



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA  
UNIVERSITARIA**

**Autorregulación del aprendizaje y su relación con la evaluación  
formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa,  
2022**

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

**AUTORA:**

Quispe Velavela, Beatriz Frida (ORCID: 0000-0001-6201-8941)

**ASESOR:**

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

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y aprendizaje

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA**

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

LIMA – PERÚ

2022

### **Dedicatoria**

Dedico la presente tesis a mi familia: en especial a mis hijas quienes me motivaron a crecer profesionalmente y poder cumplir mis objetivos como persona, a mis padres y hermanas por el apoyo incondicional para seguir esforzándome cada día de mi vida.

### **Agradecimiento**

A Dios, a mis hermanas y amigos por sus consejo y ánimos para concluir cada meta trazada. A mi asesor por el apoyo dedicado en la ejecución de la tesis. A la Universidad César Vallejo por la oportunidad brindada.

## Índice de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	01
II. MARCO TEÓRICO	06
III. METODOLOGÍA	20
3.1. Tipo y diseño de investigación	20
3.2. Variables y Operacionalización	21
3.3. Población (criterios de selección), muestra, muestreo, Unidad de análisis	21 22
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	23
3.5. Procedimientos	23
3.6. Método de análisis de datos	24
3.7. Aspectos éticos	24
IV. RESULTADOS	26
V. DISCUSIÓN	35
VI. CONCLUSIONES	41
VII. RECOMENDACIONES	43
REFERENCIAS	
ANEXOS	

## Índice de tablas

Tabla 1	<i>Distribución de la variables autorregulación del aprendizaje y sus dimensiones</i>	26
Tabla 2	<i>Distribución de frecuencias de la variable evaluación formativa y sus dimensiones</i>	27
Tabla 3	<i>Tabla cruzada de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa</i>	28
Tabla 4	<i>Contraste de normalidad</i>	29
Tabla 5	<i>Coeficiente de correlación de la variable autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa</i>	30
Tabla 6	<i>Coeficiente de correlación de la dimensión conciencia metacognitiva activa y la evaluación formativa</i>	31
Tabla 7	<i>Coeficiente de correlación de la dimensión control y verificación con la variable evaluación formativa</i>	32
Tabla 8	<i>Coeficiente de correlación de la dimensión esfuerzo diario en la realización de las tareas con la variable evaluación formativa</i>	33
Tabla 9	<i>Coeficiente de correlación de la dimensión procesamiento activo durante las clases y evaluación formativa</i>	34

## RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo: Determinar la relación entre la Autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022; el estudio corresponde al enfoque cuantitativo, asimismo está orientado a describir aspectos de la realidad, por lo que asume el tipo básica, con diseño no experimental, por otra parte, se enmarca en el nivel descriptivo correlacional. Se aplicó la técnica de la encuesta a través de dos cuestionarios confiables (a través del alfa de Cronbach) y válidos (a través de 03 jueces expertos). La población estuvo conformada por 200 estudiantes universitarios de una universidad de Arequipa, siendo la muestra de 152, los cuales fueron seleccionados a través de un muestreo probabilístico aleatorio se aplicó la prueba de normalidad de las variables a través de Kolmogorov-Smirnov. Obteniéndose un valor de significancia equivalente a  $0,01 < 0,05$  razón por la cual se concluye que existe correlación entre la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa, además, el coeficiente de correlación = 0,66 demostrándose una correlación positiva considerable.

Palabras clave: Evaluación formativa, autorregulación, aprendizaje, metacognición.

## ABSTRACT

The objective of the research was: To determine the relationship between Self-regulation of learning and formative evaluation in students of a University of Arequipa, 2022; the study corresponds to the quantitative approach, it is also oriented to describe aspects of reality, so it assumes the basic type, with non-experimental design, on the other hand, it is framed in the descriptive correlational level. The survey technique was applied through two reliable (through Cronbach's alpha) and valid (through 03 expert judges) questionnaires. The population consisted of 200 university students from a university in Arequipa, with a sample of 152, who were selected through random probability sampling and the normality test of the variables was applied through Kolmogorov-Smirnov. A significance value equivalent to  $0.01 < 0.05$  was obtained, which led to the conclusion that there is a correlation between self-regulation of learning and formative evaluation, and the correlation coefficient = 0.66, showing a considerable positive correlation.

**Keywords: Assessment, formative, self-regulation, learning, metacognition.**

## **I. INTRODUCCIÓN**

En la actualidad, en el mundo globalizado, considera a la educación superior como uno de los pilares del desarrollo de un país, más aún en estos tiempos, donde los profesionales de todas las carreras buscan una especialización en su campo e incluso, existen estudiantes que se inclinan por conocer otras áreas y ampliar sus perspectivas profesionales (Frayle, 2018). En el caso de los profesionales de todas las áreas de la ciencia y que se encuentran en ejercicio profesional, buscan especializarse para lograr acceder a ejercer su carrera en la educación superior, universitaria, no universitaria, así como en las escuelas superiores pedagógicas y tecnológicas (Barrios, 2015).

De manera similar, los nuevos currículos desarrollados en los países europeos resaltan el papel primordial de la evaluación formativa. Este énfasis no es nuevo, ya que la práctica de la evaluación formativa se ha asociado durante mucho tiempo con conceptos que aprecian las diferencias en la instrucción y la equidad de oportunidades para lograr el acceso a la educación para todos los estudiantes (Hernández, et al. 2020).

Diversos resultados de investigaciones en el ámbito educativo en el contexto de Latinoamérica, en los últimos 40 años han demostrado que los métodos tradicionales de enseñanza basados en la presentación del conocimiento son ineficaces para desarrollar un aprendizaje significativo (Talanquer, 2015). La evidencia acumulada en el ámbito de la enseñanza de las diversas materias, muestra que la comprensión de las ideas centrales de un tema y el desarrollo de la práctica científica requieren que los estudiantes sean participantes activos en la construcción de su propio conocimiento (Covarrubias, et al. 2019).

Por lo que, el sistema de educación superior, en el contexto de la educación universitaria en el Perú, da la oportunidad a los profesionales de todas las ramas, así como a la especialización la cual se orienta a la formación integral, enfatizando la investigación, el pensamiento reflexivo crítico, actividades que implementen la innovación y la promoción de la creatividad (Alagon, 2021). Sin embargo, existe dificultades para que los estudiantes puedan combinar exitosamente el dual de estudio y trabajo, por lo que la autorregulación implica abordar diversas teorías que

analizan la autonomía de los estudiantes con pensamiento crítico, que les permita resolver problemas con un control de sí mismo (Capote y Díaz, 2017).

Por otro lado, la evaluación se considera como el proceso de recojo de evidencia, que tiene por objetivo valorar y emitir juicios para determinar el logro de la competencia, en los últimos tiempos se ha dado mayor trascendencia a la evaluación, en su modalidad de ser formativa, entendida como la actividad realizada por el docente a través de la constatación, la estimación para que tome una decisión para mejorar el proceso educativo, con un enfoque humanista y no solo como una calificación (Falcón et al. 2021). Así también, la evaluación formativa contribuye al desarrollo del estudiante, con el objetivo de detectar avances y dificultades en el proceso de enseñanza, para determinar hasta dónde se ha llegado y hasta dónde se puede llegar, asimismo, permite informar a los estudiantes de los hallazgos, lo que coadyuva a que los docentes ajusten las lecciones y los objetivos iniciales, y les brinda la posibilidad de ajustar gradualmente el proceso (Pérez, et al. 2022).

En cuanto a la autorregulación del aprendizaje, surge hace poco como un mecanismo importante unido a la capacidad de aprender a aprender, es decir de manera autónoma, desarrollando habilidades necesarias para la sociedad actual. Por lo que, las investigaciones sobre los procesos de autorregulación académica y la evaluación formativa, sugieren que los estudiantes que utilizan procesos de autorregulación como estrategias de aprendizaje, planificación de metas, autocontrol y autocontrol las creencias de eficacia no solo predicen el éxito académico y de salud, sino también predicen la automotivación (Osés, 2014). En los últimos años se ha encontrado evidencia empírica de esta relación, especialmente entre la autoevaluación utilizada con fines de evaluación formativa y sus efectos en la autorregulación de los estudiantes (Panadero, 2018).

En la región Arequipa, en algunas universidades, se observa aún, un insuficiente nivel de autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes, la cual tienen entre sus principales causas, una inadecuada planificación de las estrategias de aprendizaje, una insuficiente claridad de las metas a lograr, asimismo insuficiente control de los procesos, es decir ejecutar las tareas, o actividades en el tiempo y forma que fueron planificados. Así también, la insuficiente autorreflexión

de lo desarrollado, a través de la autoevaluación, siendo la consecuencia más evidente, la inadecuada distribución de sus tiempos para compartir el trabajo y los estudios, creando situaciones que no le permiten desarrollar exitosamente las actividades previstas en el programa. Siendo el principal factor asociado la evaluación formativa aplicada por los docentes, la cual no es percibida por los estudiantes, debido a diversas causas, como la formación tradicional con la cual se formaron los estudiantes, así como el desconocimiento del objetivo de la evaluación formativa, desinterés en identificar las fortalezas, como aspectos positivos y debilidades, como acciones a superar en el contexto de su situación laboral combinada con el estudio.

Por lo que la presente investigación tuvo como pregunta que orientará la investigación ¿Cuál es la relación entre autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022? asimismo, se consideran las siguientes preguntas específicas: ¿Cuál es la relación entre la dimensión conciencia metacognitiva activa de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022?, ¿Cuál es la relación entre la dimensión control y verificación de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022?, ¿Cuál es la relación entre la dimensión esfuerzo diario en la realización de las tareas de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022?, ¿Cuál es la relación entre la dimensión procesamiento activo durante las clases de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022?.

Por otra parte, respecto a la justificación de la investigación, se consideró el aporte teórico, debido a que se analizó la autorregulación de los aprendizajes que presentan los estudiantes universitarios y que en mucho de los casos, alternan dos actividades como es estudio y trabajo, aportando al avance de la ciencia en el ámbito pedagógico, contribuyendo a la profundización de las teorías y enfoques que lo sustentan, permitiendo el aporte a la línea de investigación en un contexto de educación superior universitaria; en el aporte práctico metodológico, porque la investigación aplicó instrumentos de recolección válidos y confiables los cuales se

podrán aplicar en otras investigaciones de estudiantes universitarios, mediante la aplicación del método hipotético deductivo. En el aspecto social, debido a que se optimizó los procesos pedagógicos al conocer los niveles de aplicación de la evaluación formativa en el programa, los cuales permitió especializar a los profesionales con el enfoque integral de formación, contribuyendo al perfeccionamiento de competencias con énfasis en el pensamiento crítico reflexivo de su propio aprendizaje.

Asimismo, se consideró como objetivo general de investigación: Determinar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022, así como también los siguientes objetivos específicos: Establecer la relación entre la dimensión conciencia metacognitiva activa de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022, Establecer la relación entre el control y verificación de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022. Establecer la relación entre la dimensión esfuerzo diario en la realización de las tareas de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022. Establecer la relación entre la dimensión procesamiento activo durante las clases de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022.

Respecto a la hipótesis general que se pretende comprobar es que la autorregulación del aprendizaje se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022, asimismo, las hipótesis específicas son: La dimensión conciencia metacognitiva activa se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022. La dimensión control y verificación se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022. La dimensión esfuerzo diario en la realización de las tareas se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022. La dimensión procesamiento

activo durante las clases se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022.

## II. MARCO TEÓRICO

En el ámbito internacional se encontró el trabajo de Agüero (2018), siendo su objetivo establecer la relación entre las habilidades académicas y autorregulación del aprendizaje. La unidad de análisis fueron los estudiantes, 96 estudiantes conformaron la muestra. Correspondió un estudio cuantitativo, con diseño no experimental, asimismo fue transversal. Respecto a los resultados presentados muestran que hay una correlación significativa con un resultado de  $r_h = 0,41$ . Con un nivel de significancia de 0,05 por lo que se demostró una relación directa y moderada entre las habilidades académicas y la autorregulación del aprendizaje. En otras palabras, cuando los estudiantes muestran mayor nivel de habilidades de aprendizaje ampliando las oportunidades de autorregulación del aprendizaje, lo cual es favorable en los estudiantes que se forman en universidades porque determinará el éxito en su profesión en la cual desempeñará.

Bernal y Álvarez (2017), efectuaron una investigación con el objetivo de determinar la relación entre la motivación, el proceso de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de grado séptimo en las instituciones educativas de la ciudad de Aranzazu (Caldas). Metodológicamente el estudio fue del tipo descriptivo correlacional y su diseño no experimental, de tipo transversal. La población constó de 30 estudiantes, cuyas edades fluctuaron entre 12 y 17 años, para la recolección de datos, se aplicó los cuestionarios MAPE I y MSLQ, escalas de respuesta múltiple y calificaciones, asimismo, se establecieron análisis univariados y multivariados de variables. Los resultados muestran que el rendimiento académico en el área de matemáticas, según el análisis de Pearson, se demostró una correlación significativa con el componente de evaluación (de la Escala de Motivación)  $p > 0,47$  con orientación de metas intrínseca ( $p > 0,50$ ). Por otra parte, una correlación significativa entre los componentes de estrategias cognitivas y metacognitivas con la autorregulación metacognitiva ( $p > 0,42$ ). Por lo que el resultado mostró que existe una correlación entre la motivación y el rendimiento académico, mientras que se demostró una correlación significativa entre la motivación de aprendizaje y la autorregulación.

Tello et al. (2021) desarrollaron un estudio que tuvo como objetivo establecer la relación entre la resiliencia y autorregulación del aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de Psicología. Cuba. La muestra estuvo conformada por 177 estudiantes de ambos sexos entre 16 y 32 años de edad, utilizando un muestreo no probabilístico. Los métodos utilizados corresponden a métodos cuantitativos, con rangos de correlación descriptivos y diseños no experimentales transversales, con adecuados índices de validez y confiabilidad. Los estudios indicaron que existe una alta correlación entre las variables. El aporte de este estudio, se encontró en que no solamente es el proceso de aprendizaje fundamental, sino la capacidad de resiliencia que posee el estudiante, el cual se relaciona con la autorregulación de sus aprendizajes, lo cual garantizará una formación profesional sólida en su desempeño profesional y personal.

Paredes y Moreta (2020) presentaron la investigación que tuvo como objetivo determinar la relación entre las actitudes investigativas y la autorregulación del aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios ecuatorianos. El enfoque fue cuantitativo con alcance comparativo, correlacional y predictivo, 222 estudiantes universitarios fueron la muestra. Los resultados mostraron que existen correlaciones entre las actitudes de investigación y la autorregulación emocional, asimismo la prueba de correlación de Rho de Spearman  $=0,7$  muestra que las actitudes hacia la investigación y la autorregulación del aprendizaje presentan una correlación moderada positiva. El aporte del estudio radica en que la autorregulación del aprendizaje está también asociado a las actitudes en general, pero con énfasis a la actitud investigadora, que permite al estudiante desarrollar su pensamiento crítico reflexivo.

Panadero et al. (2018), en su investigación cuyo objetivo fue establecer la relación entre las evaluaciones formativas con el aprendizaje autorregulado, en grupos etarios, nivel de investigación descriptiva, cuyos resultados mostraron que hubo una relación significativa entre ambas variables centrado en el estudiante. Concluyendo que existen factores personales y contextuales que establecer la relación significativa entre formación evaluativa y la autorregulación del aprendizaje. En efecto, la fortaleza de la evaluación formativa es que promueve en el estudiante la autorregulación, siendo importante el aporte del investigador, para

implementar estrategias y garantizar una sesión de aprendizaje no solamente orientada a las competencias sino también al desarrollo de las habilidades blandas.

