

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



TESIS

**EVALUACIÓN FORMATIVA Y AUTORREGULACIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 56074 SAN
PABLO CANCHIS CUSCO-2022**

presentada por los bachilleres:

- Yolinda Ccarita Ccarita
- Edgar Flores Oroche

Para optar al Título Profesional de:

Licenciado en Educación:

Especialidad Educación Primaria.

Asesor: Dr. Moises Rodriguez Alvarez

Cusco – Perú

2023

INFORME DE ORIGINALIDAD

(Aprobado por Resolución Nro. CU-303-2020-UNSAAC)

El que suscribe, Asesor del trabajo de investigación/tesis titulada: Evaluación
Formativa y autorregulación de los estudiantes de la
Institución Educativa N° 5674 San Pablo Canchis Cusco-2022
presentado por: Yolinda Carita Carita con DNI Nro.: 76515689
presentado por: Edgar Flores Oroche con DNI Nro.: 45855042
para optar el título profesional/grado académico de Licenciados
en Educación - Especialidad Educación Primaria

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 2 veces, mediante el Software Antiplagio, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso de Sistema Antiplagio de la UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 8 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No se considera plagio.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las correcciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, quien a su vez eleva el informe a la autoridad académica para que tome las acciones correspondientes. Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** la primera página del reporte del Sistema Antiplagio.

Cusco, 26 de Junio de 2023

Firma
Post firma: Mónica Rodríguez Álvarez

Nro. de DNI: 23983270

ORCID del Asesor: orcid.org/0000-0002-4826-7500

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema Antiplagio: oid:27259:170555835

NOMBRE DEL TRABAJO

tesis evaluación formativa.pdf

AUTOR

Ccarita Ccarita - Flores Oroche

RECUENTO DE PALABRAS

21239 Words

RECUENTO DE CARACTERES

116677 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

92 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

950.2KB

FECHA DE ENTREGA

Oct 5, 2022 7:59 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Oct 5, 2022 8:08 PM GMT-5**● 8% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 8% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de Crossref
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

DEDICATORIA

A Dios por permitirme llegar a este momento tan especial de mi vida, por los triunfos y los momentos difíciles que me han enseñado a valorarte cada día más.

A mis queridos padres: FRANCISCO Y LEONARDA por haberme educado a quien les debo todo en la vida gracias por sus consejos, por amor que siempre me han brindado, les agradezco el cariño, la comprensión, la paciencia, el apoyo que me brindan para culminar mi carrera profesional.

Para mi hija: YAZMIN, para mí ha sido mi motivo por el cual a cada día he decidido seguir adelante, jamás has llegado a convertirme mi única opción. te amo mi princesa.

A mis hermanos porque siempre he contado con ellos en todo, gracias a la confianza que siempre nos hemos tenido, por el apoyo y amistad: JULIO JAVIER, ROY FREDY, RINA GLADYS, MARILUZ.

A mis queridos sobrinos: SAYURI, KIYOSHI SEBASTIAN, PAOLO, DAYRA a todos ellos los quiero mucho y me dan mucha alegría

YOLINDA

DEDICATORIA

A Dios por permitirme llegar a este momento tan especial de mi vida, por los triunfos y los momentos difíciles que me han enseñado a valorarte cada día más.

A mis queridos padres: Desde más allá mama RUFINA Y VICTORIANO por haberme educado a quien les debo todo en la vida gracias por sus consejos, por amor que siempre me han brindado, les agradezco el cariño, la comprensión, la paciencia, el apoyo que me brindan para culminar mi carrera profesional.

A mi hermano porque siempre he contado con él en todo, gracias a la confianza que siempre nos hemos tenido, por el apoyo y amistad: IRWIN.

Dedicado para mis tíos por el apoyo incondicional: CLAUDIO, GENARO.

EDGAR

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, Escuela Profesional de Educación sede Canas.

A cada uno de los docentes de nuestra escuela profesional, que pusieron los cimientos cognitivos, valores y motivaciones para lograr nuestro objetivo.

A nuestros padres, familiares y amigos por su apoyo incondicional.

Queremos agradecer muy en especial al Doctor: Moises Rodriguez Alvarez Por la asesoría y el apoyo innegable, la paciencia, interés y comprensión que nos ha brindado para poder culminar el trabajo de investigación que le estaremos agradecidos eternamente.

YOLINDA Y EDGAR

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE GENERAL.....	iv
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	x

Capítulo I

Planteamiento del Problema de la investigación

1.1.- Ámbito de estudio: localización política y geográfica.....	1
1.2.- Área de investigación.....	1
1.3.- Descripción de la realidad problemática	1
1.4.- Formulación del problema.....	3
1.4.1.- Problema general.....	3
1.4.2.- Problemas específicos:	3
1.5.- Justificación de la investigación	4
1.5.1 Conveniencia.....	4
1.5.2 Relevancia social.....	4
1.5.3 Implicancias prácticas.....	4
1.5.4 Valor teórico.....	5
1.5.5 Utilidad metodológica	5
1.6.- Objetivos de la Investigación.....	5
1.6.1.- Objetivo general.....	5

1.6.2.- Objetivos específicos:.....	5
1.7.- Limitaciones de la investigación.....	6

Capítulo II

Marco Teórico Conceptual

2.1.- Antecedentes de Investigación	7
2.1.1 Antecedentes internacionales	7
2.1.2 Antecedentes nacionales	10
2.2.- Bases Teóricas	11
2.2.1 Educación.....	11
2.2.2. Evaluación educativa	14
2.2.3 Características de la evaluación educativa.....	15
2.2.4 Funciones de la evaluación educativa.....	17
2.2.5. De la evaluación tradicional a la evaluación orientada a la autorregulación	19
2.2.5.1. Evaluación tradicional.....	19
2.2.5.2 Evaluación por competencias	20
2.2.6 Evaluación formativa.....	21
2.2.7 Evaluación orientada a la autorregulación	23
2.2.8. Instrumentos de evaluación orientados a la autorregulación	25
2.2.9. Aprendizaje autoregulado	30
2.3.- Marco Conceptual.....	41

Capítulo III

Hipótesis y Variables de la investigación

3.1.- Hipótesis General.....	43
3.2.- Hipótesis Específicas	43
3.3.- Variables de estudio	43
3.4.- Operacionalización de la variable “evaluación formativa”	44
3.5.- Operacionalización de la variable autorregulación del aprendizaje	46

Capítulo IV

Metodología de la investigación

4.1 Tipo y Nivel y Diseño de Investigación.....	48
4.1.1 Tipo de investigación.....	48
4.1.2 Nivel de investigación	48
4.1.2 Diseño de investigación.....	48
4.2 Unidad de Análisis	49
4.3 Población de Estudio	49
4.4 Tamaño de Muestra.....	49
4.5 Técnicas de selección de muestra	50
4.6 Técnicas de Recolección de Datos e Información	50
4.7 Técnicas de Análisis e Interpretación de la Información	50
4.8 Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis.....	50
4.9 Instrumentos de investigación.....	50
4.10 Plan de análisis de datos	47
4.10.1 Plan de análisis datos del instrumento para caracterizar la evaluación formativa	52

4.10.2 Plan de análisis datos del instrumento para caracterizar el nivel de autorregulación del aprendizaje.....	52
4.10.3 Plan de análisis estadístico	52

Capítulo V

Resultados de la investigación

5.1 Resultados descriptivos del instrumento para caracterizar la implementación de procesos de evaluación formativa	55
5.1.1. Respetto del carácter formativo de los sistemas de evaluación.....	55
5.1.2 Respetto de los medios de evaluación.....	57
5.1.3 Respetto de la calificación.....	58
5.1.4 Respetto de la implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación....	60
5.2 Resultados descriptivos del instrumento para caracterizar el nivel de autorregulación del aprendizaje.....	61
5.3 Resultados de la correlacion respecto al objetivo general.....	63
5.4 Resultados de la correlacion respecto a los objetivos específicos	64
5.4.1 Correlación entre el carácter formativo de los procesos de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco. 64	
5.4.2 Correlación entre los medios de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.....	65
5.4.3 Correlación entre la forma en que se obtiene la calificación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.....	66

5.4.4 Correlación entre la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.	67
5.5 Discusión	68
CONCLUSIONES	70
SUGERENCIAS.....	71
BIBLIOGRAFÍA	73
ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA	
ANEXO 2: INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	
ANEXO 4: CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS	
ANEXO 5: TABULACIÓN DE RESULTADOS	

RESUMEN

Frente al desafío de desarrollar las actividades educativas de manera remota, a consecuencia del contexto de pandemia generado por el Covid 19, el Ministerio de Educación prescribe que la evaluación, desde un enfoque formativo, es un elemento medular en el proceso de aprendizaje. No obstante, el reconocimiento teórico de la importancia de la evaluación y su naturaleza formativa, en las instituciones educativas de educación básica regular, es aún materia de implementación.

