



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA

Evaluación formativa y aprendizaje autónomo en estudiantes de
Pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima,
2022

AUTORA:

Rodriguez Chumacero, Rosa Adriana (orcid.org/0000-0003-3641-9607)

ASESOR

Dr. Diaz Salvatierra, Eddy Ronald (orcid.org/0000-0001-6164-6460)

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

A Dios por ofrendare constancia y perseverancia en este reto académico y a mis tres pilares incondicionales: Luis, Fabrizio y Adrián, fuente de inspiración y superación.

Agradecimiento

A los docentes de la Universidad César vallejo, por su gran apoyo y orientación durante este año de formación profesional.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	12
3.1. Tipo y diseño de investigación	12
3.2. Variables y operacionalización	12
3.3. Población, muestra y muestreo	13
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	14
3.5. Procedimientos	15
3.6. Método de análisis de datos	15
3.7. Aspectos éticos	16
IV. RESULTADOS	17
V. DISCUSIÓN	27
VI. CONCLUSIONES	31
VII. RECOMENDACIONES	32
REFERENCIAS	33
ANEXOS	39

Índice de tablas

		Pág.
Tabla 1	Población de estudio	14
Tabla 2	Muestra de estudio	15
Tabla 3	Validez por juicio de expertos	16
Tabla 4	Tabla de frecuencia: evaluación formativa * el aprendizaje autónomo	18
Tabla 5	Tabla de frecuencias: dimensión calificativa * el aprendizaje autónomo	19
Tabla 6	Tabla de frecuencias: dimensión proactiva-interactiva * aprendizaje autónomo	20
Tabla 7	Tabla de frecuencias: dimensión metacognitiva * aprendizaje autónomo	21
Tabla 8	Tabla de frecuencias: dimensión retroactiva * aprendizaje autónomo	22
Tabla 9	Correlación entre evaluación formativa y aprendizaje autónomo	23
Tabla 10	Correlación entre la dimensión calificativa y el aprendizaje autónomo	24
Tabla 11	Correlación entre la dimensión proactiva - interactiva y el aprendizaje autónomo	25
Tabla 12	Correlación entre la dimensión metacognitiva y el aprendizaje autónomo	26
Tabla 13	Correlación entre la dimensión retroactiva y el aprendizaje autónomo	27

Resumen

La investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022, por ello se desarrolló un estudio de tipo básico, nivel descriptivo correlacional, diseño no experimental de corte transversal y enfoque cuantitativo, se trabajó con una muestra de 104 estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima; para la recolección de datos se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario previamente validado (juicio de expertos) y confiable (a través del Alpha de Cronbach); los resultados de la investigación demostraron que existe correlación moderada ($r=0.525$) y significativa ($p=0.000$) entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo, así también se obtuvieron correlaciones moderadas para las dimensiones: Calificativa interactiva -proactiva, metacognitiva y retroactiva; se concluyó finalmente que cuando mejor sea el proceso de evaluación formativa mayores posibilidades tendrán los estudiantes de desarrollar un aprendizaje autónomo.

Palabras clave: Evaluación, formativo, aprendizaje, autónomo.

Abstract

The general objective of the research was to determine the relationship between formative evaluation and autonomous learning of undergraduate students of the Faculty of Education of a University of Lima, 2022, for this reason a basic type study was developed, correlational descriptive level, design non-experimental cross-sectional and quantitative approach, we worked with a sample of 104 undergraduate students from the Faculty of Education of a University of Lima; For data collection, the survey was sent as a technique and the previously validated (expert judgment) and reliable (through Cronbach's Alpha) questionnaire as an instrument; The results of the research showed that there are moderate ($r=0.525$) and significant ($p=0.000$) modifications between the formative evaluation and autonomous learning, as well as moderate correlations for the dimensions: interactive qualifying -proactive, metacognitive and retroactive; Finally, it was concluded that the better the formative evaluation process, the greater the possibilities students will have of developing autonomous learning.

Keywords: Evaluation, training, learning, autonomous.

I. INTRODUCCIÓN

La globalización ha alcanzado a todos los estamentos del mundo, en el ámbito educativo los cambios han sido de trescientos sesenta grados, modificando la tarea del docente y el rol de los alumnos, cambiando también el proceso de evaluar, enfocado hoy en competencias. El director de la Open University de Escocia conceptualizó la evaluación como si fuese la fuerza que impulsa y promueve el aprendizaje, además añadió que la evaluación denominada formativa es un proceso completo que debe considerarse porque es constante, permanente y sistemático (Cruzado, 2022, p. 12)

En Latinoamérica, se ha dado paso a la evaluación formativa con todas sus fortalezas y debilidades, poniéndose como pieza clave dentro de un escenario educativo lleno de retos, puesto que representa un desafío mayúsculo para la implementación de políticas educativas en muchos países de la región latinoamericana debido a las realidades similares que presentan. Sustancialmente, se pretende optimizar las prácticas pedagógicas que responden a los enfoques de orientación enciclopedista y conductista, que se han implantado en las escuelas y algunos maestros se resisten a dejarlas ir, por ello la evaluación formativa fomenta y promueve la evaluación como oportunidad a la comunidad estudiantil, que ya aspira a una evaluación más integral y direccionada que requiere de instrumentos de evaluación que direccionan de forma clara lo que se quiere evaluar (Anijovich, y Cappelletti, 2017, p. 23).

A nivel nacional, la evaluación formativa es un desafío para los docentes peruanos, sobre todo si se labora en entidades públicas, puesto que dicha evaluación es más compleja en cuanto a su dinámica y a los diversos instrumentos de evaluación que se requieren. Para ello es necesario considerar un bagaje cultural amplio en cuanto al ámbito evaluador, ser disciplinados al formularla, captar la atención de los estudiantes para lograr objetivos, hacer uso diverso de la gama evaluativa de estrategias de aprendizaje existentes. (Cañadas, 2020).

En la Facultad de Educación de una Universidad Limeña, los estudiantes de pregrado tienen serias dificultades con el proceso de evaluación, señalan que los docentes son rígidos en cuanto a las calificaciones, las mismas que se siguen tomando en base a cuestionarios de preguntas y respuestas, se enfatiza la

evaluación por contenidos, es decir, con respuestas al pie de la letra o memorísticas; escasamente se desarrollan evaluaciones que evidencien rúbricas u otro tipo de evaluación que permita que los estudiantes den a conocer sus pensamientos, criterios y opiniones: asimismo, los discentes manifiestan que es mínima la interacción con el docente, por ende la existencia de la retroalimentación es inexistente, simplemente se da otra oportunidad de evaluación a los estudiantes, utilizando la misma metodología tradicional para evaluar el proceso de aprendizaje.

A partir de la problemática, detallada en todos los ámbitos se plantea como problema de investigación: ¿Cuál es la relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022?, además se presentan también los problemas específicos: a) ¿Cuál es la relación entre la dimensión calificativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022?; b) ¿Cuál es la relación entre la dimensión proactiva - interactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022?; c) ¿Cuál es la relación entre la dimensión metacognitiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022? y d) ¿Cuál es la relación entre la dimensión retroactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022?

En cuanto a la teórica, está sustentada en el aporte que se generarán a partir de las nuevas investigaciones realizadas, dado que sí, bien es cierto que existen en la actualidad estudios sobre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado en nuestro país es significativo, porque así nuestra investigación será relevancia para aquellos docentes universitarios que renovarán y enriquecerán el uso de la evaluación formativa en su práctica pedagógica, especialmente en el nivel universitario, formando profesionales integrales, que responderán a las variables estudiadas. Así mismo, en la justificación práctica, la investigación pretende fomentar la praxis pedagógica en docentes del nivel superior, incentivando el servicio educativo de calidad, al conocer el tema, estamos en la capacidad de perfeccionar sus aprendizajes y sobre todo estar aptos en el campo evaluativo, el cual le permitirá a nuestros educandos fortalecer y prevalecer su autonomía, acompañados por supuesto del ámbito cognitivo, afectivo

y social. En cuanto a la justificación metodológica es distinguida puesto que después de constatar su validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados, pueden ser símbolos de referencia para los venideros investigadores que se vean motivados a indagar y optimar el acto evaluativo formativo de otras entidades educativas.

Como objetivo general de la investigación se propone: Determinar la relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022 y como objetivos específicos se plantea: a) Determinar la relación entre la dimensión calificativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022; b) Determinar la relación entre la dimensión proactiva - interactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de Pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022; c) Determinar la relación entre la dimensión metacognitiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022 y d) Determinar la relación entre la dimensión retroactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de Pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

Así también se propone como hipótesis general de la investigación :Existe relación positiva y significativa entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022 y como hipótesis específicas: a) Existe relación positiva y significativa entre la dimensión calificativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022; b) Existe relación positiva y significativa entre la dimensión proactiva - interactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022; c) Existe relación positiva y significativa entre la dimensión metacognitiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022 y d) Existe relación positiva y significativa entre la dimensión retroactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Internacionalmente se encuentra a Becerra et al (2022) su finalidad fue estimar la calidad de la evaluación formativa para el aprendizaje de matemática virtual en una entidad educativa en Ecuador, presentó una investigación cuantitativa, correlacional, no experimental, con una muestra de 30 estudiantes. Los resultados determinaron que la evaluación formativa se encuentra dentro de los parámetros mínimos de calidad (67.9%). Se concluyó que las evaluaciones que diseñan los docentes tienen mucha similitud a una calidad estándar, es decir de nivel moderado.

Ruaño y Cedeño (2022) tuvieron como objetivo reflexionar acerca de las ventajas de la aplicación de evaluación formativa en la enseñanza en una entidad educativa en Ecuador, para ello se realizó una investigación correlacional, no experimental, la muestra de 41 docentes. Se halló que la dimensión proactiva-interactiva presenta una relación baja ($r=0.123$) con el proceso de aprendizaje; se concluyó, los docentes no realizan una evaluación que les permita conocer en qué nivel están sus estudiantes o que dificultades presentan, cuáles son sus inquietudes, etc. porque no hay una interacción positiva, se considera a la evaluación como un proceso rígido.

Tazewell (2018), tuvo como propósito investigar acerca de las experiencias de los docentes con la evaluación formativa en Norteamérica, fue una investigación cuantitativa y diseño no experimental, la muestra fue de 15 docentes universitarios. Los resultados determinaron que el 62% de los docentes tienen poca experiencia en cuanto a la aplicación de la evaluación formativa; por ello los resultados de la dimensión calificativa reflejan una relación alta y significativa ($r=0.897$ y $p=0.000$) mientras que las dimensiones metacognición y retroactividad presenta una relación muy baja ($r=0.102$). Se concluyó que los docentes en su totalidad deben capacitarse respecto a las formas de evaluación requeridas en las actividades educativas y de esta manera hacer eficaz el proceso evaluador.