Por otro lado, se presenta antecedentes nacionales, Alagon (2018) en la investigación relacionada a la Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la universidad de San Antonio Abad en Cusco. Corresponde a una investigación básica, de diseño correlacional, en ella se aplicó la encuesta como técnica, el instrumento estuvo conformado por dos cuestionarios, los resultados mostraron una correlación entre las variables, altamente positiva entre estas variables al 5% de probabilidad de error; en todas las dimensiones de las variables estudiadas una correlación positiva también se encontró, lo que permite concluir que existe un alto grado de correlación positiva entre las dos variables. Los resultados indicaron que ambas variables están fuertemente asociadas, por lo que es necesario analizarlas y fortalecerlas desde el trabajo en aula con los estudiantes.

Muñoz (2022) realizó una investigación siendo el objetivo: Establecer la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en un curso de química de una universidad privada de Lima, la muestra fue de 172 estudiantes de ciclo I, el enfoque fue cuantitativo, no experimental y de diseño transversal y nivel correlacional. Los resultados del estudio mostraron que el coeficiente de correlación de Spearman fue igual a 0,924, indicando una relación positiva, por lo que se pudo determinar que hubo una relación significativa entre la autorregulación del aprendizaje del curso de química y las dos variables rendimiento académico y desempeño académico. El aporte es importante porque los estudiantes que muestran una autorregulación del aprendizaje, tienen las capacidades para lograr rendimientos académicos de alto nivel, lo cual garantiza el desarrollo de sus competencias.

Así mismo, Leyva (2020) realizó el estudio, que tuvo como objetivo determinar la relación entre las dos variables Evaluación Formativa y Calidad Educativa de Docentes en Instituciones Educativas. Corresponde el nivel de investigación correlacional, de diseño no experimental, la muestra constó de 40 docentes, la investigación concluyó había una correlación significativa ( $Rho$

Spearman = 0,848) estableciendo que existe relación entre la evaluación formativa de los docentes y la calidad educativa.

Así también se presenta el trabajo de Zapana (2019) quien realizó una investigación referida a cómo influye la evaluación formativa durante el proceso de autorregulación de los estudiantes de educación primaria del instituto pedagógico público Arequipa 2018. El objetivo fue determinar en qué medida las evaluaciones formativas influyen en el proceso de autorregulación de los estudiantes de la carrera de educación básica del Instituto de Educación Superior Pública de Arequipa. El trabajo emplea un enfoque cuantitativo, así como un diseño descriptivo pertinente, con una muestra de 20 docentes, utilizando como cuestionarios de autoevaluación y encuestas; los resultados permiten identificar una serie de dificultades en las fase de evaluación/reflexión, y las relaciones de variables derivadas del coeficiente de correlación de Pearson, el estudio concluyó que existe una relación positiva entre las evaluaciones formativas realizadas por los docentes y los procesos de autorregulación demostrados por los estudiantes.

También se presenta el trabajo de Noriega (2020) quien realizó una investigación referida a la Autorregulación en el aprendizaje y la escritura de textos expositivos- explicativo en estudiantes de la Universidad Particular de Lima-2019, la cual corresponde a una investigación cuantitativa, de nivel descriptivo correlacional, se aplicó dos cuestionarios, 190 estudiantes conformaron la muestra. El estudio encontró una relación significativa ( $p^* < 0.05$ ) entre el aprendizaje autorregulado y la escritura de textos explicativos expositivos, con una intensidad baja de 0.189, esta hipótesis general fue validada, y el estudio concluyó que existe relación con intensidad baja entre las variables estudiadas.

A ello se agrega a Quevedo (2021) quien desarrolló una investigación denominada: Gestión pedagógica y evaluación formativa en la red de educación Carmen de la Legua, Callao-2019, el objetivo fue determinar la relación que existe entre la gestión pedagógica y la evaluación formativa en la Red de Educación N° 2 – Carmen de la Legua - Callao – 2019, corresponde a una investigación básica, y adopta el diseño descriptivo correlacional, 81 docentes fueron parte de la muestra, los resultados a los cuales se arribaron fueron que la gestión pedagógica muestra

una relación positiva débil ( $r=0,307$ ), por lo que concluyó que se debe proyectar un plan de mejora.

Velásquez (2019) desarrolló una investigación titulada: Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en estudiantes de la IE 158 santa María SJL-2019 Lima, correspondió a un estudio de tipo básico, con un nivel descriptivo correlacional, se trabajó con la muestra censal de 119 estudiantes, se aplicó una encuesta y una prueba para medir las variables, la conclusión a la que arribó el estudio es que no se evidencia ninguna relación clara entre las variables.

Respecto a las bases teóricas, se inicia con la autorregulación del aprendizaje, quien comienza a emerger en los años 80 del siglo XX, siendo el inicio de diversos estudios desde diferentes áreas del conocimiento, siendo más amplia en el ámbito de los educadores, por lo que este proceso es fundamental, para optimizar los logros de aprendizajes. (Hernández y Camargo, 2017). El planteamiento original de la Autorregulación del aprendizaje (ARA) es de Zimmerman (1986), quien la define como una organización deliberada que realiza el estudiante respecto a las actividades cognitivas, de conducta y relacionadas al ambiente, que garantizaran la excelencia del aprendizaje, pero los primeros estudios se encuentra en los resultados de Bandura (1997) con la teoría del aprendizaje social, en relación a la evaluación formativa se define como la forma de evaluación donde el docente analiza las evidencias recolectadas, las cuales permiten tomar decisiones para implementar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Así mismo, Pérez et al (2017), explicó que las diferentes investigaciones realizadas respecto a la evaluación, dan a conocer que los docentes aplican con poca frecuencia evaluaciones formativas, de forma sistemática, y algunas tienen una metodología no apropiada, donde el docente propicia el diálogo con una pregunta, buscando una respuesta en el estudiante y con ello realiza la evaluación, valorando la contribución que realizó el estudiante. Asimismo, se define al proceso que el estudiante realiza, en el cual aplica estrategias para gestionar sus cogniciones, así como los comportamientos y el manejo de sus emociones, con el objetivo de optimizar su capacidad y eficacia ligada al rendimiento académico que

se espera alcanzar. Por lo que los estudios se han ampliado, existiendo coincidencia ya que permite optimizar los aprendizajes de los estudiantes. (Robles, 2020).

Respecto a las etapas de la autorregulación académica y algunas de sus características asociadas, entre ellas (a) Fase de anticipación: implica el análisis de la tarea y la conexión con el conocimiento, en esta etapa se implementa la estrategia de planificación y se realiza la motivación Intrínseca. (b) Etapa de desarrollo: incluye el uso de estrategias de autocontrol (auto dirigidas, tiempo de ejecución y auto consecuencias). En estos procesos, la autoobservación y el autorreforzamiento asumen una función importante. (c) Etapa de reflexión: implica el uso del auto-juicio (autoevaluación, autorreacción y autosatisfacción en el aprendizaje). (Medina et al., 2019)

Actualmente, el término autorregulación ha cobrado mucha fuerza en el campo de la educación, por lo que se relaciona claramente con la parte cognitiva y conductual de las personas en el mecanismo de aprendizaje o formación, por lo que en las culturas contemporáneas se busca mejorar la calidad de la educación, es necesario traer a colación el aprendizaje de la autorregulación y sus implicaciones en la formación profesional del hombre moderno, un aspecto del relativismo conductual del hombre contemporáneo es su representación de la vida humana (Meng, 2018). Siempre han existido normas de respeto a la vida misma, pero se necesita una disciplina que las abarque y recopile todas, y que formule reglas racionalmente en términos de lo que es apropiado para un ser humano y lo que constituye a un ser humano (Hernández, et al., 2020).

Asimismo, la autorregulación del aprendizaje se define como el proceso de pensar, sentir, motivar y actuar para alcanzar los objetivos de aprendizaje, por lo que la metacognición tiene una posición privilegiada para lograr la autorregulación, porque explica el control deliberado de la propia actividad cognitiva, permitiendo su vigilancia activa y consciente (Miná et al., 2021). Asimismo, Covarrubias et al. (2019) explican que la autorregulación es el proceso mediante el cual los sujetos ejercen control sobre los pensamientos, comportamientos, emociones a través de la aplicación de estrategias que los encaminan a concretar las metas propuestas.

Por lo que, aprender a enseñar autorregulación es un reto en los diferentes niveles del sistema educativo, alrededor del mundo se busca promover estilos de aprendizaje flexibles que duren toda la vida (UNESCO, 2020). También existe un creciente interés por desarrollar habilidades socioemocionales, especialmente la autorregulación en el aprendizaje, (Ronqui, 2021), por lo que la autorregulación del aprendizaje considera al estudiante como un agente activo, preocupado por la metacognición, la motivación y la conducta para promover su propio logro académico. (Robles, 2020)

Al referirse de aprendizaje autorregulado, es necesario tener en cuenta estrategias eficaces posibles de ser propuestas y ejecutadas en todo contexto educativo, por ello es que se pretende que todas las actividades o procesos planteados tengan como objetivo principal que los estudiantes adquieran conocimientos, información y habilidades (Bores, 2020). Es importante considerar siempre que el estudiante es un actor activo y como tal las estrategias deben propiciar su autorregulación y autonomía. Así mismo, la utilización de estas podría ser afectadas por elementos de motivación y/o ambiente (Sáez, et al. 2018). Respecto a las características que tiene el estudiante que aplica la autorregulación del aprendizaje específicamente está relacionada con la iniciativa, así también como el control, la constancia y perseverancia, así como el dominio de estrategias, todo ello, tiene como resultado mejorar el rendimiento académico del estudiante (Torrano et al., 2017).

Asimismo, la autorregulación del aprendizaje o Self Regulated Learning, es definida como un proceso en que los estudiantes desarrollan su aprendizaje a medida que toman conciencia de sus propios procesos cognitivos, socioemocionales y motivacionales, en este caso, se debe guiar a los estudiantes para que cuestionen, revisen, planifiquen, controlen y evalúen su propio comportamiento de aprendizaje (Zambrano et al., 2018). A ello agrega Capote y Díaz (2017) quienes explican que su aplicación implica abordar diversas teorías que analizan la autonomía de los estudiantes con pensamiento crítico, que les permita resolver problemas con un control de sí mismo, en síntesis personas integrales, lo cual son características fundamentales en todas las profesiones, sin embargo, las diferentes mallas curriculares, no lo consideran como eje transversal

porque existe una necesidad de que los estudiantes tomen decisiones consientes, tengan estrategias para superar sus dificultades.

En este enfoque Medina et al. (2019) presenta un Modelo cíclico del aprendizaje autorregulado, la cual se define como un proceso que está conformado por tres fases e incluyen los factores conductuales, personales y de contexto, los cuales inician con la fase previa, la fase de actuación y por último la fase de la autorreflexión, las cuales se detallan a continuación: la fase previa, que está referida a que el estudiante aplica sus propias técnicas y estrategias (Torres, 2021). Sin embargo, en su aplicación se ven influidas por aspectos subjetivos como creencias personales sobre su autoeficacia, entre otros factores.

En la fase de realización, se centra en activar la atención de los estudiantes, frente a los diversos distractores, los diversos estudios señalan que las auto instrucciones y verbalizaciones son eficaces para optimizar las tareas que permitan la eficacia de los aprendizajes, así también la auto monitorización que facilita que el estudiante conozca sus avances y retrocesos. Mientras que en la fase de la autorreflexión, se hallan cuatro modelos de procesos: Primero la autoevaluación de resultados: involucra el contraste del monitoreo de la información adquirida con la finalidad (Areiza, 2017). El segundo proceso, es la atribución causal: quien tiene una función esencial en cada proceso en el que el estudiante realiza una autorreflexión, puesto que podría conducir reacciones no positivas en el desempeño académico (Angelini, 2016). En el siguiente proceso hace referencia a la atribución de los fracasos: este proceso es fundamental en las actividades y estrategias de aprendizaje, debido a que fomentan en los estudiantes la identificación de sus errores, llevándolos a plantearse una nueva organización en búsqueda de su aprendizaje.

Por otra parte, para las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje, se considera el aporte de Ruiz (2009) quien señala que, existen cuatro dimensiones que deben considerarse, las cuales son: Conciencia metacognitiva activa, la cual está relacionada con la reflexión del propio conocimiento logrado; el Control y verificación, el cual implica que el estudiante valore los procesos realizados; por otra parte el Esfuerzo diario en la realización de las tareas, es una actividad

cotidiana que debe realizar el estudiante y el Procesamiento activo durante las clases, las cuales se detallan a continuación: La dimensión de conciencia metacognitiva activa expresa la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Esta habilidad está influenciada tanto por variables ambientales como personales (Hidalgo, 2020). Es una actividad que la realizan los docentes y estudiantes, respecto a las actividades realizadas, los aspectos emocionales y motivacionales están relacionados con las creencias de los estudiantes respecto a la capacidad para lograr los objetivos y aprendizajes esperados lo que forma su autoconcepto. A ello García (2021) manifiesta que es la activación de los conocimientos previos, fundamentales cuando se pretende aprender un determinado contenido, por lo que es necesario aclarar lo que se persigue, por lo que se denomina conciencia meta cognitiva.

Por otra parte, Díaz, et al. (2018), explica que es el grado de conciencia que los estudiantes aplican intencionalmente a sus procesos, contenidos o actividades cognitivas para controlarlos, la personal al ser consciente de un proceso, contenido o actividad cognitiva, permite elevar el nivel de compromiso invertido en él, en síntesis, es reflexionar "mirar hacia adentro". A ello se suma el control que significa regular, dirigir, dirigir, prestar atención a los caminos que se toman y se restauran que contribuyen al logro de las metas, por lo que la conciencia metacognitiva activa es una herramienta que utiliza el estudiante para generar diversas estrategias de planes de mejora, buscando el logro de la competencia profesional pre graduada.

En cuanto al control y verificación, se refieren al control del estudiante que tiene sobre el aprendizaje y sus resultados. En otras palabras, tiene control interno, porque conoce los resultados obtenido. Lo contrario les sucede a aquellos estudiantes que piensan que el resultado que obtienen depende del destino o de la ayuda que puedan recibir. En este caso, correspondería al control externo (Hidalgo, 2020). A ello se agrega que controlar y regular, significa que tiene que ajustar o cambiar las estrategias cognitivas y motivacionales que aplica el estudiante, para regular y asegurar el resultado deseado, requiere del análisis del comportamiento y el contexto, también del esfuerzo diario para realizar las actividades (García 2021).

La dimensión del esfuerzo diario en la realización de las tareas está íntimamente relacionada con el componente motivacional. Los estudiantes con una buena disposición para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos son más propensos a esforzarse más para lograr los resultados deseados. En estos temas predominan las razones intrínsecas, por lo que es más probable que tengan dificultades para cumplir con el trabajo o desafío propuesto (Hidalgo, 2020). Incluye el seguimiento, que significa tener en cuenta la conciencia metacognitiva, afectiva y conductual que realiza la acción aprendida; es el control de los efectos, pasos o cambios que ocurren en diferentes áreas, también conocido como control y validación (García 2021).

Así mismo, la dimensión de procesamiento activo en el aula aborda las estrategias que utilizan los alumnos para lograr los objetivos presentados. Para ello, deben responsabilizarse de su propio aprendizaje, lo que implica realizar actividades de alta demanda cognitiva en el aula, como el análisis, la evaluación o la aplicación (Hidalgo, 2020). También influye lo que se aprende en su contexto, la reacción y reflexión que realiza el estudiante, involucra el proceso de evaluación, tanto del profesor como del propio estudiante, por lo que implica la reflexión sobre la tarea, considera la reacción emocional y conductual, busca el procesamiento activo durante las clases (García, 2021).

Por lo que la autorregulación del aprendizaje en los procesos descritos permite que los estudiantes dominen su aprendizaje, desarrollando sus capacidades para identificar sus necesidades de aprendizaje, establecer objetivos y elegir estrategias para lograrlos, aunado a la autoevaluación permanente que proporciona una salida continua para su progreso y opciones para lograr esos objetivos.