Por su parte, sobre la autorregulación del aprendizaje, existe consenso de su importancia para lograr objetivos. En esta perspectiva, la investigación se planteó para determinar la correlación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco – 2022.

Los resultados encontrados por los instrumentos de investigación revelan, respecto de la relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje e interpretando el significado del valor calculado de la rho de Spearman que existe evidencia estadística de la **correlación positiva considerable** entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, evaluación formativa.

ABSTRACT

Faced with the challenge of developing educational activities remotely, as a result of the pandemic context generated by Covid 19, the Ministry of Education prescribes that evaluation, from a formative approach, is a core element in the learning process. However, the theoretical recognition of the importance of evaluation and its formative nature, in educational institutions of regular basic education, is still a matter of implementation.

On the other hand, regarding the self-regulation of learning, there is a consensus on its importance to achieve objectives. In this perspective, the research was proposed to determine the correlation between the formative evaluation and the self-regulation of the learning of the students of the IE No. 56074 San Pablo Canchis Cusco - 2022.

The results found by the research instruments reveal, regarding the relationship between formative assessment and self-regulation of learning and interpreting the meaning of the calculated value of Spearman's rho, that there is statistical evidence of a considerable positive correlation between formative assessment and self-regulation of learning in students of IE No. 56074 San Pablo Canchis Cusco.

Keywords: self-regulated learning, formative assessment.

INTRODUCCIÓN

En los contextos de educación virtual, la autorregulación del aprendizaje se constituye en condición necesaria para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

En este contexto, la investigación se planteó para determinar la correlación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco - 2022.

El informe final de esta investigación se presenta en cinco capítulos:

En el primer capítulo se desarrolla el planteamiento del problema lo que comprende la descripción y formulación de problemas, los objetivos, la justificación y la descripción de sus limitaciones

En el segundo capítulo se presentan investigaciones previas que fueron consideradas como antecedentes de este estudio. Se presentan además las bases teóricas y el marco conceptual.

En el tercer capítulo se presentan las hipótesis y las variables, detallando además la operacionalización de estas últimas.

El cuarto capítulo corresponde a la metodología que comprende el tipo, nivel y diseño de investigación, la población y la muestra. En este capítulo se describen además las técnicas de recolección de datos e interpretación de la información.

En el quinto capítulo se presentan los resultados encontrados a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación.

Finalmente, se presentan las conclusiones, sugerencias y anexos que comprenden la matriz de consistencia, los instrumentos de investigación, la constancia y evidencias fotográficas.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.- **Ámbito de estudio: localización política y geográfica**

La provincia de Canchis es una de las trece provincias que conforman la región Cusco. está ubicada en la cuenca alta del río Urubamba, abarcando una superficie de 3999.27 km². Su posición geográfica está comprendida entre las coordenadas 14° 30' y 14° y 56' de latitud sur y 71° 24' y 71° 39' de longitud oeste.

El Distrito de San Pablo es uno de los ocho distritos de la Provincia de Canchis, ubicada en el Departamento de Cusco, bajo la administración el Gobierno regional del Cusco. Limita por el norte con el Distrito de Checacupe, por el sur con el Distrito de Sicuani, por el este con el Distrito de Nuñoa y por el oeste con los distritos de San Pedro, Combapata y Yanaoca

La IE N° 56074 donde se desarrolla el estudio, se ubica en San Pablo Canchis Cusco.

1.2.- **Área de investigación**

La investigación corresponde se enmarca en las áreas que corresponde a las líneas de investigación:

EDCN 145: CIENCIAS NATURALES

EDCS 112: CIENCIAS SOCIALES.

1.3.- **Descripción de la realidad problemática**

Las instituciones educativas de educación básica regular, se han enfrentado al desafío de desarrollar sus actividades de manera remota, a consecuencia del contexto de pandemia generado por el Covid 19.

Esta circunstancia, ha generado profundas transformaciones en las prácticas educativas, debido a que, previamente, no se contaba con recursos tecnológicos ni conectividad para un

desarrollo eficiente de educación remota, lo que se suma a las limitaciones en el dominio de los recursos tecnológicos por parte de las familias e incluso de los propios docentes.

Si bien desde el año 2022 se implementan acciones para el retorno progresivo a la presencialidad, ante la permanencia de procesos de aprendizaje híbridos, el Ministerio de Educación impulsa la evaluación formativa como aspecto clave para el desarrollo de competencias en el actual contexto.

Así, en el documento “disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año escolar 2022”, el Ministerio de Educación prescribe que la evaluación, desde un enfoque formativo, es un elemento medular en el proceso de aprendizaje, ya que es a partir de la evaluación que se obtiene evidencia de los aprendizajes de los estudiantes, y eso permite tomar decisiones que favorezcan el desarrollo de sus competencias. (Ministerio de Educación)

Este enfoque de evaluación, que se enfoca en un paradigma centrado en el aprendizaje, plantea reconfigurar el rol que tradicionalmente se atribuyó a la evaluación y el papel en el aprendizaje individual y grupal en un contexto de relaciones democráticas, menos directivas y autoritarias entre los participantes del hecho educativo.

Este enfoque de la evaluación se enmarca en un modelo pedagógico que demanda que los estudiantes autorregulen sus aprendizajes, es decir, sean responsables y protagonistas de su propio aprendizaje, controlando de forma adecuada sus procesos, seleccionando y organizando la información relevante, construyendo conexiones desde el conocimiento existente, promoviendo mejores niveles de aprendizaje y superiores niveles de rendimiento. Estos aspectos son fundamentales en contextos virtuales o semipresenciales de aprendizaje.

No obstante, el reconocimiento teórico de la importancia de la evaluación y su naturaleza formativa, en las instituciones educativas de educación básica regular, su práctica refleja aún

cierta estrechez y rigidez, en desmedro de la función pedagógica: reflexión y revisión de los procesos de aprendizaje y de enseñanza con el fin de optimizarlos.

En la Institución educativa N° 56074 San Pablo, es evidente que la práctica evaluativa, pone énfasis en la evaluación de los productos antes que, en la evaluación de los procesos, y la reducción de la evaluación a la aplicación de instrumentos de medición, priorización de aspectos formales y administrativos.

Resulta además evidente que la evaluación, generalmente se limita a recoger información respecto de aspectos cognitivos, dejando de lado los componentes procedimentales, axiológicos y afectivos del proceso de aprendizaje y que son aún limitados los intentos de implementar procesos de evaluación orientados a la autorregulación o el uso de instrumentos propios de la evaluación formativa.

Siendo necesario mejorar la práctica evaluativa en las instituciones de educación básica regular, y no existiendo en nuestro medio mayores experiencias respecto de verificar la relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje, es a través de la investigación que se pretende absolver esta cuestión en los estudiantes que constituyen la población de estudio.

1.4.- Formulación del problema

1.4.1.- Problema general

¿Cuál es la correlación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco - 2022?

1.4.2.- Problemas específicos:

- 1) ¿Cuál es la correlación entre el carácter formativo de los procesos de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco?

- 2) ¿Cuál es la correlación entre los medios de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco?
- 3) ¿Cuál es la correlación entre la forma en que se obtiene la calificación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco?
- 4) ¿Cuál es la correlación entre la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco?

1.5.- Justificación de la investigación

La investigación se justifica por las siguientes razones:

1.5.1 Conveniencia.

Existiendo cada vez mayor convicción de la importancia de las concepciones sobre la educación en general y la evaluación en particular, es importante indagar respecto de la relación entre el aprendizaje y la puesta en práctica de las técnicas, instrumentos y otros recursos que surgen a partir del desarrollo de la teoría educativa.

De este modo, los resultados de investigaciones como la presente contribuyen a optimizar el proceso de cambio de la práctica evaluativa en instituciones educativas de educación básica regular bajo el influjo de los aportes de la teoría educativa.

1.5.2 Relevancia social

Los resultados de la investigación aportan al sistema educativo que viene desplegando múltiples recursos en la tarea de optimizar resultados y responder a las expectativas de la sociedad y a los desafíos que la modernidad le plantea.

1.5.3 Implicancias prácticas.

Siendo necesario elevar la calidad de la educación que se brinda en las instituciones educativas, es importante indagar en busca de optimizar todos los procesos que la componen.

Los resultados encontrados sirven de referencia para proponer cambios en la perspectiva de optimizar la práctica evaluativa en contextos de educación virtual y/o semipresencial.

1.5.4 Valor teórico

Los resultados de la investigación permitieron conocer la relación de la variable “evaluación formativa” y la “autorregulación del aprendizaje” en los estudiantes de la institución educativa donde se desarrolló el estudio. Si bien los resultados obtenidos no se pueden generalizar directamente a otras realidades educativas, sirven de referencia para otras investigaciones que aborden la misma o similar temática en otros contextos.

1.5.5 Utilidad metodológica.

La investigación aporta información explicativa respecto de la relación de las variables de estudio, aspecto esencial para valorar en la práctica las técnicas e instrumentos de evaluación que surgen de la teoría educativa.