García (2019), tuvo como finalidad averiguar de qué manera la evaluación formativa influyó en la percepción del aprendizaje, la autonomía y la motivación de los estudiantes, el estudio fue de enfoque mixto, diseño no experimental y nivel

aplicado, la muestra fue de 92 estudiantes. De acuerdo a los resultados la evaluación formativa logró una variación de 32% en el aprendizaje de los estudiantes, un 21% en la autonomía y un 11% en la motivación. Se concluyó que la evaluación formativa es necesaria para lograr un aprendizaje significativa, ya que se basa en la retroalimentación como parte fundamental del proceso de evaluación.

Finamente, Mejía (2019) planteó en su investigación determinar la relación entre la metacognición y el aprendizaje autónomo de estudiantes de una entidad educativa de Ecuador, para ello realizó una investigación de nivel descriptivo correlación, enfoque cuantitativo y diseño no experimental, con una muestra de 233 estudiantes. Los resultados demostraron que existe correlación moderada ($r=0.515$) entre la metacognición y el aprendizaje autónomo; por lo que el autor concluyó que el aprendizaje autónomo se produce gracias al desarrollo de la metacognición, siendo importante para la autorregulación del aprendizaje que los estudiantes se valgan de estrategias metacognitivas que les permitan alcanzar la autonomía en la construcción de nuevos conocimientos.

En cuanto a las investigaciones nacionales se presenta a Pantoja y Oseda (2021) tuvieron como objetivo determinar la relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo en una entidad educativa del Porvenir, la investigación tuvo enfoque cuantitativo, diseño correlacional no experimental, la muestra fue de 4 docentes y 128 estudiantes. Los resultados determinar que existe relación moderada y significativa entre las variables ($r=0.551$ y $p=0.001$). Se concluyo que es necesario reforzar el aprendizaje de los estudiantes e ir evaluando sus logros de forma constante. Así también, Calderón (2019) encontró una correlación en el nivel moderado ($r=0.656$ y $p=0.00$) y además señaló la importancia de evaluar teniendo en cuenta que pueden surgir errores involuntarios en el proceso, los cuales pueden corregirse gracias a la evaluación formativa.

Velásquez (2019) tuvo como finalidad determinar la relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje por competencias de estudiantes de una entidad estatal de San Juan de Lurigancho, se trabajó un estudio de tipo básico, diseño no experimental correlacional, la muestra fue de 119 estudiantes; se determinó correlación directa baja y no significativa ($r=-0.064$, $p=0.492$). Se

concluyó que no hay relación directa y significativa entre la evaluación formativa y el aprendizaje por competencias.

Zapana (2019) tuvo como objetivo determinar la influencia de la evaluación formativa en el proceso de autorregulación en estudiantes de la facultad de educación en Arequipa, se llevó a cabo una investigación de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, nivel correlacional causal, la muestra fue de 20 docentes y 50 estudiantes. Los resultados determinaron que hay una correlación positiva moderada ($r=0.399$). Se concluyó que la evaluación formativa realizada por los docentes no se lleva de la forma correcta por lo que no miden de forma eficaz el al proceso de autorregulación.

Alagon (2018) planteó como objetivo determinar la relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una Universidad del Cuzco, llevó a cabo un estudio de tipo básica, nivel correlacional, diseño no experimental de corte transversal. Los resultados señalan que la mayoría de participantes considera que sólo algunas veces se llevan a cabo los procesos de evaluación formativa y solo a veces el aprendizaje es autorregulado. Se concluyó que existe correlación alta entre las variables.

Montalván (2017) planteó establecer la relación entre las características asociadas a la evaluación formativa y las habilidades matemáticas de estudiantes de SISE, fue un estudio cuantitativo, no experimental y correlacional, la población fue de 163 estudiantes: Los resultados evidenciaron que la dimensión regulación de la enseñanza se encuentra en un nivel alto (73.6%) y la variable habilidades matemáticas aparece con predominio de nivel logrado (56.4%). Se concluyó que las características relacionadas con la evaluación formativa guardan asociación con las habilidades matemáticas, la cual resulta significativa ($p<0.05$).

A lo largo de estos últimos años, se han presentado y propuesto diversidad de prototipos y modelos sobre evaluación, algunos sustentados y auspiciados con la finalidad de renovar formas de evaluar teniendo como objetivo superar la errada concepción y percepción de ser considerada como un proceso que registra momentos únicos y que perdurarán administrativamente certificando un conocimiento (Valdivia y Fernández, 2020).

La evaluación vista desde la corriente conductista se considera como un proceso de instrucción sustentado en instrucciones y modelaciones del individuo, respondiendo a estímulos externos a través de conductas que son observadas, las que se encuentran focalizadas implicando mediciones, las cuales giran en función de dichas conductas (Pasek y Mejía, 2017).

A partir de esta postura, el aprendizaje es medido como producto y la evaluación de la misma forma, siendo concebido el estudiante como un sujeto pasivo que asimila y recibe información y que se deja guiar desde un sentido externo para después reproducir respuestas las cuales serán medidas en sentido literal. (Méndez y Tirado, 2016). Sin embargo, este no es el verdadero fin de la evaluación, no se trata sólo de una medición, porque medir es parte de evaluar; en educación no puede pretenderse que asignar un valor numérico indique si un individuo conoce o no el contenido, es competente o no respecto a una acción (Flores & Meléndez, 2017).

En cambio, el modelo de evaluación por logro de objetivos, tiene como principal proponente a Tyler, siendo su propósito fundamental la evaluación por fases, logrando en cada etapa el objetivo planteado, tomando en cuenta el tiempo que el estudiante requiere para aprender. Hace mayor énfasis en la verificación, comprobación o medición de dichos objetivos. La evaluación bajo este enfoque indica si los estudiantes lograron o no los objetivos propuestos permitiendo poder corregir las estrategias para mejorar el proceso de enseñanza (Guerra, 2007).

Por otro lado, hablar de evaluación formativa, es situarse en un tipo de evaluación más complejo en cuanto a su dinámica y a los diversos instrumentos de evaluación que ofrece. La evaluación u formativa se considera un proceso permanente, el cual plantea tres preguntas: ¿Hacia dónde vas? ¿Dónde estás ahora? y finalmente ¿cómo puedes llegar ahí?, para ello es necesario considerar un bagaje cultural amplio, tener disciplina, prestar atención de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes y hacer uso de una gama de diversas estrategias de aprendizaje (Moreno, 2017).

La Ley General de educación, hace referencia también a la evaluación formativa, pues nos plantea que la evaluación es permanente, se da en todo momento de la secuencia didáctica, es continua y flexible, porque los docentes

deben observar el progreso del desarrollo de capacidades de cada uno de los educandos, las que más tarde se convertirán en competencias (Moll, 2018). La evaluación formativa no se trata solo de tener mucha información, trasciende porque evalúa en todo momento en que se desarrollan las actividades educativas, contemplando también los diversos estilos de aprendizaje, siendo su finalidad reforzar los aciertos, identificar las debilidades y retroalimentar a los estudiantes de acuerdo a sus necesidades educativas (Talanquer, 2015).

La evaluación formativa está direccionada por el enfoque de competencias y busca lo siguiente: Valorar el rol del discente, puesto que resuelve situaciones significativas para ellos, poniendo en práctica sus capacidades para interrelacionarlas. Identificar el nivel académico en el que se encuentran los discentes, frente a las competencias y encaminarlos hacia los niveles esperados. Su finalidad no es comprobar conocimientos, sino trabajar en la ejecución de una evaluación formativa. (Moreno, 2017)

Salcedo (2016) señala que estar atento al proceso de aprendizaje, permite guiar, retroalimentar y ayuda en el crecimiento del conocimiento o desarrollo intelectual del estudiante; también nutre su parte afectiva, moral y social, siendo este el objetivo de la evaluación formativa (p. 116). La evaluación formativa puede entenderse también como un proceso que permite constatar, así mismo valorar y sobre todo nos permite tomar decisiones, la finalidad es mejorar en base a nuevas estrategias en beneficio de los estudiantes universitarios en diversos aspectos, por ejemplo, enfatizar una perspectiva humanizadora e integral, más no que tenga solamente un rol calificador. (Sanmarti, 2018).

Por otra parte, Pérez et al (2017) la conceptualiza “como el procedimiento que le permitirá reconocer y también responder al aprendizaje del discente, cuya finalidad será potenciarlo en todo el proceso evaluativo” (p. 24). Para hablar de una evaluación formativa es relevante considerar un elemento primordial denominado retroalimentación, la cual ofrece una serie de acotaciones escritas o verbales, grupales o individuales, que le permitan mejorar el trabajo a evaluar, es importante resaltar que no basta la denominada “post- información”, sino que es de suma importancia la “pre -información”, sólo así podemos estar frente a una evaluación formativa. (Ortega et al, 2017).

Las dimensiones de la evaluación formativa son: Dimensión calificativa, la cual es definida por Deneen y Brown (2016), como la oportunidad de conocer el nivel del estudiante para tener la posibilidad de mejorar su aprendizaje a partir de la retroalimentación individual, de forma verbal o escrita y de este modo lograr el aprendizaje autónomo.

La segunda dimensión proactiva -interactiva, la cual es capaz de estimular al estudiante en base a que tiene presente y es consciente de lo que debe hacer para lograr una buena calificación; por ello es necesario que tenga en cuenta las instrucciones escritas que da el docente, la explicación oral, poner atención a las consultas que realizan sus compañeros, participar constantemente, exponer los problemas o dudas que tiene y corregir su trabajo con la ayuda del docente y también de sus compañeros (Mohamadi, 2018; Vander, 2019)

Para la tercera dimensión metacognitiva, Perazzi y Celman (2017) señalan que se trata de la capacidad que tienen las personas de autorregular su aprendizaje, es decir su capacidad de planificar, aplicar y controlar sus propias estrategias les permite alcanzar una capacidad metacognitiva para cada situación que se les presente y precisamente a través de la evaluación formativa se logra visualizar esta dimensión y seguir guiando al estudiante para un mayor crecimiento y potencialidad de sus habilidades.

Finalmente, la dimensión retroactiva, conocida también como regulación retroactiva, es aquella que permite crear nuevas oportunidades de aprendizaje a partir de una etapa puntual donde se evidenció una debilidad; es decir, se puede dar un proceso de retroalimentación y reforzamiento que permita lograr los objetivos planteados. Los docentes pueden hacer uso de diversas estrategias, pueden trabajarlo de forma grupal o individual evaluando siempre que los resultados sean los mejores (Rivers et al, 2019).

En cuanto al aprendizaje, se trata de un proceso de adquisición cognoscitivo centrado en enriquecer y transformar las estructuras internas y potencializarlas para que el individuo logre comprender y actuar en su entorno (Gámiz et al, 2016. Las condiciones internas que influyen en el aprendizaje son: biológicas y psicológicas, así como contextuales, por ejemplo: la forma de organizar la clase, los métodos a

emplear, los contenidos a desarrollar, la dinámica a utilizar, etc. (Gaxiola y Gonzales, 2019).