Por otra parte, Falcón et al. (2021), explicaron que la evaluación formativa tiene como finalidad que el docente realice la constatación, la estimación y al optar por una decisión para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, con un enfoque humanista y no solo como una calificación. Respecto al grado de efectividad, que permite la evaluación formativa, en comparación a otros tipos de evaluaciones, se determinó que repercute en la estimulación de los estudiantes, así

también permite la promoción de la autonomía, fortalece el compromiso de tarea, así también influye en la superación personal (Aguilar et al. 2021).

Respecto a las ventajas de la evaluación formativa según Hamodi y Tejada (2015) mencionaron que permite recabar evidencias para realizar una medición cuantitativa, pero con un enfoque humanista cualitativa, admite analizar los valores, costumbres y destrezas, así también una retroalimentación productiva, se puede aplicar en diversos tipos de escenarios y recaba información de la formación de los estudiantes. (Falcón et al, 2021). En cuanto a las Dimensiones de la evaluación formativa, se considera el aporte de Ortega, (2015), quien establece las siguientes cinco dimensiones: reguladora, procesual, continua, retroalimentación e innovación.

En la dimensión Reguladora, debido a que uno de los objetivos principales de la evaluación formativa es el de mejorar y fomentar el aprendizaje regulando todo el proceso de enseñanza, lo que genera a su vez que el estudiante sea capaz de autorregular su aprendizaje. Ahora bien, para que sea posible es necesario tener en consideración las características propias de cada estudiante como: los estilos y ritmos de aprendizajes, el contexto social, las fortalezas, debilidades y las posibilidades con las que cuentan para el logro de las actividades que sean propuestas (Pérez, 2017). Así, los estilos de aprendizaje se definen como un acumulado de rasgos intelectuales y de personalidad que dan forma a lo que los estudiantes perciben, interactúan y responden a las situaciones de aprendizaje. aprendizaje (Freiberg et al., 2017). Asimismo, es un componente muy relevante de la evaluación formativa, los docentes utilizan la evidencia como un producto para determinar qué tan bien se están desempeñando los estudiantes, reflexionando y adaptando así los procedimientos de instrucción para que se ajusten a los procesos y estrategias de aprendizaje (Asiú et al., 2020).

En cuanto a la dimensión Procesual, la cual se evidencia al momento que el profesor facilita a sus estudiantes los recursos, estrategias, herramientas, métodos y propicie los medios necesarios que promuevan un proceso de aprendizaje significativo, generando en el estudiante una búsqueda continua de autorreflexión, en el que pueda analizar y potencializar su autonomía (Velásquez, 2019).

Asimismo, Quevedo (2021) explica que la evaluación es un proceso en el cual se recopila los datos o hechos educativos para que puedan ser evaluados y luego se emita una decisión, por lo que es necesario aplicar estrategias, métodos y medios adecuados.

Mientras que la dimensión Continua, se realiza durante todo el proceso de aprendizaje, permitiendo comprender el proceso de aprendizaje del estudiante antes, durante y al final del proceso de aprendizaje, permite hacer ajustes y cambios cuando sea necesario. evaluación, logrando así inferir, deducir, formular hipótesis, reflexionar y observar los hechos para identificar nudos donde sea difícil obtener el resultado correcto. Por lo que la evaluación es continua en el desarrollo del currículo porque permite mejorar colaborativamente en los propios procesos de aprendizaje de los alumnos. (Pérez, et al. 2017). Los autores coinciden con este criterio, argumentando que es eficaz y suficientemente formativo.

En el caso de la dimensión de Retroalimentación, implica que en la evaluación se admite enunciar opiniones, juicios sobre el proceso de aprendizaje, así como las superaciones y caídas de los estudiantes, identificar sus fortalezas y debilidades. (Quevedo, 2021), así también, en el proceso de retroalimentación, la intervención del maestro es fundamental porque es un proceso metodológico es realizado por los profesores junto a los alumnos quienes traen información almacenada en la memoria a la superficie, para aplicar en nuevas situaciones utilizando nuevas estrategias con el objetivo de asegurar la recuperación de los aprendizajes a través de la retroalimentación. Así también, se debe desarrollar una retroalimentación eficaz que permita a los estudiantes reflexionar sobre su comportamiento, permitirles alcanzar las metas y objetivos establecidos, corregir errores y proporcionar un punto de referencia para la evaluación general, respecto al logro de competencias profesionales.

Mientras que, la dimensión Innovadora, implica que es la capacidad de adecuar la evaluación de una forma, sencilla y con sentido, donde la creatividad, la imaginación y fomento de la acción innovadora, es parte fundamental (Velásquez, 2019). Se ha observado que los docentes secretamente continúan calificando por contenido, mientras que la única motivación de los estudiantes sigue siendo

extrínseca, a saber, complacer a un tercero con calificaciones (Falcón, et al. 2021). Por lo que la innovación no ocurre de forma aislada, porque requiere de acciones del docente y estudiante en base a una realidad objetiva, procurando una transformación de los procesos evaluativos para lograr la efectividad, funcionalidad y calidad de los aprendizajes (Quevedo, 2021).

Por las razones anteriores, la evaluación sigue siendo uno de los puntos más contradictorios en las propuestas de cursos, que proponen pasar a la evaluación formativa cuando incluso la evaluación tradicional es más cómoda para los profesores (Merett, 2020). En este contexto, se considera fundamental valorar la evaluación formativa en términos de contribución para optimizar los aprendizajes de los alumnos, teniendo en cuenta que la evaluación, en principio, debe centrarse en el aprendizaje.

Finalmente se presentan los enfoques que sustentan las variables de investigación, Quiñones et al. (2021), indica que la evaluación formativa se fundamenta en el Enfoque por Competencias, el cual se orienta al proceso formativo en educación superior, también al desarrollo de capacidades y desempeños, los cuales se evidencian en la evaluación auténtica en contextos similares a las que enfrentarán los profesionales de todas las ramas del saber, lo cual está alineado a las demandas de las competencias profesionales del contexto internacional. Asimismo, en el contexto educacional se fundamenta en el Marco de Buen Desempeño Docente, (Ministerio de educación, 2012) donde se precisa las competencias que debe demostrar los profesionales de la educación, siendo en uno de los dominios relacionados a la autorregulación profesional, como estrategia de profesionalización, asimismo enfatiza la necesidad de dominar la evaluación formativa. Todo ello se complementa en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), de formación inicial docente (Ministerio de Educación, 2020), debido a que permite al estudiante actuar en la solución de un problema, pero para lograrlo es necesario que se aplique la evaluación formativa. Por otro lado, el enfoque en el que se sustenta la autorregulación del aprendizaje, es el enfoque crítico reflexivo, porque permite crear oportunidades para que los estudiantes promueven la capacidad de autocrítica, y la formación reflexiva, a través del análisis de su

realidad asumiendo la responsabilidad de sus propias acciones, para lograr la mejora continua.

El fundamento epistemológico del aprendizaje autorregulado contiene los aspectos cognitivos, metacognitivos, conductuales, motivacionales y afectivos/afectivos del aprendizaje (Yot, 2017). Por lo que la psicología educativa como ciencia, estudia el comportamiento humano el cual se fundamenta en las teorías psicológicas, las cuales tienen un enfoque analítico y holístico. Por lo que, su estudio implica al análisis del desarrollo humano donde los factores que influyen determinadamente son (a) historia y desarrollo, (b) motivación (c) afecto (Panadero, 2017). Asimismo, se fundamenta en los estudios de psicología experimental en las universidades europeas donde se está implementando un sistema de evaluación en los diferentes niveles educativos incluyendo el superior, de forma automatiza (Pedrosa, et al., 2017).

Asimismo, el fundamento epistemológico de la evaluación formativa, se sustenta en que la ciencia y tecnología están estrechamente relacionadas, por lo que existe la necesidad que los estudiantes universitarios utilicen las tecnologías digitales para planificar, organizar y facilitar su propio aprendizaje, es decir la autorregulación y la evaluación formativa (Daura, 2017). Por otra parte, los resultados de diversas investigaciones muestran el desarrollo de habilidades para implementar y adaptar estrategias de autocontrol, asimismo, se demostró que las utilizaciones de la retroalimentación estratégicamente alientan a los estudiantes a desarrollar conocimientos metacognitivos sobre el trabajo científico y estrategias específicas de tareas. Asimismo, se tiene los aportes de las diferentes escuelas pedagógicas, que la autorregulación del aprendizaje logra el objetivo del desarrollo integral de los estudiantes.

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1. Tipo y diseño de investigación

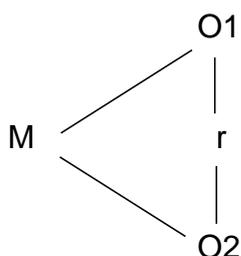
##### 3.1.1. Tipo de investigación:

Se asume la investigación básica debido a que tiene como objetivo extender la teoría para incrementar el conocimiento científico en la especialidad (Hernández et al., (2014). Asimismo, concierne a un tipo no experimental porque no se manipulan variables de investigación, Carrasco (2008), observando así el comportamiento de las variables y estableciendo sus posibles asociaciones.

##### 3.1.1. Diseño de investigación:

El diseño es no experimental porque las variables no se manipulan intencionalmente. Se basa en la investigación de fenómenos que ocurren en un contexto natural, seguida de un análisis de los mismos. (Carrasco, 2008). Se ocupó un enfoque cuantitativo ya que pretendió medir la realidad con una variedad de instrumentos para probar las hipótesis diseñadas, medidas numéricamente y luego observadas estadísticamente a través del método científico.

Es correlacional, porque describió un aspecto de la realidad tal como es en su estado natural, posteriormente se constituyó una asociación o correlación entre dos o más variables, en este caso la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje (Carrasco, 2008). Es transversal porque solo se empleó una vez, en un solo momento (Hernández et al. 2014).



Donde:

M= Muestra conformada por estudiantes de una universidad de Arequipa

O1 = Variable 1 (Autorregulación del aprendizaje)

O2 = Variable 2 (Evaluación formativa)

r = Correlación entre las variables

**MÉTODO:** Hipotético- deductivo, ya que se planteó afirmaciones de la hipótesis y se verificó mediante la deducción, posteriormente se concluyó a partir de la confrontación con los hechos.

### **3.2. Variables y operacionalización:**

Las variables son nociones con los que se facilita la significación teórica de los factores analíticos. Establecer una clase o condición teórica para un componente analítico, involucra colocarle una clase o procedimiento variable; por lo que, se determina teóricamente la posición que ocupa, en relación con otras unidades: esta unidad se mide a partir de una variable con la que se está trabajando (Niño, 2001).

**Variable 1:** La autorregulación del aprendizaje

Proceso que realiza el estudiante para lograr un aprendizaje autónomo y autorregulado, convirtiéndose en el actor dominante en el proceso de aprendizaje (Aebli, 2001).

**Variable 2:** Evaluación formativa

Actividad individual que realizan los estudiantes, en diversas situaciones propuestas por los docentes con fines evaluativos, esto sin afectar sus calificaciones. De esta manera, ambos actores educativos podrán identificar el progreso y en consecuencia que tan distantes o cerca se encuentren del logro del objetivo planteado. (Anijovich, 2017)

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

#### **3.3.1. Población:**

Una población es un conjunto de elementos que contienen ciertas características requeridas para un determinado estudio (Hernández et al., 2014). Debido a esto, existe una característica inductiva (de lo particular a lo

general) entre la población y la muestra, esperando que la muestra observada sea representativa de la realidad; para asegurar que se puedan extraer conclusiones en la investigación (Ventura, 2017). En este caso, se trató de 200 estudiantes universitarios de una universidad de Arequipa.

**Criterios de inclusión:** Representa las características de la población y que hacen que forme parte de un estudio. Es decir, si la población tiene peculiaridades favorables la hacen elegible para el estudio (Hernández et al. 2014). Por lo que los criterios de inclusión son todos los estudiantes matriculados en el ciclo actual del 2022, a partir de abril.

**Criterios de exclusión:** Sus criterios de exclusión se invierten y en este trabajo los criterios de exclusión son los estudiantes matriculados en marzo de 2021, así como los que no están habilitados y sólo separaron matrícula.

### **3.3.2. Muestra:**

La muestra tuvo como objetivo estudiar las relaciones que existen entre la repartición de una variable en una población y ésta variable distribuida en la muestra a estudio (Hernández et al.,2018). En este estudio estuvo conformada por 152 estudiantes universitarios de una universidad de Arequipa. (Anexo 7)

### **3.3.3. Muestreo:**

La técnica de muestreo fue probabilística porque existe la probabilidad de que cada individuo estudiado sea incluido en cada muestra de estudio. En cuanto a la técnica, correspondió al muestreo probabilístico aleatorio simple, ya que respondió al hecho de que todos los sujetos que componen la población objetivo tienen las mismas posibilidades de ser comprendidos en la muestra. Esto significa que la probabilidad de elegir un sujeto de estudio "x" es independiente de la probabilidad de que los sujetos restantes pertenezcan a la población objetivo (Otzen y Manterola, 2017).

**Unidad de análisis:** personas con características similares y personas en un campo determinado, prácticamente se puede decir que son las condiciones, características o cualidades de las personas, objetos,

fenómenos o eventos a los que se aplican los instrumentos para medir las variables estudiadas. Ñaupas (2018)

En tal sentido, la unidad de análisis son los estudiantes universitarios de una universidad de Arequipa.

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

Carrasco (2008) señaló que la técnica está relacionada con la forma de recolectar la información, en donde el medio de almacenamiento de los datos es el instrumento, se consideró la técnica de la encuesta, y para las dos variables se consideró el cuestionario como instrumento.

Para la variable autorregulación del aprendizaje se utilizó como herramienta un cuestionario adaptado de los autores Torre y Ruiz (2009), compuesto por 20 ítems, con 4 dimensiones: conciencia metacognitiva activa, control y verificación, esfuerzo diario para realizar tareas en el aula, tareas y procesamiento activo, el objetivo fue determinar el nivel de autorregulación del aprendizaje.

Para la variable Evaluación formativa, se utilizó también como instrumento una encuesta adaptada del autor Ortega Paredes Melquisedec Abdias (2015), el cual estuvo compuesta por 20 ítems, asimismo organizado en 5 dimensiones: Reguladora, procesual, continua, retroalimentadora e innovadora.

Además, se obtuvo la confiabilidad para la variable autorregulación del aprendizaje un alfa de Cronbach de 0.909 y para la segunda variable de evaluación formativa un alfa de Cronbach de 0.935.

### **3.5. Procedimientos:**

Burdiles (2019), considera que la planificación se fortalece desde el mundo del desarrollo organizacional como un saber disciplinar, ampliando su estudio a todos los espacios de las tareas humanas. Una planificación de un proyecto de investigación no está extraño a estos métodos de ordenamiento procedimental y de validez en el uso de los recursos aprovechables, para aumentar las posibilidades de triunfo.

Así mismo, se realizó las cartas de presentación para la validez de contenidos, se solicitó a tres expertos para la respectiva validación, además para la confiabilidad se realizó con 20 estudiantes, que se les aplicó el cuestionario a través de un formulario virtual luego del consentimiento otorgado de la EPG-UCV que se presentó a una universidad de Arequipa en la facultad de educación, es así como se obtuvieron los datos del cuestionario.

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

Para el procesamiento de los datos recolectados, se aplicó la estadística descriptiva, que según Barreiro (2018), este tipo de estadística analiza, describe, representa las características observadas en la muestra, mediante métodos numéricos y gráficos. Por lo que la investigación comenzó con el proceso de recopilación de datos, luego una vez recolectada la información de los instrumentos aplicados, se organizó la información en una matriz de datos, a través del programa Excel y el sistema informático SPSS V26, la información recopilada se utilizó para la elaboración de tablas y figuras con sus distribuciones de frecuencia.

Luego se aplicó la estadística inferencial, para determinar la normalidad de las variables de investigación, se utilizó la prueba de Kolmogorov- Smirnov. Para la prueba de hipótesis se usó el programa SPSS V26, la Rho de Spearman y/o R de Pearson.