La investigación es importante además por su novedad; investigar las variables de estudio constituye en un tema novedoso, por cuanto, hasta la fecha, la evaluación persiste fundamentalmente como medición.

1.6.- Objetivos de la Investigación

1.6.1.- Objetivo general

Determinar la correlación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco - 2022.

1.6.2.- Objetivos específicos:

- 1) Determinar la correlación que existe entre el carácter formativo de los procesos de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

- 2) Determinar la correlación que existe entre los medios de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.
- 3) Determinar la correlación que existe entre la forma en que se obtiene la calificación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.
- 4) Determinar la correlación que existe entre la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

1.7.- Limitaciones de la investigación

Como en todo trabajo de investigación, aquí se advierte la existencia de limitaciones que a continuación se detallan:

- La investigación se desarrolló con estudiantes de una sola institución, lo que genera que las conclusiones a las que se arribaron no se puedan generalizar directamente a otras instituciones educativas, así estas pertenezcan al mismo ámbito territorial.
- La investigación no llega a establecer las causas por las cuales los docentes implementan o no procesos de evaluación formativa.
- La investigación no llega a establecer factores ajenos a la evaluación formativa que inciden en la autorregulación del aprendizaje.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1.- Antecedentes de Investigación

Se consideran como antecedentes de la investigación:

2.1.1 Antecedentes internacionales

1. En la investigación titulada **AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ALUMNOS DE GRADO ESTUDIO DE CASO** presentada por Guiomar Nocito Muñoz el año 2013 ante la Universidad Complutense De Madrid para optar el grado de Doctor se arriba, entre otras, a las siguientes conclusiones:

En referencia al objetivo 2.a de este estudio, que trata de analizar si existe relación entre el nivel de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico con todos los participantes del estudio, concluimos que se da una relación estadísticamente significativa entre la motivación y las estrategias con el rendimiento académico. Se concluye igualmente que existen relaciones significativas entre el rendimiento académico y el valor que los estudiantes otorgan a la tarea, las creencias de control y autoeficacia que poseen, las estrategias de elaboración que usan, la búsqueda de ayuda, las estrategias de organización, la metacognición, la autoeficacia para el rendimiento y la constancia.

En referencia a la hipótesis 2 se confirman las siguientes su hipótesis:

- 1°. Existe una correlación positiva y significativa entre el valor de la tarea y el rendimiento académico.
- 2°. Existe una correlación positiva significativa entre las creencias de control y autoeficacia y el rendimiento académico.
- 3°. Existe una correlación positiva significativa entre la autoeficacia para el rendimiento y el rendimiento académico.

- 4°. Existe una correlación negativa significativa entre la ansiedad y el rendimiento académico.
- 5°. Existe una correlación positiva y significativa entre la constancia y el rendimiento académico.
- 6°. La metacognición correlaciona positiva y significativa con el rendimiento académico.
(Nocito Muñoz, 2013, pág. 271)

En esta investigación se concluye que existe relación entre el nivel de autorregulación del aprendizaje y sus dimensiones, con el rendimiento académico de todos los participantes del estudio. Estas conclusiones, que el autor señala concordantes con otros estudios, permiten afirmar que el aprendizaje regulado es un indicador fundamental que garantiza el éxito académico y condición necesaria para el aprendizaje permanente, por lo que alcanzarlo se ha convertido en prioridad en diversos sistemas educativos.

Demostrado reiteradamente que autorregular el aprendizaje permite controlar un amplio rango de comportamientos en distintas situaciones y ámbitos, conocer los procesos internos que forman el sistema de la autorregulación (que consta de un complejo conjunto de funciones subordinadas tales como la cognición, metacognición, resolución de problemas, toma de decisiones, motivación, voluntad, entre otros), favorece el desarrollo de investigaciones sobre la autorregulación del aprendizaje.

Corresponde entonces indagar si la implementación de procesos de evaluación formativa contribuye a la autorregulación del aprendizaje en nuestro contexto universitario.

2. En la tesis doctoral titulada Evaluación del aprendizaje autorregulado: validación del motivated strategies learning questionnaire en educación secundaria presentada por Ana Albert Pérez el año 2017 ante la Universidad de Valencia, se arriba entre otras a las siguientes conclusiones:

La investigación sobre el aprendizaje autorregulado resulta muy amplia en población universitaria (Birembaum, 2007; Butler y Winne, 1995; Cabanach, 2009; Conesa et al., 2011; Davis et al., 2008; García-Ros y Pérez-González, 2011; Kitsantas et al., 2008; Robbins et al., 2004; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990), constatándose repetidamente su estrecha relación con los niveles de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes. (Albert Pérez A., 2017, pág. 229)

Demostrado lo anterior, se justifica la necesidad de integrar en el currículo una serie de estrategias orientadas a desarrollar la autorregulación; en esta perspectiva, surge como ámbito de investigación determinar si desde la evaluación educativa se puede contribuir a desarrollar las dimensiones cognitivas, motivacionales y emocionales del aprendizaje autorregulado, y consecuentemente, optimizar los aprendizajes.

Teniendo en consideración que este antecedente de investigación se planteó como objetivo fundamental la validación del Motivated Strategies Learning Questionnaire –MSLQ- (Pintrich y deGroot, 1990), contrastando su validez estructural y fiabilidad, su validez convergente con las estrategias de gestión del tiempo evaluadas a través de la adaptación española de la Time Management Behavior Scale, y su capacidad predictiva sobre el Rendimiento Académico en esta etapa educativa, así como las posibles diferencias en las dimensiones que evalúa en función de la edad y del género de los estudiantes, resulta relevante destacar la conclusión que afirma que:

Los resultados de los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio efectuados avalan la validez estructural de la adaptación efectuada del MSLQ, que mantiene en gran medida la estructura del estudio original de Pintrich y de Groot (1990). (Albert Pérez A., 2017, pág. 232)

Esta conclusión resulta relevante a efectos de sustentar la utilización del instrumento Motivated Strategies Learning Questionnaire –MSLQ- en esta investigación.

2.1.2 Antecedentes nacionales

1. En la Investigación titulada “Influencia de la evaluación formativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de educación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo” que presenta en el 2011 Javier Luciano Tarazona García ante la universidad Nacional Mayor de San Marcos para optar al Grado de Maestro en Docencia en el Nivel Superior, se arriba entre otras a las siguientes conclusiones:

PRIMERA. La Evaluación Formativa aplicada en todo el proceso educativo, ha concretado un mayor Rendimiento Académico en los estudiantes de la Carrera Profesional de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

QUINTA. La Evaluación Formativa ha contribuido a la reprogramación de objetivos y recursos metodológicos, adecuándolos al proceso de aprendizaje de los estudiantes y haciendo que los conocimientos coadyuven a fortalecer sus experiencias y comprender que los cambios afecten positivamente al rendimiento académico. (Tarazona García, 2011)

2. En la investigación titulada. Relación entre el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” - Huaraz presentada por Rafael Marcos Norabuena Penadillo el año 2011 ante la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia en el Nivel Superior se arriba, entre otras, a la conclusión general de que:

Existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el nivel de aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico que presentan los alumnos de Enfermería y Obstetricia de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad nacional “Santiago Antúnez de Manolo”, según la prueba de correlación de Pearson. (Norabuena Penadillo, 2011)

Así mismo, en la citada tesis, se arriban a las conclusiones de que existen relaciones positivas y significativas entre las áreas cognitiva, motivación y control de ambiente y el nivel de rendimiento académico.

3. En la Tesis “Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú” presentada por Euménides Valqui Zuta en el 2008 para optar al grado de Magister en Educación, se arriban a diversas conclusiones, las mismas que expresan que existe una relación positiva y significativa entre las áreas ejecutiva, cognitiva, motivación, control de ambiente del aprendizaje autorregulado y el nivel de rendimiento académico, según la Prueba de Correlación de Pearson. (Valqui Zuta, 2008, pág. 141)

Los resultados de las investigaciones nacionales que se toman como antecedentes confirman, en un contexto nacional, que la evaluación formativa y la autorregulación se constituye en un factor esencial para la consecución de mejores aprendizajes, lo que impulsó a indagar respecto de la relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en el contexto local.

2.2.- Bases Teóricas

2.2.1 Educación.

La educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad.

La educación es un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su

conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto.

La educación es un todo individual y supraindividual, supra orgánico. Es dinámica y tiende a perpetuarse mediante una fuerza inercial extraña. Pero también está expuesta a cambios drásticos, a veces traumáticos y a momentos de crisis y confusiones, cuando muy pocos saben que hacer; provenientes de contradicciones, inadecuaciones, decisiones casuísticas y desacertadas, catástrofes, cambios drásticos. Es bueno saber que la educación cambia porque el tiempo así lo dispone, porque ella deviene. Ella misma se altera, cambia y se mueve de manera continua y a veces discontinua; crece y decrece, puede venir a ser y dejar de ser.