Por ende, es necesario conocer algunos fundamentos o teorías para comprender de manera correcta el proceso de aprendizaje y la autonomía en el mismo (Padilla et al, 2020). La visión conductista, refiere que el profesor es quien fija el saber del estudiante, los alumnos sólo tienen acceso a los saberes elegidos por el docente, no existe la posibilidad de que cada estudiante aprende de forma diferente, porque la información se dirige a todos de la misma forma y las condiciones son determinadas estrictamente por el docente (Lima y Santiba, 2020)

En cambio, la teoría cognitiva señala que el aprendizaje parte de la acción, es el estudiante como sujeto dinámico quien construye en conjunción con su medio y elabora significativamente sus aprendizajes en relación con la experiencia vivida, de esta manera participa en las actividades con ideas pre concebidas, con estrategias y planes que guían su conducta (Morales et al, 2019)

Surge de esta manera, el aprendizaje autónomo conformado por tres aspectos, los cuales son señalados por Melo et al (2020): Las estrategias didácticas o los procedimientos intencionales que le dan al estudiante la posibilidad de tomar decisiones y mejorar su aprendizaje y como consecuencia su rendimiento; las estrategias metacognitivas o reflexivas, y las estrategias de apoyo que permiten que el estudiante desarrolle la persistencia y el autocontrol para promover hábitos y condiciones que faciliten su aprendizaje (Panadero, 2017, p. 33). Se define entonces, al aprendizaje autónomo como un estado que señala el nivel de madurez de los estudiantes en el desarrollo del proceso cognitivo; siendo su principal característica la personalización del aprendizaje, el logro de la mínima dependencia del docente en las actividades, con capacidad de autodirigirse y contando con el docente como facilitador de la construcción de nuevos conocimientos (Ventura, 2017, p. 45).

Aprender de forma autónoma es comprometerse con al auto aprendizaje, por ello se requiere de la conciencia y reflexión total de los estudiantes respecto a sus responsabilidades, deben ser disciplinados y tener voluntad para trabajar; desarrollar espíritu crítico sin pasar los límites, es decir trabajar en la crítica constructiva, buscar la construcción del conocimiento, la integración del equipo, de

las diferentes disciplinas que complementen el aprendizaje (Zambrano, 2016). Es necesario que los estudiantes se den cuenta sobre sus responsabilidades en el aprendizaje y que sean quienes dirijan sus propios objetivos y metas hacia la adquisición de competencias; ya no serán más los espectadores, ahora son los actores (Zoltowski y Texeira, 2020).

Según Suyo et al (2021), los pilares del aprendizaje autónomo son: saber hacer (comprobar si aprendió no, cuáles son sus logros y aplicar los métodos necesarios para un mejor aprendizaje), saber (conocer el propio aprendizaje, identificar las debilidades y fortalezas propias) y querer hacer (reconocer la utilidad de lo aprendido en la vida diaria y aplicar todo en el contexto en el que se desarrolla).

Dentro de las principales dimensiones del aprendizaje autónomo se encuentran la motivación, la planificación, la autorregulación y la autoevaluación. En cuanto a la dimensión motivación, es importante señalar que el estudiante debe sentir interés por aprender y poner todo de su parte para no ser un estudiante pasivo sino por el contrario debe ser participativo, de esta manera encontrará diversas estrategias que le permitan poner en marcha la construcción de sus conocimientos. (Medina y Nagamine, 2019).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Investigación básica, orientada a un conocimiento más completo de los hechos o sucesos observables o de los aspectos fundamentales que ocurren en torno al fenómeno (Concytec, 2020).

El diseño es no experimental, ya que las variables no serán modificadas, no existió ningún tipo de manipulación deliberada; transversal ya que se recopilan datos en un solo momento; descriptivo ya que tienen como objetivo describir e indagar sobre las variables y correlacional porque el objetivo es conocer el grado en que se relacionan las variables (Hernández et al, 2014).

3.2. Variables y operacionalización

V1: Evaluación formativa (variable cuantitativa)

Definición conceptual: Es un proceso permanente, el cual plantea tener el objetivo claro, definir el tiempo y llegar a la meta, para ello es necesario considerar un bagaje cultural amplio, tener disciplina, prestar atención de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes y hacer uso de una gama de diversas estrategias de aprendizaje (Moreno, 2017).

Definición operacional: Se medirá a través de un Cuestionario tipo Likert, el cual consta de cuatro dimensiones: calificativa, proactiva – interactiva, metacognitiva y retroactiva; con un total de 20 ítems y con escala ordinal: que va de 1 a 5.

V2: Aprendizaje autónomo (variable cuantitativa)

Definición conceptual: Es un estado que señala el nivel de madurez de los discentes durante el proceso educativo; siendo su principal característica la personalización del aprendizaje, el logro de la mínima dependencia del docente en las actividades, con capacidad de autodirigirse y contando con el docente como facilitador de la construcción de nuevos conocimientos (Melo et al, 2020).

Definición operacional: El aprendizaje autónomo será medido con un cuestionario tipo Likert, compuesto por cuatro dimensiones cada una compuesta por 5 ítems: motivación, planificación, autorregulación y autoevaluación

con un total de 20 preguntas y con escala ordinal: de 1 a 5.

3.3. Población, muestra y muestreo

Población: Según, Hernández y Mendoza (2018) “es la agrupación de sujetos o elementos que presentan características comunes, las cuales son estudiadas a partir de diferentes técnicas” (p. 78). La población fue de 532 estudiantes de la Facultad de Educación Primaria.

Tabla 1

Población de estudiantes de pregrado

Ciclos	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Cantidad	62	56	54	51	54	46	55	50	54	50
Total	532 estudiantes									

Nota. Elaboración propia

Criterios de inclusión: Estudiantes matriculados en durante el año 2022, estudiantes regulares, estudiantes que cursen el X y IX ciclo de la Escuela Profesional de Educación Primaria.

Criterios de exclusión: Estudiantes irregulares, estudiantes que no desean colaborar con la investigación, estudiantes de ciclo menores al IX y X ciclo de Educación Primaria.

Muestra: Es una porción significativa de la población, la cual comparte características similares (Hernández et al 2014). La muestra fue de 104 estudiantes del IX y X de Educación Primaria.

Tabla 2

Muestra de estudiantes de la EPEP

Ciclos	IX	X
Cantidad	54	50
Total	104 estudiantes	

3.3.1. Muestreo

No probabilístico, ya que se trata de una muestra intencional; es decir, es el investigador quien decide la cantidad de participantes que desea para su investigación (Reyes, 2014)

3.3.2. Unidad de análisis

Estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Primaria del IX y X ciclo respectivamente.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnicas

Se trabajó la encuesta como técnica, es un procedimiento organizado y que utiliza como principal elemento el cuestionario estructurado (Caballero, 2018).

3.4.2. Instrumentos

El instrumento fue el cuestionario, el cual es un conjunto de interrogantes seleccionadas y estructuradas de tal manera que puedan dar un resultado una vez aplicado (Reyes, 2014). A continuación, se describen las dichas técnicas de los instrumentos.

Ficha técnica de instrumento:

Nombre: Cuestionario de evaluación formativa

Autor: Cerón et al (2020)

Adaptado por: Rodríguez Chumacero, Rosa (2022)

Dimensiones: La variable evaluación formativa cuenta con cuatro dimensiones: calificativa, proactiva – interactiva, metacognitiva y retroactiva; siendo un total de 20 preguntas, con una escala ordinal: nunca (1), rara vez (2), ocasionalmente (3), frecuentemente (4) y muy frecuentemente (5).

Ficha técnica de instrumento:

Nombre: Cuestionario de aprendizaje autónomo

Autor: Jarama (2020)

Adaptado por: Rodríguez Chumacero, Rosa (2022)

Compuesto por cinco dimensiones: Motivación, planificación, autorregulación y autoevaluación.

3.4.3. Validez y confiabilidad

Validez: Por juicio de expertos, quienes fueron elegidos de acuerdo a su especialidad en concordancia con la investigación. Los expertos determinaron la

claridad, relevancia y suficiencia de los instrumentos declarándolos en su evaluación como aplicables o no aplicables.

Tabla 3

Validez por juicio de expertos

N°	Grado	Apellidos y Nombres	Dictamen
1	Dra.	Isabel Escobar López	Si es aplicable
2	Mtro.	Eduardo Rosas León	Si es aplicable
3	Mtra.	Elizabeth Solis Espinoza	Si es aplicable

Confiabilidad: Se realizó una prueba piloto con 20 participantes a quienes se les encuestó utilizando los cuestionarios respectivos, luego se hizo el cálculo con el estadígrafo Alpha de Cronbach el cual determinó que los instrumentos son confiables. El promedio de confiabilidad fue de 0.85 (alta confiabilidad).

3.5. Procedimientos

Primero se presentó la solicitud a la universidad César Vallejo para la autorización a través de una carta, la cual se entregó a la institución elegida, para llevar a cabo la investigación, posteriormente se coordinó el tiempo, la forma y las vías en las que se aplicarían los cuestionarios, por lo que fue necesario la coordinación respectiva con las autoridades de la Universidad elegida para el estudio. Se realizó una charla informativa con los docentes que apoyaron en la aplicación de los cuestionarios, dándoseles a conocer las características del cuestionario y el tiempo de aplicación, dejando a criterio de los docentes responsables hacerlo antes o después de sus clases. Finalmente se recogieron los cuestionarios para ser debidamente procesados y analizados para conocer los resultados.

3.6. Método de análisis de datos

Los datos se obtuvieron de la aplicación de los instrumentos a través de la encuesta se ingresó a una base de datos en SPSS 26 a partir de la cual se obtuvieron los datos descriptivos e inferenciales. La investigación presentó dos tipos de análisis: el análisis estadístico descriptivo en el cual se conocieron los niveles de cada una de las variables y sus dimensiones expresados en tablas o gráficos estadísticos; el análisis inferencial el cual dio como resultado la prueba de

correlación a través del estadígrafo Rho de Spearman (correlación), usado porque se trata de una muestra mayor a 50 participantes y a través del cual se estableció la correlación entre las variables así como la contrastación de las hipótesis.

3.7. Aspectos éticos

La investigación científica educativa se sustenta éticamente en la Resolución de Consejo Universitario N° 0126-2017/UCV emitida por la Universidad César Vallejo, en la que señala como puntos trascendentales a tener en cuenta en el proceso investigativo: la libertad, los valores y el respeto durante y después de la participación de los elegidos para el estudio, así también, la calidad de la investigación y la libertad académica, posteriormente la American Educational Research Association [AERA], (2010).