### **3.7. Aspectos éticos:**

Los aspectos éticos se aplicaron a lo siguiente, primero, todas las respuestas obtenidas se consideran tratadas de acuerdo con los siguientes criterios. Confidencialidad al garantizar la protección de la identidad de los datos obtenidos, al no haber sido manipulados o adulterados, no pueden ser considerados plagio, así mismo los involucrados en la investigación también son informantes de la misma (Aguilera et al 2017).

En cuanto a la objetividad, el análisis de los hallazgos se hizo de acuerdo con criterios técnicos; originalidad, al respetar los derechos de propiedad intelectual de la fuente de información bibliográfica, teniendo en cuenta las

normas APA, y acreditando la ausencia de plagio de propiedad intelectual, verificado por Turnitin reporte. Además, la autenticidad de la información utilizada.

Seguidamente, previa coordinación con la orientación del programa de estudios para informar los objetivos de la investigación. De acuerdo a los principios de transparencia divulgados en la Universidad, según Consejo Universitario N° 0262-2020/UCV, el cual menciona que al trabajar con personas hay que tener en cuenta que en la investigación los sujetos comprenden el propósito, los beneficios y los riesgos de la investigación y obtienen el permiso del estudiante.

#### IV. RESULTADOS

##### Estadística descriptiva

**Tabla 1**

*Distribución de la variable autorregulación del aprendizaje y sus dimensiones*

Variable y dimensiones	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Autorregulación del aprendizaje	Deficiente	1	.7
	Eficiente	42	27.6
	Muy eficiente	109	71.7
	Total	152	100.0
Conciencia metacognitiva activa	Deficiente	1	.7
	Eficiente	58	38.2
	Muy eficiente	93	61.2
	Total	152	100.0
Control y verificación	Deficiente	4	2.6
	Eficiente	26	17.1
	Muy eficiente	122	80.3
	Total	152	100.
Esfuerzo diario en la realización de las tareas	Deficiente	44	28.9
	Eficiente	108	71.1
	Muy eficiente	0	0
	Total	152	100.
Procesamiento activo durante las clases	Deficiente	3	2.0
	Eficiente	47	30.9
	Muy eficiente	102	67.1
	Total	152	100

Como se evidencia en la tabla 1, del total de 152 encuestados que representan el 100% de estudiantes universitarios encuestados se muestra que, el mayor índice es 71,7% del nivel muy eficiente, mientras que, el 27,6% se encuentran en el nivel eficiente y el 0,7% en el nivel deficiente frente a la autorregulación del aprendizaje. En cuanto a la dimensión conciencia metacognitiva el 61,2% muestra un nivel muy eficiente, el 38,2% un nivel eficiente y el 0,7% un muy deficiente, de la misma manera respecto a la dimensión control y verificación se pudo observar que el 80,3% alcanza un nivel muy eficiente, mientras que el 17,1% se muestra eficiente y un 2,6 deficiente. Además, en la dimensión esfuerzo diario en la realización de las tareas de la variable autorregulación del aprendizaje en el grupo etario encuestado en una universidad de Arequipa, no se muestra un nivel muy eficiente, por lo que no evidencia ningún resultado o en todo caso es un 0%, sin embargo, un 71,1% presenta un nivel eficiente y un 28,9% alcanza un nivel deficiente.

Finalmente, en la dimensión procesamiento activo durante las clases, los encuestados que tienen mayor índice de muy eficiente corresponden al 67,1%, de la misma forma el 30,9 % evidencia un nivel eficiente frente a un 2,0% que es deficiente.

**Tabla 2**

*Distribución de frecuencias de la variable evaluación formativa y sus dimensiones*

Variable y dimensiones	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Evaluación formativa	Inicio	1	.7
	Proceso	65	42.8
	Logrado	86	56.6
	Total	152	100.0
Reguladora	Inicio	4	2.6
	Proceso	42	27.6
	Logrado	106	69.7
	Total	152	100.0
Procesual	Inicio	6	3.9
	Proceso	48	31.6
	Logrado	98	64.5
	Total	152	100.0
Continua	Inicio	34	22.4
	Proceso	118	77.6
	Logrado	0	0
	Total	152	100.0
Retroalimentadora	Inicio	42	27.6
	Proceso	110	72.4
	Logrado	0	0
	Total	152	100.0
Innovadora	Inicio	3	2.0
	Proceso	41	27.0
	Logrado	108	71.1
	Total	152	100.0

Respecto al análisis descriptivo de la variable evaluación formativa, se pudo observar en los investigados que hacen un total de 152 estudiantes universitarios que representan el 100%; se halló el valor de mayor frecuencia (106) 69,7% muestra un nivel logrado en dicha variable, el (65) 42,8% en nivel proceso y el (1) 0,7% en nivel inicio, de la misma manera tal como se muestra en la tabla 2 del total de encuestados el 69,7% presenta un nivel logrado en cuanto a la dimensión reguladora, el 27,6% un nivel en proceso y el 2,6 % un nivel de inicio. Mientras que en la dimensión procesual el mayor nivel que es de logrado muestra un 64,5% de estudiantes que lograron el máximo nivel, así como el 31,6% en el nivel proceso y 3,9% presentan un nivel de inicio. Del mismo modo se muestra que en la dimensión

continúa no se evidencia ningún porcentaje en el nivel logrado, sin embargo, en proceso se establece un 77,6% de investigados y en el nivel inicio 22,4%.

Así mismo, en la dimensión retroalimentadora se evidencia un 0% de encuestados que no se encuentran en el máximo nivel de logrado, en cuanto al nivel proceso existe un 72,4%, mientras que en el nivel inicio un 27,6% del total. Finalmente, se pudo establecer que el valor con mayor frecuencia se halló en los investigados una elevación en la dimensión innovación y al mismo tiempo, presentaron un nivel de logrado 71,1%, así como el 27% en el nivel proceso y un 2% en inicio.

**Tabla 3**

*Tabla cruzada de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa*

			Evaluación formativa			Total
			Inicio	Proceso	Logrado	
Autorregulación del aprendizaje	Deficiente	Recuento	1	0	0	1
		% del total	0.7%	0.0%	0.0%	0.7%
	Eficiente	Recuento	0	38	4	42
		% del total	0.0%	25.0%	2.6%	27.6%
	Muy eficiente	Recuento	0	27	82	109
		% del total	0.0%	17.8%	53.9%	71.7%
Total		Recuento	1	65	86	152
		% del total	0.7%	42.8%	56.6%	100.0%

Respecto al análisis descriptivo entre la variable “Autorregulación del aprendizaje” y la “Evaluación formativa” en los estudiantes encuestados que hacen un total de 152 que representan el 100%, se pudo establecer que el 0,7% evidencia una autorregulación del aprendizaje en el nivel deficiente, el 27,6% en el nivel eficiente y el 71,7% en el nivel muy eficiente, de la misma forma el 0,7% muestra una evaluación formativa en el nivel inicio, 42,8% en el nivel proceso y el 56,6% en el nivel logrado.

Finalmente, el 0,7% de encuestados manifestaron que cuando la autorregulación del aprendizaje es deficiente, la evaluación formativa se encuentra en el nivel de inicio, el 25% indicó que cuando es eficiente, alcanza un nivel de proceso y el 53,9% manifestó que, al ser la autorregulación del aprendizaje muy eficiente, la evaluación formativa es lograda.

## Estadística inferencial

Santabábara (2019) El coeficiente de correlación de Spearman (*rs* o *rho*) es un estimador no paramétrico que se usó para las variables ordinales, no verifican necesariamente criterios de normalidad o el diagrama de dispersión no mostró una relación funcional lineal entre las variables, además, estimó la intensidad de la relación entre dos variables.

## Prueba de hipótesis y decisión estadística

Mendivelso & Rodríguez (2018), Para poder decidir si es rechazado o aceptado lo supuesto, se debe plantear presunciones sobre la hipótesis nula ( $H_0$ ), por lo que generalmente se usa el p-valor que son las cantidades que nos dan a conocer qué tan inusuales son los resultados de la muestra de estudio, tomando en cuenta la hipótesis nula sea verdadera, es decir es la probabilidad de rechazar la hipótesis nula de acuerdo a los resultados obtenidos.

### Tabla 4

#### *Contraste de normalidad*

	Kolmogórov-Smirnov >50		
	Estadístico	gl	Sig.
Autorregulación del aprendizaje	.070	152	.069
Evaluación formativa	.073	152	.047

Como se muestra en la tabla 4, en cuanto al valor de la significatividad de la prueba de Kolmogórov-Smirnov la que se emplea cuando las muestras son de 50 unidades a más, en uno de los procesos no cumple con los criterios, por lo que, los datos no proceden de una distribución normal, constituyendo que el método es no paramétrico.

## Prueba de hipótesis general

$H_0$  = La evaluación formativa no se relaciona significativamente con la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022

$H_1$  = La evaluación formativa se relaciona significativamente con la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022

**Regla de decisión:** Si sig.  $\leq$  0.05 se rechaza  $H_0$

Si sig.  $>$  0.05 no se rechaza  $H_0$

**Tabla 5**

*Coeficiente de correlación de la variable autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa*

Coeficiente	variables		Autorregulación del aprendizaje	Evaluación formativa
Rho de Spearman	Autorregulación del aprendizaje	Coef. de corr.	1,000	,660**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	152	152
	Evaluación formativa	Coef. de corr.	,660**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	152	152

Como se observa en la tabla 5, el valor de significancia fue equivalente a 0,001  $<$  0,05 razón por la cual se contradice la hipótesis nula y se admite la hipótesis alterna, determinando que existe correlación entre la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa, además, el coeficiente de correlación = 0.66 demostrándose una correlación positiva moderada.

**Prueba de hipótesis específica 1**

$H_0$  = La dimensión conciencia metacognitiva no se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022

$H_1$  = La dimensión conciencia metacognitiva se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022

**Tabla 6**

*Coeficiente de correlación de la dimensión conciencia metacognitiva activa y la evaluación formativa*

Coeficiente	variables		Conciencia metacognitiva activa	Evaluación formativa
Rho de Spearman	Conciencia metacognitiva activa	Coef. de corr.	1,000	,509**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	152	152
	Evaluación formativa	Coef. de corr.	,509**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	152	152

En la tabla 6 se evidenció que el p-valor fue semejante a  $0,001 < 0,05$  por lo que se refuta la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, estableciendo que existe correlación entre la dimensión conciencia metacognitiva activa y la evaluación formativa, se demostró también que existe una correlación positiva moderada ya que presentó un coeficiente de correlación = 0,50.

### **Prueba de hipótesis específica 2**

$H_0$  = La dimensión control y verificación no se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022

$H_1$  = La dimensión control y verificación se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022

**Tabla 7**

*Coeficiente de correlación de la dimensión control y verificación con la variable evaluación formativa*

Coeficiente	variables		Control y verificación	Evaluación formativa
Rho de Spearman	Control y verificación	Coef. de corr.	1,000	,571**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	152	152
	Evaluación formativa	Coef. de corr.	,571**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	152	152

Tal como se observó en la tabla N° 7, se estableció que la evaluación formativa se correlaciona de forma positiva moderada con la dimensión control y verificación, ya que su coeficiente de correlación fue de 0,57; así mismo, se evidenció que el valor de significatividad fue equivalente a  $0,001 < 0,05$  motivo por el cual se rechazó la  $H_0$  (hipótesis nula) y se aceptó la hipótesis alterna.

### **Prueba de hipótesis específica 3**

$H_0$  = La dimensión esfuerzo diario en la realización de las tareas no se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022

$H_1$  = La dimensión esfuerzo diario en la realización de las tareas se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022

**Tabla 8**

*Coeficiente de correlación de la dimensión esfuerzo diario en la realización de las tareas con la variable evaluación formativa*

Coeficiente	variables		Esfuerzo diario en la realización de las tareas	Evaluación formativa
Rho de Spearman	Esfuerzo diario en la realización de las tareas	Coef. de corr.	1,000	,615**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	152	152
	Evaluación formativa	Coef. de corr.	,615**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	152	152

En la tabla 8, se comprobó que el p-valor fue semejante a  $0,001 < 0,05$  por lo que se refuta la hipótesis nula, por tal razón, se acepta la hipótesis alterna, constituyendo que existe correlación entre la dimensión esfuerzo diario en la realización de las tareas y evaluación formativa, además, se manifestó también que existe una correlación positiva moderada ya que presentó un coeficiente de correlación = 0,61

#### **Prueba de hipótesis específica 4**

$H_0$  = La dimensión procesamiento activo durante las clases no se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022

$H_1$  = La dimensión procesamiento activo durante las clases se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022

**Tabla 9**

*Coefficiente de correlación de la dimensión procesamiento activo durante las clases y evaluación formativa*

Coeficiente	variables		Procesamiento activo durante las clases	Evaluación formativa
Rho de Spearman	Procesamiento activo durante las clases	Coef. de corr.	1,000	,527**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	152	152
	Evaluación formativa	Coef. de corr.	,527**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	152	152

Tal como se observó en la tabla 9, el valor de significatividad fue equivalente a  $0,001 < 0.05$  por lo que se impugna la hipótesis nula, por tal motivo, se admite la hipótesis alterna, estableciendo que existe correlación entre la dimensión procesamiento activo durante las clases y la variable evaluación formativa, además, se presentó también que existe una correlación positiva moderada ya que se demostró un coeficiente de correlación = 0,52

## V. DISCUSIÓN

Los resultados derivados en la presente investigación mostraron que existe una correlación entre la autorregulación y la evaluación formativa donde según da como resultado un p valor de significancia fue equivalente a  $0,001 < 0,05$  siendo una correlación positiva considerable y estadísticamente significativa, además en el coeficiente de Spearman una correlación = 0,66. Existiendo una confirmación de la formulación del problema de investigación e importante precisar que la autorregulación del aprendizaje juega un rol esencial para que pueda obtener buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes en el contexto universitario, de la misma manera el análisis descriptivo evidenció que de manera mayoritaria los estudiantes muestran un nivel eficiente de 27%, a un nivel muy eficiente del 71%, de igual manera en cuanto a la evaluación formativa de forma mayoritaria alcanzan el nivel logrado. Asimismo, se evidencia, que en la formación universitario se está implementando la evaluación formativa, como parte de las estrategias, dentro del enfoque por competencias, siendo esencial, enfatizar la necesidad de fortalecer la autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes.

En tal sentido, dichos resultados son coherentes, a los encontrados por Agüero (2018), quien obtuvo en su estudio un nivel de significancia de 0,05 por lo que existe una relación directa y moderada entre las habilidades académicas también una correlación positiva significativa entre las dos variables en estudio ( $r_h = 0,41$ ), siendo entonces la autorregulación del aprendizaje uno de los factores que tiene una asociación con un aspecto fundamental de los procesos curriculares en la educación, sin embargo, no solo es la evaluación, luego de realizar la planificación y ejecución, sino que existe la necesidad que se adecue a la evaluación formativa, más aún en el contexto de la formación pre graduada, por lo que, el estudio de la evaluación formativa demanda garantizar el desarrollo de las competencias, lo cual implica un perfil del docente que imparte la cátedra, así como el manejo de la didáctica de educación superior, con énfasis en el pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes.

Es importante considerar los aportes de las investigaciones, siendo una de las características del enfoque por competencias del actual paradigma

centrado en la autonomía del estudiante, por lo que la autorregulación es considerada también una de las características indispensables para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes pre graduados.

Asimismo, Bernal et al (2017), encontró que consta una correlación entre la motivación y el rendimiento académico, dichos resultados se corroboran mediante el análisis de Pearson, muestra una correlación significativa con el componente de evaluación (de la Escala de Motivación)  $p > 0,47$  con orientación de metas intrínseca ( $p > 0,50$ ). Por otra parte, existe una correlación significativa entre los componentes de estrategias cognitivas y metacognitivas con la autorregulación metacognitiva ( $p > 0,42$ ). El análisis de la motivación, está relacionado con la autorregulación del aprendizaje del estudiante, porque para realizarlo requiere un interés y motivación de lograr las competencias profesionales, siendo una característica fundamental en todos los niveles educativos.