La educación busca la perfección y la seguridad del ser humano. Es una forma de ser libre. Así como la verdad, la educación nos hace libres. De allí la antinomia más intrincada de la educación: la educación busca asegurarle libertad al hombre, pero la educación demanda disciplina, sometimiento, conducción, y se guía bajo signos de obligatoriedad y a veces de autoritarismo, firmeza y direccionalidad. Libertad limitada.

La educación transforma y potencia al hombre natural para hacer emerger un hombre distinto. Lo hace sabio, inteligente, conocedor, industrioso, prudente, independiente, seguro, indagador, amoroso, disciplinado, honesto, alegre, ético sabiendo la diferencia entre el bien y el mal, proclive al bien, a la ciencia y al conocimiento, así entenderá la justicia y la equidad y se acercará al bien y se alegrará de lo que es virtuoso, y físicamente fuerte para soportar las inclemencias del tiempo y las exigencias del trabajo.

2.2.1.1. Principios.

La educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. Se sustenta en los siguientes principios:

a) La ética, que inspira una educación promotora de los valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas

de convivencia; que fortalece la conciencia moral individual y hace posible una sociedad basada en el ejercicio permanente de la responsabilidad ciudadana.

b) La equidad, que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad.

c) La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.

d) La calidad, que asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente.

e) La democracia, que promueve el respeto irrestricto a los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el reconocimiento de la voluntad popular; y que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas y entre mayorías y minorías así como al fortalecimiento del Estado de Derecho.

f) La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo.

g) La conciencia ambiental, que motiva el respeto, cuidado y conservación del entorno natural como garantía para el desenvolvimiento de la vida.

h) La creatividad y la innovación, que promueven la producción de nuevos conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura.

2.2.1.2 Fines

Son fines de la educación peruana:

a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.

2.2.2. Evaluación educativa

La mayoría de las definiciones actuales coinciden en reconocer, como procesos básicos de la evaluación educativa, la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo. “No obstante, existen discrepancias en la extensión del concepto, y por tanto del proceso evaluativo en su totalidad, en lo que se refiere a la inclusión o no del juicio valorativo y de la toma de decisiones derivadas de la información y valoración que se realizan, así como de la ejecución de esas decisiones y sus resultados” (González Pérez, 2001)

Respecto de la finalidad de este proceso, (Flores C. , 2010) afirma que “La evaluación tiene como finalidad reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizar el aprendizaje. La toma de decisiones propia de la evaluación debe basarse en criterios previamente establecidos, los cuales se obtienen a partir de los objetivos de aprendizaje”.

Fernández afirma que “la evaluación es un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje, forma parte de la dinámica que desde los inicios de cada actividad docente está

determinada por la relación objetivo-contenido- método; no es un complemento ni elemento aislado.” (Fernandez, 2010, pág. 126) De este modo, “la evaluación ni es el fin del proceso educativo ni es un fin en sí misma” (Rizo Moreno, 2004), sino que es un proceso que en última instancia busca optimizar el proceso educativo por lo que se debe considerar las estrategias que el estudiante utiliza para aprender y la forma de procesamiento de la información. De allí se desprende que la evaluación tiene que usar modelos que se preocupen de cómo el estudiante aprende, por lo que es necesario sustituir viejos constructos por ideas emergentes.

Sintetizando lo anterior, en la perspectiva que plantea el Ministerio de Educación del Perú, se puede concluir en tres ideas centrales:

- Desde un modelo pedagógico socio cognitivo la evaluación se entiende como un “proceso reflexivo formativo y participativo. De este modo, la evaluación es un proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones” para optimizar el proceso educativo.
- Al reconceptualizar la evaluación y sus procesos, se la define como un proceso participativo, reflexivo, crítico formativo e integral, basado esencialmente en el desempeño, de aportación de evidencias o productos.
- Su finalidad es obtener información válida y confiable sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes, para emitir juicios de valor que permitan tomar decisiones encaminadas a mejorar dicho proceso. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 7)

2.2.3 Características de la evaluación educativa

La evaluación presenta las siguientes características:

1) Es un proceso continuo, pues implica una serie de pasos planificados con antelación y dirigidos hacia un objetivo claramente definido. La evaluación es permanente; se da en diversos momentos y no solo al finalizar la enseñanza. Además, como menciona Ahumada (2001), “la

evaluación debería ser considerada como un proceso y no como un suceso y constituirse en un MEDIO y nunca en un fin”. (Flores C. , 2010, pág. 2)

Sólo una evaluación permanente es capaz de identificar los problemas y dificultades durante el proceso mismo de aprendizaje. La evaluación debe servirle a alumnos y docentes para hacer las correcciones necesarias, de modo que al final del proceso el alumno logre aprender.

2) La evaluación es un proceso dinámico, nunca acaba, es cambiante y se encuentra bajo revisión y mejora constantes. Una buena evaluación se debe adecuar a las características y necesidades de las personas y del medio donde se desarrolla. Estas son siempre variables. (Flores C. , 2010, pág. 3)

3) Integral, porque evalúa competencias y éstas integran las dimensiones del conocimiento del saber, saber hacer y ser; es decir, evaluamos al alumno en su integridad, no sólo su cognición sino también la meta cognición

4) Reguladora y orientadora del proceso educativo (participativa), la evaluación del aprendizaje al ser participativa integra a todos los agentes educativos que se relacionan más directamente con el aprendizaje de los alumnos. Los propios alumnos deben participar directamente en la evaluación de sus aprendizajes, no sólo como informadores sino como agentes centrales, a través, por ejemplo, de la autoevaluación y la coevaluación.

5) Dual, esta una de las características de la evaluación que refleja la flexibilidad que debe tener dicho proceso y la combinación de diversos procesos aparentemente opuestos que, en realidad, son necesariamente complementarios; nos estamos refiriendo a que la evaluación es de proceso / resultados, formativa / sumativa, cuantitativa / cualitativa, individual / grupal, etc. (López Martínez, 2009, pág. 54)

2.2.4 Funciones de la evaluación educativa

Al conceptualizar la evaluación, se menciona también sus funciones: tomar datos, reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones para optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

Respecto del recojo de información, esta debe darse a través de instrumentos válidos y confiables tanto formales (como los exámenes, trabajos escritos, portafolios) como informales a través de la observación del trabajo en grupo por parte del docente, los comentarios hechos por los estudiantes, etc.

En relación a la reflexión, la evaluación debe permitir al estudiante reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y ser capaz de detectar sus puntos fuertes y aquellos que requieren mejorar. El profesor debe guiar a los estudiantes en la elección de la mejor estrategia para superar sus dificultades y potencializar sus fortalezas. Por otro lado, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes puede permitir al docente reflexionar acerca de su propio desempeño y sobre la efectividad de las estrategias de enseñanza y evaluación que está aplicando.

El juicio de valor, se expresa a través de una calificación que puede ser una nota numérica o alfabética, una posición en alguna escala de valor, un aprobado o un repitente. Un aspecto importante respecto de este juicio de valor es que debe ser “razonable”, lo que implica que debe basarse en unos parámetros lo más objetivos posibles, de tal forma que la calificación sea justa y válida.

Las decisiones que se toman pueden ser de diversa índole dependiendo del objetivo que uno se haya planteado y de quien tome la decisión: si un estudiante pasa o no el curso, o si aprueba o no el examen; sin embargo, las decisiones pueden orientarse también a cambiar la estrategia de enseñanza, repetir un capítulo o no detenerse mucho en un tema específico. Los estudiantes, por su parte, también pueden tomar decisiones frente a los resultados de sus evaluaciones tales

como aplicar otra estrategia de estudio, repasar mejor cierto contenido, poner más atención al momento de hacer un cálculo, etc. (Flores H. , 2000, págs. 3-4)

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación del Perú, en diversos documentos técnico pedagógicos, se afirma que en la práctica educativa la evaluación persigue simultáneamente varias finalidades, las mismas que pueden ser agrupadas en dos grandes funciones:

1. La función pedagógica.

“Razón de ser de la auténtica evaluación, ya que permite reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza con el fin de corregirlos y mejorarlos”. (Ministerio de Educación, 2001)

La función pedagógica en la evaluación “es aquella que incide en la regulación de los diferentes elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje y tiene como finalidad el progresivo ajuste pedagógico”. (Díaz, 2005, pág. 67)

(Serrano & Pons, 2012) afirma que la función pedagógica de la evaluación exige comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto, no puede limitarse a emitir un juicio de valor sobre el aprendizaje de los alumnos, ya que, si la evaluación tiene que servir para reajustar este proceso, es imprescindible que los procedimientos e instrumentos que se utilicen para llevarla a efecto, permitan identificar aquellos aspectos que puedan explicar el mayor o menor logro de las competencias, yendo más allá de la mera constatación de si el aprendizaje se ha producido o no. (Pág. 4)

2. La función social

Pretende esencialmente determinar qué alumnos han logrado los aprendizajes necesarios para otorgarles la certificación correspondiente requerida por la sociedad en los diferentes niveles o modalidades del sistema educativo. (Ministerio de Educación, 2001, págs. 3-4). La función social-acreditativa de la evaluación supone valorar el resultado del aprendizaje (producto) y no del proceso, por tanto, no conlleva un análisis del polo de la enseñanza, obliga

a comparar a los alumnos con un criterio común y expresa el resultado de la evaluación mediante una calificación «sintética» que es incompatible con una descripción cualitativa. (Serrano & Pons, 2012, pág. 4).