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo

Análisis descriptivo objetivo general: Determinar la relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

Tabla 4

*Tabla de frecuencia: evaluación formativa * el aprendizaje autónomo*

			Aprendizaje autónomo			
			Bajo	Regular	Alto	Total
Evaluación formativa	Bajo	Recuento	57	11	0	68
		% del total	54.8%	10.6%	0%	65.4%
	Regular	Recuento	0	27	2	29
		% del total	0%	26%	1.9%	27.9%
	Alto	Recuento	0	0	7	7
		% del total	0%	0%	6.7%	6.7%
Total		Recuento	57	38	9	104
		% del total	54.8%	36.5%	8.7%	100%

De acuerdo a los resultados de la tabla 4, se aprecia una relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo. El 54.8% de los estudiantes encuestados hallaron que la evaluación formativa está en un nivel bajo y el aprendizaje autónomo también se encuentra en el mismo nivel. El 27.9% de los estudiantes encuestados señalan que el nivel de la evaluación formativa es regular; de ellos, el 26% considera que el nivel del aprendizaje autónomo es regular y el 1,9% señala que el nivel es malo. El 6.7% de los estudiantes encuestados afirman que el nivel de la evaluación formativa es alto y que el aprendizaje autónomo también se encuentra en el mismo nivel. Se puede concluir entonces que los estudiantes consideran que cuando el nivel de la evaluación formativa es bajo, el nivel del aprendizaje autónomo también es bajo.

Análisis descriptivo objetivo específico 1: Determinar la relación entre la dimensión calificativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

Tabla 5

*Tabla de frecuencias: dimensión calificativa * el aprendizaje autónomo*

			Aprendizaje autónomo			
			Bajo	Regular	Alto	Total
Dimensión calificativa	Bajo	Recuento	57	13	0	70
		% del total	54.8%	12.5%	0%	67.3%
	Regular	Recuento	0	25	3	28
		% del total	0%	24%	2.9%	26.9%
	Alto	Recuento	0	0	6	6
		% del total	0%	0%	5.8%	5.8%
	Total	Recuento	57	38	9	104
		% del total	54.8%	36.5%	8.7%	100%

De acuerdo a los resultados de la tabla 5, se aprecia una relación entre la dimensión calificativa y el aprendizaje autónomo. Del 67.3% de estudiantes encuestados, el 54.8 considera que la evaluación formativa está en un nivel bajo y el aprendizaje autónomo también se encuentra en el mismo nivel, sin embargo, un 12.5% señala que el nivel del aprendizaje autónomo es regular. Del 26,9% de los estudiantes encuestados el 24% considera que la evaluación formativa está en un nivel regular al igual que el aprendizaje autónomo, sin embargo, hay un 2.9% que señala que el nivel de aprendizaje es alto. El 5.8% de los estudiantes encuestados consideran que el nivel de la evaluación formativa es alto y el aprendizaje autónomo también presenta el mismo nivel. Se puede concluir entonces que los estudiantes encuestados consideran que cuando el nivel de la dimensión calificativa es bajo, el nivel del aprendizaje significativo también es bajo.

Análisis descriptivo objetivo específico 2: Determinar la relación entre la dimensión proactiva - interactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

Tabla 6

*Tabla de frecuencias: dimensión proactiva-interactiva * aprendizaje autónomo*

			Aprendizaje autónomo			
			Bajo	Regular	Alto	Total
Dimensión proactiva - interactiva	Bajo	Recuento	46	0	0	46
		% del total	44.2%	0%	0%	44.2%
	Regular	Recuento	11	38	2	51
		% del total	10.6%	36.5%	1.9%	49%
	Alto	Recuento	0	0	7	7
		% del total	0%	0%	6.7%	6.7%
Total		Recuento	57	38	9	104
		% del total	54.8%	36.5%	8.7%	100%

De acuerdo a los resultados de la tabla 6, se aprecia una relación entre la dimensión proactiva - interactiva y el aprendizaje autónomo. Del 44.2% de estudiantes encuestados, el 44.2% considera que la dimensión proactiva-interactiva está en un nivel bajo y el aprendizaje autónomo también se encuentra en el mismo nivel. El 49% de los estudiantes encuestados considera que la dimensión proactiva - interactiva está en un nivel regular; de ellos 10.6% considera que el aprendizaje autónomo está en un nivel bajo, un 36.5% señala un nivel regular y un 1.9% afirma que está en un nivel alto. El 6.7% de los estudiantes encuestados consideran que el nivel de la dimensión proactiva-interactiva es alto igual que el aprendizaje autónomo. Se puede concluir entonces que cuando la dimensión proactiva – interactiva está en un nivel bajo el aprendizaje autónomo también será bajo.

Análisis descriptivo del objetivo específico 3: Determinar la relación entre la dimensión metacognitiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

Tabla 7

*Tabla de frecuencias: dimensión metacognitiva * aprendizaje autónomo*

			Aprendizaje autónomo			
			Bajo	Regular	Alto	Total
Dimensión metacognitiva	Bajo	Recuento	55	0	0	55
		% del total	52.9%	0%	0%	52.9%
	Regular	Recuento	2	38	2	42
		% del total	1.9%	36.5%	1.9%	40.4%
	Alto	Recuento	0	0	7	7
		% del total	0%	0%	6.7%	6.7%
	Total	Recuento	57	38	9	104
		% del total	54.8%	36.5%	8.7%	100%

De acuerdo a los resultados de la tabla 7, se aprecia una relación entre la dimensión metacognitiva y el aprendizaje autónomo. El 52.9% de estudiantes encuestados considera que el nivel de la dimensión metacognitiva es bajo igual que el aprendizaje autónomo. El 40.4% de los estudiantes encuestados afirma que la dimensión metacognitiva está en un nivel regular; de ellos 1.9% señala que el aprendizaje autónomo es bajo, un 36.5% afirma que el nivel es regular y un 1.9% considera que el nivel es alto. El 6.7% de los estudiantes encuestados consideran que el nivel de la dimensión metacognitiva es alto igual que el aprendizaje autónomo. Se puede concluir entonces que cuando la dimensión metacognitiva está en un nivel bajo el aprendizaje autónomo también será bajo.

Análisis descriptivo objetivo específico 4: Determinar la relación entre la dimensión retroactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

Tabla 8

*Tabla de frecuencias: dimensión retroactiva * aprendizaje autónomo*

			Aprendizaje autónomo			
			Bajo	Regular	Alto	Total
Dimensión retroactiva	Bajo	Recuento	57	5	0	62
		% del total	54.8%	4.8%	0%	59.6%
	Regular	Recuento	0	28	0	28
		% del total	0%	26.9%	0%	26.9%
	Alto	Recuento	0	5	9	14
		% del total	0%	4.8%	8.7%	13.5%
	Total	Recuento	57	38	9	104
		% del total	54.8%	36.5%	8.7%	100%

De acuerdo a los resultados de la tabla 8, se aprecia una relación entre la dimensión retroactiva y el aprendizaje autónomo. El 59.6% de estudiantes encuestados afirman que el nivel de la dimensión retroactiva es bajo y que el aprendizaje autónomo también presenta nivel bajo. El 26.9% de los estudiantes encuestados considera que la dimensión retroactiva está en un nivel regular y que el aprendizaje autónomo también se encuentra en el mismo nivel bajo. El 13.5% de los estudiantes encuestados consideran que el nivel de la dimensión retroactiva es alto; de ellos el 4.8% afirman que el nivel del aprendizaje autónomo es regular y un 8.7% considera que el nivel es alto. Se puede concluir entonces que cuando la dimensión retroactiva está en un nivel bajo el aprendizaje autónomo también será bajo.

4.2. Análisis inferencial

Prueba de hipótesis general

Ho: No existe relación positiva y significativa entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

H1: Existe relación positiva y significativa entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

Tabla 9

Correlación entre evaluación formativa y aprendizaje autónomo

			Evaluación formativa	Aprendizaje autónomo
Rho de Spearman	Evaluación formativa	Coeficiente de correlación	1.000	.525**
		Sig. (bilateral)		.000
		N		104
	Aprendizaje autónomo	Coeficiente de correlación	.525**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	
		N	104	

***La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)*

Los resultados demuestran una $\rho=0.525$ (moderado) y $p=0.000$ (significancia < 0.05) entre las variables, por ello, se rechaza la Ho y se acepta la H1: Existe relación positiva y significativa entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

Prueba hipótesis específica 1:

Ho: No existe relación positiva y significativa entre la dimensión calificativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

H1: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión calificativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

Tabla 10

Correlación entre la dimensión calificativa y el aprendizaje autónomo

			Dimensión calificativa	Aprendizaje autónomo
Rho de Spearman	Dimensión calificativa	Coeficiente de correlación	1.000	.602**
		Sig. (bilateral)		.000
		N		104
	Aprendizaje autónomo	Coeficiente de correlación	.602**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	
		N	104	

***La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)*

Los resultados demuestran una $\rho=0.602$ (moderado) y $p=0.000$ (significancia < 0.05) entre las variables, por ello, se rechaza la Ho y se acepta la H₁: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión calificativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022

Prueba hipótesis específica 2:

Ho: No existe relación positiva y significativa entre la dimensión proactiva - interactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

.H1: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión proactiva - interactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

Tabla 11

Correlación entre la dimensión proactiva - interactiva y el aprendizaje autónomo

			Dimensión proactiva - interactiva	Aprendizaje autónomo
Rho de	Dimensión	Coeficiente de correlación	1.000	.399**
Spearman	proactiva - interactiva	Sig. (bilateral) N		.000 104
	Aprendizaje autónomo	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	.399** .000 104	1.000

***La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)*

Los resultados demuestran una $\rho=0.399$ (baja) y $p=0.000$ (significancia < 0.05) entre las variables, por ello, se rechaza la Ho y se acepta la H1: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión proactiva -interactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

Prueba hipótesis específica 3:

Ho: No existe relación positiva y significativa entre la dimensión metacognitiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

H1: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión metacognitiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

Tabla 12

Correlación entre la dimensión metacognitiva y el aprendizaje autónomo

		Dimensión metacognitiva	Aprendizaje autónomo
Rho de	Dimensión	Coeficiente de correlación	1.000
Spearman	metacognitiva	Sig. (bilateral)	.612**
		N	104
	Aprendizaje autónomo	Coeficiente de correlación	.612**
		Sig. (bilateral)	1.000
		N	104

***La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)*

Los resultados demuestran una $\rho=0.612$ (moderado) y $p=0.000$ (significancia < 0.05) entre las variables, por ello, se rechaza la H_0 y se acepta la H_1 : Existe relación positiva y significativa entre la dimensión metacognitiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

Prueba hipótesis específica 4:

Ho: No existe relación positiva y significativa entre la dimensión retroactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

H1: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión retroactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

Tabla 13

Correlación entre la dimensión retroactiva y el aprendizaje autónomo

			Dimensión retroactiva	Aprendizaje autónomo
Rho de Spearman	Dimensión retroactiva	Coefficiente de correlación	1.000	.633**
		Sig. (bilateral)		.003
		N		104
	Aprendizaje autónomo	Coefficiente de correlación	.633**	1.000
		Sig. (bilateral)	.003	
		N	104	

***La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)*

Los resultados demuestran una $\rho=0.633$ (moderado) y $p=0.000$ (significancia < 0.05) entre las variables, por ello, se rechaza la Ho y se acepta la H1: Existe relación positiva y significativa entre la dimensión retroactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022

V. DISCUSIÓN

La investigación ha tenido como objetivo general, determinar la relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022. Los resultados reflejan que existe relación positiva moderada y significativa ($r=0.525$ y $p=0.000$). Al respecto, la investigación realizada por Pantoja y Oseda (2021) coinciden con la presente investigación, ya que hallaron una correlación moderada y significativa ($r=0.551$ y $p=0.001$) en una población de estudiantes universitarios; ellos concluyeron que la evaluación formativa debe darse de forma continua y no sólo como un proceso calificativo. De forma totalmente opuesta se presentan los resultados hallados por Zapana (2019) quien determinó una correlación positiva baja ($r=0.399$), debido a que los estudiantes consideran que la evaluación es un proceso frío, en el que se toman en cuenta sólo los conocimientos al pie de la letra, en los que la participación y análisis o demostraciones de apreciación crítica sean tomados como parte de la evaluación.