Con respecto a Paredes et al (2020) en la que demostró que existen correlaciones entre las actitudes de investigación y la autorregulación emocional, asimismo la prueba de correlación de Rho de Spearman  $= 0,7$  muestra que las actitudes hacia la investigación y la autorregulación del aprendizaje presentan una correlación moderada positiva, en efecto, el aporte es interesante, en la medida que la actitud de investigación es la que motiva a la reflexión del análisis de la realidad.

En este sentido también coincide con los resultados de Panadero et al. (2018) y Alagon (2018) quienes demostraron la correlación entre las variables de autorregulación académica y evaluación docente, por lo que se deduce que son varios y diferentes los factores personales y contextuales que se asocian en la autorregulación del aprendizaje, siendo uno de ellos, la evaluación formativa, teniendo el docente una actitud y habilidad para que los estudiantes asuman la evaluación como un proceso formativo, y no únicamente un medio de aprobación, desaprobación o promoción de un ciclo al otro, teniendo entonces la responsabilidad de los docentes promoverla y los estudiantes aplicarla. Por otro lado, ello no sería posible si los estudiantes no

asumen la autorregulación como una de las habilidades fundamentales para lograr el despliegue de sus potenciales y competencias.

Los resultados entonces, ratificaron la asociación de las variables autorregulación del aprendizaje y evaluación formativa, siendo necesario analizar los procesos aplicados en la autorregulación de los aprendizajes, enfatizar en la metacognición, que permite el control y la regulación de los procesos cognitivos, así como un análisis de los procesos aplicados para que los estudiantes perciban que la evaluación se orienta a la formación en aspectos cualitativos y no únicamente cuantitativos, como parte del paradigma actual de la educación, así como el enfoque por competencias requerido en el nivel pre graduado.

Por otra parte, los resultados de la investigación obtenidos también concordaron con los resultados obtenido por Zapana (2019) quien determinó la presencia de una correlación entre la evaluación formativa y el proceso de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, del nivel superior. Por lo que se confirmó la necesidad de fortalecer la autorregulación como una estrategia comprendida dentro de la meta cognición, porque requiere una reflexión de lo realizado, análisis de los resultados, para tener la posibilidad de un nuevo planteamiento con el objetivo de lograr las metas planificadas.

Respecto a la primera hipótesis específica del trabajo de investigación, se realizó con la dimensión conciencia metacognitiva activa, se demostró un p-valor de  $0,001 < 0,005$  así como un coeficiente de correlación de 0,50 siendo importante resaltar esta habilidad ya que está influenciada por variables ambientales y personales, más aún en el contexto pre graduada donde realizan una combinación de trabajo y estudio, siendo la familia otro factor determinante (Hidalgo, 2020).

Pero es importante analizar, que la autorregulación es una de las actividades que realizan los docentes, pero que los estudiantes también deberían desarrollar, porque es parte de la habilidad metacognitiva, es este mismo contexto García (2021) señala la importancia de analizar lo que activa los conocimientos previos, teniendo en cuenta también lo que se desea y debe

aprender, siendo la base de la conciencia cognitiva, asimismo, se tiene la evaluación de Bernal et al. (2017), quien concluye la relación entre estrategias cognitivas y metacognitivas y la autorregulación, lo cual coincide con los resultados al encontrarse una p valor de  $0,000 < 0,05$  razón por la cual se relaciona la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa (0,591) siendo una correlación positiva considerable. Cabe destacar que la dimensión conciencia metacognitiva activa expresa la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje de lo que quiere aprender y lo que debe aprender para lograr un mayor aprendizaje.

Por otra parte, la segunda hipótesis específica referida a la dimensión control y verificación, se evidenció un p-valor de  $0,001 < 0,05$  y un coeficiente de correlación de 0,57 por lo que se fundamenta que el estudiante requiere tener controles internos del proceso de aprendizaje, por el contrario, puede suceder cuando los estudiantes sienten que el resultado que obtienen depende del destino o de la ayuda que puedan recibir.

También es importante considerar el control externo (Hidalgo, 2020). Entonces el conocimiento del control permite regular y asegurar el resultado deseado, así como promover la voluntad para realizar las actividades (García 2021), por lo que los resultados obtenidos permitieron afirmar con la p valor obtenida de  $0,001 < 0,05$  razón por la cual se afirma que existe correlación entre el control y verificación de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa, (0,578) mostrándose una correlación positiva moderada.

Asimismo, en la tercera hipótesis específica referida a la dimensión esfuerzo diario en la realización de las tareas, se comprobó que el p-valor fue semejante a  $0,001 < 0,05$  y un coeficiente de correlación positiva moderada de 0,61, en este contexto coincide con la investigación de Paredes et al. (2020), quien demostró que existe una correlación entre las actitudes de la investigación y la autorregulación emocional, siendo un aporte importante porque la actitud es una de las condiciones fundamentales para el aprendizaje, como parte de la evaluación formativa, así como la autorregulación. Por lo que, la presente investigación obtuvo el p valor de  $0,001 < 0,05$  razón por la cual, se afirma que existe correlación entre el esfuerzo diario en la realización de las tareas de la

autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa, (correlación = 0,656) demostrándose una correlación positiva. Esta dimensión se relaciona con el componente motivacional, porque los estudiantes con una buena disposición para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos, son más propensos a esforzarse más para lograr los resultados deseados, siendo la motivación intrínseca, uno de los aspectos fundamentales en el momento del desarrollo de la evaluación formativa (Hidalgo, 2020).

Respecto a la cuarta hipótesis específica referida a la dimensión procesamiento activo durante las clases, se observó un p-valor de  $0,001 < 0,05$  y un  $\rho = 0,52$  siendo importante precisar que esta dimensión está referida a cuando el estudiantes aplica estrategias para lograr el desarrollo de competencias, expresados en aprendizajes, el proceso por lo tanto, una alta demanda cognitiva (Hidalgo, 2020), siendo la reflexión un proceso fundamental, luego de las acciones realizadas, siendo los componentes emocionales y conductuales los que determinaran el resultado, logrando de esta manera la característica activa en la evaluación formativa (García, 2021). Por lo cual en la presente investigación se demostró que el valor de p  $0,000 < 0,05$ , existiendo entonces una relación significativa entre el procesamiento activo durante las clases de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa, además, (Correlación= 0,532), siendo una correlación positiva considerable.

Por lo que, se comprueba la correlación de las variables de autorregulación del aprendizaje y evaluación formativa, el cual se refuerza con la investigación de Muñoz (2022) quien demostró la correlación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico, expresándose en los desempeños profesionales, por lo que los resultados de la presente investigación resultan positivas porque brindan un diagnóstico favorable respecto a la asociación de las variables, sin embargo, según la Rho de Spearman, no es altamente significativa, siendo factores internos y externos que influyen en una adecuada regulación necesaria en esta etapa pre graduada en los estudiantes, siendo necesario continuar los análisis para lograr profesionales competentes.

En relación a las fortalezas de la investigación están expresadas a los resultados obtenidos, debido a que admite continuar en la línea de investigación

en los temas de evaluación formativa como parte fundamental del proceso enseñanza y aprendizaje, asimismo el desarrollo de la autorregulación. Por otra parte, se identificó la debilidad en la aplicación de instrumentos, debido a que los estudiantes se encuentran ocupados en los productos de alta demanda exigidos en la escuela de post grado, sin embargo, la metodología utilizada, es decir, instrumentos como el cuestionario permitió superar las debilidades, al poder aplicarlos sin dificultad.

Asimismo, respecto a las limitaciones de la investigación, el diseño aplicado como es el descriptivo correlacional perfeccionó el desarrollo de la investigación debido a que al ser transversal, por el momento de la ejecución, permitió la aplicación en un determinado tiempo, asimismo, la muestra de estudio fue de 152 estudiantes lo que permitió su generalización a la población, 200 estudiantes, por otra parte respecto al funcionamiento del instrumento, fue óptimo, debido a que se realizó la validez y confiabilidad correspondiente, no se identificó ninguna deficiencia que impida presentar el presente informe.

En cuanto a los resultados del proceso estadístico usado, consintió lograr los objetivos propuestos relacionados con las variables, lo cual es un complemento importante porque la autorregulación del aprendizaje se relaciona con la evaluación formativa, debido a que los estudiantes fijan sus propias metas y actividades para lograr sus objetivos en el proceso educativo, promoviendo el aprendizaje, más aún en la actual situación de pandemia donde aún prevalece la educación a distancia.

Finalmente, se propone desarrollar los aspectos metacognitivos de los estudiantes, debido a que promoverá la autorregulación, igualmente aplicar a otras muestras de estudio, en programas de doctorado, por lo que los instrumentos accedieron desarrollar el estudio sin conflicto, por lo que se promueve el fortalecimiento desde las metodologías aplicadas por los docentes las variables estudiadas como es la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en estudiantes de educación superior.

## VI. CONCLUSIONES

**Primera:** La investigación permitió demostrar que existe una relación entre la Autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022, la cual se comprobó con los resultados de la p-valor menor de  $0,001 < 0,05$ , permitiendo inferir los resultados a la población, asimismo, una correlación positiva considerable (0,66), por lo que es una necesidad su estudio, promoción y reafirmación en las aulas de los estudiantes de las escuelas de pre grado.

**Segunda:** De acuerdo al objetivo específico 1 se manifestó que la prueba de p valor  $0,001 < 0,05$  razón por la cual se admite la hipótesis alterna, concluyendo que existe una correlación entre la conciencia metacognitiva activa de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa, existiendo una correlación positiva moderada (0,50), por lo que es fundamental analizar las implicancias de la conciencia cognitiva en el aprendizaje.

**Tercera:** Con relación al objetivo específico 2, se comprobó que existe correlación entre el control y verificación de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa, a través del coeficiente de correlación = 0,571 siendo positiva moderada, así también el valor de significancia fue equivalente a  $0,001 < 0,05$  razón por la cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

**Cuarta:** En el objetivo específico 3, se concluyó que existe correlación entre el esfuerzo diario en la realización de las tareas de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa, a través de la aplicación del coeficiente de correlación obtenido = 0,615 siendo una correlación positiva considerable, asimismo con el valor de significancia fue equivalente a  $0,001 < 0,05$  razón por la cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

**Quinta:** En cuanto objetivo específico 4, se demostró que existe correlación entre el procesamiento activo durante las clases de la autorregulación del

aprendizaje y la evaluación formativa, según el resultado de la aplicación del coeficiente de correlación = 0,527 obteniéndose una correlación positiva moderada, asimismo un valor de significancia equivalente a  $0,001 < 0,05$  motivo por lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

## VII. RECOMENDACIONES

**Primera:** Se recomienda a los docentes de los programas de las escuelas de pre grado, potenciar las habilidades y competencias docentes a través de la realización de talleres o actividades formativas para aplicar los procedimientos adecuados que garanticen que los estudiantes desarrollen mecanismos de autorregulación que los lleven a alcanzar los diferentes objetivos educativos, utilizando los diferentes métodos o estrategias disponibles para una evaluación formativa eficaz, teniendo en cuenta la naturaleza del proceso de evaluación, en el logro de los objetivos del programa, adecuado al nivel de aprendizaje del estudiante.

**Segunda:** Se recomienda a los docentes, aplicar metodologías orientadas a desarrollar habilidades de autorregulación de los aprendizajes, con estrategias meta cognitivas, como un proceso fundamental en el enfoque por competencias, el cual sea permanente hasta lograr formar el hábito de la autorregulación en el estudiante.

**Tercera:** Se recomienda a los estudiantes aumentar el control y la verificación a través de una preparación propicia, como la gestión del autocontrol y auto monitoreo, etc., con el fin de lograr aprendizaje eficiente y eficaz.

**Cuarta:** Se recomienda a las autoridades de la universidad, promover capacitaciones para implementar estrategias a través del uso de las TIC, para que el estudiante pueda realizar estrategias orientadas a una autorreflexión en el esfuerzo diario en la realización de las tareas de los procesos desarrollados y logrados, con la finalidad de que no tenga dificultades para cumplir con el trabajo o desafío que le plantearon.

**Quinta:** Se recomienda a los docentes aplicar diferentes estrategias en la realización de las actividades con alta demanda cognitiva en el aula que despierte el interés del estudiante y por consiguiente demuestre un procesamiento activo y pueda responsabilizarse de su propio aprendizaje logrando desarrollar sus capacidades.

## REFERENCIAS

Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9292110297B>

Agüero, J. (2018). *Habilidades Académicas y Autorregulación del Aprendizaje en Ingresantes a Ciencias Empresariales*. (Tesis. Lima - Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle).

<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/1381/TM%20CE-Du%203209%20A1%20-%20Aguero%20Linares.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Aguilar, J.; Falcón, Y.; Montejo, C. y Morillo, J. (2021). *La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario*. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1041. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1041>

Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M. C. y Casiano, C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>

[https://www.researchgate.net/publication/321159686\\_El\\_modelo\\_Flipped\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/321159686_El_modelo_Flipped_Classroom)

Anijovich, R (2017) *La evaluación formativa en la enseñanza superior*. Universidad de San Andrés, Buenos Aires. *Voces De La Educación*.

<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32>

Areiza, H. (2017). *Role of Systematic Formative Assessment on Students' Views of Their Learning*

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902013000200011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902013000200011)

Angelini, M. (2016). *Formative and shared assessment research in teacher training degrees in english.*

[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032016000100282](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032016000100282)

Asiú, L.; Corrales, A. y Barboza, Ó. (2021). *Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica.*

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000100134&lng=es&tlng=es.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100134&lng=es&tlng=es)

Alagon, C. (2018). *Conocimiento y uso del aplicativo google classroom en estudiantes ingresantes a la Escuela Profesional de Ingeniería Informática y de sistemas de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco 2018-II.*

<https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/4092>

Alagon, C. (2021). *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.*

<https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/2628>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barrios, J., Fitch, R., Parga, R. y Sánchez, M. (2015). *Holistic Educative Model: A Proposal for Aiming to Strengthen Integral Training of Human Being*

[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032015000300462&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032015000300462&script=sci_abstract)

Bernal, C. y Álvarez, E. (2017) *Open Innovation Model: Focus on Human Potential*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7233540>

Bores, D., Hortigüela, D., Hernando, A., y González, G. (2020). *Analysis of student motivation towards body expression through the use of formative and share assessment*. Retos, 2041(40), 198–208.

file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-AnalysisOfStudentMotivationTowardsBodyExpressionTh-7702170.pdf

Burdiles, P., Castro, M. y Simian, D. (2019). Planificación y factibilidad de un proyecto de investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*.

[https://www.researchgate.net/publication/330781923\\_Planificacion\\_y\\_factibilidad\\_de\\_un\\_proyecto\\_de\\_investigacion\\_clinica](https://www.researchgate.net/publication/330781923_Planificacion_y_factibilidad_de_un_proyecto_de_investigacion_clinica)

Capote, R. y Díaz, M. (2017). *Propuesta metodológica para la aplicación de la evaluación formativa en las clases de Química Panorama Cuba y Salud*, vol. 12, núm. 1, 2017, pp. 67-69 Escuela Latinoamericana de Medicina Ciudad Habana, Cuba

<https://www.redalyc.org/pdf/4773/477355613021.pdf>

Carrasco, S. (2008). *Metodología de Investigación Científica*. Editorial San Marcos.

<https://www.biblioteca.une.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=65302>

Carhuancho, I., Sicheri, L., Nolzco, F., Guerrero, M. y Casana, K. Investigación holística; diseño exploratorio; enfoque cuantitativo; población. Guayaquil/uide

<https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/3893>

Covarrubias, C., Acosta, H, y Mendoza, M. (2019). *Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios*. Formación universitaria.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>

Daura, F. (2017) *Self-regulated learning and instructional strategies at university level*. *Educación [online]*. 2017, vol.41, n.2, pp.56-74. ISSN 2215-2644. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21396>.