2.2.5. De la evaluación tradicional a la evaluación orientada a la autorregulación

La evaluación requiere cambios para adquirir coherencia con las innovaciones curriculares y las nuevas estrategias metodológicas que se vienen incorporando en la educación superior.

La evaluación no puede ser más la sola constatación de la acumulación de información, sino de preguntarse por el estado en el que el estudiante se encuentra cuando se le presentan situaciones nuevas, elementos distintos, problemas más complejos que resolver frente a acontecimientos reales, sean éstos de carácter científico, técnico, humanístico y en función de los objetivos de la escuela profesional. La evaluación no debe limitarse a verificar estados terminales, sino que además debe verificar estadios o momentos para reconocer debilidades o adelantos relevantes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación debe además ayudar al profesor a sentir la necesidad de investigar, de innovar y de transformar los saberes y los modos de interactuar con los estudiantes. Sin embargo, a pesar del desarrollo teórico, aún se mantienen prácticas evaluativas tradicionales.

2.2.5.1. Evaluación tradicional

García, citado por Tobón, Rial, Carretero, & García, caracteriza a la evaluación tradicional por los siguientes aspectos:

- 1) Los parámetros tienden a ser establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales.
- 2) Se brindan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen.
- 3) Generalmente se hace con el fin de determinar quiénes aprueban o reprobaban una asignatura.
- 4) Tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros.

- 5) Es establecida por el docente, sin tener en cuenta la propia valoración y participación de los estudiantes.
- 6) Tiende a castigar los errores y no se asumen estos como motores esenciales del aprendizaje.
- 7) Son escasas las oportunidades para el automejoramiento, pues los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora.
- 8) Se asume como un instrumento de control y de selección externo.
- 9) Se considera como un fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados.
- 10) Se centra en los estudiantes de manera individual sin tener en cuenta el proyecto docente y de institución. (Tobón, Rial, Carretero, & García, 2006)

2.2.5.2 Evaluación por competencias

“La evaluación por competencias es un proceso que incluye múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes y tiene como propósito determinar el nivel de dominio de una competencia con base en criterios consensuados y evidencias para establecer los logros y los aspectos a mejorar, buscando que la persona tenga el reto de mejoramiento continuo a través de la metacognición”. (Tobón, Rial, Carretero, & García, 2006, pág. 25)

En este sentido, al reconceptualizar la evaluación y sus procesos; la evaluación por competencias se define como un proceso participativo, reflexivo, crítico formativo e integral, basado esencialmente en el desempeño, de aportación de evidencias o productos. La evaluación tiene como finalidad obtener información válida y confiable sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes, para emitir juicios de valor que permitan tomar decisiones encaminadas a mejorar dicho proceso. La evaluación del desempeño debe realizarse teniendo en cuenta los criterios de desempeño e indicadores, a través de diversas técnicas e instrumentos enmarcados dentro del enfoque de evaluación auténtica y el modelo de alineamiento constructivo. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 54)

En la misma perspectiva, diversos autores plantean conceptos respecto de la evaluación por competencias:

- “Reflejan el aprendizaje, logros, motivación y actitudes del estudiante respecto a las actividades más importantes del proceso de instrucción” (Callison, 2002).
- García Sanz, sostiene que “la evaluación es la herramienta que permite valorar el nivel de logro de las competencias transversales y específicas que los estudiantes tienen que adquirir en las diferentes titulaciones universitarias, actuando además de elemento regulador del aprendizaje. Se trata de realizar una evaluación no sólo del desarrollo de competencias, sino también para el desarrollo de las mismas.” (García Sanz, 2014, pág. 87)
- La evaluación de competencias, por sus propias características e implicaciones, constituye una de las tareas más importantes en los procesos educativos universitarios, especialmente por su propia utilidad formativa y sus consecuencias socioprofesionales, como son la certificación, reconocimiento, convalidación de experiencia, etc. (Tejada, 2011)
- La evaluación con base en competencias se orienta a evaluar las competencias en los estudiantes teniendo como referencia el proceso de desempeño de estos ante actividades y problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, teniendo como referencia evidencias e indicadores, buscando determinar el grado de desarrollo de tales competencias en sus tres dimensiones (afectivo-motivacional, cognoscitiva y actuacional), para brindar retroalimentación en torno a fortalezas y aspectos a mejorar. (Tobón, Rial, Carretero, & García, 2006, pág. 113)

2.2.6 Evaluación formativa

La evaluación formativa se suele realizar durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es continua y progresiva, y busca detectar las dificultades que los estudiantes están

afrontando. Esta evaluación proporciona una idea bastante clara sobre los posibles resultados que los alumnos alcanzarán al finalizar el proceso. Este tipo de información facilita la introducción de cambios en el camino para orientar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y no esperar hasta el final del tema, ciclo o curso.

Delgado García (2005) afirma que

(...) el sistema de evaluación continua (formativa), presenta, sin duda alguna, ventajas tanto para el estudiante como para el profesor. En efecto, aquellos estudiantes que participan en la evaluación continua tienen mayores garantías de superar la asignatura que el resto: en primer lugar, porque han asimilado de forma gradual los contenidos más importantes de la materia y porque han desarrollado también de forma gradual las competencias de la asignatura; en segundo lugar, porque conocen la forma de evaluar del profesor, saben qué es lo que más valora el profesor de las respuestas y cómo lo valora. En tercer lugar, el estudiante recibe información sobre su propio ritmo de aprendizaje, es capaz de rectificar los errores que ha ido cometiendo, para encontrarse en condiciones de reorientar su aprendizaje y, en definitiva, implicarse de forma más motivada en su propio proceso de aprendizaje. Y, en último lugar, la evaluación continua ha de servir de preparación a los estudiantes de cara a la prueba final de evaluación, ya que, por coherencia, el examen final tendrá la misma estructura que las actividades propuestas a lo largo de todo el curso. (Delgado García, 2005, pág. 45)

En la perspectiva de Álvarez (2005) que define la evaluación formativa como aquella “puesta al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto” (Álvarez, 2005, pág. 116), se puede afirmar que bajo esta denominación se entiende a todo proceso por el que se constata, valora y toma de decisiones para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y no con un fin puramente calificador.

En la misma línea, Brown y Pickford la definen como el

“procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso. Un elemento característico sin el cual no sería formativa es la retroalimentación, que consiste en ofrecer comentarios al alumnado sobre

lo que ha hecho y sugerencias sobre lo que podría mejorar en el siguiente elemento del trabajo” (Brown & Pickford, 2013, pág. 24)

En síntesis, la evaluación formativa recalca el carácter educativo y orientador de la evaluación. Esta, se refiere a todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, desde la etapa de detectar las necesidades hasta el momento de la evaluación final.

Las funciones que cumple son de diagnóstico en las fases iniciales del proceso, y de orientación a lo largo del mismo e incluso en la fase final, cuando el análisis de los resultados alcanzados tiene que proporcionar pistas para la reorientación de todos los elementos que han intervenido en él.

Se ha realizado numerosos estudios que demuestran los grandes beneficios que la evaluación formativa, denominada también “evaluación para el aprendizaje” (Black and William, 1998; Nicol and Macfarlane, 2006) puede aportar a los procesos educativos que tienen lugar dentro del aula, en relación a esta se han difundido principios los cuales englobarían su esencia, estos dicen que la evaluación para el aprendizaje:

- 1º. Debe ser parte de una planificación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje.
- 2º. Debe enfocarse en como aprenden los estudiantes.
- 3º. Debe ser reconocida como un aspecto central dentro del aula.
- 4º. Debes ser considerada como destreza profesional clave para los maestros.
- 5º. Debe ser sensible y constructiva porque cualquier evaluación tienen un impacto emocional
- 6º. Debe tomar en cuenta de la motivación en el estudiante.
- 7º. Debe promover compenetración con los objetivos del aprendizaje y una compenetración compartida de los criterios con los cuales los estudiantes son evaluados.
- 8º. Debe dar a los estudiantes una guía constructivista sobre cómo mejorar su desempeño
- 9º. Debe desarrollar la capacidad de autoevaluación, de tal forma que los estudiantes se conviertan en individuos reflexivos y autodirigidos

10°. Debe reconocer todo rango de logros de todos los estudiantes.

