: ¿Qué relación existe entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022? De esta pregunta general se desprendieron las siguientes preguntas específicas: ¿Qué relación existe entre la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022? ¿Qué relación existe entre la coevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022? ¿Qué relación existe entre la evaluación compartida y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022?

Esta investigación se justificó teóricamente porque en ella se revisaron conceptos y se brindaron aportes sobre las variables de estudio, sostenidos en teóricos reconocidos como López-Pastor y Zimmerman. Metodológicamente, los instrumentos que se aplicaron permitirán una mejora en el conocimiento y estudio del problema, buscando comprobar la relación entre ambas variables de estudio para fomentar que, en la práctica, los docentes promuevan estrategias de evaluación formativa que prioricen la participación del estudiante tales como la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida para favorecer el aprendizaje autorregulado.

El objetivo general de esta investigación fue determinar la relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022. En este sentido y de acuerdo a nuestras preguntas específicas, se plantearon los siguientes objetivos específicos: determinar la relación entre la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022; determinar la relación entre la coevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022 y determinar la relación entre la evaluación compartida y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.

Como hipótesis general se planteó que existe relación entre la evaluación

formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022. De esta hipótesis se desprendieron como hipótesis específicas las siguientes: Existe relación entre la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022; existe relación entre la coevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022; y existe relación entre la evaluación compartida y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Dentro de los antecedentes internacionales, contamos con los siguientes aportes:

Fraile et al. (2021), desarrollaron una investigación sobre evaluación formativa, autorregulación, feedback y el uso de la herramienta digital Socrative para fortalecer el aprendizaje y la autorregulación en los estudiantes para docencia en titulaciones relacionadas con la Educación Física. Empleando un enfoque cuantitativo, y con un diseño correlacional encuestaron a 30 estudiantes adaptando el cuestionario validado EMPEF que valoró la percepción de alumnos y profesores sobre la evaluación formativa.

Al realizar el análisis de asociación de variables a través de la prueba de Spearman, los resultados reportaron un grado alto de valoración de los estudiantes al apoyo recibido por sus compañeros durante la experiencia. Como conclusión, los autores reconocen que los estudiantes dan valor a la autoevaluación y autorregulación al momento de realizar actividades de estudio, así como a la corrección realizada entre estudiantes, la ayuda recibida por compañeros, el feedback automático de la herramienta Socrative y el feedback oportuno del docente.

Hernández et al. (2021), analizaron las valoraciones de los estudiantes acerca del feedback y sus procesos de autorregulación del aprendizaje con el fin de demostrar la relación entre feedback, evaluación formativa y la mejora de la autorregulación del aprendizaje. Para ello metodológicamente aplicaron el enfoque cuantitativo y siguiendo un diseño correlacional aplicaron un formulario a 603 estudiantes de seis carreras universitarias en siete asignaturas contrastando la información obtenida con las características didácticas de dichas asignaturas.

Los resultados obtenidos sugirieron que el alumnado valoraba positivamente el feedback cuando se garantizaba que el docente fuera concreto, claro y centrado en la tarea; cuando había oportunidades de feedback entre pares de tipo interactivo y dialógico; de la misma manera valoraron el uso de tecnologías de información para llevar a cabo las retroalimentaciones; además de las explicaciones claras y oportunas de los trabajos que se asignan o de los aprendizajes que se esperan del alumnado. Como conclusión se destacó la importancia del feedback docente como elemento clave para la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, también

concluyeron que se necesita seguir investigando sobre estas variables y contrastar las percepciones del feedback en estudiantes y docentes.

Por su parte, Fraile et al. (2020), llevaron a cabo una investigación que se propuso diseñar y ejecutar un entorno de evaluación formativa sobre trabajos grupales basándose en la autorregulación del aprendizaje. Para ello realizaron una investigación de tipo cuantitativa en 88 alumnos del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en España, aplicando dos instrumentos que medían la capacidad de trabajar en equipo y la autorregulación.

Los resultados mostraron que no hubo mayor impacto de la forma de trabajar en equipo sobre la calificación obtenida por los estudiantes, pero sí hubo mejoras en la calificación de aquellos que mostraron una mayor capacidad de autorregulación en sus estilos de aprendizaje por lo que una de las conclusiones de este grupo de investigadores fue que resulta importante implementar estrategias de evaluación formativa que promuevan habilidades de autorregulación del aprendizaje, las mismas que deben incluir prácticas de autoevaluación, coevaluación y corregulación entre pares.

Orduña y Lima (2017) presentaron su estudio sobre la percepción de los estudiantes de la carrera de Gastronomía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) respecto a la retroalimentación docente y su utilidad para su formación profesional, con el fin de exponer el impacto de la retroalimentación docente, su influencia sobre la evaluación formativa y la autorregulación académica. La metodología aplicada fue cuantitativa transversal y con diseño correlacional; se usó la técnica de la encuesta y la entrevista y se empleó un instrumento, validado con anticipación, a estudiantes de distintos semestres.

Los resultados arrojaron que para los estudiantes resulta valiosa la retroalimentación de los docentes, ya que el 64% de ellos piensa que es constructiva, aunque solo el 59% se siente motivado con la retroalimentación recibida. Como conclusión, las autoras plantearon que la evaluación formativa se complementa con la retroalimentación docente para promover la autonomía y la autorregulación académica en los estudiantes, lo cual será provechoso para su vida profesional.

Gallego et al. (2017) realizaron una investigación como parte de un proyecto financiado por la Universidad de Cádiz, cuyo fin era conocer el valor que daba el alumnado a su participación en la evaluación de sus compañeros y su percepción

sobre el fomento de la autorregulación y de su propio aprendizaje. Para ello emplearon una metodología no experimental descriptiva sobre una muestra de 9 profesores y 195 estudiantes universitarios, a la cual aplicaron un cuestionario, resultando que se demostró una valoración positiva por parte de los encuestados en todos los aspectos estudiados. Como conclusión los alumnos destacaron que participar en la evaluación y retroalimentación a sus pares les permitió mejorar su capacidad crítica ante sus propios trabajos y por ende elevar su capacidad de autorregulación.

A nivel nacional, también tenemos estudios recientes sobre las variables a investigar, pudiendo citar los siguientes:

Alagón (2019) presentó su investigación de enfoque cuantitativo y nivel correlacional para determinar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en estudiantes de la facultad de Educación de la UNSAAC del Cusco. Al interpretar los resultados, el coeficiente de rho de Spearman arrojó una correlación positiva entre las variables estudiadas considerando la población estudiada que solo en ciertas circunstancias se desarrollan mecanismos de evaluación formativa y que solo a veces se autorregulan sus aprendizajes por lo que se concluyó que es necesario replantear el rol a la evaluación en el sistema de educación superior pues los cambios demandan que los estudiantes sean capaces de autorregular sus aprendizajes para que estos resulten significativos.

Pastor (2021), realizó una investigación cuyo fin fue investigar la influencia de la evaluación formativa en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal en Lima. La metodología aplicada fue de enfoque cuantitativo y nivel explicativo, con diseño no experimental. La población estuvo conformada por 254 estudiantes y mediante muestreo probabilístico aleatorio simple se eligió a 154 estudiantes como muestra.

Los resultados demostraron que más del 75% de estudiantes percibió que la evaluación formativa presentaba un nivel alto. Además, el 60% de los estudiantes percibió que la autorregulación del aprendizaje presentaba un nivel alto concluyéndose que hay una influencia del 45,7% de la evaluación formativa sobre

el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje. La autora recomendó el fortalecimiento de las competencias docentes para implementar procedimientos adecuados de evaluación formativa, así como favorecer en los estudiantes el desarrollo de estrategias de autorregulación del aprendizaje mediante talleres, cursos, así como mediante el acondicionamiento favorable del entorno, lo que incluye el manejo del tiempo y automonitoreo para un aprendizaje eficiente.

Zapana (2019) presentó su investigación con el objetivo de determinar la relación existente entre la evaluación formativa que realizan los docentes y el proceso de autorregulación en estudiantes de Educación de un Instituto de Educación Superior Pedagógico de Arequipa. Empleando un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo correlacional aplicó dos instrumentos a 20 docentes y 50 estudiantes.

Se comprobó que los docentes del Instituto evaluado contaban con escasos atributos de docente evaluador formativo y que los estudiantes tenían desarrollados algunos rasgos del proceso de autorregulación en las fases de preparación / planificación / activación, aunque tienen deficiencias en la fase de evaluación de resultados y reflexión. A pesar de ello, los resultados obtenidos a partir del coeficiente de correlación Pearson, determinaron un valor de 0,46 demostrando una correlación positiva entre ambas variables por lo que se concluyó que la evaluación formativa realizada por los docentes sí guardan relación directa con la autorregulación de los estudiantes.

Muñoz-Estrada (2019) realizó una investigación con el fin de determinar la relación existente entre la autorregulación del aprendizaje y la motivación intrínseca de los alumnos de Escuela de Obstetricia de la UNMSM, realizando una investigación descriptivo-correlacional sobre una muestra de 118 estudiantes obtenida probabilísticamente. Este estudio aplicó dos instrumentos, uno para medir la motivación intrínseca (cuestionario) y otro para medir la autorregulación del aprendizaje (inventario SRLI). Luego de aplicar la prueba "Rho de Spearman", la investigación arrojó como resultado, que existe relación positiva, significativa moderada entre ambas variables. Por lo que concluyó que mientras más alta sea la motivación intrínseca más alto será el aprendizaje autorregulado.

Terry (2021), realizó una investigación con el fin de probar si existía relación entre los hábitos de estudio y la autorregulación en el aprendizaje. Realizó un

estudio no experimental transversal correlacional. Para ello trabajó con una población de 280 estudiantes de la carrera de Administración y Negocios Internacionales que cursaban el VIII ciclo de estudios en una universidad privada de Lima y una muestra de 90 alumnos. Se aplicaron dos instrumentos, encontrando que existe correlación positiva significativa con un rho de Spearman de $p=0,890$. De acuerdo a estos resultados se pudo apreciar que los hábitos de estudio permiten realizar la metacognición y por tanto autorregular aprendizajes. Por ello se recomendó inculcar hábitos de estudio y el desarrollo de la capacidad de autorregulación del aprendizaje.

Con relación a los sustentos teórico científicos de esta investigación, se tomó como punto de partida al paradigma constructivista, para el cual el sujeto construye genuinamente el conocimiento, aunque en el interior de este paradigma se pueden encontrar diferencias sobre el carácter individual o social de dicha construcción (Serrano y Pons, 2011). Así tenemos que Piaget ponía énfasis en las estructuras generales del conocimiento, las cuales se producen de manera individual en el ser humano, mientras que Vigotsky ponía mayor acento al carácter social y cultural de los procesos. Sin embargo, sea cual sea la corriente que se maneje, todos los constructivistas están de acuerdo en que el ser humano es el que construye y reconstruye el conocimiento, ergo, él tiene la responsabilidad y necesidad de conducir y regular su aprendizaje.

Este carácter subjetivo de la producción del conocimiento conlleva por tanto a una evaluación educativa centrada en los procesos internos de construcción del conocimiento antes que en los productos. Siendo así, la evaluación en educación tiene una tendencia psicológica pues está relacionada más a procesos internos que a la observación externa de rasgos conductuales, ya que, aunque esta observación se haga con rigurosidad resulta insuficiente para emitir juicios de valor cercanos a las verdaderas construcciones internas desarrolladas por los estudiantes (Villamizar, 2005).

De ello se puede deducir que una buena evaluación debe incluir la percepción del propio estudiante sobre sus procesos de conocimiento, sin que esto signifique prescindir de la evaluación externa, sino que, por el contrario, la autoevaluación debe complementarse con la evaluación hecha por los pares y/o por el docente. Solo de esta manera, el estudiante podrá desarrollar sus procesos

de autorregulación del aprendizaje.

Ahora bien, la evaluación formativa, que es la primera variable de este estudio, es entendida como el recogimiento sistemático y planificado de evidencias sobre el proceso aprendizaje de los estudiantes y sobre la metodología de enseñanza del profesorado a partir de criterios previamente establecidos con el objetivo de mejorar ambos procesos (Cañadas, 2020). Así mismo, es una evaluación llevada a cabo por ambos actores, profesores y alumnos, en la que se valora el punto de partida, el punto de llegada o meta y se propone caminos y estrategias o métodos en forma oportuna para conseguir el objetivo (Fernández, 2017).