[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442017000200056&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442017000200056&script=sci_abstract)

Díaz, M. (2018). The impact of feedback and formative evaluation on Biosciences teaching-learning. *Educación Médica Superior*, 32(3), 147-156.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412018000300012&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000300012&lng=es&tlng=en).

Falcón, Y.; Aguilar, J.; Augusto, C. y Morillo, J. (2021). *La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. Propósitos y Representaciones*.

<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1041>

Frayle, J. (2018). *La autoevaluación en el Grado de ciencias de la Actividad Física y del deporte. Concepciones y prácticas de los docentes*. (Tesis. Universidad Politécnica de Madrid).

[https://oa.upm.es/49175/1/JUAN\\_FRAILE\\_RUIZ\\_01.pdf](https://oa.upm.es/49175/1/JUAN_FRAILE_RUIZ_01.pdf)

Freiberg, A. y Fernández, M. (2017). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires*. *Revista de Psicología (PUCP)*, 35(2), 535-573. Recuperado en 16 de junio de 2022, de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92472017000200005&lng=es&tlng=es\\_](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472017000200005&lng=es&tlng=es_)

García, I. (2021). *Aprendizaje autorregulado en médicos de pregrado en época de COVID-19*. *Investigación en educación médica*, 10(38), 16-22.

<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.20329>

Gomez, L.; Muriel, L, y Londoño, D. (2019). *El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC*. *Encuentros*, vol. 17, núm. 02, pp. 118-131, 2019. Universidad Autónoma del Caribe

<https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/>

García, J. (2016). Metodología de la investigación para administradores. Ediciones de la U.

[https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=JiwaEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=metodologia+de+la+inves&ots=blr-K1umwW&sig=3nFFAI95JGcuA34LIT\\_GNQoVa8Y#v=onepage&q=metodologia%20de%20la%20inves&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=JiwaEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=metodologia+de+la+inves&ots=blr-K1umwW&sig=3nFFAI95JGcuA34LIT_GNQoVa8Y#v=onepage&q=metodologia%20de%20la%20inves&f=false)

Hernández, R.; Hilario, Palacios, B.; Figueroa, F. y Cauce, M. (2020). *Autorregulación para el aprendizaje y su influencia en la Bioética en Estudiantes Universitarios de Enfermería*. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 16(1), 5-30. Epub June 00, 2020.

<https://dx.doi.org/10.18004/riics.2020.junio.05-30>

Hidalgo, E. (2020). *Los factores de motivación en la elección de la carrera docente y su relación con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer año de una universidad pública*. Tesis. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

[https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8137/Factores\\_HidalgoNicho\\_Eduardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8137/Factores_HidalgoNicho_Eduardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación científica*. Editorial McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, A. y Camargo, Á. (2017) *Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática* Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 49, núm. 2, mayo-agosto, 2017. Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia

Noriega, T. (2020). *Aprendizaje autorregulado y escritura de textos expositivos explicativos en estudiantes de un curso de comunicación de una Universidad Privada de Lima*.

[https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8178/Aprendizaje\\_NoriegaHidalgo\\_Tatiana.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8178/Aprendizaje_NoriegaHidalgo_Tatiana.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Leyva, M. (2020) *Evaluación formativa y calidad educativa según los docentes de la Institución Educativa 3052 de Independencia*. (Tesis. Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán Y Valle)

<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/4254/TM%20CE-Ev%204953%20L1%20-%20Leyva%20Nateros%20Magaly%20Linda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Medina, R., Álamo, D., Costa, M. y Rodríguez, F. (2019) *Aprendizaje autorregulado: una estrategia para enseñar a aprender en ciencias de la salud*.

[https://www.researchgate.net/publication/331379765\\_Aprendizaje\\_autorregulado\\_una\\_estrategia\\_para\\_ensenar\\_a\\_aprender\\_en\\_ciencias\\_de\\_la\\_salud](https://www.researchgate.net/publication/331379765_Aprendizaje_autorregulado_una_estrategia_para_ensenar_a_aprender_en_ciencias_de_la_salud)

Meng, X. (2018). *Analysis of the Teaching Effect of the Normal Human Morphology with Mixed Teaching Mode and Formative Evaluation in China*. ISSN 0717-9502. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022019000301085>.

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0717-95022019000301085&lng=e&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0717-95022019000301085&lng=e&nrm=iso)

Merett, F. (2020) *University students profiles of self-regulated learning and motivation*. *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2020, vol. 37, e180126, ISSN 0103-166X [viewed 27 April 2020]. DOI: 10.1590/1982-0275202037e180126. Available from: <http://ref.scielo.org/c9w8qx>

Miná, V., Silvestre, M., y Otero, L. (2021). *Aprendizaje autorregulado en estudiantes de ingeniería: estrategias de gestión de recursos pedagógicos*. *Anales (Asociación Física Argentina)*.

<https://dx.doi.org/https://doi.org/10.31527/analesafa.2021.32.1.32>

Ministerio de Educación del Perú (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Gráfica Navarrete

<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2018). Ley de Reforma Magisterial. N.º 29944.

<https://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/ley-reforma-magisterial.php>

Ministerio de Educación (2020), Diseño curricular Básico Nacional de Educación Superior Pedagógica de formación inicial docente.

<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-2019-educacion-inicial/>

Muñoz, M. (2022). *Autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico del curso de Química General en los alumnos del 2do ciclo de la Facultad de Medicina de una Universidad privada de Lima*. Tesis. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

[http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/17690/Munoz\\_cm.pdf?sequence=1](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/17690/Munoz_cm.pdf?sequence=1)

Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis. 5ta edición*. Ediciones de la U.

[https://books.google.com.pe/books?id=VzOjDwAAQBAJ&lpg=PA1&dq=%C3%91aup%20et%20al.%20\(2018\).%20Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n&hl=es&pg=PA24#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=VzOjDwAAQBAJ&lpg=PA1&dq=%C3%91aup%20et%20al.%20(2018).%20Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n&hl=es&pg=PA24#v=onepage&q&f=false)

Niño, V. (2001). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.

[https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=WCwaEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=metodologia+de+la+inves&ots=pfxIDg\\_eZE&sig=eKIUSIPUI3ALCZdQu7\\_mjNEVkrW#v=onepage&q=metodologia%20de%20la%20inves&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=WCwaEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=metodologia+de+la+inves&ots=pfxIDg_eZE&sig=eKIUSIPUI3ALCZdQu7_mjNEVkrW#v=onepage&q=metodologia%20de%20la%20inves&f=false)

Ortega, M. (2015). *Evaluación Formativa aplicada por los Docentes del Área de Ciencia, Tecnología y Ambiente en el distrito de Hunter*. Arequipa. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.  
UNESCO (2020). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.*

<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>

Osés (2014). *Self-Regulation and the Effects of an Educational Intervention in Secondary Education.*

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412014000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100004)

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). *Técnicas de Muestreo sobre una Población Estudio.* Morphol.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Paredes, F. y Moreta, R. (2020). *Actitudes hacia la investigación y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios.* CienciAmérica, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 11-26, jul. (2020). ISSN 1390-9592.

<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.263>.

Panadero, E., Andrade, H. y Brookhart, S. (2018). *Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going.* Australian educational researcher.

[https://link-springer-com.translate.goog/article/10.1007/s13384-018-0258-y?error=cookies\\_not\\_supported&code=73f76a6a-1dd7-49f9-8ca3-ba9e174e30d5&\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=es&\\_x\\_tr\\_hl=es&\\_x\\_tr\\_pto=sc#citeas](https://link-springer-com.translate.goog/article/10.1007/s13384-018-0258-y?error=cookies_not_supported&code=73f76a6a-1dd7-49f9-8ca3-ba9e174e30d5&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sc#citeas)

Panadero, E. (2017). *A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research*

[https://www.frontiersin.org.translate.goog/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=es&\\_x\\_tr\\_hl=es&\\_x\\_tr\\_pto=op,sc](https://www.frontiersin.org.translate.goog/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=op,sc)

Pedrosa, J., Cravino, L. y Morgado, C. (2017). *Self-regulated learning in higher education: strategies adopted by computer programming students when supported by the SimProgramming approach*

<https://www.scielo.br/j/prod/a/fZqTXHD3BVhchGH9553GSVP/?lang=en#>

Perez, P.; Enrique, J.; Carbo, J. y Gonzalez, M. *Formative evaluation in the teaching-learning process*. EDUMECENTRO [online]. 2017, vol.9, n.3, pp.263-283. ISSN 2077-2874.

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&nrm=iso&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&nrm=iso&tlng=en)

Pérez, A., Belén, V., López, E., Ruiz, M. y Castejón, J. V., López (2017). *Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: la concreción de cuestiones/clave para su aplicación en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*", Revista de Educación, núm. 347, pp. 435-451,

<https://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85-articulo-medios-tecnicas-e-instrumentos-evaluacion-S0185269815000100>

Pérez, S., Palacios, A y Fernández, B. (2022) *Competencia digital del profesorado. Estrategias de evaluación en tiempos líquidos*. Universidad de Sevilla.

<http://editic.net/ripie/index.php/ripie/article/view/89>

Pugliesi, C. (2022). *Evaluación formativa*. Universidad científica del sur. Tesis.

<http://repositorio.ucp.edu.pe/bitstream/handle/UCP/1051/BACHILLER%20PUGLIESE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Quiñones, L., Zárate, G., Miranda, E. y Sosa. (2021). *Enfoque por competencias (EC) y Evaluación formativa (EF). Caso: Escuela rural*. Propósitos y Representaciones.

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992021000100009&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992021000100009&script=sci_abstract)

Reinel, J., Álvarez, R. y Velásquez, Y. (2018). *La evaluación formativa y el uso de estrategias didácticas para fortalecer el proceso de regulación y autorregulación de los aprendizajes en matemáticas en el grado quinto de la institución educativa Antonia santos*. Tesis. Universidad santo Tomas Colombia.  
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/13349>

Robles, H. (2020). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima*. *Revista de Investigación Psicológica*.  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322020000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200004&lng=es&tlng=es)

Ronqui, V., Sánchez, M. y Trías, D. (2021). *La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria*. *Cuadernos de Investigación Educativa*.  
<https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3055>

Santabárbara (2019). *Innovación docente e investigación en salud: Nuevos enfoques en la metodología docente*.  
<https://books.google.com.pe/books?id=kf5pEAAQBAJ&lpg=PA43&dq=SANTAB%20coeficiente%20de%20correlaci%C3%B3n&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q=SANTAB%20coeficiente%20de%20correlaci%C3%B3n&f=false>

Quevedo, L. (2021) *Gestión pedagógica y evaluación formativa en la Red de Educación N°2 Carmen de la Legua*, Callao – 2019.  
<http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/4859>

Robles, E. (2020) *Factores que afectan el aprendizaje en estudiantes del III ciclo en el área de Comunicación*, Cotabambas-Apurímac  
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5480>

Sáez, F., Díaz, A. Panadero, E, Bruna, Daniela. (2018). *Revisión Sistemática sobre Competencias de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios y Programas Intracurriculares para su Promoción*

[https://www.researchgate.net/publication/329928469\\_Revision\\_Sistemica\\_sobre\\_Competicencias\\_de\\_Autorregulacion\\_del\\_Aprendizaje\\_en\\_Estudiantes\\_Universitarios\\_y\\_Programas\\_Intracurriculares\\_para\\_su\\_Promocion](https://www.researchgate.net/publication/329928469_Revision_Sistemica_sobre_Competicencias_de_Autorregulacion_del_Aprendizaje_en_Estudiantes_Universitarios_y_Programas_Intracurriculares_para_su_Promocion)

<https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>

Talanquer, V. (2015) *The importance of Formative Assessment.*

<http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v26n3/0187-893X-eq-26-03-00177.pdf>

Tello, E., Rodríguez, R. y Arévalo, D. (2021). *Resiliencia y autorregulación del aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de Psicología.* Universidad tecnológica del Perú.

<https://hdl.handle.net/20.500.12867/4333>

Torrano, F., Fuentes, F. Soria, M. (2017). *Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos.*

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000200160](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200160)

Torres, M., Yépez, D. y Lara, A. (2019). *The reflection of teaching practice.*

<https://www.redalyc.org/journal/5717/571763429006/571763429006.pdf>

Torres, J. (2021). *Formative evaluation: a look from its various strategies in regular basic education*

[https://redib.org/Record/oai\\_articulo3154403-formative-evaluation-a-look-from-its-various-strategies-regular-basic-education](https://redib.org/Record/oai_articulo3154403-formative-evaluation-a-look-from-its-various-strategies-regular-basic-education)

Velásquez, L. (2019) *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en estudiantes de 5° secundaria en el área de Comunicación, IE 158 "Santa María", SJL – 2019.*

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39345/VELASQUEZ\\_GL.%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39345/VELASQUEZ_GL.%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ventura, R. (2018) *Problem-Based Learning: A Didactic Strategy in the Teaching of System Simulation*

<https://books.google.com.pe/books?id=46qMDwAAQBAJ&lpg=PA29&dq=p>

oblaci%C3%B3n%20ventura%202017&hl=es&pg=PP4#v=onepage&q  
=poblaci%C3%B3n,%20ventura%202017&f=false

Vergara, R. (2018) *Autorregulación del aprendizaje de los estudiantes del II ciclo de contabilidad de dos universidades privadas*

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14573/Vergara\\_TRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14573/Vergara_TRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Yot, D. (2017). *University students' self-regulated learning using digital technologies. Int J Educ Technol High Educ* 14, 38.

<https://doi.org/10.1186/s41239-017-0076-8>

<https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0076-8>

<https://doi.org/10.1590/0103-6513.225516>

Zapana, L. (2019) *Influencia de la Evaluación Formativa en el Proceso de Autorregulación de los Estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Primaria del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Arequipa 2018*

<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8030>

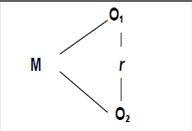
Zambrano, C., Albarran, F. y Salcedo, P. (2018). *Percepción de Estudiantes de Pedagogía respecto de la Autorregulación del Aprendizaje. Formación universitaria.*

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-5006201800030007>

Zimmerman, B. (1989). *A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology*, 81 (3) (1989), pp. 329-339

[https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S012005341730016X#:~:text=El%20proceso%20de%20la%20ARA,propuesta%20por%20Bandura%20\(1977\).](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S012005341730016X#:~:text=El%20proceso%20de%20la%20ARA,propuesta%20por%20Bandura%20(1977).)

## Anexo 1: Matriz de consistencia

<b>Título:</b>			
problema	objetivos	hipótesis	metodología
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	
¿Cuál es la relación entre la Autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022?	Determinar la relación entre la Autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022	La Autorregulación del aprendizaje se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de investigación: Básico</li> <li>▪ Enfoque: Cuantitativo</li>   <li>▪ Nivel de investigación: Descriptivo Correlacional</li>   <li>▪ Diseño y esquema de investigación: <b>No experimental</b></li> </ul> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  <pre> graph LR     M --- O1     M --- O2     O1 -.- r     O2 -.- r             </pre> </div> <p>Donde:  M= Muestra conformada por estudiantes de una universidad de Arequipa  O1 = Variable 1 (Autorregulación del aprendizaje)  O2= Variable 2 (Evaluación formativa)  r = Correlación entre las variables</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Variables: Autorregulación del aprendizaje y Evaluación formativa</li> <li>▪ Muestra: 152 estudiantes universitarios</li> <li>▪ Técnica: Encuesta</li> </ul>
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	
1. ¿Cuál es la relación entre la dimensión conciencia metacognitiva activa de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022?	1. Establecer la relación entre la dimensión conciencia metacognitiva activa de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022.	1. La dimensión conciencia metacognitiva activa de la autorregulación se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022.	
2. ¿Cuál es la relación entre la dimensión control y verificación de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022?	2. Establecer la relación entre la dimensión control y verificación de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022.	2. La dimensión control y verificación de la autorregulación se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022.	
3. ¿Cuál es la relación entre la dimensión esfuerzo diario en la realización de las tareas de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022?	3. Establecer la relación entre la dimensión esfuerzo diario en la realización de las tareas de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022.	3. La dimensión esfuerzo diario en la realización de las tareas de la autorregulación se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022.	