Basados en estos principios se debe propender a una mejora continua de los procesos de evaluación, tomando en cuenta que se ha demostrado que la evaluación formativa puede contribuir a elevar los estándares de rendimiento académico y la motivación en los estudiantes, y que además siempre hay la posibilidad de mejorar (Black y William, 1998); especialmente en el contexto donde se sigue manteniendo en gran medida una evaluación que representa el fenómeno final en donde se mide” el rendimiento de los estudiantes como el más valioso de los indicadores de éxito.

Además de los diez principios, se han establecido cinco factores claves para fomentar el aprendizaje a través de la evaluación:

- Proveer a los estudiantes de una retro alimentación efectiva
- Involucrar activamente a los estudiantes en su aprendizaje.
- Hacer justicia a la enseñanza en base a los resultados de la evaluación.
- Reconocer la profunda influencia de la evaluación en la motivación y autoestima de los estudiantes, las mismas que son cruciales para el aprendizaje.
- La necesidad de los estudiantes de ser capaces de evaluarse a sí mismos y entender el cómo mejorar.

2.2.7 Evaluación orientada a la autorregulación

Las nuevas concepciones sobre la evaluación pretenden sustituir la evaluación memorística por otra en la que se demuestre el desarrollo de capacidades cognitivas superiores, destrezas procedimentales, comportamientos y actitudes, etc., aplicándolas a situaciones problemáticas concretas.

El cambio de paradigma educativo que se concretiza en la estructuración de currículos por competencias, está modificando la visión de la evaluación del rendimiento académico, de

manera que los resultados tendrán, cada vez más, una relación directa con las técnicas instruccionales empleadas y con los procesos de aprendizaje del estudiante.

Además de evaluar los contenidos disciplinares y procedimentales propios de cada especialidad profesional, los procesos de evaluación deben posibilitar que los estudiantes emitan juicios y atribuciones sobre cada una de las áreas implicadas en el aprendizaje. De este modo, el alumno valorará su trabajo e intentará autoexplicarse las razones de los resultados que ha obtenido. Los juicios y atribuciones que se efectúen del análisis de tendrán efectos sobre el esfuerzo, la motivación y el uso de estrategias posteriores.

Así entendida, la evaluación no puede circunscribirse simplemente a la fase final en la realización de las tareas, sino que el control, la autoobservación y la reflexión deben suceder de manera simultánea y dinámica durante el proceso educativo, modificando las metas iniciales y los planes en función de la retroalimentación que el estudiante va obteniendo. (Albert Pérez A. , 2017, págs. 80-88)

Al abordar el tema de evaluación formativa, se entendía a ésta como aquella “puesta al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto” (Albert Pérez A. , 2017, pág. 90); de este modo, la evaluación formativa en tanto es un proceso por el que se constata, valora y toma de decisiones para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y no con un fin puramente calificador, debe comprender el uso de técnicas e instrumentos orientados a desarrollar la autorregulación de los estudiantes.

2.2.8. Instrumentos de evaluación orientados a la autorregulación

Entendiendo que la autorregulación del aprendizaje es un proceso activo y práctico, a través del cual el estudiante planifica lo que es más conveniente para la ejecución de las tareas académicas, analiza en cada momento lo que está haciendo, observa el progreso, coordina el tiempo y el esfuerzo, se auto motiva etc., y finalmente, evalúa los resultados: logros, errores, transferencias etc. los instrumentos de evaluación que se orientan a la autoregulación son aquellos que están centrados en el desempeño del estudiante.

1. Portafolio de aprendizaje

Existen diversos conceptos de portafolio, algunos de los cuales se presentan a continuación:

Lyons identifica el portafolio como estrategia evaluativa y como una herramienta para atender los procesos del conocimiento (Lyons, 2005, pág. 43)

Para López y otros, la diversidad de material presentado en un portafolio permite identificar indicadores sobre la adquisición de los aprendizajes y competencias, conceptos, procedimientos y actitudes y, por tanto, proporciona una visión más amplia y más profunda de lo que los estudiantes saben y pueden hacer de sus competencias transversales y disciplinares. (López, Rodríguez, & Rubio, 2017)

Para Careaga resulta indudable que “el portafolio es un espacio dedicado a la escritura de prácticas pedagógicas con su correspondiente reflexión sobre las mismas, posibilita una mejor enseñanza y redundando en mejores logros de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los portafolios docentes constituyen un medio eficaz para reflexionar sobre la práctica pedagógica” (Careaga, 2007).

Paulson y Meyer (1991) definen el portafolio de la siguiente manera:

Una colección intencional de los trabajos de un estudiante, la cual exhibe sus esfuerzos, sus progresos y sus logros en una o más áreas. La colección debe ser el resultado de la participación intencional de los estudiantes en la selección de los contenidos de su portafolio, debe explicar los criterios utilizados para realizar esta selección, y debe justificar los procesos de reflexión del estudiante. (Paulson & Meyer, 1991)

El portafolio es un proceso simultáneo de evaluación formativa y continua, que promueve una implicación reflexiva y una autorregulación de todas las audiencias del proceso de aprendizaje, siendo esencial que el estudiante logre una práctica reflexiva. Este proceso culmina cuando el alumnado puede argumentar reflexiva, crítica y creativamente su uso. La evidencia puede tener errores pedagógicos, pero si el estudiante advierte el error analiza la causa y las consecuencias de este y genera alternativas de mejora sustentadas teóricamente. Se entiende que el alumno asume el error como fuente de aprendizaje,

(...) el portafolio consiste en un sistema de recolección de evidencias, producto de los nuevos aprendizajes o saberes – competencias- realizados por los docentes y estudiantes en diversos contextos educativos, los cuales están en función de alcanzar las metas u objetivos previamente establecidos por su autor. Por medio del portafolio se da a conocer una serie de evidencias, trabajos y reflexiones de los conocimientos adquiridos y valores aplicados. Estos trabajos son ordenados en forma cronológica de tal manera que permiten monitorear el proceso de aprendizaje y el progreso de los mismos. También resulta ser una herramienta didáctica de evaluación debido a que permite mostrar tanto durante, como después del proceso de ejecución el desempeño desarrollado por los estudiantes. Está catalogado como una técnica de evaluación del desempeño. (Mellado, 2005, pág. 61)

El Portafolio es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuáles se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y los demás ver sus esfuerzos y logros, en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.

“El portafolio como modelo de enseñanza - aprendizaje, se fundamenta en la teoría de que la evaluación marca la forma cómo un estudiante se plantea su aprendizaje “. Un portafolio es un instrumento de aprendizaje y evaluación elaborado por el estudiante donde incorpora evidencias significativas de producción que representan logros conseguidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y relatan de manera reflexiva el progreso y dificultades. (Ministerio de Educación, 2001, pág. 49)

De los conceptos antes presentados se puede afirmar que el portafolio de aprendizaje es el más aplicable a la evaluación por competencias y tiene por objetivo evaluar las ejecuciones, controlar el progreso de sus actitudes, habilidades y conocimientos.

Además, el portafolio permite que los estudiantes aprendan a autoevaluar sus realizaciones, haciéndose más conscientes de sus fallos, debilidades y fortalezas, aspectos que corresponden a la autorregulación, dejando de ser un sujeto pasivo en el proceso de aprendizaje

2. Diario de aprendizaje o diario reflexivo

El diario de aprendizaje es una producción personal del estudiante que refleja la experiencia de aprendizaje en una unidad o en momento determinado del proceso. Es un instrumento de análisis y reflexión que implica que el estudiante tenga que necesariamente reflexionar y aportar retroalimentación sobre lo aprendido durante la sesión y evaluar el nivel de comprensión adquirido, así como sintetizar los contenidos tratados.

“El diario debe expresar los contenidos de manera secuencial dando importancia a la participación efectiva en la construcción de los aprendizajes y la documentación que fundamenta a labor educativa”. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 81)

3. Contrato didáctico

Un acuerdo establecido entre el profesor y el estudiante para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo, con una supervisión por parte del profesor y durante un período determinado. En el contrato de aprendizaje es básico un acuerdo formalizado, una relación de contraprestación recíproca, una implicación personal y un marco temporal de ejecución.

Este instrumento permite medir básicamente criterios de desempeños de la dimensión personal ya que se trata de valorar la responsabilidad, el compromiso, la ética, la capacidad de meta cognición y del estudiante. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 35)

4. Rúbrica de evaluación

Son diversos los términos que se utilizan para referirse a la rúbrica; indistintamente lo llaman instrumento, guía, matriz de valoración, esquemas descriptivos, scoring rubric (en inglés) o

rúbrica para puntuar, entre otros; en cualquier caso, una rúbrica constituye un instrumento potencialmente eficaz que se utiliza en la evaluación formativa de los aprendizajes.

Las rúbricas son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes.