Como ya se ha dicho antes, en esta evaluación de proceso o formativa resulta importante resituar al estudiante como eje central pues ello permitirá la personalización de la evaluación. Cada estudiante es único, tiene sus propias motivaciones, estilos de aprendizaje, estrategias y por tanto debe ser él o ella quien tome control de la evaluación y se empodere, para ser consciente de sus logros y dificultades, así como para plantear sus estrategias de superación. Al considerar que la evaluación formativa la pueden llevar a cabo los mismos sujetos de aprendizaje, se está reconociendo la importancia de la práctica de la autoevaluación y coevaluación entre compañeros, asistida por el profesor. Este es el tipo de evaluación formativa que ayudará al estudiante a la autorregulación de su aprendizaje.

Por su parte, Clark (2012) distingue entre una evaluación realizada por el docente con el fin de evaluar el aprendizaje, una evaluación para el aprendizaje, en la que participan profesores y estudiantes y una evaluación como aprendizaje, en la que la clase en su conjunto, dialoga y delimita los objetivos y luego evalúa su aprendizaje a partir de criterios compartidos. Dicha evaluación para el aprendizaje en la que se evalúan tanto los avances de los estudiantes como del docente es el eje de la evaluación formativa.

López-Pastor (2012), ha presentado de forma sistematizada una propuesta de evaluación formativa para el nivel superior. Al referirse a la participación del estudiante en el proceso evaluativo, considera de suma importancia la autoevaluación, proceso de autoanálisis llevado a cabo por el propio estudiante a partir de criterios consensuados con anticipación. Dicho proceso puede llevarse a cabo mediante el análisis documental de su propia producción o mediante la

autorreflexión.

Según Andrade y Du (2007), la autoevaluación constituye un proceso de evaluación formativa que permite al estudiante la evaluación de su aprendizaje y de la calidad de su trabajo en torno a metas y parámetros establecidos, apreciándose sus fortalezas y debilidades. Esto significa que el alumno que es capaz de autoevaluarse logra hacer una retroalimentación a sí mismo. Por ello, esta práctica debería ser incentivada permanentemente en el sistema educativo ya que una autoevaluación de calidad requiere de práctica, tiempo, seguimiento y comunicación entre profesor y estudiantes (López Pastor et al., 2012).

Además, la autoevaluación profunda, permitirá al estudiante tener el control de sus procesos internos (Yan et. al, 2020); por tanto, lo ayudará no solo en el nivel de desarrollo de competencias profesionales sino a todo nivel personal. Asimismo, es importante reconocer que como afirma Yan (2019) la autoevaluación se da en todas las fases del proceso de ARA constituyendo una habilidad básica de este proceso.

Por otro lado, López-Pastor (2012) considera la coevaluación, proceso donde el estudiante evalúa recíprocamente a sus compañeros de clase a partir de criterios negociados con anterioridad. Esta práctica complementa la autoevaluación, pues como afirman Yan y Brown (2016) para autoevaluarse los estudiantes deben tener la práctica de la reflexión personal, pero al elaborar los juicios sobre sí mismos influyen las retroalimentaciones externas hechas tanto por sus docentes como por sus compañeros u otras personas de su entorno.

Finalmente, López-Pastor (2012) propone también la evaluación colaborativa o compartida, proceso de evaluación en el que intervienen ambos actores, docentes y alumnos, mediante diálogos individualizados o grupales, empleando la técnica de la entrevista, en donde se evalúan tanto procesos de enseñanza como de aprendizaje. Esta evaluación compartida genera una serie de beneficios para el estudiante, pues en primer lugar pone en juego las estrategias de autoevaluación así como la capacidad de poder contrastar las valoraciones personales del alumno con las valoraciones del profesor, además de promover habilidades comunicativas como la argumentación y negociación y por ende contribuye a la mejora de la autoconfianza y autoestima del estudiante potenciando la autonomía y autorregulación del aprendizaje (Gómez y Quesada, 2017).

Es importante anotar aquí que si la retroalimentación solo la hace el docente, se le asigna al estudiante un papel pasivo contrario a la naturaleza dinámica e interpretativa de la comunicación (Ajjawi & Boud, 2015) resultando por ello importante resituar el rol del estudiante, ya que desde el constructivismo la retroalimentación debe permitir al estudiante tomar un papel activo que aumente la posibilidad de tomar decisiones y actuar modificando comportamientos que favorezcan la regulación y el aprendizaje (Broadbent et al., 2021).

Asimismo, es necesario aclarar que la retroalimentación puede ser recibida de distintos modos por los estudiantes y no como lo espera el docente; y a pesar de los estudios que existen, aún no se esclarecen los mecanismos internos que se ponen en juego tras recibir la retroalimentación para mejorar el aprendizaje (Yang et. al, 2021). Ello nos lleva a plantear que el poder de la retroalimentación otorgada en la evaluación está relacionado con las percepciones y las motivaciones de los estudiantes.

Respecto a la segunda variable, la autorregulación del aprendizaje (ARA), la literatura dice que los estudiantes con un alto nivel de autorregulación de aprendizaje, se desempeñan académicamente mejor que aquellos que tienen menor nivel de ARA (Araka et al., 2021). Además, se sabe que las habilidades ARA no son inherentes a los estudiantes (Cerezo et al., 2016), por lo que se deduce que su desarrollo requiere entrenamiento.

Existen aportaciones de diferentes teorías para explicar cómo ocurre este proceso de desarrollo de las habilidades de ARA. Entre esos aportes se cuentan los de la teoría fenomenológica, volitiva, sociocognitiva, constructivista y vigotskiana, entre otras. Panadero y Alonso-Tapia (2014) presentan un análisis comparativo de estos aportes y concluyen que la mayoría de las teorías hace una explicación incompleta del procesamiento interno y de su manifestación externa expresada en estrategias, considerando que una de las más completas es la sociocognitiva; por lo cual para esta investigación se empleó el modelo de Zimmerman, máximo exponente de la teoría sociocognitiva, según la cual el conocimiento se adquiere de la observación e interacción social (Panadero, 2017).

Panadero y Alonso-Tapia (2014), entienden la autorregulación como un proceso consciente pero complejo, deliberado, que consiste en el manejo y control

de nuestros pensamientos, sentimientos, emociones, acciones y motivación en búsqueda del logro de un objetivo. Para Pintrich, la autorregulación del aprendizaje, es un proceso activo y constructivo que permite establecer objetivos de aprendizaje, para luego planificar y regular la motivación, comportamiento y cognición para alcanzar dichas metas (Pintrich, 2000, como se citó en He et al., 2022).

Según Bandura, la capacidad de autorregulación del aprendizaje está influenciada por factores personales y ambientales. Dentro de los primeros encontramos rasgos de la personalidad, pero también las creencias motivacionales de cada estudiante y dentro de los factores ambientales se encuentran las características de las tareas académicas, el sistema de evaluación, entre otros (Cheng y Xie, 2021).

Tanto Zimmerman como Pintrich reconocen estas influencias en el ciclo de autorregulación del aprendizaje (Virtanen y Nevgi, 2010), pues distintas realidades y diferencias individuales pueden interferir en los esfuerzos que el alumno haga para lograr la autorregulación. Sin embargo, también se sabe que las variaciones en los procesos de ARA están relacionadas con las diferencias de género, de las metas de logro que se propone cada persona y diferencias en el razonamiento avanzado (Ablard y Lipschultz, 1998).

Por otro lado, Pintrich (2004) explica que los estudiantes son capaces de monitorear y regular solamente algunos aspectos de su motivación, cognición y comportamiento, así como algunas características de sus entornos. De ello se desprende que hay una interrelación muy estrecha entre los factores internos, externos y las posibilidades de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, las mismas que varían para cada persona.

Zimmerman (2002), explica que la autorregulación es un proceso que consiste en la generación intencionada de pensamientos, acciones y emociones para el logro de metas personales. Este proceso es abierto, cíclico y tiene tres fases: planificación, ejecución y autorreflexión. Aunque estas tres fases están interrelacionadas, a continuación, se detallan los procesos internos que ocurren en cada una de ellas, así como las evidencias que nos dan muestra de dichos procesos.

La primera fase del modelo de Zimmerman es la planificación, la cual comprende un análisis previo de la tarea que realiza el estudiante y que implica la

valoración de su capacidad para llevarla a cabo exitosamente, así como el establecimiento de metas y planificación de tareas. En el análisis de la tarea, siendo el estudiante consciente de la actividad que debe realizar, fragmenta en partes pequeñas dicha actividad, establece sus objetivos y planifica su propia estrategia para llevarla a cabo teniendo en cuenta dos factores: los criterios de evaluación y el nivel de perfección que desea alcanzar.

Es por ello muy importante que el docente establezca los criterios de evaluación con claridad desde el momento en que deja la tarea y que los comparta con el estudiante. Aunque To y Panadero (2019) advierten que la interpretación que el estudiante hace de los criterios de evaluación puede estar influenciada por sus experiencias y conocimientos previos, por su orientación hacia la meta y su percepción de autoeficacia.

Por otro lado, en esta primera fase, cuando el alumno establece sus objetivos, puede diseñar un plan estratégico que le permita llevar a cabo exitosamente la tarea. Dentro de esta fase también se encuentra la automotivación, relacionada a la autoconfianza del estudiante sobre su capacidad para ejecutar exitosamente la tarea, a sus propias expectativas de resultado, así como al interés y valor que otorgue a una tarea en función a sus propios objetivos o intereses. Cuando los estudiantes tienen metas claras realizan aprendizajes más significativos y el interés intrínseco por las tareas es mayor.

La segunda fase del modelo de Zimmerman es la de ejecución, que es la referida a la realización de actividades. Ella también incluye dos procesos: la autoobservación y el autocontrol. En la autoobservación el estudiante compara su actividad o tarea con algún criterio de valoración y puede emplear como estrategia de monitoreo y reflexión el autorregistro. En el proceso de autocontrol, el estudiante podrá recurrir a estrategias motivacionales y metacognitivas para mantener el interés y la concentración.

La tercera fase es la de autorreflexión, ella comprende la valoración que el estudiante hace de su propio trabajo y el proceso de autoevaluación para justificar ante sí mismo las razones por las cuales obtuvo un resultado determinado. Al valorar su trabajo lo hace en función a criterios de calidad y al nivel de perfección que él mismo se haya fijado como meta.

En esta fase, si el alumno no puede autoevaluarse y cuestionarse sobre sus aciertos y errores, pasará directamente a atribuir el éxito o fracaso sin mayor

explicación, activando emociones que influirán sobre su motivación y expectativas para futuras tareas (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). En cambio, si logra hacer una buena autoevaluación y encontrar explicaciones causales a su éxito o fracaso, podrá reaccionar emocional y cognitivamente, valorando sus aciertos o errores como oportunidades para mejorar, aprenderá a enfrentar y controlar sus impulsos pudiendo generar sentimientos de autosatisfacción o realizar inferencias de adaptación, manteniendo la voluntad para volver a realizar la tarea, usando las mismas estrategias o cambiándolas para obtener mejores resultados.

Es claro que en este modelo las fases se encuentran interrelacionadas pues los procesos de planificación impactan sobre el desempeño en la tarea y la observación que el estudiante se haga a sí mismo durante la ejecución permitirá que pueda tomar decisiones para mejorar y reflexionar sobre sus propios procesos, para una mejora a modo de previsión futura (Callan et. al, 2021).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1 Tipo de investigación

La investigación realizada ha sido de tipo básica. Para Muntané (2010), la investigación básica, teórica o dogmática, es aquella que contribuye a acrecentar los conocimientos científicos sin confrontarlos con algún aspecto de la vida práctica. A este tipo de indagación se le conoce con el nombre de pura o fundamental; ella se ocupa de estudiar un objeto, pero sin tener por finalidad una inmediata aplicación, aunque sí considerando que de sus descubrimientos o resultados podrían resultar nuevos avances científicos (Cívicos y Hernández, 2007, como se citó en Vargas, 2009).