<p>4. ¿Cuál es la relación entre la dimensión procesamiento activo durante las clases de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022?</p>	<p>4. Establecer la relación entre la dimensión procesamiento activo durante las clases de la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022.</p>	<p>4. La dimensión procesamiento activo durante las clases de la autorregulación se relaciona significativamente con la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022.</p>	<p>▪ Instrumento: Cuestionario</p>
--	--	---	------------------------------------

## Anexo 2: Matriz de operacionalización

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Autorregulación del aprendizaje	Es aquella que deben realizar los estudiantes para lograr sus aprendizajes de forma autónoma y autorregulada convirtiéndose en actores protagónicos del proceso de aprendizaje (Aebli, 2001)	Cuando el estudiante aplica sus propias estrategias, donde se incluye una planificación, ejecución y evaluación, permitiéndole un rol protagónico en su proceso de profundización y perfeccionamiento en el programa de estudio elegido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conciencia metacognitiva activa</li> <li>➤ Control y verificación</li> <li>➤ Esfuerzo diario en la realización de las tareas</li> <li>➤ Procesamiento activo durante las clases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza la evaluación al cumplimiento de las metas u objetivos</li> <li>• Realiza el proceso de reconocimiento de la etapa y verifica el cumplimiento de lo planificado.</li> <li>• Reconoce las acciones ejecutadas en las tareas.</li> <li>• Reconoce las acciones que realiza en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul>	Nivel: ordinal Escala Likert de cinco posiciones 1= "Nunca" 2= "Casi nunca" 3= "A veces" 4= "Casi siempre" 5= "Siempre"
Evaluación formativa	Una actividad individual que realizan los estudiantes, en diversas situaciones propuestas por los docentes con fines evaluativos, esto sin afectar sus calificaciones. De esta manera, ambos actores educativos podrán identificar el progreso y en consecuencia que tan distantes o cerca se encuentren del logro del objetivo planteado. (Anijovich y Cappelletti, 2017)	Una forma de evaluación que se promueve en los estudiantes en un contexto educativo, allí se identifican los progresos y dificultades para poder reorientar esfuerzos con el objetivo de lograr los aprendizajes y logro de competencias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reguladora</li> <li>➤ Procesual</li> <li>➤ Continua</li> <li>➤ Retroalimentadora</li> <li>➤ Innovadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Planifica las actividades planteadas de acuerdo a las características personales y sociales del estudiante.</li> <li>➤ Regula de forma progresiva las actividades de evaluación de los contenidos y capacidades útiles de los contenidos</li> <li>➤ Desarrollo de los procesos pedagógicos para lograr aprendizajes.</li> <li>➤ Orienta al estudiante para garantizar los aprendizajes.</li> <li>➤ Examina los aprendizajes de los estudiantes de forma continua y pertinente.</li> </ul>	Nivel: ordinal Escala Likert de cinco posiciones 1= "Nunca" 2= "Casi nunca" 3= "A veces" 4= "Casi siempre" 5= "Siempre"

				<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Identifica los logros y dificultades ocurridas en el proceso de aprendizaje</li><li>➤ Aplica la retroalimentación donde se identificó dificultades con una actitud positiva.</li><li>➤ Crea un ambiente propicio para una adecuada evaluación grupal e individual.</li><li>➤ Propone y ejecuta diversas acciones en escenarios dentro y fuera de aula, individual o grupal para optimizar los aprendizajes.</li></ul>	
--	--	--	--	---	--

### Anexo 3: Instrumentos de recolección de datos

## CUESTIONARIO SOBRE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Estimado estudiante, la presente forma parte de un estudio científico con la finalidad de recoger información valiosa sobre la autorregulación del aprendizaje, al mismo tiempo precisar que la encuesta es íntegramente anónima y sus resultados son de carácter confidencial.

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

#### Datos generales:

Sexo: Masculino ( ) Femenino ( )

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

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

N.º	Ítems	categorías				
		N	CN	AV	CS	S
<b>DIMENSIÓN: Conciencia metacognitiva activa</b>						
01	Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura					
02	Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.					
03	Pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar, cuando me doy cuenta que no estoy aprendiendo.					
04	Evalúo constantemente el logro de las metas obtenidas.					
05	Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender					
<b>IMENSIÓN: Control y verificación</b>						
06	Tomo en cuenta las competencias que voy logrando de los objetivos trazados.					
07	Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las ideas y los conceptos.					
08	Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.					
09	Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo (a) interiormente para mantener el esfuerzo.					
10	Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.					
<b>DIMENSIÓN: Esfuerzo diario en la realización de las tareas</b>						
11	Veó que mi esfuerzo e interés por aprender se mantiene a pesar de las dificultades que encuentro.					
12	Reviso mis apuntes para asegurarme que atiéndolo la información y que todo está en orden.					
13	En mis trabajos y tareas de clase estoy siempre al día.					
14	Tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.					
15	Me esfuerzo más cuando tengo dificultades en las tareas					
<b>DIMENSIÓN: Responsabilidad</b>						
16	Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.					
17	Los obstáculos que voy encontrando tanto en clase como cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.					
18	Identifico mis intereses que estimulan mi proceso de enseñanza y aprendizaje.					
19	En clase estoy atento (a) a las explicaciones del docente y formulo todas mis dudas.					
20	Reconozco mis dificultades y trato de superarlas para mejorar mi aprendizaje.					

Gracias por su colaboración

## CUESTIONARIO SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA

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

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

### Datos generales:

Sexo: Masculino ( ) Femenino ( )

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

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

N.º	Ítems	categorías				
		N	CN	AV	CS	S
<b>DIMENSIÓN: Reguladora</b>						
01	Considera que sus docentes planifican sus actividades en base a las características personales y sociales de los estudiantes.					
02	Considera que sus docentes toman en cuenta los intereses de los estudiantes al momento de planificar una sesión.					
03	Los docentes reorientan su enseñanza del área en base a la evaluación permanente.					
04	Los docentes evalúan las tareas cada vez que las encarga.					
<b>DIMENSIÓN: Procesual</b>						
05	Los docentes indican el propósito de la sesión antes de iniciarla.					
06	Los docentes procuran mantener la motivación durante el desarrollo de toda la sesión.					
07	Los estudiantes reciben orientación de los docentes de manera permanente.					
08	Recibes orientación de tus docentes para mejorar tu desempeño.					
<b>DIMENSIÓN: Continua</b>						
09	Considera importante que la sesión de clase se inicie con preguntas del tema.					
10	Evalúa y comunica los resultados en forma continua y oportuna.					
11	Sus docentes promueven la reflexión de los logros y dificultades que se van produciendo en el proceso de la enseñanza y aprendizaje.					
12	Sus docentes toman en cuentas las dificultades de los estudiantes para reorientar las estrategias de enseñanza.					
<b>DIMENSIÓN: Retroalimentadora</b>						
13	Fortalece los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes a través de una revisión de las actividades.					
14	Los docentes realizan preguntas para dirigir hacia el logro de los aprendizajes.					
15	Sus docentes desarrollan la retroalimentación en todas las sesiones de aprendizaje.					
16	Durante las evaluaciones se crea un ambiente propicio para desarrollar los retos planteados.					
<b>DIMENSIÓN: Innovadora</b>						
17	Las acciones que desarrolla el docente permiten demostrar la creatividad.					
18	Considera que el trabajo en equipo es favorable para el aprendizaje.					
19	Sus docentes proponen acciones para innovar el desarrollo del área a cargo.					
20	Los docentes actualizan su metodología e información.					

**Gracias por su colaboración**

## FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO

⚙ Nombre:	<b>Encuesta de Autorregulación del Aprendizaje</b>
⚙ Objetivo	<b>Medir la autorregulación del aprendizaje</b>
⚙ Autor:	<b>Beatriz Frida Quispe Velavela</b>
⚙ Adaptación:	
⚙ Administración:	<b>Individual</b>
⚙ Duración:	<b>Aproximadamente 20 minutos</b>
⚙ Unidad de análisis:	<b>Estudiantes universitarios</b>
⚙ Ámbito de aplicación:	<b>Universitario</b>
⚙ Técnica	<b>Encuesta</b>
⚙ Significación:	<b>Valoración para la medición de la autorregulación del aprendizaje a través de las dimensiones: conciencia metacognitiva activa, control y verificación, esfuerzo diario en la realización de las tareas, y procesamiento activo durante las clases.</b>

## FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO

⚙ Nombre:	<b>Encuesta de Evaluación Formativa</b>
⚙ Objetivo	<b>Medir la evaluación formativa</b>
⚙ Autor:	<b>Beatriz Frida Quispe Velavela</b>
⚙ Adaptación:	
⚙ Administración:	<b>Individual</b>
⚙ Duración:	<b>Aproximadamente 20 minutos</b>
⚙ Unidad de análisis:	<b>Estudiantes universitarios</b>
⚙ Ámbito de aplicación:	<b>Universitario</b>
⚙ Técnica	<b>Encuesta</b>
⚙ Significación:	<b>Valoración para la medición de la evaluación formativa a través de las dimensiones: reguladora, procesual, continua, retroalimentadora e innovadora.</b>

## NORMAS DE CORRECCIÓN

### Descripción de niveles

#### Variable 1: Autorregulación del aprendizaje

Intervalo	Nivel	Descripción
20 - 46	Deficiente	Estudiantes cuya puntuación se encuentran entre estos intervalos tiene un nivel deficiente en la autorregulación del aprendizaje respecto a la conciencia metacognitiva activa, control y verificación, esfuerzo diario en la realización de las tareas, y procesamiento activo durante las clases.
47- 73	Eficiente	Estudiantes cuya puntuación se encuentran entre estos intervalos tiene un nivel eficiente en la autorregulación del aprendizaje respecto a la conciencia metacognitiva activa, control y verificación, esfuerzo diario en la realización de las tareas, y procesamiento activo durante las clases.
74 - 100	Muy eficiente	Estudiantes cuya puntuación se encuentran entre estos intervalos tiene un nivel muy eficiente en la autorregulación del aprendizaje respecto a la conciencia metacognitiva activa, control y verificación, esfuerzo diario en la realización de las tareas, y procesamiento activo durante las clases.

#### Variable 2: Evaluación formativa

Intervalo	Nivel	Descripción
20 - 46	Inicio	Estudiantes cuya puntuación se encuentran entre estos intervalos tiene un nivel de inicio en la evaluación formativa; reguladora, procesual, continua, retroalimentadora e innovadora.
47- 73	Proceso	Estudiantes cuya puntuación se encuentran entre estos intervalos tiene un nivel de proceso en la evaluación formativa; reguladora, procesual, continua, retroalimentadora e innovadora.
74 - 100	Logrado	Estudiantes cuya puntuación se encuentran entre estos intervalos tiene un nivel de logrado en la evaluación formativa; reguladora, procesual, continua, retroalimentadora e innovadora.

## BAREMOS

Variable 1: Autorregulación del aprendizaje

Niveles	Autorregulación de aprendizaje	Conciencia metacognitiva activa	Control y verificación	Esfuerzo diario en la realización de las tareas	Procesamiento activo durante las clases
<b>Deficiente</b>	<b>20 - 46</b>	<b>5 - 11</b>	<b>5 - 11</b>	<b>5 - 11</b>	<b>5 - 11</b>
<b>Eficiente</b>	<b>47 - 73</b>	<b>12 - 18</b>	<b>12 - 18</b>	<b>12 - 18</b>	<b>12 - 18</b>
<b>Muy eficiente</b>	<b>74 - 100</b>	<b>19 - 25</b>		<b>19 - 25</b>	<b>19 - 25</b>

Variable 2: Evaluación formativa

Niveles	Evaluación formativa	Reguladora	Procesual	Continua	Retroalimentadora	Innovadora
<b>Inicio</b>	<b>20 - 46</b>	<b>4 - 8</b>	<b>4 - 8</b>	<b>4 - 8</b>	<b>4 - 8</b>	<b>4 - 8</b>
<b>Proceso</b>	<b>47 - 73</b>	<b>9 - 13</b>	<b>9 - 13</b>	<b>9 - 13</b>	<b>9 - 13</b>	<b>9 - 13</b>
<b>Logrado</b>	<b>74 - 100</b>	<b>14 - 20</b>	<b>14 - 20</b>	<b>14 - 20</b>	<b>14 - 20</b>	<b>14 - 20</b>

## Anexo 4: Formato de validación por juicio de expertos



### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1: Conciencia metacognitiva activa</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	x		x		x		
2	Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	x		x		x		
3	Pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar, cuando me doy cuenta que no estoy aprendiendo.	x		x		x		
4	Evalúo constantemente el logro de las metas obtenidas.	x		x		x		
5	Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 2: Control y verificación</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
6	Tomo en cuenta las competencias que voy logrando de los objetivos trazados.	x		x		x		
7	Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las ideas y los conceptos.	x		x		x		
8	Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	x		x		x		
9	Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo (a) interiormente para mantener el esfuerzo.	x		x		x		
10	Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 3: Esfuerzo diario en la realización de las tareas</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
11	Veó que mi esfuerzo e interés por aprender se mantiene a pesar de las dificultades que encuentro.	x		x		x		
12	Reviso mis apuntes para asegurarme que atiendo la información y que todo está en orden.	x		x		x		
13	En mis trabajos y tareas de clase estoy siempre al día.	x		x		x		
14	Tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.	x		x		x		
15	Me esfuerzo más cuando tengo dificultades en las tareas.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 4: Procesamiento activo durante las clases</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
16	Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	x		x		x		
17	Los obstáculos que voy encontrando tanto en clase como cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	x		x		x		
18	Identifico mis intereses que estimulan mi proceso de enseñanza y aprendizaje.	x		x		x		
19	En clase estoy atento (a) a las explicaciones del docente y formulo todas mis dudas.	x		x		x		
20	Reconozco mis dificultades y trato de superarlas para mejorar mi aprendizaje.	x		x		x		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA**

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

**Apellidos y nombres del juez validador.** Dr./ Mg: Ana Luz Margarita Borda Soaquita **DNI: 29481902**

**Especialidad del validador:** Lic. Ciencias sociales Dra. en Educación

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

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

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

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

**27 de mayo del 2022**



---

**Firma del Experto Informante.**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1: Reguladora</b>							
1	Considera que sus docentes planifican sus actividades en base a las características personales y sociales de los estudiantes.	x		x		x		
2	Considera que sus docentes toman en cuenta los intereses de los estudiantes al momento de planificar una sesión.	x		x		x		
3	Los docentes reorientan su enseñanza del área en base a la evaluación permanente.	x		x		x		
4	Los docentes evalúan las tareas cada vez que las encarga.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 2: Procesual</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
5	Los docentes indican el propósito de la sesión antes de iniciarla.	x		x		x		
6	Los docentes procuran mantener la motivación durante el desarrollo de toda la sesión.	x		x		x		
7	Los estudiantes reciben orientación de los docentes de manera permanente.	x		x		x		
8	Recibes orientación de tus docentes para mejorar tu desempeño.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 3: Continua</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	Considera importante que la sesión de clase se inicie con preguntas del tema.	x		x		x		
10	Evalúa y comunica los resultados en forma continua y oportuna.	x		x		x		
11	Sus docentes promueven la reflexión de los logros y dificultades que se van produciendo en el proceso de la enseñanza y aprendizaje.	x		x		x		
12	Sus docentes toman en cuentas las dificultades de los estudiantes para reorientar las estrategias de enseñanza.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 4: Retroalimentadora</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
13	Fortalece los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes a través de una revisión de las actividades.	x		x		x		
14	Los docentes realizan preguntas para dirigir hacia el logro de los aprendizajes.	x		x		x		
15	Sus docentes desarrollan la retroalimentación en todas las sesiones de aprendizaje.	x		x		x		
16	Durante las evaluaciones se crea un ambiente propicio para desarrollar los retos planteados.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 5: Innovadora</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
17	Las acciones que desarrolla el docente permiten demostrar la creatividad.	x		x		x		
18	Considera que el trabajo en equipo es favorable para el aprendizaje.	x		x		x		
19	Sus docentes proponen acciones para innovar el desarrollo del área a cargo.	x		x		x		