Acotando, resultados relevantes, Becerra et al (2022) determinó, junto con sus compañeros de investigación que la evaluación formativa no cumple con una aplicación que pueda validarse de calidad, y es que halló que el 67.9% de los docentes no tienen conocimiento claro de las dimensiones de la evaluación formativa; un 22% tiene algunas nociones, pero sólo un 11% realiza el proceso de evaluación formativa de forma completa. Por su parte, García (2019), en su investigación halló que la evaluación formativa, permite que el estudiante tenga noción clara de lo que se le va a evaluar, ya que se le dan a conocer las rúbricas y de esta manera su aprendizaje será autónomo, motivado por obtener el mejor resultado.

Los resultados en el caso del primer objetivo específico que planteó determinar la relación entre la dimensión calificativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022; demostraron la existencia de relación positiva moderada y significativa ($r=0.602$ y $p=0.000$), en cambio Tazewell (2018) en su investigación halló una correlación alta y significativa ($r=0.897$ y $p=0.000$), concluyendo que el 62% de los

docentes tienen como principal dimensión de la evaluación formativa la calificación señalándola como el resultado del aprendizaje que les permite ubicar en qué nivel está el estudiante. Así también Alagon (2018) halló una correlación alta y significativa ($r=0,802$ y $p=0.001$) y además señaló que los estudiantes consideran que a los docentes los motiva la responsabilidad de presentar resultados, evidencias numéricas del aprendizaje de sus estudiantes y dejan de lado el proceso con a finalidad de desarrollar autonomía en los estudiantes; por ello consideran que la evaluación que los docentes realizan es netamente calificativa.

Tomando como referencia los resultados de las diferentes investigaciones, lo señalado por Brookhart (2009) cobra sentido, y es que en su teoría hace énfasis en el porqué de las calificaciones dentro del proceso de evaluación, se considera, desde un sentido positivo, como la oportunidad de conocer el nivel de aprendizaje del estudiante; puede ser diagnóstica y servir para establecer los posibles temas a desarrollar, puede ser de intervención, cuando se detecta o identifica un problema o debilidad y se decide evaluar para conocer más detalles.

En cuanto al segundo objetivo específico que buscó determinar la relación entre la dimensión proactiva - interactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022; los resultados hallados demostraron la existencia de relación positiva baja ($r=0.399$ y $p=0.000$), en sentido totalmente opuesto, Ruaño y Cedeño (2020) hallaron que la relación entre las variables era baja ($r=0.123$), por ello el proceso de aprendizaje presentaba serias dificultades y es que la evaluación formativa se ha tomado como un proceso netamente calificador, dejando atrás sus dimensiones de proactividad, interacción, metacognición, retroactividad, centrándose.

Respecto a los resultados, Velásquez (2019) en su investigación sitúa la interacción y la proactividad como dos competencias fundamentales en cualquier estudiante; señalando además que durante la evaluación formativa esta debe ser constante; sin embargo, en sus resultados demostró que un 66% de estudiantes, no tienen iniciativa, tampoco les gusta desarrollar trabajos en equipo o colaborativos y prefieren los trabajos individuales; un 18% considera que de vez en cuando es bueno interactuar y finalmente un 16% señala como fundamental el compartir con sus compañeros y establecer acciones en beneficio común

(aprendizaje colaborativo); en cuanto a la correlación esta se halló muy baja y no significativa ($r=-0.064$, $p=0.492$).

Teniendo en cuenta los aportes teóricos respecto a la dimensión proactiva-interactiva, Núñez y Quiñones (2012) hacían hincapié a la importancia de estimular y guiar el aprendizaje de los estudiantes, ser proactivos es beneficioso para el aprendizaje autónomo, porque el estudiante se vuelve consciente de lo que debe y no debe aprender, desarrolla una capacidad de autorregulación que lo hace tomar decisiones efectivas y en cuanto a la interacción, es una oportunidad espontánea de aprender de múltiples disciplinas o experiencias que pueden compartir entre compañeros de clases, cada uno con diferentes contextos, perspectivas, experiencias y objetivos.

Los resultados del tercer objetivo específico en el que se planteó determinar la relación entre la dimensión metacognitiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022, demostraron la existencia de correlación moderada y significativa ($r=0.612$ y $p=0.000$), coincidentemente Mejía (2019) en su investigación sobre la metacognición y el aprendizaje autónomo encontró una relación moderada y significativa ($r=0.515$ y $p=0.000$), además el autor acotó que la metacognición permite que el estudiante desarrolle un aprendizaje basado en la autonomía, decida cuándo, cómo y qué aprender; su eficacia y eficiencia dependerán de su propia voluntad y motivación, para ello requiere de capacidades metacognitivas.

Caso contrario, ocurre con la investigación desarrollada por Tazewell (2018) quien evidenció en los estudiantes encuestados, un nivel de desarrollo metacognitivo bajo (67%); además en el resultado correlacional halló una relación muy baja ($r=0.102$) entre la dimensión metacognitiva y el proceso de evaluación formativo; dejando claro en sus conclusiones que el 84% de los docentes consideran que las capacidades metacognitivas se evalúan a través de calificaciones para situar al estudiante en un nivel; dejando atrás las actitudes, los valores, etc. que también son parte de la dimensión metacognitiva y es que según Roque et al (2018) la dimensión metacognitiva permite al estudiante diseñar sus propias estrategias de aprendizaje, situándose en cada situación y tomando

decisiones (en forma correcta o incorrecta) pero que forman parte de su experiencia de aprendizaje autorregulado.

Respecto a estos resultados, Roque et al (2018) consideran que esta dimensión es como la espina dorsal del aprendizaje autónomo, si bien es cierto que no todos los estudiantes pueden o tienen desarrollada la capacidad metacognitiva al mismo nivel, es importante que el docente, trabaje estrategias dentro de su proceso de evaluación formativa que le permitan ir alcanzando las capacidades de autonomía en el aprendizaje que son un paso hacia el desarrollo metacognitivo, donde la voluntad, la motivación y la autonomía son los principales ejes.

Finalmente, los resultados del cuarto objetivo específico que planteó determinar la relación entre la dimensión retroactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022; demostraron la existencia de correlación moderada y significativa ($r=0.633$ y $p=0.003$). Al respecto, Montalván (2017) halló un resultado en el mismo nivel correlacional ($r=0.569$ y $p<0.05$) moderado y significativo, pero señaló que los docentes si realizan una retroalimentación oportuna porque al tratarse del área de matemáticas pueden identificar claramente y con facilidad a los estudiantes que presentan dificultades e intervenir para brindarles ayuda; de esta manera se produce la regulación retroactiva y se pueden plantear estrategias para que el estudiante logre aprender y cumpla con el nivel de logro esperado llegando incluso a ser destacado.

VI. CONCLUSIONES

- Primera:** La evaluación formativa se relaciona positiva y significativamente, en grado moderado ($r=0.525$), con el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.
- Segunda:** La dimensión calificativa se relaciona positiva y significativamente, en grado moderado ($r=0.602$), con el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.
- Tercera:** La dimensión proactiva-interactiva se relaciona positiva y significativamente, en grado bajo ($r=0.399$), con el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.
- Cuarta:** La dimensión metacognitiva se relaciona positiva y significativamente, en grado moderado ($r=0.612$), con el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.
- Quinta:** La dimensión retroactiva se relaciona positiva y significativamente, en grado moderado ($r=0.633$), con el aprendizaje significativo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.

VII. RECOMENDACIONES

- Primera:** A los catedráticos de la Facultad de Educación de Pregrado se les recomienda participar de capacitaciones nacionales e internacionales relacionadas con la evaluación formativa basada en un enfoque por competencias, de esta forma podrán conocer más detalles de cómo es el proceso de evaluar eficazmente.
- Segunda:** A los catedráticos de la Facultad de Educación de Pregrado se les recomienda establecer rúbricas de evaluación, para obtener las calificaciones de los estudiantes, pero dándoles a conocer lo que se les va a evaluar, de esta forma ellos conocerán que competencias desarrollar y estarán poniendo en práctica su aprendizaje autónomo.
- Tercera:** A los discentes de la Pregrado de la Facultad de Educación, se les recomienda interactuar con el docente, preguntar respecto a las evaluaciones, dar su punto de vista respecto a las competencias que serán evaluados y de forma proactiva participar en el proceso de evaluación sin temer a los resultados.
- Cuarta:** A los educadores de la Facultad de Educación de Pregrado se les recomienda trabajar con los estudiantes que demuestren mayores capacidades metacognitivas, formando un equipo que sirva de apoyo en los trabajos colaborativos de aula, de esta manera se puede lograr una mejor retroalimentación.
- Quinta:** A los educadores de la Facultad de Educación de Pregrado se les recomienda trabajar en la retroalimentación personal y grupal, en la misma sesión y después de la sesión; de esta manera se podrá regular e identificar las debilidades de los estudiantes pudiendo hacer un trabajo completo en cuanto a la enseñanza – aprendizaje.