3.1.2 Enfoque de investigación

El desarrollo de este trabajo de investigación ha sido de tipo cuantitativo. Respecto a este tipo de estudios, Alan y Cortez (2018) dicen que las investigaciones cuantitativas están basadas en aspectos numéricos para la investigación, análisis y comprobación de información. Por estar orientada a la comprobación deductiva de proposiciones planteadas, se requiere del planteamiento de hipótesis y de la definición operacional de variables, aplicación de técnicas como encuestas y registros sistemáticos de observación para el análisis de hechos a estudiar.

Así mismo, Gallardo (2017) afirma que los estudios cuantitativos tienen como fundamento filosófico la corriente positivista y que parten del supuesto de que en la naturaleza existe un orden y que es posible conocer los fenómenos que en ella ocurren empleando el procedimiento hipotético – deductivo con la finalidad de explicar, predecir, verificar y controlar los hechos.

3.1.3 Nivel de investigación

La investigación fue de nivel correlacional. Las investigaciones correlacionales, pretenden examinar la relación o asociación entre variables sin que eso signifique que una sea causa de la otra (Salkind, 1998, como se citó en Bernal, 2010). Sin embargo, aunque esto sea así, para Arias (2012), este tipo de investigaciones podría aportar algunos indicios sobre causas de un hecho o fenómeno estudiado, si bien no se establecen relaciones causales de forma directa pues el propósito fundamental de estos estudios es conocer el comportamiento de una variable sabiendo cómo se comportan otras variables relacionadas.

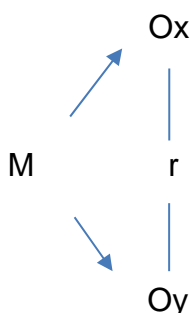
3.1.4 Diseño y esquema de investigación

Esta investigación empleó un diseño no experimental transversal correlacional. Es no experimental porque se estudiaron hechos después de su ocurrencia sin que haya manipulación intencional de ninguna de las variables (Carrasco, 2005). En estos estudios, el investigador no tiene ningún control sobre las variables, no se construyen situaciones para provocar algo, sino que solo observa situaciones existentes (Hernández et al., 2014).

Es transversal, porque como afirma Hernández et al. (2014) se centró en analizar la relación entre un conjunto de variables en un momento determinado. Bernal (2010), también ratifica que en este tipo de estudio se obtiene información de la población o muestra una sola vez en un determinado momento.

Como en esta investigación el objetivo fue precisar las relaciones existentes entre dos variables en el momento en que se aplicó el instrumento, se determina que la investigación es no experimental, transversal y correlacional. Siguiendo lo dicho por Hernández et al. (2014) en este tipo de estudios el investigador se limita a establecer relaciones entre variables basándose en hipótesis correlacionales sin precisar que exista una relación de causalidad.

En esta investigación podemos apreciar la esquematización siguiente:



Donde:

M : muestra conformada por estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2022

Ox: observación de la variable 1: evaluación formativa

Oy: observación de la variable 2: autorregulación del aprendizaje

r : correlación entre variables; evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje.

3.2 Variables y operacionalización

3.2.1 Definición conceptual de la variable: Evaluación formativa

Se entiende por evaluación formativa aquella orientada a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, centrándose en el favorecimiento del aprendizaje del estudiante. Es todo proceso de evaluación que permite disponer de información para tomar decisiones que ayuden al alumnado a aprender mejor. (López-Pastor, 2012).

3.2.2 Definición operacional de la variable: Evaluación formativa

Teniendo en cuenta la importancia de la participación del sujeto de aprendizaje en la evaluación, puesto que es él quien mejor se puede evaluar (Fernández, 2017), la variable evaluación formativa se operacionalizó en 3 dimensiones:

Autoevaluación: evaluación que el sujeto realiza sobre su propio proceso de aprendizaje o sobre su logro (López-Pastor, 2012).

Coevaluación: se refiere a la evaluación entre pares, en este caso entre estudiantes, actuando el profesor como un observador externo (López-Pastor, 2012).

Evaluación compartida: se refiere a los procesos de diálogo que tiene el docente con sus estudiantes tanto sobre los procesos de enseñanza aprendizaje como sobre la evaluación en sí. Estos procesos pueden ser individuales o grupales y pueden basarse o no en procesos previos de autoevaluación y/o coevaluación (López-Pastor, 2012).

Estas 3 dimensiones serán divididas en 4 indicadores cada una. Siendo 3 dimensiones, se tendrán entonces un total de 12 indicadores a evaluar.

3.2.3 Definición conceptual de la variable: Autorregulación del aprendizaje

Se entiende por autorregulación del aprendizaje (ARA) al proceso desarrollado por los mismos sujetos que aprenden, que consiste en la generación intencionada de pensamientos, acciones y emociones que conduzcan al logro de metas personales conllevando al control de su propio proceso de aprendizaje. (Zimmerman, 2002).

3.2.4 Definición operacional de la variable: Autorregulación del Aprendizaje

Esta variable se operacionalizó en 3 dimensiones tomando en cuenta los 3

momentos del proceso del modelo de Zimmerman: fase de planificación, ejecución y autorreflexión. Estas 3 dimensiones serán divididas en 2 indicadores cada una. Siendo 3 dimensiones, se tendrán entonces un total de 6 indicadores a evaluar.

3.3 Población, muestra y muestreo

3.3.1 Población

La población está constituida por todas las unidades de análisis que conforman el objeto de estudio (Tamayo, 2003, como se citó en Gallardo, 2017). Según Arias (2012), la población es un conjunto limitado o ilimitado de elementos con una serie de características similares para quienes serán válidos los resultados de una investigación. Por consiguiente, la totalidad poblacional considerada para este trabajo estuvo conformada por los alumnos de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, siendo una población infinita porque no se conocía el número exacto de estudiantes.

Es necesario mencionar los discernimientos de inclusión y exclusión considerados para la delimitación poblacional de nuestro estudio.

Criterios de inclusión:

Como criterio de inclusión se consideró a estudiantes de sexo femenino y masculino de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima que cursen sus estudios de primer a décimo ciclo durante el año 2022.

Criterios de exclusión:

Como criterios de exclusión tenemos la participación de estudiantes que hayan egresado este año o hayan repetido algún ciclo o que hayan reservado matrícula, pero que en el presente año no se encuentren cursando estudios.

3.3.2 Muestra

Según Hernández et al. (2014) para las investigaciones cuantitativas la muestra es un subgrupo poblacional que debe ser representativo de este y que debe delimitarse de antemano pues sobre él se recogerán datos que luego al analizarlos serán generalizados a la población.

3.3.3 Muestreo

Puesto que la población es infinita, para este estudio se aplicó un muestreo no probabilístico intencional conformando una muestra de 150 estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima. Esta técnica de muestreo se emplea cuando la población es muy variable y la muestra resulta

pequeña. Esta muestra se escoge en base a criterios determinados por el investigador (Gallardo, 2017).

3.3.4 Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo constituida por un estudiante de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima en el 2022.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Técnicas

Se empleó la técnica de encuesta. Respecto a esta técnica, Carrasco (2005), la considera la técnica de investigación social por excelencia por ser sencilla, útil, versátil y por presentar objetividad en los datos obtenidos a través de ella. Así mismo, Arias (2012) define la encuesta como una técnica cuya finalidad es recolectar datos brindados por un grupo o muestra acerca de un tema en especial o acerca de sí mismos.

3.4.2 Instrumentos

El instrumento empleado fue el cuestionario. Para Arias (2012) el cuestionario es el instrumento realizado de manera escrita en formato de una serie de preguntas aplicado en la modalidad de encuesta. Se le llama cuestionario autoadministrado cuando debe llenarse sin intervención del encuestador. Para Carrasco (2005) el cuestionario es el instrumento de indagación más empleado porque permite obtener información de un gran número de personas sin necesitarse la relación personal con la muestra a estudiar. Por lo expuesto, en esta investigación se usó el cuestionario para medir las variables de estudio: evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima.

Respecto a la primera variable, evaluación formativa, el cuestionario se midió mediante la escala de Likert y estuvo compuesto de 8 ítems para evaluar la primera dimensión (autoevaluación), 10 ítems para la segunda dimensión (coevaluación) y 9 ítems para medir la tercera dimensión (evaluación compartida). Para evaluar la segunda variable, autorregulación del aprendizaje, se empleó el IPAA, Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje, creado y validado por un equipo de investigadores portugueses en el 2007. (Bruna et al., 2016).

Cabe recalcar que el IPAA ha sido validado también para estudiantes

chilenos, pues en el 2016 se realizó un estudio a una muestra total de 780 estudiantes de primer año de pregrado y el informe de la investigación detalló que el Alpha de Cronbach para la escala total era de 0.87, es decir que es un instrumento confiable (Bruna et al., 2016). El IPAA se mide mediante la escala de Likert y se compone por 12 ítems organizados en 3 ítems para evaluar la primera dimensión (fase de planificación), 4 ítems para medir la segunda dimensión (fase de ejecución) y 5 ítems para la tercera dimensión (fase de autorreflexión).

Tabla 1

Ficha técnica del instrumento 2

Nombre	IPAA (Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje)
Objetivo	Medir la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios
Autor	Rosário, P., Gonzáles-Pienda, J., Solano, P. y Núñez, J. (Portugal, 2007)
Adaptación	Bruna, D., Pérez, M., Bustos, C. y Núñez, J. (Chile, 2016)
Administración	Autoadministrada
Duración	10 minutos
Unidad de análisis	Estudiantes de una Facultad perteneciente a una Universidad Privada
Ámbito de aplicación	Universidad Privada de Lima
Técnica	Encuesta
Significación	Valoración para la medición de la autorregulación del aprendizaje empleando el modelo de Zimmerman

3.4.3 Validez y confiabilidad

Para poder aplicar el cuestionario se requirió de la validez y confiabilidad del instrumento que permitan sustentar los resultados obtenidos por la presente investigación. Una primera definición de validez, es la que hace referencia al nivel en que determinado instrumento logra medir realmente la variable que ambiciona medir (Hernández et al., 2014). Pero hoy en día, la definición de validez se ha ido modificando y hace más referencia al grado de pertinencia de un test con respecto a un uso en particular. (AERA, APA y NCME, 2014, como se citó en Abarzúa, 2017).

Existen diferentes tipos de validez. Para este trabajo de investigación, se

empleó la validez de contenido, en la cual se somete el instrumento a la valoración de expertos, quienes determinarán el grado en que los ítems miden los indicadores que pretenden medir (Vara, 2010) reflejando un dominio del contenido de todas las dimensiones de la variable que se mide (Hernández et. al, 2014)

Respecto a la confiabilidad, la teoría clásica la define como el grado en que una medida está libre de errores (Oviedo y Campos-Arias, 2005). Para esta investigación se aplicó el coeficiente Alpha de Cronbach, que es una de las medidas más conocidas y que nos ha permitido verificar la confiabilidad de los instrumentos que midieron las variables de evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje, habiendo obtenido un valor de 0,74 y 0,75 respectivamente en una prueba piloto aplicada a 40 estudiantes. Cabe anotar que a pesar de que el instrumento empleado para medir la segunda variable, el IPAA, ya ha pasado por estudios de confiabilidad en otros países, se aplicó también la prueba piloto y los resultados demostraron que es un instrumento de excelente confiabilidad para nuestro medio.

3.5 Procedimientos

La recolección de la información se realizó bajo la aplicación de los instrumentos en un formato digital, empleando la herramienta Google forms. Para ello, previamente se realizó la coordinación con la Universidad Privada y el docente titular para justificar la investigación y solicitar permiso para aplicar los instrumentos señalando recomendaciones importantes para los estudiantes que constituyeron nuestra muestra, tales como el tiempo (20 minutos como máximo), la comprensión de los ítems, el anonimato en las respuestas y la imperiosa necesidad de contestar con seriedad todos los ítems. Una vez aplicado los instrumentos, las respuestas fueron trasladadas a un documento Excel, que nos permitió almacenar las respuestas y aplicar fórmulas útiles para un posterior análisis.