Por su parte, (Castillo & Cabredizo) manifiestan que la rúbrica: "Es una herramienta que ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que espera el profesor que aprendan, y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo con ejemplos claros y concretos. Durante las prácticas el alumno puede observar sus avances en términos de competencias, saber en cualquier momento qué le queda por superar y qué ha superado y cómo". (p. 405)

El Ministerio de Educación del Perú señala que la rúbrica es un instrumento de medición en los cuáles se establecen criterios y estándares por niveles, mediante escalas que permiten determinar la calidad de la ejecución del estudiante en una tarea específica. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 37)

De las definiciones aquí expuestas se puede concluir que una rúbrica constituye un instrumento de evaluación formativa que permite verificar, valorar y apreciar los niveles de desempeño logrados por los estudiantes (progresos), mediante parámetros o niveles previamente definidos y con enunciados (descriptores) claros y precisos, que garantizan una mayor objetividad en la evaluación por parte de los profesores y estudiantes.

"...las rúbricas le permiten a los docentes realizar un seguimiento y evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes de una manera más sistematizada mediante la utilización de indicadores que miden su progreso creando una evaluación más objetiva y consistente a través de la clarificación de los criterios a valorar en términos específicos, mientras que al alumnado le permite tener a su disposición las pautas explícitas de evaluación, siendo conscientes de los aspectos que serán objeto de

valoración y del peso que tienen en la calificación global”. (Martinez, Tellado, & Raposo, 2013)

Los procesos de evaluación que contemplan el uso de las rubricas no buscan una comparación entre las calificaciones individuales de los estudiantes, sino apreciar los niveles de progreso que cada uno de ellos va alcanzando en referencia a los estándares de aprendizaje propuestos en el CNEB, cumpliendo, de este modo con la función formativa de la evaluación.

5. Plan de desarrollo

Una vez aplicado y revisado cada uno de los instrumentos seleccionados el docente del área convocará al estudiante para una entrevista donde se le informa los resultados obtenidos y analizan en conjunto los aspectos evaluados con la finalidad de que éste elabore su Plan de Desarrollo. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 40)

6. Plan de seguimiento

En el llenado del formato de seguimiento se han previsto tres (3) momentos diferentes de monitoreo durante el semestre académico, esto puede variar de acuerdo a las circunstancias. Puede darse el caso que se necesite mayor tiempo. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 41)

2.2.9. Aprendizaje autoregulado

El concepto de aprendizaje autorregulado nace entre la década de los años 1980 y 1990, sustentándose en la idea de que los estudiantes, más que simples receptores de información, son agentes activos que mediante la autogestión de una serie de destrezas consiguen alcanzar sus metas de aprendizaje. Así, el estudiante autorregulado puede y sabe controlar de forma adecuada sus procesos, seleccionando y organizando la información relevante y construyendo conexiones desde el conocimiento existente, promoviendo mejores niveles de aprendizaje y superiores niveles de rendimiento. (Albert Pérez A. , 2017, pág. 25)

Si bien describir la finalidad del aprendizaje autorregulado es una tarea relativamente simple, comprender el constructo es una tarea más compleja debido a las diversas posturas de los expertos que no han concluido en una definición única.

La autorregulación es un constructo complejo por que integra fenómenos de ámbitos diversos: atención, motivación, cognición, metacognición, acción, emoción, resolución de problemas, voluntad, etc, situándose así en la intersección de varios campos de investigación, cada uno de ellos con objetivos, definiciones e intereses específicos. Si bien la pluralidad de perspectivas enriquece el estudio del fenómeno, también dificulta la integración para que pueda ser comprendido.

Así, se tienen las siguientes definiciones:

Zimmerman y Schunk (2011) citados por Pérez, definen el aprendizaje autorregulado como

(...) el proceso mediante el cual los alumnos activan y mantienen las cogniciones, afectos y conductas que se orientan sistemáticamente hacia el logro de sus metas personales. Al establecer y promover su actuación hacia dichas metas, van generando una retroalimentación orientada hacia sí mismos, mediante la cual pueden supervisar su eficacia y adaptar, si resulta necesario, su funcionamiento (Albert Pérez A. , 2017, pág. 27)

Desde una perspectiva cognitivo-social, entienden la autorregulación como un “proceso guiado por los contextos y condiciones de aprendizaje que promueven a los estudiantes a adoptar, desarrollar y perfeccionar sus estrategias, a monitorear, a evaluar, a establecer metas, a planificar y, finalmente, a adoptar y cambiar los procesos de auto-creencias”. (Hadwin, Jarvella, & Miller, 2011)

El Ministerio de Educación del Perú, al precisar el concepto de autorregulación del aprendizaje, afirma que:

(...) es un proceso activo y practico, a través del cual el estudiante planifica lo que es más conveniente para la ejecución de las tareas académicas, analiza en cada momento lo que está haciendo, observa el progreso, coordina el tiempo y el esfuerzo, se auto motiva etc.,

y finalmente, evalúa los resultados: logros, errores, transferencias etc. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 26)

Pese a la diversidad conceptual, se advierte que existe consenso en que en la autorregulación del aprendizaje se ven implicados componentes cognitivos, afectivos, motivacionales y comportamentales que ayudan al individuo a ajustar sus acciones en orden a unas metas propuestas con el fin de conseguir unos resultados, gestionado al mismo tiempo las condiciones de su entorno.

Zimmerman (2001), citado por Nocito, encuentra un conjunto de características comunes en todas las definiciones desarrolladas.

La primera de ellas es que los estudiantes son conscientes de la potencial utilidad de los procesos de autorregulación para aumentar su rendimiento académico. En segundo lugar, la mayoría de las definiciones hacen referencia al bucle de feedback autoorientado durante el aprendizaje, que se refiere a los procesos cíclicos durante los cuales los alumnos vigilan la efectividad de sus métodos o estrategias de aprendizaje realizando los ajustes necesarios. La tercera característica común es la descripción de cómo y porqué los estudiantes determinan el emplear una determinada estrategia, proceso o respuesta reguladora. Por último, se asume que los esfuerzos del estudiante por autorregular su aprendizaje académico a menudo requieren tiempo de preparación adicional, vigilancia y esfuerzo. (Nocito Muñoz, 2013, pág. 24)

A partir de estas conceptualizaciones, se deduce que el aprendizaje autorregulado involucra la gestión de tres aspectos vinculados al aprendizaje académico:

a) el comportamiento, que implica el control activo de varios recursos que los estudiantes pueden controlar (como el tiempo, el ambiente de estudio o la ayuda de iguales o profesores);
b) la motivación y el afecto, que hace referencia al control y cambio de estrategias motivacionales, como la eficacia o la orientación a la meta, y adaptarlas a las demandas de la situación; y c) la cognición, que implica el control de varias estrategias cognitivas para el aprendizaje, como el uso de estrategias profundas de procesamiento. (Nocito Muñoz, 2013, págs. 26-32)

2.2.10. Modelos de aprendizaje autorregulado

En las páginas siguientes se desarrollan las características fundamentales de los modelos que abordan el aprendizaje autorregulado.

1) Modelos de aprendizaje adaptable de Boekaerts

El modelo de Boekaerts defiende un procesamiento de tipo dual entre el trabajo interno del estudiante y la autoevaluación que continuamente va realizando en función de sus metas, ya sean de aprendizaje, de crecimiento personal o de bienestar emocional. Este modelo considera que los estudiantes están intrínsecamente motivados a autorregular su comportamiento en términos de dos metas u orientaciones: de crecimiento o desarrollo personal y/o dirigidas a mantener su bienestar emocional. Su enfoque puede calificarse de holístico dado que analiza los diversos componentes de ambos factores y, sobre todo, las interacciones dinámicas que se van generando entre los mismos durante el proceso de aprendizaje. (Albert Pérez A. , 2017)

Boekaerts destaca que cuando los estudiantes se enfrentan a una tarea de aprendizaje forman una representación mental rápida de la situación, poniendo en marcha diferentes procesos cognitivos, emocionales y conductuales que les permiten acercarse a sus metas. Durante el transcurso del proceso, van valorando si su actuación es congruente con todo ello, tomando en cada momento las decisiones que consideran más eficaces para alcanzar sus metas. (Albert Pérez A. , 2017)

Desde el planteamiento de Boekaerts, el aprendizaje autoregulado se forma a través del vínculo entre la autoevaluación y el trabajo interno del estudiante que va recogiendo y valorando información, de manera continua y simultánea, del conocimiento y de las habilidades que posee, de las características del contexto en que se plantea la tarea y de las percepciones de autoeficacia que va teniendo en cada momento.

Del contexto, el estudiante analiza la situación de aprendizaje, la naturaleza de la tarea a desarrollar, las estrategias didácticas del docente, y las condiciones sociales de enseñanza y aprendizaje. Paralelamente, los conocimientos y habilidades que el estudiante ya posee, le

permiten plantear las estrategias cognitivas y metacognitivas más adecuadas para desarrollar la tarea.