20	Los docentes actualizan su metodología e información.	x		x		x	
----	---	---	--	---	--	---	--

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA**

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

**Apellidos y nombres del juez validador.** Dr./ Mg: Ana Luz Margarita Borda Soaquita **DNI: 29481902**

**Especialidad del validador:** Lic. Ciencias sociales Dra. en Educación

- <sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- <sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- <sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

**27 de mayo del 2022**



-----

**Firma del Experto Informante.**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1: Conciencia metacognitiva activa</b>							
1	Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	x		x		x		
2	Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	x		x		x		
3	Pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar, cuando me doy cuenta que no estoy aprendiendo.	x		x		x		
4	Evalúo constantemente el logro de las metas obtenidas.	x		x		x		
5	Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 2: Control y verificación</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
6	Tomo en cuenta las competencias que voy logrando de los objetivos trazados.	x		x		x		
7	Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las ideas y los conceptos.	x		x		x		
8	Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	x		x		x		
9	Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo (a) interiormente para mantener el esfuerzo.	x		x		x		
10	Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 3: Esfuerzo diario en la realización de las tareas</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
11	Veó que mi esfuerzo e interés por aprender se mantiene a pesar de las dificultades que encuentro.	x		x		x		
12	Reviso mis apuntes para asegurarme que atiendo la información y que todo está en orden.	x		x		x		
13	En mis trabajos y tareas de clase estoy siempre al día.	x		x		x		
14	Tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.	x		x		x		
15	Me esfuerzo más cuando tengo dificultades en las tareas.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 4: Procesamiento activo durante las clases</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
16	Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	x		x		x		
17	Los obstáculos que voy encontrando tanto en clase como cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	x		x		x		
18	Identifico mis intereses que estimulan mi proceso de enseñanza y aprendizaje.	x		x		x		
19	En clase estoy atento (a) a las explicaciones del docente y formulo todas mis dudas.	x		x		x		
20	Reconozco mis dificultades y trato de superarlas para mejorar mi aprendizaje.	x		x		x		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA**

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

**Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg: Fany Magdalena Montaña Revilla DNI: 29214812**

**Especialidad del validador: Educación-Bioquímica, RR, PP e Industrial**

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

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

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

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

**27 de mayo del 2022**



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

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1: Reguladora</b>							
1	Considera que sus docentes planifican sus actividades en base a las características personales y sociales de los estudiantes.	x		x		x		
2	Considera que sus docentes toman en cuenta los intereses de los estudiantes al momento de planificar una sesión.	x		x		x		
3	Los docentes reorientan su enseñanza del área en base a la evaluación permanente.	x		x		x		
4	Los docentes evalúan las tareas cada vez que las encarga.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 2: Procesual</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
5	Los docentes indican el propósito de la sesión antes de iniciarla.	x		x		x		
6	Los docentes procuran mantener la motivación durante el desarrollo de toda la sesión.	x		x		x		
7	Los estudiantes reciben orientación de los docentes de manera permanente.	x		x		x		
8	Recibes orientación de tus docentes para mejorar tu desempeño.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 3: Continua</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	Considera importante que la sesión de clase se inicie con preguntas del tema.	x		x		x		
10	Evalúa y comunica los resultados en forma continua y oportuna.	x		x		x		
11	Sus docentes promueven la reflexión de los logros y dificultades que se van produciendo en el proceso de la enseñanza y aprendizaje.	x		x		x		
12	Sus docentes toman en cuentas las dificultades de los estudiantes para reorientar las estrategias de enseñanza.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 4: Retroalimentadora</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
13	Fortalece los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes a través de una revisión de las actividades.	x		x		x		
14	Los docentes realizan preguntas para dirigir hacia el logro de los aprendizajes.	x		x		x		
15	Sus docentes desarrollan la retroalimentación en todas las sesiones de aprendizaje.	x		x		x		
16	Durante las evaluaciones se crea un ambiente propicio para desarrollar los retos planteados.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 5: Innovadora</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
17	Las acciones que desarrolla el docente permiten demostrar la creatividad.	x		x		x		
18	Considera que el trabajo en equipo es favorable para el aprendizaje.	x		x		x		
19	Sus docentes proponen acciones para innovar el desarrollo del área a cargo.	x		x		x		



20	Los docentes actualizan su metodología e información.	x		x		x	
----	---	---	--	---	--	---	--

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg: Fany Magdalena Montaña Revilla DNI: 29214812

Especialidad del validador: Educación-Bioquímica, RR, PP e Industrial

- <sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- <sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- <sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

27 de mayo del 2022

-----  
Firma del Experto Informante.

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1: Conciencia metacognitiva activa</b>							
1	Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	x		x		x		
2	Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta.	x		x		x		
3	Pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar, cuando me doy cuenta que no estoy aprendiendo.	x		x		x		
4	Evalúo constantemente el logro de las metas obtenidas.	x		x		x		
5	Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 2: Control y verificación</b>							
6	Tomo en cuenta las competencias que voy logrando de los objetivos trazados.	x		x		x		
7	Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las ideas y los conceptos.	x		x		x		
8	Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto.	x		x		x		
9	Cuando estoy estudiando, me animo a mí mismo (a) interiormente para mantener el esfuerzo.	x		x		x		
10	Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 3: Esfuerzo diario en la realización de las tareas</b>							
11	Veó que mi esfuerzo e interés por aprender se mantiene a pesar de las dificultades que encuentro.	x		x		x		
12	Reviso mis apuntes para asegurarme que atiendo la información y que todo está en orden.	x		x		x		
13	En mis trabajos y tareas de clase estoy siempre al día.	x		x		x		
14	Tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar.	x		x		x		
15	Me esfuerzo más cuando tengo dificultades en las tareas.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 4: Procesamiento activo durante las clases</b>							
16	Durante la clase, verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.	x		x		x		
17	Los obstáculos que voy encontrando tanto en clase como cuando estoy estudiando, más que desanimarme son un estímulo para mí.	x		x		x		
18	Identifico mis intereses que estimulan mi proceso de enseñanza y aprendizaje.	x		x		x		
19	En clase estoy atento (a) a las explicaciones del docente y formulo todas mis dudas.	x		x		x		
20	Reconozco mis dificultades y trato de superarlas para mejorar mi aprendizaje.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): **HAY SUFICIENCIA**

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg: Nora Elizabeth Hinojosa Rosales DNI: 45207802

Especialidad del validador: **IDIOMAS - INGLÉS**

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

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

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

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

**27 de mayo del 2022**



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

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1: Reguladora</b>							
1	Considera que sus docentes planifican sus actividades en base a las características personales y sociales de los estudiantes.	x		x		x		
2	Considera que sus docentes toman en cuenta los intereses de los estudiantes al momento de planificar una sesión.	x		x		x		
3	Los docentes reorientan su enseñanza del área en base a la evaluación permanente.	x		x		x		
4	Los docentes evalúan las tareas cada vez que las encarga.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 2: Procesual</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
5	Los docentes indican el propósito de la sesión antes de iniciarla.	x		x		x		
6	Los docentes procuran mantener la motivación durante el desarrollo de toda la sesión.	x		x		x		
7	Los estudiantes reciben orientación de los docentes de manera permanente.	x		x		x		
8	Recibes orientación de tus docentes para mejorar tu desempeño.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 3: Continua</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	Considera importante que la sesión de clase se inicie con preguntas del tema.	x		x		x		
10	Evalúa y comunica los resultados en forma continua y oportuna.	x		x		x		
11	Sus docentes promueven la reflexión de los logros y dificultades que se van produciendo en el proceso de la enseñanza y aprendizaje.	x		x		x		
12	Sus docentes toman en cuentas las dificultades de los estudiantes para reorientar las estrategias de enseñanza.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 4: Retroalimentadora</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
13	Fortalece los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes a través de una revisión de las actividades.	x		x		x		
14	Los docentes realizan preguntas para dirigir hacia el logro de los aprendizajes.	x		x		x		
15	Sus docentes desarrollan la retroalimentación en todas las sesiones de aprendizaje.	x		x		x		
16	Durante las evaluaciones se crea un ambiente propicio para desarrollar los retos planteados.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN 5: Innovadora</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
17	Las acciones que desarrolla el docente permiten demostrar la creatividad.	x		x		x		
18	Considera que el trabajo en equipo es favorable para el aprendizaje.	x		x		x		
19	Sus docentes proponen acciones para innovar el desarrollo del área a cargo.	x		x		x		

20	Los docentes actualizan su metodología e información.	x		x		x		
----	---	---	--	---	--	---	--	--

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA**

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

**Apellidos y nombres del juez validador.** Dr./ Mg: Nora Elizabeth Hinojosa Rosales **DNI:** 45207802

**Especialidad del validador:** IDIOMAS - INGLÈS

- <sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- <sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- <sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

**27 de mayo del 2022**



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

## Anexo 5: Análisis de fiabilidad

### CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DE AUTOREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

#### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,909	20

#### Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	58,3750	73,201	,514	,906
P2	58,4167	72,949	,440	,907
P3	58,1667	71,188	,587	,904
P4	58,6250	67,984	,759	,899
P5	58,4167	70,775	,580	,904
P6	58,5417	68,781	,627	,903
P7	58,0417	68,042	,707	,900
P8	58,3750	68,853	,575	,904
P9	58,4583	67,563	,667	,902
P10	58,0833	74,688	,260	,912
P11	58,3333	69,536	,693	,901
P12	58,5417	69,563	,612	,903
P13	58,2500	69,935	,674	,902
P14	58,5000	68,000	,761	,899
P15	58,1250	71,332	,628	,903
P16	58,3750	75,549	,171	,914
P17	58,4167	73,732	,421	,908
P18	58,2500	70,891	,589	,904
P19	58,5417	73,911	,339	,910
P20	58,0833	74,341	,378	,908

## CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FORMATIVA

### Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,935	20

### Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	56,0800	94,327	,319	,937
P2	55,8800	92,777	,553	,933
P3	55,8400	89,390	,666	,931
P4	55,6000	89,500	,734	,929
P5	55,7200	85,210	,779	,928
P6	55,9200	88,827	,788	,929
P7	55,7200	92,460	,508	,933
P8	55,9200	89,660	,659	,931
P9	55,5600	86,757	,664	,931
P10	55,8000	92,500	,650	,931
P11	56,0800	92,160	,660	,931
P12	56,0800	88,993	,706	,930
P13	55,8800	87,110	,707	,930
P14	55,6400	91,657	,582	,932
P15	55,7200	87,960	,739	,929
P16	55,9600	93,290	,383	,936
P17	55,7600	87,607	,793	,928
P18	55,7600	92,773	,360	,937
P19	55,7200	87,710	,757	,929
P20	55,8000	91,917	,617	,932

## Anexo 6: Matriz de datos de la variable Autorregulación del Aprendizaje

1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	
id	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20		
2	1	3	3	4	2	4	3	4	4	5	4	4	3	4	5	4	3	4	4	4	4	
3	2	5	5	4	4	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	
4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	5	4	5	3	4	3	
5	4	5	4	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	
6	5	4	4	4	5	3	5	3	3	3	4	4	4	3	2	3	3	3	4	4	3	
7	6	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	
8	7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	
9	8	4	5	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	
10	9	4	4	4	3	5	4	3	3	5	5	5	4	4	4	3	4	4	5	4	5	
11	10	4	2	4	1	5	1	4	2	3	1	2	5	4	5	2	3	1	5	2	4	
12	11	4	3	3	2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	3	4	5	3	4	
13	12	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	5	4	5	4	4	4	4	4	
14	13	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	
15	14	4	4	5	3	5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
16	15	3	4	4	3	2	3	4	4	3	5	2	3	3	4	4	4	4	3	4	3	
17	16	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	
18	17	5	3	5	3	3	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	3	5	5	1	5	
19	18	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
20	19	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	
21	20	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	2	
22	21	4	2	2	2	4	5	5	4	3	5	4	3	4	4	5	5	4	5	4	4	
Autoregulación del aprendizaje																						
24	23	4	4	5	3	4	3	5	3	3	5	5	5	4	4	5	4	4	3	4	5	4
25	24	4	5	3	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	3	5	5	3	3	5	5
26	25	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
27	26	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4
28	27	5	2	2	4	3	3	3	3	4	2	3	2	4	3	4	3	2	5	3	3	3
29	28	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	2	4	3	3	4	2	3	3	3
30	29	1	2	1	2	3	3	3	1	4	3	3	2	3	3	3	1	2	1	1	3	3
31	30	3	3	4	3	2	4	3	4	2	4	3	4	5	4	4	4	3	3	3	3	3
32	31	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	5	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
33	32	3	3	3	2	3	3	4	2	3	4	3	2	3	4	3	2	2	2	2	3	3
34	33	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5
35	34	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	3	5	4	4	4	3	5	4	4	5	5
36	35	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
37	36	5	5	5	3	2	4	5	5	3	4	3	4	5	2	5	2	4	3	5	5	5
38	37	4	4	4	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5
39	38	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4
40	39	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4
41	40	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3
42	41	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
43	42	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5
44	43	5	4	5	4	4	4	5	3	5	5	4	5	4	4	3	4	4	3	4	4	4
45	44	3	3	4	3	4	3	4	2	3	4	3	2	5	3	3	2	2	2	2	2	2
46	45	4	3	3	3	3	4	5	4	3	4	3	2	5	3	5	3	2	2	2	2	3
47	46	5	3	4	1	3	3	5	3	5	5	5	5	3	5	5	3	4	4	3	5	5
48	47	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4
49	48	4	4	5	4	3	3	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4	4
50	49	4	5	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4
51	50	4	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5
52	51	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
53	52	4	4	5	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5
54	53	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4
55	54	4	4	5	3	5	5	5	5	5	4	3	3	4	4	5	3	4	4	4	4	3
56	55	5	3	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
57	56	5	5	5	4	3	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
58	57	4	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3	2	3	3	4	4	3	4	3	4	4
59	58	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	4
60	59	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
61	60	4	5	4	5	3	4	5	4	3	4	4	4	5	4	4	4	3	3	4	4	4
62	61	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5	5	4	4	5
63	62	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5
64	63	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	5
65	64	5	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4
66	65	5	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	5
67	66	4	4	3	3	3	4	4	3	3	2	3	4	2	3	4	3	3	4	3	4	4
68	67	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	4	4	5	5	4	5	5	5
69	68	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5
70	69	4	4	4	5	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	4	4	4
71	70	5	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4
72	71	5	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	4	5	4	5	5
73	72	4	4	3	3	4	4	4	3	3	2	3	4	2	3	4	3	3	4	3	4	4
74	73	4	5	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3
75	74	4	4	4	3	5	4	3	3	5	5	5	4	4	4	3	4	4	5	4	5	5
76	75	4	2	4	1	5	1	4	2	3	1	2	5	4	5	2	3	1	5	2	4	4
77	76	4	3	3	2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	3	4	5	3	4	4
78	77	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	5	4	5	4	4	4	4	4	4
79	78	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
80	79	4	4	5	3	5	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
81	80	3	4	4	3	2	3	4	4	3	5	2	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4
82	81	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5







**Anexo 7: Muestra**

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

Donde:

N: Población (200)

Z: Nivel de confianza (95%; 1,95)

P: Probabilidad de éxito (0,5)

E: Error estándar (0,005)

Reemplazando:

$$n = \frac{200 * 1.96^2 (0.5 * 0.5)}{(200-1) * 0.005^2 + 1.96^2 (0.5 * 0.5)}$$

$$n = 152$$