3.6 Método de análisis de datos

Para el análisis de datos se trabajó con dos tipos de métodos, el descriptivo y el inferencial. La estadística descriptiva nos permitió describir los resultados obtenidos por cada variable en sus distintas dimensiones empleando tablas de frecuencia y porcentajes (Hernández *et al.*, 2014). En cuanto a la estadística inferencial, esta nos permitió comprobar las hipótesis estadísticas (alterna y nula) y extrapolar los resultados obtenidos de la muestra a nuestra población, pues los datos se recogen de la muestra y los resultados estadísticos que se obtienen de

ella, llamados estadígrafos, se emplean para hacer inferencias sobre la población; de allí el nombre de estadística inferencial (Hernández *et. al*, 2014). Así mismo se verificó la aplicación de pruebas paramétricas o no paramétricas que evalúen el nivel de significancia.

Además, la confiabilidad de los instrumentos ha sido obtenida mediante el Alpha de Cronbach, además que las tabulaciones de tablas y figuras de distribución de frecuencia por dimensiones se realizaron con el software estadístico SPSS versión 25.

3.7 Aspectos éticos

Esta investigación cumplió con los parámetros éticos requeridos, recalcando la protección de la identidad de los encuestados, manifestada en el anonimato de todos los estudiantes participantes del estudio y la probidad académica, ya que todos los recursos bibliográficos empleados han sido citados y referenciados según las normas APA en su séptima versión. Además, se debe resaltar que esta investigación es original y ha sido validada mediante el programa TURNITIN, herramienta que permite revisar similitudes entre datos e informaciones de distintos artículos o estudios a fin de no incurrir en el plagio. Además, se recalca que los resultados fueron tratados bajo los principios de objetividad y veracidad.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo

A continuación, se describen los resultados, de acuerdo a los datos obtenidos en los instrumentos aplicados:

Tabla 2

Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable evaluación formativa

		<i>f</i>	<i>%</i>
Válido	Casi nunca	1	0.7
	A veces	33	22.0
	Casi siempre	82	54.6
	Siempre	34	22.7
	Total	150	100.0

Nota: Base de datos Variable Evaluación Formativa

Interpretación.- Se observó que un 22,7% de los estudiantes encuestados de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima consideró que la evaluación formativa siempre se lleva a cabo en su universidad y que cumple con los parámetros solicitados en este estudio. Además, una mayoría, de 54,6%, percibió que casi siempre la evaluación formativa es llevada a cabo bajo los criterios requeridos en nuestra investigación y un 22% consideró que a veces se realiza la evaluación formativa en su universidad y cumple relativamente los parámetros establecidos mientras que un 0,7% percibió que en su universidad casi nunca se realiza la evaluación formativa.

Por tanto, ante los datos obtenidos, podemos afirmar que en gran mayoría los estudiantes consideraron que la evaluación formativa es aplicada en forma adecuada en su universidad.

Tabla 3

Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable autorregulación del aprendizaje

		<i>f</i>	%
Válido	Nunca	1	0.7
	Casi nunca	1	0.7
	A veces	34	22.6
	Casi siempre	79	52.7
	Siempre	35	23.3
	Total	150	100.0

Nota: Base de datos Variable autorregulación del aprendizaje

Interpretación.- De la tabla 3 se observó que un 23,3% de los estudiantes encuestados de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima consideró que siempre demuestra el desarrollo de la capacidad de autorregulación de su aprendizaje, mientras que un 52,7% de alumnos opinó que casi siempre logra dicha autorregulación, un 22,6% señaló que a veces logra autorregular su aprendizaje, un escaso 0,7% es consciente de que casi nunca consiguió demostrar esta capacidad y otro 0,7% manifestó que nunca logró dicha autorregulación.

De lo anterior se deduce que, según la percepción de los estudiantes encuestados, un 75% de alumnos considera que su nivel de desarrollo de la capacidad de autorregulación del aprendizaje es alto; lo que significa que son alumnos que han logrado el buen manejo de sus pensamientos, sentimientos, acciones y de su motivación para lograr los objetivos académicos que se proponen.

Tabla 4*Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión autoevaluación*

		<i>f</i>	%
Válido	Nunca	1	0.7
	Casi nunca	2	1.3
	A veces	34	22.7
	Casi siempre	82	54.6
	Siempre	31	20.7
	Total		150

Nota: Base de datos Variable evaluación formativa

Interpretación.- Al observar la tabla 4 se aprecia que un 20,7% de los encuestados consideró que en su universidad los docentes siempre ponen en práctica la autoevaluación, un 54,6% percibió que casi siempre esta práctica era realizada en su institución cumpliendo los requerimientos solicitados en este estudio; mientras que un 22,7% manifestó que solo a veces se llevó a cabo esta práctica y un escaso 2% consideró que casi nunca o nunca esta fue llevada a cabo. En conclusión, se puede afirmar que la mayor parte de los estudiantes de la Facultad de Educación encuestados consideraron que la autoevaluación es aplicada en forma adecuada en su universidad.

Esta información resulta de suma importancia porque reafirma que en nuestro país existen esfuerzos por parte de los docentes universitarios para llevar a la práctica estrategias de evaluación formativa, donde el estudiante sea partícipe activo, tal como lo mencionaba la investigación de Verástegui et al. (2021). Ello, a pesar de que no existen normativas específicas para regular la práctica de este tipo de evaluación en el nivel superior.

Tabla 5*Frecuencias y porcentajes de la dimensión coevaluación*

		<i>f</i>	%
Válido	Casi nunca	1	0.7
	A veces	34	22.7
	Casi siempre	81	54.0
	Siempre	34	22.7
	Total	150	100.0

Nota: Base de datos Variable Evaluación formativa

Interpretación.- La tabla 5 demuestra que la coevaluación se realiza con frecuencia pues el 22,7% de estudiantes encuestados afirmó que siempre que hubo un trabajo en equipo se realizó la coevaluación y un 54% afirmó que esta práctica se realizó casi siempre mientras que un 22,7% apreció que se realizó a veces, es decir que podría realizarse con mayor frecuencia y un 0,7% afirmó que casi nunca fue llevada a cabo.

Tabla 6*Frecuencias y porcentajes de la dimensión evaluación compartida*

		<i>f</i>	%
Válido	Nunca	1	0.7
	A veces	42	28.0
	Casi siempre	75	50.0
	Siempre	32	21.3
	Total	150	100.0

Nota: Base de datos Variable Evaluación formativa

Interpretación.- Según la tabla 6, el 21,3% de estudiantes afirmó que siempre el docente dedicó tiempo a este espacio de diálogo para la evaluación, mientras que un 50% de los encuestados dijo que estos espacios de evaluación se dieron casi siempre. A pesar de que un 28% de estudiantes consideró que estos momentos de evaluación compartida se dieron solo a veces y un 0,7% dijo que nunca fue llevada a cabo, resultó valioso observar que, en la Universidad Privada de Lima estudiada, los estudiantes percibieron en su mayoría (71%) que la evaluación formativa compartida sí se realizó con relativa frecuencia.

4.2. Análisis inferencial

4.2.1. Prueba de normalidad

Ho: los datos provienen de una distribución normal.

H1: los datos no provienen de una distribución normal.

Consideramos la siguiente regla de decisión:

Sig < 0,05, se acepta la H1 y se rechaza la H0.

Sig >= 0,05, se rechaza la H1 y se acepta la H

Tabla 7

Prueba de normalidad

		EVALUACIÓN FORMATIVA	AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE
N		150	150
Parámetros	Media	95.5333	42.8667
normales ^{a,b}	Desv. estándar	16.31019	8.05657
Máximas	Absoluta	.089	.071
diferencias	Positivo	.089	.064
extremas	Negativo	-.065	-.071
Estadístico de prueba		.089	.071
Sig. asin. (bilateral) ^c		.006	.060

a. La distribución de prueba es no normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Por tratarse de una muestra de 150 participantes, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov, obteniendo para la variable evaluación formativa el sig. $0,006 < 0,05$ y para la variable autorregulación del aprendizaje un valor de sig. $0,06 > 0,05$. Por lo tanto, se acepta la Hipótesis alterna en la que se afirma que los datos no tienen una distribución normal y por ende se aplicarán pruebas no paramétricas.

4.2.2. Prueba de hipótesis

Hipótesis general

H1: Existe relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.

H0: No existe relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.

Para comprobar la hipótesis planteada se usó la siguiente regla de decisión:

Sig < 0,05, se acepta la H1 y se rechaza la H0.

Sig \geq 0,05, se rechaza la H1 y se acepta la H0

Tabla 8

Coeficiente de correlación entre las variables evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje

		AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE	
Rho de	EVALUACIÓN	Coeficiente de	0.815**
Spearman	FORMATIVA	correlación	
		Sig. (bilateral)	<.001
		N	150

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

Interpretación.- El resultado del coeficiente de correlación del Rho Spearman fue de 0,815** lo que indica que existe una correlación positiva alta entre las variables, siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.001<0,05$ (altamente significativo), por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general; concluyéndose que existe relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.

Hipótesis específica 1

H1: Existe relación entre la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.

H0: No existe relación entre la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.

Para comprobar la hipótesis planteada se usó la siguiente regla de decisión:

Sig < 0,05, se acepta la H1 y se rechaza la H0.

Sig \geq 0,05, se rechaza la H1 y se acepta la H0

Tabla 9

Coeficiente de correlación entre la dimensión autoevaluación y la variable autorregulación del aprendizaje

		AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE	
Rho de Spearman	AUTOEVALUACIÓN	Coeficiente de correlación	0.759**
		Sig. (bilateral)	<.001
		N	150

Interpretación.- El resultado del coeficiente de correlación del Rho Spearman fue de 0,759** lo que indica que existe una correlación positiva alta entre la dimensión 1, la autoevaluación, y la variable de autorregulación del aprendizaje, siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.001 < 0,05$ (altamente significativo), lo que permite aceptar la hipótesis alterna y rechazar la hipótesis nula; por lo que se concluye que: Existe relación entre la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.

Hipótesis específica 2

H1: Existe relación entre la coevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima,

2022.

H0: No existe relación entre la coevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.

Para comprobar las hipótesis planteadas se usó la siguiente regla de decisión:

Sig < 0,05, se acepta la H1 y se rechaza la H0.

Sig \geq 0,05, se rechaza la H1 y se acepta la H0

Tabla 10

Coeficiente de correlación entre la dimensión coevaluación y la variable autorregulación del aprendizaje

		AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE
Rho de Spearman	COEVALUACIÓN	0.762**
	Coeficiente de correlación	
	Sig. (bilateral)	<.001
	N	150

Interpretación.- El resultado del coeficiente de correlación del Rho Spearman fue de 0,762** lo que indica que existe una correlación positiva alta entre la dimensión 2, la coevaluación, y la variable de autorregulación del aprendizaje, siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.001 < 0,05$ (altamente significativo), por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa; y se concluye que: Existe relación entre la coevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.

Hipótesis específica 3

H1: Existe relación entre la evaluación compartida y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.

H0: No existe relación entre la evaluación compartida y la autorregulación del

aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.

Para comprobar las hipótesis planteadas se usó la siguiente regla de decisión:

Sig < 0,05, se acepta la H1 y se rechaza la H0.

Sig \geq 0,05, se rechaza la H1 y se acepta la H0

Tabla 11

Coeficiente de correlación entre la dimensión evaluación compartida y la variable autorregulación del aprendizaje

		AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE	
Rho de	EVALUACIÓN	Coeficiente de	0.748**
Spearman	COMPARTIDA	correlación	
		Sig. (bilateral)	<.001
		N	150

Interpretación.- El resultado del coeficiente de correlación del Rho Spearman fue de 0,748** lo que indica que existe una correlación positiva alta entre la dimensión 3, la evaluación compartida, y la variable de autorregulación del aprendizaje, siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.001 < 0,05$ (altamente significativo), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa; y se concluye que: Existe relación entre la evaluación compartida y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.

V. DISCUSIÓN

La presente investigación se llevó a cabo teniendo en cuenta los procedimientos de investigación sustentados en bases teóricas. De la misma manera, la recolección y tratamiento de datos se pudieron realizar de manera sistematizada mediante el análisis estadístico descriptivo e inferencial para demostrar la relación entre las variables de evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de una Universidad Privada de Lima, 2022.