REFERENCIAS

- Arias, J. y Coviños, M. (2019). *Diseño y metodología de la investigación*. Editorial. Enfoques Consulting EIRL. <http://hdl.handle.net/20.500.12390/2260>
- Alagón, L. (2018). *Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la escuela Profesional de Educación*. [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional de San Antonio de Abad del Cusco] Repositorio Institucional <https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/2628>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. *Paidós, Voces de la Educación. Praxis Educativa*. 21(1), 67-69. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153151864008/html/>
- Becerra, L., Malca, J., Maygualema, B. & Ramos, S. (2022). Calidad de la evaluación formativa para el aprendizaje de matemática en virtualidad, institución José Antonio Lizarzaburu., *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Chakiñan*. 12(5), 4 – 11. <https://bit.ly/3of71hU>
- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3): 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>.
- Calderón, C.; Gustems, J. y Pickford, R. (2013). Evaluation of skills and competencies in Higher Education. *Psychology Yearbook*, 43(1), 129-130. <https://www.redalyc.org/pdf/970/97027472009.pdf>
- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), 12-14. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2020.1214>
- Concytec (2020), (Citado el 27 de junio del 2022). *Reglamento de calificación, clasificación y registro de los investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación tecnológica - Reglamento RENACYT* https://portal.concytec.gob.pe/images/renacyt/reglamento_renacyt_version_final.pdf
- Cruzado, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>

- Deneen, C. y Brown, G. (2016). The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. *Cogent Education*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1225380>.
- Flores, L. & Meléndez, C. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento RED. *Revista de Educación a Distancia*. 54(12), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/547/54751771007.pdf>
- Gámiz, V., Gallego, M. y Crisol, E. (2016). Impact of electronic portfolios on prospective teachers' participation, motivation and autonomous learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 517-533. <http://www.informingscience.org/Publications/3575>
- Gaxiola, J. y González, S. (2019). Perceived support, resilience, goals, and self-regulated learning in high school students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1–10. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2019.21.E08.1983>
- Lima, C. y Santiba, C. (2020). Analysis of the scientific production of academic self-regulation learning in the educational context. *Eccos*, (55), 1–17. <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.8210>
- Mejía, N. (2019). *La Metacognición y el Aprendizaje Autónomo, en los estudiantes del tercer año de Bachillerato General Unificado, de la Unidad Educativa "Manuela Cañizares"*. [Tesis de Posgrado, Universidad Central del Ecuador] Repositorio Institucional UCE
- Medina, D. & Nagamine, M. (2019). Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 134-146. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>
- Melo, E., Llopis, J., Gascó, J., y González, R. (2020). Integration of ICT into the higher education process: The case of Colombia. *Journal of Small Business Strategy*, 30(1), 58-67. <https://libjournalsmtsu.edu/index.php/jsbs/article/view/1665>
- Méndez, S. y Tirado, F. (2016). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 62-78.

- Mohamadi, Z. (2018). Studies in Educational Evaluation Comparative effect of online summative and formative assessment on EFL student writing ability. *Studies in Educational Evaluation*, 59(1), 29–40. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.02.003>
- Montalván, D. (2017). *Características asociadas a la evaluación formativa y su relación con el aprendizaje de habilidades matemáticas en estudiantes de la Carrera Profesional de Administración de Empresas de la Universidad Privada SISE*. [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle] Repositorio Institucional <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/1342/TM%20CE-Em%203092%20M1%20-%20Montalvan%20Alburqueque.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morales, G., López, E., Mezquita, Y., Lopez, R., y Lara, A. (2019). Cognitive mechanisms underlying the engineering students' desire to cheat during online and onsite statistics exams. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1145–1158. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1145>
- Moreno, T. (2017). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*. 33(13), 126 – 145. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?>
- Ortega, V., Santamaría, N. y Gil, C. (2017). La evaluación formativa en una secuencia de enseñanza aprendizaje de Ciencias Experimentales. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje-IEYA*, 3(2), 203-209. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.724>.
- Panadero, E. (2017) A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontier in Psychology*, 8(422), 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pantoja, L. & Oseda, D. (2021). La evaluación formativa y su relación en el aprendizaje autónomo en estudiantes de la institución educativa 80027 – El Porvenir. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5139-5152. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.681
- Pasek, E. y Mejía, M. (2017). General Process of Formative Assessment of Learning. Ibero-American. *Journal of Educational Evaluation*, 10(1), 177-193. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/7600>

- Padilla, E, Portilla, G., & Torres, M. (2020). Aprendizaje autónomo y plataformas digitales: el uso de tutoriales de jóvenes en Ecuador. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 285-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200285>
- Perazzi, M., y Celman, S. (2017). The evaluation of learning in university classrooms: Research on the practices. *Praxis Educativa*, 21(3), 23–31. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210303>
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J. y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263-283. <https://bit.ly/39hPyh1>
- Pugliesi, H. y Rengifo, G. (2021). *Conocimiento de evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa de Punchana*. [Tesis de Maestría, Universidad Científica del Perú]. Repositorio UCP <https://bit.ly/3IYs1mA>
- Rivers, M., Dunlosky, J. & Joynes, R. (2019). The contribution of classroom exams to formative evaluation of concept-level knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 59(10), 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101806>
- Ruaño, A. y Cedeño, O. (2022). *Evaluación formativa aplicada por los docentes en la Unidad Educativa Profuturo*. [Tesis de Posgrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador] Repositorio Institucional PECESE <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2920>
- Roque, Y., Valdivia, P., García, S. & Zagalaz, M. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293-302. <https://bit.ly/3PQEQBS>
- Salcedo, H. (2016). La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 16(89), 331-378. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65919436006.pdf>
- Sanmartí, N. (2018). *La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje*. 10 ideas clave. En *Evaluar para Aprender*. Editorial GRAÓ
- Suyo, J., Polonia, A. y Miotto, A. (2021). Revisión sistemática sobre aprendizaje autónomo universitario a través de la virtualidad. 3C TIC. *Cuadernos de*

- desarrollo aplicados a las TIC, 10(2), 17-47.
<https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.102.17-47>
- Tazawell, K. (2018). Teacher experiences with formative assessments: a narrative análisis [Doctoral thesis, Northeastern University] Repositorio Institucional NEU <https://bit.ly/3aNIAGx>
- Talanquer, V. (2015). The importance of formative evaluation. *chemical education*, 26(3), 177-179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Valdivia, S. y Fernández, M. (2020). La evaluación formativa en un contexto de renovación pedagógica: Prácticas al servicio del éxito. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-26.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v20n1/1409-4703-aie-20-01-387.pdf>
- Vander, F. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 85, 175–189.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.010>
- Velasquez, L. (2019). *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en estudiantes de educación superior, en el área de comunicación en San Juan de Lurigancho*. [Tesis de Posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39345?locale-attribute=es>
- Ventura, A., Cattoni, M. y Borgobello, A. (2017). Self-regulated learning at the university level: A study with psychopedagogy students from different academic cycles. *Educare Electronic Magazine*, 21(2), 1–20.
<https://doi.org/10.15359/ree.21-2.15>
- Zambrano, C. (2016). Autoeficacia, prácticas de aprendizaje autorregulado y docencia para fomentar el aprendizaje autorregulado en un curso de ingeniería de software. *Revista Formación Universitaria*, 9(3), 51–60.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000300007>
- 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 de*

Arequipa. [Tesis de Posgrado, Universidad de San Agustín de Arequipa]
Repositorio Institucional <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8030>

Zoltowski, A. y Teixeira, M. (2020). Development of self-regulation of learning in university students: a qualitative study. *Psychology under study*, 25 (2).
<https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.47501>

ANEXOS

ANEXO 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Evaluación formativa y aprendizaje autónomo de los estudiantes de Posgrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.							
Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
Problema General:	Objetivo general:	Hipótesis general:	Variable 1: Evaluación Formativa				
¿Cuál es la relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022?	Determinar la relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022	Existe relación positiva y significativa entre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Niveles o rangos
			Dimensión calificativa	- Retroalimentación personal - Retroalimentación escrita - Retroalimentación verbal	1 - 3	Ordinal: Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi nunca (4) Siempre (5)	
			Dimensión proactiva - interactiva	- Instrucciones escritas y claras - Explicación instructiva - Consultas de los participantes - Monitoreo - Exposición de problemas - Corrección individual y grupal	4 - 9		
			Dimensión metacognitiva	- Preguntas de respuestas cortas - Preguntas opcionales - Preguntas abiertas - Informes de trabajo	10 - 13		
Dimensión retroactiva	- Retroalimentación grupal - Reformulación de preguntas - Trabajo colaborativo - Estrategias de retroalimentación	14 - 20					
Problemas Específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	Variable 2: Aprendizaje autónomo				
¿Cuál es la relación entre la dimensión calificativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022?	Determinar la relación entre la dimensión calificativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022;	Existe relación positiva y significativa entre la dimensión calificativa y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Niveles o rangos
			Motivación	- Autoconfianza - Estilo de aprender - Voluntad por aprender	11 - 5	Ordinal: Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi nunca (4) Siempre (5)	
			Planificación	- Identifica metas de aprendizaje - Identifica condiciones ambientales - Analiza condiciones de la tarea - Selecciona estrategias	6 -10		
			Autorregulación	- Aplica estrategias - Revisa continuamente sus avances - Toma decisiones	11-15		
¿Cuál es la relación entre la dimensión proactiva -interactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022?	Determinar la relación entre la dimensión proactiva - interactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022	Existe relación positiva y significativa entre la dimensión proactiva - interactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022					

<p>¿Cuál es la relación entre la dimensión metacognitiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022?</p>	<p>Determinar la relación entre la dimensión metacognitiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.</p>	<p>Existe relación positiva y significativa entre la dimensión metacognitiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.</p>	<p>Autoevaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa tareas realizadas - Evalúa estrategias - Valora efectividad - Evalúa el nivel de logro 			
<p>¿Cuál es la relación entre la dimensión retroactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022?</p>	<p>Determinar la relación entre la dimensión retroactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.</p>	<p>Existe relación positiva y significativa entre la dimensión retroactiva y el aprendizaje autónomo de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de una Universidad de Lima, 2022.</p>					

Anexo 2. Tabla de operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores
Evaluación formativa	La evaluación formativa es un proceso permanente, el cual plantea tres preguntas: ¿Hacia dónde vas? ¿Dónde estás ahora? y finalmente ¿Cómo puedes llegar ahí?, para ello es necesario considerar un bagaje cultural amplio, tener disciplina, prestar atención de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes y hacer uso de una gama de diversas estrategias de aprendizaje (Moreno, 2017).	Se medirá a través de un cuestionario tipo escala de Likert, el cual se encuentra estructurado en cuatro dimensiones: objetivos de la sesión, evidencias de la sesión, monitoreo y retroalimentación; cada dimensión consta de 3 ítems que hacen un total de 24 ítems y con escala ordinal: nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).	Dimensión calificativa	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación personal - Retroalimentación escrita - Retroalimentación verbal 	1 - 3	Ordinal: Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi nunca (4) Siempre (5)
			Dimensión proactiva - interactiva	<ul style="list-style-type: none"> - Instrucciones escritas y claras - Explicación instructiva - Consultas de los participantes - Monitoreo - Exposición de problemas - Corrección individual y grupal 	4 - 9	
			Dimensión metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas de respuestas cortas - Preguntas opcionales - Preguntas abiertas - Informes de trabajo 	10 - 13	
			Dimensión retroactiva	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación grupal - Reformulación de preguntas - Trabajo colaborativo - Estrategias de retroalimentación 	14 - 20	
Aprendizaje autónomo	El aprendizaje autónomo es un estado que señala el nivel de madurez de los estudiantes en el desarrollo del proceso cognitivo; siendo su principal característica la personalización del aprendizaje, el logro de la mínima dependencia del docente en las actividades, con capacidad de autodirigirse y contando con el docente como facilitador de la construcción de nuevos conocimientos (Melo et al, 2020).	El aprendizaje autónomo será medido con un cuestionario tipo escala de Likert, compuesto por cuatro dimensiones cada una compuesta por 5 ítems: motivación, planificación, autorregulación y autoevaluación con un total de 20 preguntas y con escala ordinal: nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconfianza - Estilo de aprender - Voluntad por aprender 	11 - 5	Ordinal: Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi nunca (4) Siempre (5)
			Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica metas de aprendizaje - Identifica condiciones ambientales - Analiza condiciones de la tarea - Selecciona estrategias 	6 -10	
			Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica estrategias - Revisa continuamente sus avances - Toma decisiones 	11-15	
			Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa tareas realizadas - Evalúa estrategias - Valora efectividad - Evalúa el nivel de logro 		

Anexo 03: Instrumentos de Evaluación

CUESTIONARIO SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA

Estimado Estudiante, lee detenidamente cada premisa e indica el grado en que realizas las siguientes acciones en función a la siguientes escala y valores. El cuestionario es anónimo y te solicitamos ser lo más sincero posible al contestar. Gracias.