Los resultados de esta investigación comprobaron que en relación a la hipótesis general existe una correlación positiva alta entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022; llegándose a esta conclusión tras la aplicación del Rho de Spearman, que arrojó un coeficiente de 0,815; siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.001 < 0,05$ (altamente significativo).

Este hallazgo tiene similitud con la investigación de Alagón (2019), quien después de aplicar la medida no paramétrica de correlación Rho de Spearman, halló el valor de 0,811; lo que demostró una correlación positiva alta, entre la implicación de los alumnos en los procesos de evaluación y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. Esta investigación fue realizada con estudiantes de Educación de la Universidad de San Antonio de Abad del Cusco.

De la misma manera, Zapana (2019) pudo comprobar una correlación positiva entre la evaluación formativa realizada por el docente y el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes de Educación de una institución de nivel superior en Arequipa. Dichos resultados se obtuvieron a partir de la prueba del coeficiente de correlación de Pearson, que arrojó el valor de 0,46 para ambas variables.

La comparación de los hallazgos generales de la presente investigación con las expuestas líneas arriba resulta significativa pues todos son estudios realizados en nuestro país y demuestran que, en el nivel superior, los docentes vienen realizando esfuerzos por aplicar una evaluación formativa que involucre a los estudiantes y que beneficie su desarrollo integral.

Así mismo, los resultados de este estudio se encuentran en relación directa con la teoría expuesta por López-Pastor (2012), para quien la implicación del

alumno en su propio proceso de evaluación resulta una herramienta fundamental y una metodología adecuada para desarrollar su capacidad de autonomía y de autogestión de su aprendizaje. Del mismo modo, se corrobora la tesis de Fernández (2017), para quien, la figura central en la evaluación formativa resulta ser el alumno pues es él quien aprende y quien mejor se puede evaluar a sí mismo, por lo que la figura del docente pasa a ser la de un facilitador; resultando este tipo de evaluación una estrategia favorable para la autorregulación del aprendizaje.

Ahora bien, en el caso de nuestro país, nuestros hallazgos resultan importantes pues se contraponen con la tesis de Beriche y Medina (2021), quienes argumentan que en el Perú es necesario brindar continuidad a la evaluación formativa en la educación básica regular y en la educación superior ya que a pesar de reconocerse su importancia en la autorregulación del aprendizaje y otros procesos, la ausencia de una normativa legal específica sobre evaluación formativa para el nivel superior universitario podría repercutir en su escasa aplicación.

En relación a la primera hipótesis específica, se comprobó que existe una correlación positiva alta entre la dimensión 1 – la autoevaluación – y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022; lo cual se concluyó a partir del resultado del coeficiente de correlación del Rho Spearman que fue de 0,759; siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.001 < 0,05$ (altamente significativo)

Este resultado es congruente con la tesis expuesta por Andrade y Du (2007), para quienes la autoevaluación permite al estudiante no solo evaluar la calidad de su trabajo en función a criterios previamente establecidos, sino que favorece la apreciación de sus fortalezas y debilidades, por lo que contribuye al desarrollo de su capacidad de autorregulación del aprendizaje.

Ha sido complicado encontrar investigaciones que midan la relación entre la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje, pues tal como lo explica Frayle et al. (2021) a pesar de que se reconoce la importancia de esta práctica de evaluación formativa, el fomento de esta estrategia en el aula es escaso. Tal vez esto se relacione con la dificultad que tienen los docentes para romper con el paradigma tradicional en el cual se delega la responsabilidad evaluativa al docente ya que se desconfía de la capacidad del estudiante para autoevaluarse; lo que

resulta válido porque se genera un círculo vicioso, puesto que autoevaluarse requiere entrenamiento constante, pero para ello es necesaria confianza, lo cual no se tiene desde el paradigma tradicional y por tanto no se entrena al estudiante para dicha tarea (Fernández, 2017).

Aquí resulta útil recordar que Zimmerman (2002), propone en la segunda fase de su modelo de autorregulación del aprendizaje, referida a la ejecución de las actividades, los procesos de autoobservación y autocontrol, para lo cual el estudiante puede llevar a cabo un autorregistro y recurrir a distintas estrategias metacognitivas que haya aprendido para poder continuar sólo con su tarea. Sin embargo, todos estos procesos requieren entrenamiento constante, el mismo que se puede y debe dar desde el sistema educativo mediante la autoevaluación como evaluación formativa. En otras palabras, si no se entrena al estudiante desde el aula para autoevaluarse, es difícil que cuente con estrategias para desarrollar sus procesos de ARA.

Por ello resulta valioso contrastar esta teoría con nuestros resultados pues el 20,7% de estudiantes encuestados consideró que en su universidad siempre se practica la autoevaluación y un 54,6% afirmó que casi siempre era llevada a cabo por los docentes de su institución. Esta práctica resaltada por los estudiantes encuestados resulta favorable para el desarrollo de la capacidad de autorregulación del aprendizaje, pues este requiere de las habilidades de autoanálisis y autorreflexión. Ambas habilidades deben ser entrenadas, resultando la autoevaluación una estrategia para dicho entrenamiento.

En relación a la segunda hipótesis específica de esta investigación, los resultados comprobaron que existe una correlación positiva alta entre la dimensión 2, la coevaluación, y la variable de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022. Esto se concluyó tras la aplicación del coeficiente del Rho de Spearman quedando como resultado el coeficiente de 0,762; siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.001 < 0,05$ (altamente significativo).

Estos resultados se asemejan a los expuestos por Gallego et al. (2017) quien en su investigación encontró una valoración positiva de los estudiantes hacia la evaluación de los productos elaborados por sus pares ya que percibían que se

favorecía un mayor conocimiento conceptual y procedimental, así como una mayor implicancia en el aprendizaje y desarrollo de su pensamiento crítico sobre sus propias producciones.

De la misma manera, la investigación de Frayle et al. (2021) constató que la interacción con los compañeros y la coevaluación mejoran el proceso de autorregulación siendo necesario concientizar a los estudiantes sobre la necesidad de reflexionar respecto a las causas de los errores que se puedan cometer para que haya un verdadero aprendizaje.

Lo anterior guarda relación con la teoría de la autorregulación de Zimmerman (2002), quien explica que en la tercera y última fase del proceso de ARA si el estudiante es capaz de encontrar explicaciones causales al éxito o fracaso de una tarea podrá reaccionar cognitiva y emocionalmente de modo que valore sus aciertos y errores, controle sus impulsos y genere sentimientos de autosatisfacción o lleve a cabo modificaciones a su conducta para mejorar o evitar el fracaso.

Lo expuesto respecto a esta segunda hipótesis específica, ratifica que la evaluación no es solo tarea del docente sino que los estudiantes pueden participar de manera efectiva en esta tarea otorgando a sus compañeros criterios de referencia para la evaluación y confianza para la ejecución de sus propias tareas, lo cual también contribuye al desarrollo de su capacidad de autorregulación, pues a decir de Panadero y Alonso-Tapia (2014), tanto el andamiaje que ofrecen los docentes como los compañeros favorecen la autorregulación. Esto se debe a que la retroalimentación que pueden realizar los compañeros es referente para que el estudiante pueda realizar la autorreflexión y la autoevaluación, procesos que van de la mano y que constituyen parte vital del ARA. (Yan y Brown, 2017)

En relación a la tercera hipótesis específica, la investigación concluyó que existe una correlación positiva alta entre la tercera dimensión – la evaluación compartida – y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022. Se llegó a esta conclusión a partir del resultado del coeficiente de correlación del Rho Spearman que fue de 0,748; siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.001<0,05$ (altamente significativo).

Nuestros resultados coinciden con los de Orduña y Arteaga (2017), quienes

en su investigación observaron la importancia que tiene para los estudiantes la retroalimentación recibida por parte de los docentes resultando que el 64% de los estudiantes encuestados piensa que la retroalimentación de sus docentes resulta constructiva y les permite superar sus dificultades, además que al recibir la retroalimentación perciben atención de parte de sus profesores, pues sienten que se toman, por lo menos, unos minutos para dialogar con ellos y decirles cómo fue su trabajo y de qué manera podrían mejorar, por lo cual un 59% se siente más motivado en relación a este tipo de evaluación aunque reconocen que mejorarían más sus resultados si esta evaluación se tuviera durante el semestre y no al final del mismo.

También debemos mencionar los resultados de la investigación de Hernández et al. (2021) quienes estudiaron la relación entre el feedback y la autorregulación del aprendizaje en el nivel universitario encontrando que la interrelación entre diferentes características del feedback permite una valoración más positiva en los estudiantes y la percepción de un mayor impacto sobre el ARA. Estas características están relacionadas a elementos de calidad tales como: que sea concreto o específico, inmediato y orientado a la tarea.

En tal sentido, nuestros resultados guardan relación con la tesis de Gómez y Quesada (2017), quienes exponen que la evaluación compartida moviliza estrategias de autoevaluación y contribuye a la mejora de la autoestima del estudiante potenciando el ARA. Esto se relaciona también con la teoría de autoerregulación de Zimmerman (2002), quien, en la primera fase de este proceso, precisa que cuando el estudiante establece sus objetivos para diseñar un plan estratégico de acción que le permita realizar exitosamente una tarea, se encuentra implícita la automotivación, la misma que está en relación a sus creencias sobre sus posibilidades de llevarla a cabo exitosamente y al valor que él otorgue a dicha tarea.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que como afirman To y Panadero (2019), en todo este proceso de interpretación influyen las experiencias previas y la percepción de autoeficacia del estudiante. Por ello se insiste en que la retroalimentación docente debe realizarse dentro de un diálogo con el estudiante pues la comunicación movilizará al estudiante internamente para permitirle desarrollar su proceso de autorregulación del aprendizaje.

Como fortaleza de esta investigación puede mencionarse que los resultados demuestran la correlación positiva alta entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje, resultado que se ajusta a las hipótesis planteadas y a las teorías o tesis investigadas a nivel nacional e internacional. Asimismo, la metodología de investigación fue realizada de manera sistematizada permitiendo la debida confiabilidad a este estudio. Aunque como debilidad se puede considerar el tamaño de la muestra y el hecho de considerar solo una facultad de una Universidad Privada de Lima.

Los resultados de este trabajo resultan significativos en el contexto actual en el que se encuentra la educación a nivel superior en nuestro país, la misma que pasa por una reestructuración motivada en parte por la pandemia Covid – 19, que trajo cambios en el sistema educativo; pero también por la mayor conciencia de que se necesita formar profesionales capaces de actuar con autonomía y de aprender permanentemente por distintos medios y en todo contexto.

VI. CONCLUSIONES

Primera: En relación al objetivo general, se comprobó que existe relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022; siendo el resultado del coeficiente de correlación del Rho Spearman de 0,815** lo que indica que existe una correlación positiva alta entre las variables, siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.001<0,05$ (altamente significativo).

Segunda: Respecto al objetivo específico 1, se comprobó que existe relación entre la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022; resultando este hallazgo como producto del coeficiente de correlación del Rho Spearman, el cual fue de 0,759** lo que demuestra que existe una correlación positiva alta entre las variables, siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.001<0,05$ (altamente significativo).

Tercera: En relación al objetivo específico 2, se comprobó que existe relación entre la coevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022; resultando este hallazgo como producto del coeficiente de correlación del Rho Spearman, el cual fue de 0,762** lo que demuestra que existe una correlación positiva alta entre las variables, siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.001<0,05$ (altamente significativo).

Cuarta: Respecto al objetivo específico 3, se demostró que existe relación entre la evaluación compartida y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022; resultando este hallazgo como producto del coeficiente de correlación del Rho Spearman, el cual fue de 0,748** lo que señala que existe una correlación positiva alta entre las variables, siendo el nivel de significancia bilateral $p=0.001<0,05$ (altamente significativo).

VII. RECOMENDACIONES

1. A las autoridades del MINEDU, máximo ente regulador de la educación en el Perú, urge orientar la evaluación formativa para el nivel superior universitario mediante normativas legales, tal como existen para la EBR. Partiendo de la necesidad de brindar continuidad a la práctica de la evaluación formativa desde el nivel básico hasta el nivel superior, en beneficio del desarrollo integral del estudiante peruano, dentro de lo cual se incluye el desarrollo de la capacidad de autorregulación del aprendizaje.
2. A las autoridades universitarias, conociendo que sus docentes no son educadores de profesión, sino especialistas de carrera con gran responsabilidad en la formación de competencias profesionales, se hace necesario que capaciten a sus profesores, para que apuesten por modelos educativos de enseñanza centrados en el estudiante, en los cuales la evaluación formativa con participación del estudiante desempeña un papel fundamental para el desarrollo de la capacidad de autorregulación de su aprendizaje. Para ello deben realizar un plan de capacitación que incluya talleres y seminarios pero que además incluya un proceso de acompañamiento a lo largo de por lo menos un semestre académico.
3. A los docentes universitarios que ya están alineando los mecanismos de evaluación formativa y sumativa, incluyendo la autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida, seguir en este mismo camino y apoyar a aquellos docentes que aún desconocen los beneficios involucrar al estudiante en su evaluación; generando un trabajo colegiado permanente. Este trabajo debe ser acompañado y monitoreado por las autoridades de la universidad para sistematizar experiencias y logros.
4. Generar redes de docentes inter universidades para compartir experiencias y desarrollar investigaciones en nuestro país en torno a la evaluación formativa incluyendo la participación activa del estudiante en la misma. Esto es de suma importancia porque los estudios al respecto son aún escasos en el Perú.

REFERENCIAS

- Abarzúa, A. (2017). *Confiabilidad, validez e imparcialidad en evaluación educativa*. Centro de Medición MIDE UC. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A352.pdf>
- Ablard, K., & Lipschultz, R. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94–101. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.90.1.94>
- Ajjawi, R., & Boud, D. (2015). Researching feedback dialogue: an interactional análisis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252–265. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Alagón, C. (2019). *Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Andina del Cusco] Repositorio digital. <https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/2628>
- Alan, D. y Cortez, L. (2018). *Procesos y fundamentos de la investigación científica*. UTMACH. <https://goo.su/bzzqxk>
- Andrade, H., & Brookhart, S. (2019). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment. Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 350–372. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992>
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159–181. <https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. *Paidós Voces de la educación*, 21(1), 67–69. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210108>
- Araka, E., Maina, E., Gitonga, R., Oboko, R., & Kihoro, J. (2021). University Students' Perception on the Usefulness of Learning Management System Features in Promoting Self-Regulated Learning in Online Learning. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 17(1), 45–64. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1285531>
- Aranda, C., Ricra, R., Rivera, M., Bejarano, P. y Magallanes, M. (2022). El aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación superior en escenarios virtuales. *Revista Ciencia y Práctica*, 2(3). 15–27.

<https://doi.org/10.52109/cyp2022325>

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación* (6.^a ed.). Episteme.

Beriche, M. y Medina, P. (2021). La evaluación formativa: su implementación y principales desafíos en el contexto de la escuela y la educación superior. *Educación*, 27(2), 201–208. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2433>

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.^a ed.). Paidós.

Broadbent, J., Sharman, S., Panadero, E., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2021). How does self-regulated learning influence formative assessment and summative grade? Comparing online and blended learners. *The Internet and Higher Education*, 50(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100805>

Bruna, D., Pérez, M., Bustos, C. y Núñez, J. (2016). Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(44), 77–91. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2017-09/R44-Art7.pdf>

Callan, G., Rubenstein, L., Ridgley, L., Speirs, K., & Hernández, M. (2021). Self-regulated learning as a cyclical process and predictor of creative problem-solving. *Educational Psychology*, 41(9), 1–21. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1913575>

Carrasco, S. (2005). *Metodología de la investigación científica*. San Marcos.

Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 4(2), 1–14. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>

Cerezo, R., Sánchez-Santillán, M., Paule-Ruiz, M., & Núñez, J. (2016). Students' LMS interaction patterns and their relationship with achievement: A case study in higher education. *Computers & Education*, 96(1), 42–54. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.006>

Cheng, S., & Xie, K. (2021). Why college students procrastinate in online courses: A self-regulated learning perspective. *The Internet and Higher Education*, 50(1), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100807>

Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205–249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>

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, 724–734. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87067>

- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D. y Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *Relieve*, 26(1), 1–15. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Marco ELE Revista didáctica*, 1(24), 1–43. https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
- Gallardo, E. (2017). *Metodología de la investigación: manual autoinformativo interactivo*. Universidad Continental. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/4278>
- Gallego, G., Quesada, V., Gómez, M. y Cubero, J. (2017). La evaluación y retroalimentación electrónica entre iguales para la autorregulación y el aprendizaje estratégico en la universidad: la percepción del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 127–146. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5991/7945>
- García, J., Farfán, J., Fuertes, L. y Montellanos, A. (2021). Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia. *Delectus*, 4(2), 45–54. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i2.130>
- Gómez, M. y Quesada, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario. La percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9–30. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/8153>
- He, W., Zhao, L., & Su, S. (2022). Effects of Online Self-Regulated Learning on Learning Ineffectiveness in the Context of COVID-19. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(2), 25–43. <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/5775/5692>
- 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. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80551191008.pdf>
- Hernández, C., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, V., Santana, P. y Sosa, J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de investigación educativa*, 39(1), 227–248. <https://revistas.um.es/rie/issue/view/19741/2731>
- Lavado, M. y Herrera, A. (2022). Evaluación formativa como desafío de la

educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1).
<https://www.redalyc.org/journal/280/28069961002/html/>

López-Pastor, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117–130. <https://goo.su/4mdGlcL>

López-Pastor, V., Fernández-Balboa, J., Santos, M., & Fraile, A. (2012). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 453–464. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.545868>

Muntané, J. (2010). Introducción a la investigación básica. *RAPD Online*, 33(3), 221–227. <https://goo.su/Vi2y>

Muñoz-Estrada, G. (2019). Motivación intrínseca y aprendizaje autorregulado en los estudiantes de la Escuela Profesional de Obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2019. *Revista internacional de Salud Materno Fetal*, 4(1).
<http://ojs.revistamaternofetal.com/index.php/RISMF/article/view/138>

Orduña, M. y Lima, N. (2017). Autorregulación académica: impacto de la retroalimentación docente. *UPAEP*, 1–11. <https://goo.su/XmR2kj>

Oviedo, H. y Campos-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572–580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>

Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30(2), 450–462. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>

- Pastor, M. (2021). *La evaluación formativa y su influencia en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021*. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/78565>
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Salas, H. (2019). La evaluación formativa orientada al aprendizaje en educación superior a nivel internacional. *Revista Yachay*, 8(1), 570–573. <https://doi.org/10.36881/yachay.v8i1.131>
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1–28. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/431>
- Terry, S. (2021). Hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista sobre Educación y Sociedad*, 17(1), 121–133. <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/167/135>
- To, J., & 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. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1548559>
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1). 155–165. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>
- Verástegui, R., Eyzaguirre, R. y Huayta, Y. (2021). La evaluación formativa en educación superior de los países de la comunidad andina. *Educa UMCH*, (18), 137–155. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.152>
- Villamizar, J. (2005). Los procesos en la evaluación educativa. *Educere*, 9(31), 541–544. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603115.pdf>
- Virtanen, P., & Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology*, 30(3), 323–347. <https://doi.org/10.1080/01443411003606391>
- Yan, Z. (2019). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 224–238. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1629390>
- Yan, Z., & Brown, G. (2016). A cyclical self-assessment process: towards a model

of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247–1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>

Yan, Z., Brown, G., Lee, J., & Qiu, X. (2020). Student self-assessment: why do they do it? *Educational Psychology*, 40(4), 509–532. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1672038>

Yang, L., Ming, M., & Yan, Z. (2021). The power of teacher feedback in affecting student learning and achievement: insights from students' perspective. *Educational Psychology*, 41(7), 821–824. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1964855>

Zapana, A. (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]. Repositorio Institucional. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8030>

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Título: Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022						
Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores			
Problema General:	Objetivo general:	Hipótesis general:	Variable 1: Evaluación formativa			
¿Qué relación existe entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022?	Determinar la relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022	Existe relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores
			Autoevaluación	Finalidad Instrumento empleado Temporalidad Aspecto ético	Ítem del 1 al 8	Nivel: Ordinal Escala de Likert Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
			Coevaluación	Objetivo Instrumentos de recojo de información Momento de aplicación Aspecto ético.	Ítem del 9 al 18	
Evaluación compartida	Finalidad Modalidad de recojode información Momento en el que se desarrolla	Ítem del 19 al 27				
Problemas Específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas				

¿Qué relación existe entre la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022?	Determinar la relación entre la autoevaluación y la autorregulación del Aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022	Existe relación entre la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022		Clima de aula		
Variable 2: Autorregulación del aprendizaje						
¿Qué relación existe entre la coevaluación y la Autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022?	Determinar la relación entre la coevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022	Existe relación entre la coevaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores
			Fase de Planificación	Análisis de la tarea Automotivación	Ítem del 1 al 3	Nivel: Ordinal Escala de
			Fase de Ejecución	Auto observación Auto control	Ítem del 4 al 7	Likert: Nunca (1) Casi nunca (2)
¿Qué relación existe entre la evaluación compartida y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022?	Determinar la relación entre la evaluación compartida y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.	Existe relación entre la evaluación compartida y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.	Fase de autorreflexión	Autojuicio Auto reacción	Ítem del 8 al 12	A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
Diseño de investigación:		Población y Muestra:		Técnicas e instrumentos:		Método de análisis de datos:
Enfoque: Cuantitativo Tipo: Básica Nivel: Correlacional Diseño: No experimental, transversal, correlacional		Población: Infinita Muestra: 140 estudiantes (muestreo no probabilístico intencional)		Técnicas: Encuestas Instrumentos: Cuestionario e Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje		Descriptiva: frecuencias Inferencial: pruebas paramétricas / no paramétricas

Anexo 2. Tabla de operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Evaluación formativa	Evaluación orientada a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, centrándose en el favorecimiento del aprendizaje del estudiante. Es todo proceso de evaluación que permite disponer de información para tomar decisiones que ayuden al alumnado a aprender mejor. (López et al., 2009).	Esta variable se medirá en 3 dimensiones que se desglosan en 4 indicadores cada una. Se utilizará un cuestionario de 27 ítems que serán medidos mediante Escala de Likert. Luego se procesarán los datos en un análisis estadístico SPSS para medir la confiabilidad	Autoevaluación	Finalidad Instrumento empleado Temporalidad Aspecto ético	Ítem del 1 al 8	Nivel: Ordinal Escala de Likert Nunca (1)
			Coevaluación	Objetivo Instrumentos de recojo de información Momento de aplicación Aspecto ético.	Ítem del 9 al 18	Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)
			Evaluación compartida	Finalidad Modalidad de recojo de información Momento en el que se desarrolla	Ítem del 19 al 27	

				Clima de aula		
Autorregulación del aprendizaje	Proceso desarrollado por los mismos sujetos que aprenden, que consiste en la generación intencionada de pensamientos, acciones y emociones que conduzcan al logro de metas personales conllevando al control de su propio proceso de aprendizaje. (Zimmerman, 2001)	<p>Esta variable se medirá en 3 dimensiones que se desglosan en 2 indicadores cada una.</p> <p>Se adaptará el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) que consta de 12 ítems que serán medidos mediante Escala de Likert.</p> <p>Luego se procesarán los datos en un análisis estadístico SPSS para medir la confiabilidad.</p>	Fase de Planificación	<p>Análisis de la tarea</p> <p>Automotivación</p>	Ítem del 1 al 3	<p>Nivel: Ordinal</p> <p>Escala de Likert</p> <p>Nunca (1)</p> <p>Casi nunca (2)</p> <p>A veces (3)</p> <p>Casi siempre (4)</p> <p>Siempre (5)</p>
			Fase de Ejecución	<p>Auto observación</p> <p>Auto control</p>	Ítem del 4 al 7	
			Fase de autorreflexión	<p>Autojuicio</p> <p>Auto reacción</p>	Ítem del 8 al 12	

Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos

CUESTIONARIO SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA

Estimado alumno, este cuestionario forma parte de un estudio científico y se realiza con la finalidad de recoger información valiosa sobre evaluación formativa en tu universidad. Tu participación es anónima y los resultados son de carácter confidencial.