1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
N	RV	O	F	MF

N°	DIMENSIÓN 1: CALIFICATIVA	N	RV	O	F	MF
1	Después de la evaluación calificada, el profesor (a) me llama para retroalimentarme personalmente.					
2	Cuando entregan un examen, el profesor (a) me escribe una breve nota en el mismo examen explicando mis principales errores y dificultades.					
3	Después de una evaluación calificada el profesor (a) retroalimenta de forma verbal a toda el aula, explicando los errores más comunes de la evaluación.					
	DIMENSIÓN 2: PROACTIVA - INTERACTIVA	N	RV	O	F	MF
4	Antes de trabajar en una actividad, nos entregan las instrucciones escritas con lo que se debe lograr en la tarea signada.					
5	Antes de iniciar una actividad el profesor (a) explica las instrucciones y hay posibilidad de realizar preguntas.					
6	Cuando evalúan con una pauta de observación, el profesor (a) la comparte antes de aplicarla, por lo tanto, se puede leer y consultar lo que no se comprende.					
7	Cuando realizamos una actividad el profesor (a) está monitoreando (revisando el trabajo para retroalimentar de inmediato)					
8	Cuando un estudiante comete un error el profesor (a) lo expone como un problema e involucra a la clase para poder analizarlo y responderlo entre todos.					
9	Cuando el profesor se equivoca y lo corrigen tú o tus compañeros el lo recibe como un acto de mala conducta.					
	DIMENSIÓN 3: METACOGNITIVA	N	RV	O	F	MF
10	Cuando el profesor evalúa formativamente (sin nota) a través de respuestas cortas se preocupa del porqué de mi respuesta y corrige al instante.					
11	Cuando el profesor evalúa formativamente lo hace con preguntas cuya respuesta es verdadero o falso.					

12	Cuando el profesor evalúa formativamente lo hace a través de preguntas abiertas para evidenciar el criterio de cada estudiante.					
13	Cuando el profesor evalúa formativamente productos como informes o cartas se preocupa de evaluar el paso a paso o sólo el resultado final.					
	DIMENSIÓN 4: RETROACTIVA	N	RV	O	F	MF
14	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) hace alusión a que tus errores son constantes.					
15	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) te ayuda reformulando nuevamente la pregunta y dándote indicios de la respuesta.					
16	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) solicita a uno de tus compañeros que te ayude.					
17	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) te dedica tiempo después de clase para retroalimentarte y mejorar en tu aprendizaje.					
18	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) deja de preguntarte para evitar que te vuelvas a equivocar.					
19	Cuando el profesor(a) te pregunta y aún te sigues equivocando, él cambia su estrategia de retroalimentación.					
20	Cuando tus compañeros o tú no han podido presentar un trabajo el profesor (a) les da otra oportunidad para hacerlo.					

CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO (CAPA)

Lee detenidamente cada frase e indica el grado en que realizas las siguientes acciones en función a la siguientes escala y valores. El cuestionario es anónimo y te solicitamos ser lo más sincero posible al contestar. Gracias.

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

N°	DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN	N	CN	AV	CS	S
1	Tengo oportunidad de participar en las distintas actividades durante la clase					
2	Me da gusto estudiar porque sé lo que debo hacer, nadie me molesta y no pierdo el tiempo cuando estoy en clase					
3	Convivo en un clima de confianza y respeto con mis compañeros de aula y docentes.					
4	Desarrollo trabajos en equipo porque demuestro mis habilidades y conocimientos.					
5	Frente a problemas y/o conflictos soy conciliador y busco alternativas de solución.					
	DIMENSIÓN 2: PLANIFICACIÓN	N	CN	AV	CS	S
6	Realizo experimentos y prácticas novedosas en horas de clases.					
7	Disfruto cuando participo en las actividades de aprendizaje.					
8	Considero lo aprendido como útil e importante para el futuro.					
9	Me siento motivado a seguir estudiando en el futuro y lograr una profesión.					
10	Tengo un horario de estudio en casa, elaborado por mí mismo.					
	DIMENSIÓN 3: AUTORREGULACIÓN	N	CN	AV	CS	S
11	Tengo un cronograma de actividades sobre tareas y aprendizajes.					
12	Me gusta aprender por cuenta propia temas interesantes o novedosos.					
13	Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas y desventajas.					
14	Solo con el estudio lograré mis metas a futuro.					
15	Utilizo diferentes estrategias de aprendizaje					
	DIMENSIÓN 4: AUTOEVALUACIÓN	N	CN	AV	CS	S
16	Soy consciente de qué y cómo aprendo					
17	Al finalizar un ciclo verifico si he cumplido con todas las actividades asignadas					
18	Utilizo lo aprendido en mi entorno social y familiar, así como laboral.					
19	Reconozco mis limitaciones en algunas experiencias curriculares.					
20	Soy capaz de juzgar y reflexionar sobre lo que he aprendido.					

Anexo 4. Validación de instrumentos

JUICIO EXPERTO 01
CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: EVALUACIÓN FORMATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: CALIFICATIVA								
1	Después de la evaluación calificada, el profesor (a) me llama para retroalimentarme personalmente.	X		X		X		
2	Cuando entregan un examen, el profesor (a) me escribe una breve nota en el mismo examen explicando mis principales errores y dificultades.	X		X		X		
3	Después de una evaluación calificada el profesor (a) retroalimenta de forma verbal a toda el aula, explicando los errores más comunes de la evaluación.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: PROACTIVA -INTERACTIVA								
4	Antes de trabajar en una actividad, nos entregan las instrucciones escritas con lo que se debe lograr en la tarea signada.	X		X		X		
5	Antes de iniciar una actividad el profesor (a) explica las instrucciones y hay posibilidad de realizar preguntas.	X		X		X		
6	Cuando evalúan con una pauta de observación, el profesor (a) la comparte antes de aplicarla, por lo tanto, se puede leer y consultar lo que no se comprende.	X		X		X		
7	Cuando realizamos una actividad el profesor (a) está monitoreando (revisando el trabajo para retroalimentar de inmediato)	X		X		X		
8	Cuando un estudiante comete un error el profesor (a) lo expone como un problema e involucra a la clase para poder analizarlo y responderlo entre todos.	X		X		X		
9	Cuando el profesor se equivoca y lo corrigen tú o tus compañeros el lo recibe como un acto de mala conducta.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: MTACOGNITIVA								
10	Cuando el profesor evalúa formativamente (sin nota) a través de respuestas cortas se preocupa del porqué de mi respuesta y corrige al instante.	X		X		X		
11	Cuando el profesor evalúa formativamente lo hace con preguntas cuya respuesta es verdadero o falso.	X		X		X		
12	Cuando el profesor evalúa formativamente lo hace a través de preguntas abiertas para evidenciar el criterio de cada estudiante.	X		X		X		
13	Cuando el profesor evalúa formativamente productos como informes o cartas se preocupa de evaluar el paso a paso o sólo el resultado final.	X		X		X		

	DIMENSIÓN 4: RETROACTIVA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
14	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) hace alusión a que tus errores son constantes.	X		X		X		
15	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) te ayuda reformulando nuevamente la pregunta y dándote indicios de la respuesta.	X		X		X		
16	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) solicita a uno de tus compañeros que te ayude.	X		X		X		
17	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) te dedica tiempo después de clase para retroalimentarte y mejorar en tu aprendizaje.	X		X		X		
18	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) deja de preguntarte para evitar que te vuelvas a equivocar.	X		X		X		
19	Cuando el profesor(a) te pregunta y aún te sigues equivocando, él cambia su estrategia de retroalimentación.	X		X		X		
20	Cuando tus compañeros o tú no han podido presentar un trabajo el profesor (a) les da otra oportunidad para hacerlo.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia: SI HAY SUFICIENCIA.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Escobar López, Isabel del Pilar

DNI 15648803

Especialidad del validador. Dra. en Educación

08 de Mayo del 2022

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

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

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

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



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN								
1	Tengo oportunidad de participar en las distintas actividades durante la clase	X		X		X		
2	Me da gusto estudiar porque sé lo que debo hacer, nadie me molesta y no pierdo el tiempo cuando estoy en clase	X		X		X		
3	Convivo en un clima de confianza y respeto con mis compañeros de aula y docentes.	X		X		X		
4	Desarrollo trabajos en equipo porque demuestro mis habilidades y conocimientos.	X		X		X		
5	Frente a problemas y/o conflictos soy conciliador y busco alternativas de solución.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: PLANIFICACIÓN								
6	Realizo experimentos y prácticas novedosas en horas de clases.	X		X		X		
7	Disfruto cuando participo en las actividades de aprendizaje.	X		X		X		
8	Considero lo aprendido como útil e importante para el futuro.	X		X		X		
9	Me siento motivado a seguir estudiando en el futuro y lograr una profesión.	X		X		X		
10	Tengo un horario de estudio en casa, elaborado por mí mismo.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: AUTORREGULACIÓN								
11	Tengo un cronograma de actividades sobre tareas y aprendizajes.	X		X		X		
12	Me gusta aprender por cuenta propia temas interesantes o novedosos.	X		X		X		
13	Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas y desventajas.	X		X		X		
14	Solo con el estudio lograré mis metas a futuro.	X		X		X		
15	Utilizo diferentes estrategias de aprendizaje							
DIMENSIÓN 4: AUTOEVALUACIÓN								
16	Soy consciente de qué y cómo aprendo	X		X		X		
17	Al finalizar un ciclo verifico si he cumplido con todas las actividades asignadas	X		X		X		

18	Utilizo lo aprendido en mi entorno social y familiar, así como laboral.	X		X		X		
19	Reconozco mis limitaciones en algunas experiencias curriculares.	X		X		X		
20	Soy capaz de juzgar y reflexionar sobre lo que he aprendido.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia: SI HAY SUFICIENCIA.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Escobar López, Isabel del Pilar

DNI 15648803

Especialidad del validador. Dra. en Educación

08 de Mayo del 2022

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

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

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

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



Firma del Experto Informante.