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

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

(S) : siempre; (CS): Casi siempre; (AV): a veces; (CN) : casi nunca;
(N) :nunca

López (2009) señala que:

Autoevaluación: es la evaluación realizada por el propio estudiante a partir de criterios conocidos con anticipación

Coevaluación: es la evaluación recíproca que se hace entre compañeros de clase a partir de criterios conocidos con anterioridad.

Evaluación compartida: es aquella en la que intervienen docente y alumno mediante diálogos individualizados o grupales para evaluar tanto procesos de enseñanza como de aprendizaje.

Nº	VARIABLE: EVALUACIÓN FORMATIVA	Categorías				
		S	CS	AV	CN	N
DIMENSIÓN: AUTOEVALUACIÓN						
1	Al autoevaluarse usted identifica sus logros y dificultades en relación al desarrollo de competencias.					
2	Al autoevaluarse usted identifica sus logros y dificultades en relación a su capacidad de organización.					
3	La presentación de un portafolio o carpeta individual con reflexiones personales sobre sus avances es uno de los instrumentos de autoevaluación empleados en la universidad.					

4	Los docentes facilitan esquemas para desarrollar la autoevaluación.					
5	Los docentes promueven en sus clases ejercicios de metacognición y autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje de manera permanente.					
6	Los ejercicios de metacognición y autorreflexión se promueven solo al finalizar la experiencia curricular.					
7	Las autoevaluaciones promueven el desarrollo de valores morales como la honestidad.					
8	Las autoevaluaciones promueven el desarrollo del juicio crítico sobre uno mismo.					
DIMENSIÓN: COEVALUACIÓN		S	CS	AV	CN	N
9	Las coevaluaciones promueven la evaluación de habilidades sociales (respeto a las ideas ajenas, participación, asertividad, etc.) en los compañeros de equipo.					
10	En las coevaluaciones se evalúan los valores de los compañeros tales como la responsabilidad, puntualidad, entre otros.					
11	En las coevaluaciones se evalúa el desempeño de los demás miembros del equipo en las tareas asignadas.					
12	Las coevaluaciones son tomadas en cuenta por el docente para emitir la calificación final sobre un producto colaborativo.					
13	Los docentes facilitan esquemas para el desarrollo de la coevaluación.					
14	Los docentes motivan la coevaluación de forma oral, propiciando momentos de diálogo en el equipo.					
15	Los docentes promueven la coevaluación permanente durante la realización de trabajos colaborativos.					
16	Los docentes facilitan la coevaluación al finalizar una experiencia de trabajo colaborativa.					
17	Las coevaluaciones promueven en los compañeros el desarrollo de valores morales como la honestidad					
18	Las coevaluaciones favorecen la integración social de los estudiantes.					

DIMENSIÓN: EVALUACIÓN COMPARTIDA		S	CS	AV	CN	N
19	Para desarrollar una evaluación compartida, el docente apertura momentos de diálogo con los estudiantes.					
20	El feedback que el docente brinda al estudiante es acompañado de un proceso de diálogo.					
21	Para desarrollar una evaluación compartida, el docente realiza una encuesta (online o por escrito).					
22	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) se ejecuta de manera permanente, especialmente cuando hay una necesidad de la clase.					
23	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) permite que los estudiantes puedan participar de la evaluación opinando sobre los criterios y formas de evaluar en la asignatura o experiencia curricular.					
24	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) permite que los estudiantes puedan evaluar los procesos de enseñanza del docente y los de aprendizaje.					
25	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) se realiza al culminar la experiencia curricular (cierre de ciclo).					
26	En el momento de evaluación compartida con toda la clase, se evidencia respeto tanto en el docente como en los estudiantes.					
27	La evaluación compartida favorece un buen clima en el aula.					

¡Gracias por su colaboración!

CUESTIONARIO SOBRE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Estimado alumno, este cuestionario forma parte de un estudio científico y se realiza con la finalidad de recoger información valiosa sobre los procesos de autorregulación de tu aprendizaje. Tu participación es anónima y los resultados son de carácter confidencial.

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

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

(S) : siempre; (CS): Casi siempre; (AV): a veces; (CN) : casi nunca;
(N) :nunca

Nº	VARIABLE: AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE	Categorías				
		S	CS	AV	CN	N
DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN						
1	Antes de comenzar a hacer un trabajo pienso en lo que voy a hacer y en los materiales y habilidades que necesito para conseguirlo.					
2	Para estudiar y hacer trabajos busco un espacio tranquilo donde evite distracciones y pueda concentrarme en estudiar.					
3	Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todos los materiales que necesito para no interrumpir mis estudios.					
DIMENSIÓN: EJECUCIÓN						
4	Cuando estudio, desarrollo ejercicios, hago resúmenes y organizadores visuales, para comprender los contenidos.					
5	Confío en que voy a obtener buenas notas porque comprendo lo que me van a enseñar.					
6	Diseño un horario de estudio y lo cumplo, pero cuando no funciona le hago cambios para lograr las metas que me he propuesto.					
7	Cuando me distraigo mientras estudio o estoy en clase, suelo darme cuenta y tomar medidas para volver a la tarea y alcanzar mis metas.					
DIMENSIÓN: AUTO REFLEXIÓN						
		S	CS	AV	CN	N

8	Al terminar un examen, lo reviso en mi mente para conocer mis aciertos y errores y hacerme una idea de la nota que obtendré.					
9	Al recibir una nota, suelo pensar medidas concretas que debo tomar para mejorar mi rendimiento.					
10	Analizo y guardo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas, para conocer mis errores y tomar medidas para mejorar.					
11	Establezco metas académicas concretas para cada asignatura.					
12	Comparo las notas que obtengo con las metas que me había propuesto para esa asignatura.					

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 4: JUICIO DE EXPERTOS

JUICIO DE EXPERTOS 1:

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE 1: EVALUACIÓN FORMATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSION 1: AUTOEVALUACION								
1	Al autoevaluarse usted identifica sus logros y dificultades en relación al desarrollo de competencias.	X		X		X		
2	Al autoevaluarse usted identifica sus logros y dificultades en relación a su capacidad de organización.	X		X		X		
3	La presentación de un portafolio o carpeta individual con reflexiones personales sobre sus avances es uno de los instrumentos de autoevaluación empleados en la universidad.	X		X		X		
4	Los docentes facilitan esquemas para desarrollar la autoevaluación.	X		X		X		
5	Los docentes promueven en sus clases ejercicios de metacognición y autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje de manera permanente.	X		X		X		
6	Los ejercicios de metacognición y autorreflexión se promueven solo al finalizar la experiencia curricular.	X		X		X		
7	Las autoevaluaciones promueven el desarrollo de valores morales como la honestidad.	X		X		X		
8	Las autoevaluaciones promueven el desarrollo del juicio crítico sobre uno mismo.	X		X		X		
DIMENSION 2: COEVALUACION								
9	Las coevaluaciones promueven la evaluación de habilidades sociales (respeto a las ideas ajenas, participación, asertividad, etc.) en los compañeros de equipo.	X		X		X		
10	En las coevaluaciones se evalúan los valores de los compañeros tales como la responsabilidad, puntualidad, entre otros.	X		X		X		
11	En las coevaluaciones se evalúa el desempeño de los demás	X		X		X		

	miembros del equipo en las tareas asignadas.							
12	Las coevaluaciones son tomadas en cuenta por el docente para emitir la calificación final sobre un producto colaborativo.	X		X		X		
13	Los docentes facilitan esquemas para el desarrollo de la coevaluación.	X		X		X		
14	Los docentes motivan la coevaluación de forma oral, propiciando momentos de diálogo en el equipo.	X		X		X		
15	Los docentes promueven la coevaluación permanente durante la realización de trabajos colaborativos.	X		X		X		
16	Los docentes facilitan la coevaluación al finalizar una experiencia de trabajo colaborativa.	X		X		X		
17	Las coevaluaciones promueven en los compañeros el desarrollo de valores morales como la honestidad.	X		X		X		
18	Las coevaluaciones favorecen la integración social de los estudiantes.	X		X		X		
	DIMENSION 3: EVALUACION COMPARTIDA	Si	No	Si	No	Si	No	
19	Para desarrollar una evaluación compartida, el docente apertura momentos de diálogo con los estudiantes.	X		X		X		
20	El feedback que el docente brinda al estudiante es acompañado de un proceso de diálogo.	X		X		X		
21	Para desarrollar una evaluación compartida, el docente realiza una encuesta (online o por escrito).	X		X		X		
22	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) se ejecuta de manera permanente, especialmente cuando hay una necesidad de la clase.	X		X		X		
23	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) permite que los estudiantes puedan participar de la evaluación opinando sobre los criterios y formas de evaluar en la asignatura o experiencia curricular.	X		X		X		
24	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) permite que los estudiantes puedan evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	X		X		X		

25	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) se realiza al culminar la experiencia curricular (cierre de ciclo).	X		X		X	
26	En el momento de evaluación compartida con toda la clase, se evidencia respeto tanto en el docente como en los estudiantes.	x		X		X	
27	La evaluación compartida favorece un buen clima en el aula.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: **ROSARIO AIDA BENITES REVELLI** **DNI: 09432543**

Especialidad del validador: **Maestra en Educación**

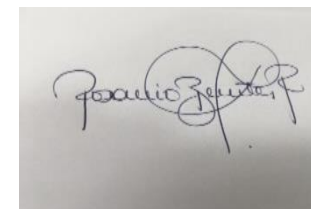
Lima, 08 de Mayo del 2022

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



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE 2: AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: FASE DE PLANIFICACIÓN								
1	Antes de comenzar a hacer un trabajo pienso en lo que voy a hacer y en los materiales y habilidades que necesito para conseguirlo.	X		X		X		
2	Para estudiar y hacer trabajos busco un espacio tranquilo donde evite distracciones y pueda concentrarme en estudiar.	X		X		X		
3	Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todos los materiales que necesito para no interrumpir mis estudios.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: FASE DE EJECUCIÓN								
4	Cuando estudio, desarrollo ejercicios, hago resúmenes y organizadores visuales, para comprender los contenidos.	X		X		X		
5	Confío en que voy a obtener buenas notas porque comprendo lo que me van a enseñar.	X		X		X		
6	Diseño un horario de estudio y lo cumplo pero cuando no funciona le hago cambios para lograr las metas que me he propuesto.	X		X		X		
7	Cuando me distraigo mientras estudio o estoy en clase, suelo darme cuenta y tomar medidas para volver a la tarea y alcanzar mis metas.	X		X		X		
DIMENSION 3: FASE DE AUTORREFLEXION								
8	Al terminar un examen, lo reviso en mi mente para conocer mis aciertos y errores y hacerme una idea de la nota que obtendré.	X		X		X		
9	Al recibir una nota, suelo pensar medidas concretas que debo tomar para mejorar mi rendimiento.	X		X		X		
10	Analizo y guardo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas, para conocer mis errores y tomar medidas para mejorar.	X		X		X		
11	Establezco metas académicas concretas para cada asignatura.	X		X		X		
12	Comparo las notas que obtengo con las metas que me había propuesto para esa asignatura.	X		x		X		

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: **ROSARIO AIDA BENITES REVELLI** **DNI: 09432543**

Especialidad del validador: Maestra en Educación

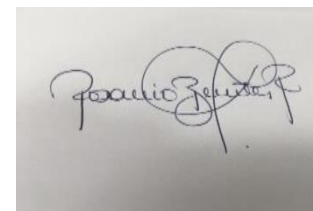
¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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, 08 de Mayo del 2022

A handwritten signature in black ink on a white background. The signature is cursive and appears to read 'Rosario Aida Benites Revelli'.

Firma del Experto Informante.

JUICIO DE EXPERTOS 2:

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE 1: EVALUACIÓN FORMATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSION 1: AUTOEVALUACION							
1	Al autoevaluarse usted identifica sus logros y dificultades en relación al desarrollo de competencias.	X		X		X		
2	Al autoevaluarse usted identifica sus logros y dificultades en relación a su capacidad de organización.	X		X		X		
3	La presentación de un portafolio o carpeta individual con reflexiones personales sobre sus avances es uno de los instrumentos de autoevaluación empleados en la universidad.	X		X		X		
4	Los docentes facilitan esquemas para desarrollar la autoevaluación.	X		X		X		
5	Los docentes promueven en sus clases ejercicios de metacognición y autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje de manera permanente.	X		X		X		
6	Los ejercicios de metacognición y autorreflexión se promueven solo al finalizar la experiencia curricular.	X		X		X		
7	Las autoevaluaciones promueven el desarrollo de valores morales como la honestidad.	X		X		X		
8	Las autoevaluaciones promueven el desarrollo del juicio crítico sobre uno mismo.	X		X		X		
	DIMENSION 2: COEVALUACION							
9	Las coevaluaciones promueven la evaluación de habilidades sociales (respeto a las ideas ajenas, participación, asertividad, etc.) en los compañeros de equipo.	X		X		X		
10	En las coevaluaciones se evalúan los valores de los compañeros tales como la responsabilidad, puntualidad, entre otros.	X		X		X		
11	En las coevaluaciones se evalúa el desempeño de los demás	X		X		X		

	miembros del equipo en las tareas asignadas.							
12	Las coevaluaciones son tomadas en cuenta por el docente para emitir la calificación final sobre un producto colaborativo.	X		X		X		
13	Los docentes facilitan esquemas para el desarrollo de la coevaluación.	X		X		X		
14	Los docentes motivan la coevaluación de forma oral, propiciando momentos de diálogo en el equipo.	X		X		X		
15	Los docentes promueven la coevaluación permanente durante la realización de trabajos colaborativos.	X		X		X		
16	Los docentes facilitan la coevaluación al finalizar una experiencia de trabajo colaborativa.	X		X		X		
17	Las coevaluaciones promueven en los compañeros el desarrollo de valores morales como la honestidad.	X		X		X		
18	Las coevaluaciones favorecen la integración social de los estudiantes.	X		X		X		
	DIMENSION 3: EVALUACION COMPARTIDA	Si	No	Si	No	Si	No	
19	Para desarrollar una evaluación compartida, el docente apertura momentos de diálogo con los estudiantes.	X		X		X		
20	El feedback que el docente brinda al estudiante es acompañado de un proceso de diálogo.	X		X		X		
21	Para desarrollar una evaluación compartida, el docente realiza una encuesta (online o por escrito).	X		X		X		
22	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) se ejecuta de manera permanente, especialmente cuando hay una necesidad de la clase.	X		X		X		
23	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) permite que los estudiantes puedan participar de la evaluación opinando sobre los criterios y formas de evaluar en la asignatura o experiencia curricular.	X		X		X		
24	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) permite que los estudiantes puedan evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	X		X		X		

25	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) se realiza al culminar la experiencia curricular (cierre de ciclo).	X		X		X	
26	En el momento de evaluación compartida con toda la clase, se evidencia respeto tanto en el docente como en los estudiantes.	x		X		X	
27	La evaluación compartida favorece un buen clima en el aula.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

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

Apellidos y nombres del juez validador: Pérez Paredes, Elisa.

DNI: 07837147

Especialidad del validador: Dra. en Gestión y Ciencias de la Educación.

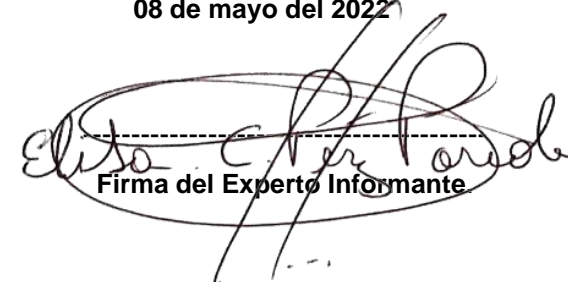
08 de mayo del 2022

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


Firma del Experto Informante

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE 2: AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSION 1: FASE DE PLANIFICACIÓN							
1	Antes de comenzar a hacer un trabajo pienso en lo que voy a hacer y en los materiales y habilidades que necesito para conseguirlo.	X		X		X		
2	Para estudiar y hacer trabajos busco un espacio tranquilo donde evite distracciones y pueda concentrarme en estudiar.	X		X		X		
3	Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todos los materiales que necesito para no interrumpir mis estudios.	X		X		X		
	DIMENSION 2: FASE DE EJECUCION	Si	No	Si	No	Si	No	
4	Cuando estudio, desarrollo ejercicios, hago resúmenes y organizadores visuales, para comprender los contenidos.	X		X		X		
5	Confío en que voy a obtener buenas notas porque comprendo lo que me van a enseñar.	X		X		X		
6	Diseño un horario de estudio y lo cumplo pero cuando no funciona le hago cambios para lograr las metas que me he propuesto.	X		X		X		
7	Cuando me distraigo mientras estudio o estoy en clase, suelo darme cuenta y tomar medidas para volver a la tarea y alcanzar mis metas.	X		X		X		
	DIMENSION 3: FASE DE AUTORREFLEXION	Si	No	Si	No	Si	No	
8	Al terminar un examen, lo reviso en mi mente para conocer mis aciertos y errores y hacerme una idea de la nota que obtendré.	X		X		X		
9	Al recibir una nota, suelo pensar medidas concretas que debo tomar para mejorar mi rendimiento.	X		X		X		
10	Analizo y guardo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas, para conocer mis errores y tomar medidas para mejorar.	X		X		X		
11	Establezco metas académicas concretas para cada asignatura.	X		X		X		
12	Comparo las notas que obtengo con las metas que me había propuesto para esa asignatura.	X		x		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

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

Apellidos y nombres del juez validador: Pérez Paredes, Elisa.

DNI: 07837147

Especialidad del validador: Dra. en Gestión y Ciencias de la Educación

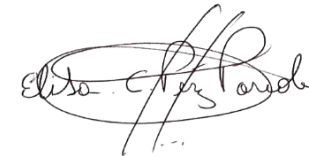
08 de mayo del 2022

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



Firma del Experto Informante.

JUICIO DE EXPERTOS 3:

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE 1: EVALUACIÓN FORMATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: AUTOEVALUACIÓN							
1	Al autoevaluarse usted identifica sus logros y dificultades en relación al desarrollo de competencias.	X		X		X		
2	Al autoevaluarse usted identifica sus logros y dificultades en relación a su capacidad de organización.	X		X		X		
3	La presentación de un portafolio o carpeta individual con reflexiones personales sobre sus avances es uno de los instrumentos de autoevaluación empleados en la universidad.	X		X		X		
4	Los docentes facilitan esquemas para desarrollar la autoevaluación.	X		X		X		
5	Los docentes promueven en sus clases ejercicios de metacognición y autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje de manera permanente.	X		X		X		
6	Los ejercicios de metacognición y autorreflexión se promueven solo al finalizar la experiencia curricular.	X		X		X		
7	Las autoevaluaciones promueven el desarrollo de valores morales como la honestidad.	X		X		X		
8	Las autoevaluaciones promueven el desarrollo del juicio crítico sobre uno mismo.	X		X		X		
	DIMENSION 2: COEVALUACION	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Las coevaluaciones promueven la evaluación de habilidades sociales (respeto a las ideas ajenas, participación, asertividad, etc.) en los compañeros de equipo.	X		X		X		
10	En las coevaluaciones se evalúan los valores de los compañeros tales como la responsabilidad, puntualidad, entre otros.	X		X		X		
11	En las coevaluaciones se evalúa el desempeño de los demás	X		X		X		

	miembros del equipo en las tareas asignadas.							
12	Las coevaluaciones son tomadas en cuenta por el docente para emitir la calificación final sobre un producto colaborativo.	X		X		X		
13	Los docentes facilitan esquemas para el desarrollo de la coevaluación.	X		X		X		
14	Los docentes motivan la coevaluación de forma oral, propiciando momentos de diálogo en el equipo.	X		X		X		
15	Los docentes promueven la coevaluación permanente durante la realización de trabajos colaborativos.	X		X		X		
16	Los docentes facilitan la coevaluación al finalizar una experiencia de trabajo colaborativa.	X		X		X		
17	Las coevaluaciones promueven en los compañeros el desarrollo de valores morales como la honestidad.	X		X		X		
18	Las coevaluaciones favorecen la integración social de los estudiantes.	X		X		X		
	DIMENSION 3: EVALUACION COMPARTIDA	Si	No	Si	No	Si	No	
19	Para desarrollar una evaluación compartida, el docente apertura momentos de diálogo con los estudiantes.	X		X		X		
20	El feedback que el docente brinda al estudiante es acompañado de un proceso de diálogo.	X		X		X		
21	Para desarrollar una evaluación compartida, el docente realiza una encuesta (online o por escrito).	X		X		X		
22	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) se ejecuta de manera permanente, especialmente cuando hay una necesidad de la clase.	X		X		X		
23	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) permite que los estudiantes puedan participar de la evaluación opinando sobre los criterios y formas de evaluar en la asignatura o experiencia curricular.	X		X		X		
24	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) permite que los estudiantes puedan evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	X		X		X		

25	La evaluación compartida (diálogo entre profesor y alumnos) se realiza al culminar la experiencia curricular (cierre de ciclo).	X		X		X	
26	En el momento de evaluación compartida con toda la clase, se evidencia respeto tanto en el docente como en los estudiantes.	X		X		X	
27	La evaluación compartida favorece un buen clima en el aula.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: **Anthony Gensollen Queens**

DNI 10274800

Especialidad del validador: Magister en Educación

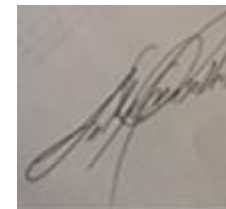
08 de mayo del 2022

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



Anthony GENSOLLEN Queens

10274800

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE 2: AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSION 1: FASE DE PLANIFICACIÓN							
1	Antes de comenzar a hacer un trabajo pienso en lo que voy a hacer y en los materiales y habilidades que necesito para conseguirlo.	X		X		X		
2	Para estudiar y hacer trabajos busco un espacio tranquilo donde evite distracciones y pueda concentrarme en estudiar.	X		X		X		
3	Antes de comenzar a estudiar, compruebo si tengo todos los materiales que necesito para no interrumpir mis estudios.	X		X		X		
	DIMENSION 2: FASE DE EJECUCION	Si	No	Si	No	Si	No	
4	Cuando estudio, desarrollo ejercicios, hago resúmenes y organizadores visuales, para comprender los contenidos.	X		X		X		
5	Confío en que voy a obtener buenas notas porque comprendo lo que me van a enseñar.	X		X		X		
6	Diseño un horario de estudio y lo cumplo pero cuando no funciona le hago cambios para lograr las metas que me he propuesto.	X		X		X		
7	Cuando me distraigo mientras estudio o estoy en clase, suelo darme cuenta y tomar medidas para volver a la tarea y alcanzar mis metas.	X		X		X		
	DIMENSION 3: FASE DE AUTORREFLEXION	Si	No	Si	No	Si	No	
8	Al terminar un examen, lo reviso en mi mente para conocer mis aciertos y errores y hacerme una idea de la nota que obtendré.	X		X		X		
9	Al recibir una nota, suelo pensar medidas concretas que debo tomar para mejorar mi rendimiento.	X		X		X		
10	Analizo y guardo las correcciones de los trabajos escritos o pruebas, para conocer mis errores y tomar medidas para mejorar.	X		X		X		
11	Establezco metas académicas concretas para cada asignatura.	X		X		X		
12	Comparo las notas que obtengo con las metas que me había propuesto para esa asignatura.	X		x		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: **Anthony Gensollen Queens** **DNI 10274800**

Especialidad del validador: **Magister en Educación**

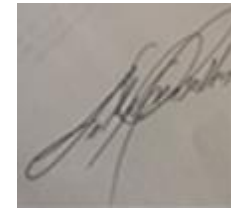
08 de mayo del 2022

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



Anthony GENSOLLEN Queens
10274800



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, MEDINA GAMERO ALDO RAFAEL, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Evaluación Formativa y Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022", cuyo autor es GARCIA SOLEDAD CARMEN AMELIA, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

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

LIMA, 31 de Julio del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
MEDINA GAMERO ALDO RAFAEL DNI: 40882167 ORCID 0000-0003-3352-8779	Firmado digitalmente por: ARMEDINAGA02 el 05-08-2022 09:57:02

Código documento Trilce: TRI - 0383531