JUICIO EXPERTO 02
CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: EVALUACIÓN FORMATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: CALIFICATIVA								
1	Después de la evaluación calificada, el profesor (a) me llama para retroalimentarme personalmente.	X		X		X		
2	Cuando entregan un examen, el profesor (a) me escribe una breve nota en el mismo examen explicando mis principales errores y dificultades.	X		X		X		
3	Después de una evaluación calificada el profesor (a) retroalimenta de forma verbal a toda el aula, explicando los errores más comunes de la evaluación.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: PROACTIVA -INTERACTIVA		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
4	Antes de trabajar en una actividad, nos entregan las instrucciones escritas con lo que se debe lograr en la tarea signada.	X		X		X		
5	Antes de iniciar una actividad el profesor (a) explica las instrucciones y hay posibilidad de realizar preguntas.	X		X		X		
6	Cuando evalúan con una pauta de observación, el profesor (a) la comparte antes de aplicarla, por lo tanto, se puede leer y consultar lo que no se comprende.	X		X		X		
7	Cuando realizamos una actividad el profesor (a) está monitoreando (revisando el trabajo para retroalimentar de inmediato)	X		X		X		
8	Cuando un estudiante comete un error el profesor (a) lo expone como un problema e involucra a la clase para poder analizarlo y responderlo entre todos.	X		X		X		
9	Cuando el profesor se equivoca y lo corrigen tú o tus compañeros el lo recibe como un acto de mala conducta.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: MTACOGNITIVA		Si	No	Si	No	Si	No	
10	Cuando el profesor evalúa formativamente (sin nota) a través de respuestas cortas se preocupa del porqué de mi respuesta y corrige al instante.	X		X		X		
11	Cuando el profesor evalúa formativamente lo hace con preguntas cuya respuesta es verdadero o falso.	X		X		X		
12	Cuando el profesor evalúa formativamente lo hace a través de preguntas abiertas para evidenciar el criterio de cada estudiante.	X		X		X		
13	Cuando el profesor evalúa formativamente productos como informes o cartas se preocupa de evaluar el paso a paso o sólo el resultado final.	X		X		X		
DIMENSIÓN 4: RETROACTIVA		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
14	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) hace alusión a que tus errores son constantes.	X		X		X		

15	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) te ayuda reformulando nuevamente la pregunta y dándote indicios de la respuesta.	X		X		X		
16	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) solicita a uno de tus compañeros que te ayude.	X		X		X		
17	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) te dedica tiempo después de clase para retroalimentarte y mejorar en tu aprendizaje.	X		X		X		
18	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) deja de preguntarte para evitar que te vuelvas a equivocar.	X		X		X		
19	Cuando el profesor(a) te pregunta y aún te sigues equivocando, él cambia su estrategia de retroalimentación.	X		X		X		
20	Cuando tus compañeros o tú no han podido presentar un trabajo el profesor (a) les da otra oportunidad para hacerlo.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia: HAY SUFICIENCIA.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Guillermo Marín Montalvo Taboada

Especialidad del validador. Dr. En Educación

Lima, 05 de Mayo del 2022

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

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

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

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

Lugar y fecha:



Dr. Guillermo Marín Montalvo Taboada
 COB. COLEG. CIP. 116272
 N° RESOL. GRABO 0034-2016-UCV

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN								
1	Tengo oportunidad de participar en las distintas actividades durante la clase	X		X		X		
2	Me da gusto estudiar porque sé lo que debo hacer, nadie me molesta y no pierdo el tiempo cuando estoy en clase	X		X		X		
3	Convivo en un clima de confianza y respeto con mis compañeros de aula y docentes.	X		X		X		
4	Desarrollo trabajos en equipo porque demuestro mis habilidades y conocimientos.	X		X		X		
5	Frente a problemas y/o conflictos soy conciliador y busco alternativas de solución.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: PLANIFICACIÓN								
6	Realizo experimentos y prácticas novedosas en horas de clases.	X		X		X		
7	Disfruto cuando participo en las actividades de aprendizaje.	X		X		X		
8	Considero lo aprendido como útil e importante para el futuro.	X		X		X		
9	Me siento motivado a seguir estudiando en el futuro y lograr una profesión.	X		X		X		
10	Tengo un horario de estudio en casa, elaborado por mí mismo.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: AUTORREGULACIÓN								
11	Tengo un cronograma de actividades sobre tareas y aprendizajes.	X		X		X		
12	Me gusta aprender por cuenta propia temas interesantes o novedosos.	X		X		X		
13	Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas y desventajas.	X		X		X		
14	Solo con el estudio lograré mis metas a futuro.	X		X		X		
15	Utilizo diferentes estrategias de aprendizaje	X		X		X		
DIMENSIÓN 4: AUTOEVALUACIÓN								
16	Soy consciente de qué y cómo aprendo	X		X		X		
17	Al finalizar un ciclo verifico si he cumplido con todas las actividades asignadas	X		X		X		

18	Utilizo lo aprendido en mi entorno social y familiar, así como laboral.	X		X		X	
19	Reconozco mis limitaciones en algunas experiencias curriculares.	X		X		X	
20	Soy capaz de juzgar y reflexionar sobre lo que he aprendido.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia: HAY SUFICIENCIA.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Guillermo Marín Montalvo Taboada

Especialidad del validador. Dr. En Educación

Lima, 05 de Mayo del 2022

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

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

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

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

Lugar y fecha:



Dr. Guillermo Marín Montalvo Taboada
 COB. COLEG. CIP. 116272
 N° RESOL. GRABO 0034-2016-UCV

Firma del Experto Informante.

JUICIO EXPERTO 03
CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: EVALUACIÓN FORMATIVA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: CALIFICATIVA								
1	Después de la evaluación calificada, el profesor (a) me llama para retroalimentarme personalmente.	X		X		X		
2	Cuando entregan un examen, el profesor (a) me escribe una breve nota en el mismo examen explicando mis principales errores y dificultades.	X		X		X		
3	Después de una evaluación calificada el profesor (a) retroalimenta de forma verbal a toda el aula, explicando los errores más comunes de la evaluación.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: PROACTIVA -INTERACTIVA		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
4	Antes de trabajar en una actividad, nos entregan las instrucciones escritas con lo que se debe lograr en la tarea signada.	X		X		X		
5	Antes de iniciar una actividad el profesor (a) explica las instrucciones y hay posibilidad de realizar preguntas.	X		X		X		
6	Cuando evalúan con una pauta de observación, el profesor (a) la comparte antes de aplicarla, por lo tanto, se puede leer y consultar lo que no se comprende.	X		X		X		
7	Cuando realizamos una actividad el profesor (a) está monitoreando (revisando el trabajo para retroalimentar de inmediato)	X		X		X		
8	Cuando un estudiante comete un error el profesor (a) lo expone como un problema e involucra a la clase para poder analizarlo y responderlo entre todos.	X		X		X		
9	Cuando el profesor se equivoca y lo corrigen tú o tus compañeros el lo recibe como un acto de mala conducta.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: MTACOGNITIVA		Si	No	Si	No	Si	No	
10	Cuando el profesor evalúa formativamente (sin nota) a través de respuestas cortas se preocupa del porqué de mi respuesta y corrige al instante.	X		X		X		
11	Cuando el profesor evalúa formativamente lo hace con preguntas cuya respuesta es verdadero o falso.	X		X		X		
12	Cuando el profesor evalúa formativamente lo hace a través de preguntas abiertas para evidenciar el criterio de cada estudiante.	X		X		X		
13	Cuando el profesor evalúa formativamente productos como informes o cartas se preocupa de evaluar el paso a paso o sólo el resultado final.	X		X		X		
DIMENSIÓN 4: RETROACTIVA		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
14	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) hace alusión a que tus errores son constantes.	X		X		X		

15	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) te ayuda reformulando nuevamente la pregunta y dándote indicios de la respuesta.	X		X		X		
16	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) solicita a uno de tus compañeros que te ayude.	X		X		X		
17	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) te dedica tiempo después de clase para retroalimentarte y mejorar en tu aprendizaje.	X		X		X		
18	Cuando respondes incorrectamente el profesor (a) deja de preguntarte para evitar que te vuelvas a equivocar.	X		X		X		
19	Cuando el profesor(a) te pregunta y aún te sigues equivocando, él cambia su estrategia de retroalimentación.	X		X		X		
20	Cuando tus compañeros o tú no han podido presentar un trabajo el profesor (a) les da otra oportunidad para hacerlo.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia: HAY SUFICIENCIA.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Guillermo Marín Montalvo Taboada

Especialidad del validador. Dr. En Educación

Lima, 05 de Mayo del 2022

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

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

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

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

Lugar y fecha:



Dr. Guillermo Marín Montalvo Taboada
 COB. COLEG. CIP. 116272
 N° RESOL. GRABO 0034-2016-UCV

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE: APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: MOTIVACIÓN								
1	Tengo oportunidad de participar en las distintas actividades durante la clase	X		X		X		
2	Me da gusto estudiar porque sé lo que debo hacer, nadie me molesta y no pierdo el tiempo cuando estoy en clase	X		X		X		
3	Convivo en un clima de confianza y respeto con mis compañeros de aula y docentes.	X		X		X		
4	Desarrollo trabajos en equipo porque demuestro mis habilidades y conocimientos.	X		X		X		
5	Frente a problemas y/o conflictos soy conciliador y busco alternativas de solución.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: PLANIFICACIÓN								
6	Realizo experimentos y prácticas novedosas en horas de clases.	X		X		X		
7	Disfruto cuando participo en las actividades de aprendizaje.	X		X		X		
8	Considero lo aprendido como útil e importante para el futuro.	X		X		X		
9	Me siento motivado a seguir estudiando en el futuro y lograr una profesión.	X		X		X		
10	Tengo un horario de estudio en casa, elaborado por mí mismo.	X		X		X		
DIMENSIÓN 3: AUTORREGULACIÓN								
11	Tengo un cronograma de actividades sobre tareas y aprendizajes.	X		X		X		
12	Me gusta aprender por cuenta propia temas interesantes o novedosos.	X		X		X		
13	Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas y desventajas.	X		X		X		
14	Solo con el estudio lograré mis metas a futuro.	X		X		X		
15	Utilizo diferentes estrategias de aprendizaje	X		X		X		
DIMENSIÓN 4: AUTOEVALUACIÓN								
16	Soy consciente de qué y cómo aprendo	X		X		X		
17	Al finalizar un ciclo verifico si he cumplido con todas las actividades asignadas	X		X		X		

18	Utilizo lo aprendido en mi entorno social y familiar, así como laboral.	X		X		X	
19	Reconozco mis limitaciones en algunas experiencias curriculares.	X		X		X	
20	Soy capaz de juzgar y reflexionar sobre lo que he aprendido.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia: HAY SUFICIENCIA.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Guillermo Marín Montalvo Taboada

Especialidad del validador. Dr. En Educación

Lima, 05 de Mayo del 2022

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

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

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

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

Lugar y fecha:



Dr. Guillermo Marín Montalvo Taboada
 COB. COLEG. CIP. 116272
 N° RESOL. GRABO 0034-2016-UCV

Firma del Experto Informante.