2) Modelos de Winne

Para Winne el aprendizaje autorregulado es un “proceso complejo que involucra cuatro etapas que involucran aspectos cognitivos y motivacionales, con una continuidad escalonada entre ellas, de modo que las operaciones de las etapas previas preparan las condiciones para que se den las operaciones y estrategias de las siguientes” (Albert Pérez A. , 2017, pág. 66)

Desde el enfoque del procesamiento de la información Winne y Hadwin desarrollan un modelo de cuatro fases que describe el aprendizaje autorregulado como un comportamiento metacognitivo que capacita a los estudiantes para regular el uso de estrategias cognitivas en la realización de una tarea. Por tanto, la capacidad del alumno para orientar y dirigir el proceso de aprendizaje tiene su eje en las estrategias metacognitivas que el mismo estudiante activa durante la tarea para detectar cambios en su construcción de conocimientos en relación con el objetivo de la actividad. (Nocito Muñoz, 2013, pág. 85)

Las características básicas del modelo de Wine, se presentan en cuatro etapas:

1) Primera etapa: En esta primera etapa el estudiante define la tarea y pone en marcha estrategias metacognitivas para comprobar que la ha comprendido y que es capaz de redefinirla. En definitiva, se relaciona con la comprensión y análisis de la tarea.

2) Segunda etapa: Una vez comprendida y definida con claridad la tarea a realizar, el estudiante establece sus metas y planes para la ejecución de la misma. Por tanto, se relaciona con la adopción de metas y la planificación.

3) Tercera etapa: El estudiante adopta diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas con el fin de conseguir sus metas, aplicando los planes de ejecución adoptados en la etapa anterior. Se aplican las tácticas y estrategias seleccionadas, así como el control metacognitivo de las mismas, a partir del cual se buscarán nuevas tácticas, se modificarán estrategias o incluso se

replanteará o redefinirá la tarea misma. En definitiva, hace referencia a la aplicación, regulación y control de los propios procesos de aprendizaje.

4) Cuarta etapa: Por último, en esta última etapa se revisa todo el proceso, efectuando cambios y reajustes cognitivos y motivacionales que afectarán a ejecuciones futuras. Esta fase de evaluación tiene un carácter marcadamente metacognitivo, relacionándose fundamentalmente con la autoevaluación. (Albert Pérez A. , 2017, págs. 66-68)

Debe aclararse que las etapas propuestas por Wine no implican una secuencia mecánica; la información generada en cualquier etapa, a partir de la percepción y definición inicial de la tarea, puede saltar de una fase a otra repetidamente o incluso reiniciarse dentro de una misma fase, con lo cual se van generando nuevos ciclos de procesamiento de la información.

3) Modelos de Zimmerman

El modelo de Zimmerman se basa en la teoría socio-cognitiva de Bandura. De acuerdo con este autor, “la autorregulación implica tres clases determinantes: factores personales encubiertos, conductuales y ambientales. Estos factores son considerados como separados, pero al mismo tiempo, interdependientes ya que influyen en el funcionamiento de los individuos” (Nocito Muñoz, 2013, pág. 97)

Zimmerman desarrolla un modelo cíclico de aprendizaje autorregulado que comprende tres fases en las que los aprendices regulan sus comportamientos académicos y sus creencias.

- 1) Primera fase de reflexión o previsión. Hace referencia a los procesos que preceden a cualquier esfuerzo de actuación. Cuando se analiza la tarea se van definiendo las metas y la selección de las estrategias más eficaces para alcanzar su logro. Por otra parte, también se activa la motivación en función del interés que el estudiante tenga por la tarea, su percepción de autoeficacia para su resolución, las atribuciones de logro que mantenga y sus orientaciones hacia la meta. Todos estos elementos no tienen un funcionamiento mecánicamente serial, sino que se influyen unos a otros de forma continua y dinámica.
- 2) Segunda fase de control del rendimiento o control volitivo. Se refiere a los procesos que ocurren durante los esfuerzos de aprendizaje. En esta fase el autocontrol y la autoobservación de la motivación y el rendimiento, son elementos fundamentales. Las

estrategias que el estudiante va utilizando tanto para el control y regulación del contexto, como de la tarea en sí misma, de las emociones y de las estrategias cognitivas, van actuando como guías a lo largo del proceso. Todo ello mantendrá una relación directa sobre la perseverancia y el esfuerzo que el estudiante vaya realizando durante el proceso de aprendizaje.

3) Tercera fase de autorreflexión. En ella se activan los procesos que tienen lugar después del aprendizaje. En esta tercera fase se realizan los auto-juicios, entendidos como autoevaluaciones de todo el proceso y atribuciones causales realizados durante el mismo sobre su grado de eficacia. Se producen, también en esta fase, las auto-reacciones emocionales y de satisfacción o insatisfacción que producen los resultados obtenidos que, a su vez, tendrán gran influencia en el afrontamiento de tareas próximas y en la adopción de metas futuras. (Nocito Muñoz, 2013, págs. 70-72)

5. Modelos de Pintrich

Paul Pintrich considera en la autoregulación las dimensiones motivacionales y cognitivas como un todo interrelacionado que ejercen entre sí influencia mutua.

Pintrich, citado por García y Pérez, entiende que

(...) la orientación de metas que el estudiante asuma configurará sus procesos de aprendizaje e influirá sobre su motivación, cognición y conducta. En consecuencia, los estudiantes con elevados niveles de regulación metacognitiva centran inicialmente su atención en determinar los objetivos a conseguir y en las variables fundamentales para la adecuada realización de las tareas; autoevalúan su propia actuación en el desarrollo de las mismas para comprobar si avanzan eficientemente hacia la consecución de los objetivos inicialmente propuestos y, en su caso, establecen los ajustes oportunos si los resultados que van alcanzando se juzgan como insatisfactorios. (Albert Pérez A. , 2017)

El modelo de Pintrich comprende cuatro fases: de planificación y activación, de autoobservación, de control y de evaluación.

Primera fase: planificación y activación

En esta fase inicial el aprendiz se enfrenta por primera vez a la tarea y la analiza, estableciendo metas y objetivos que guían la cognición y ayudan a regular posteriormente el aprendizaje, valorándose además la propia capacidad de éxito. En esta fase se pone además en

marcha el análisis y reflexión de los diferentes procesos cognitivos, motivacionales, conductuales y contextuales implicados en la ejecución de la tarea.

1) Cognición: se establecen las metas a conseguir, se activa el conocimiento previo y se activa la metacognición.

Como ya se dejó establecido, las metas guiarán la cognición, mientras que la activación de los conocimientos previos relaciona los contenidos de la actividad actual con los saberes ya adquiridos.

2) Motivación: planificar y activar la motivación implica emitir juicios de autoeficacia (juicios sobre la propia competencia). Implica además las percepciones y el interés por la tarea -en función de la percepción sobre su relevancia, utilidad e importancia- y las emociones.

3) Conducta: implica la gestión del tiempo y del esfuerzo en función del tiempo disponible para la realización de la tarea. La autorregulación de la conducta se concreta al planificar las tareas, controlar el tiempo y el esfuerzo para las tareas planteadas en el proceso de aprendizaje.

4) Contexto: se refiere a las percepciones sobre las condiciones de realización de la tarea y las percepciones del aula, entre las que destaca la estructuración del espacio de aprendizaje. (Albert Pérez A. , 2017, págs. 76-80)

Segunda fase: autoobservación

En esta fase comienza a ejecutarse la tarea, aplicando diferentes estrategias, sean estas cognitivas, motivacionales, conductuales y contextuales, orientadas a alcanzar los objetivos o metas que se plantearon en la etapa anterior. El principal proceso implicado durante la ejecución de la tarea es la auto-observación o monitorización:

1) Cognición: la monitorización de la cognición, tradicionalmente denominada metacognición, es la capacidad de darse cuenta y de regular la cognición. En esta etapa se ponen en marcha los juicios de aprendizaje durante la resolución de la tarea, que ayudan a darse cuenta

si durante el desarrollo de las actividades se está comprendiendo o nó, si se conoce el tema o la materia sobre la que se trabaja.

2) Motivación: se refieren al intento de controlar la eficacia para desarrollar la tarea, el interés que genera la misma, la ansiedad que provoca su ejecución con la finalidad de poder cambiar aquellos aspectos que no sean adecuados.

3) Conducta: implica la atención voluntaria del propio comportamiento; se toma conciencia del tiempo necesario para la realización de la tarea, de su nivel de dificultad y de la necesidad de aumentar o disminuir el esfuerzo para conseguir un mejor rendimiento.

4) Contexto: se refiere a la monitorización del contexto, a la toma de conciencia de las condiciones ambientales, de las instrucciones del docente, de las características de la tarea y de los materiales disponibles. (Albert Pérez A. , 2017, págs. 76-79)

Tercera fase: control

1) Cognición: implica las actividades cognitivas y metacognitivas que el aprendiz utiliza para adaptar y cambiar su cognición, controlando así aquellos aspectos que en la etapa anterior se identificaron como mejorables.

2) Motivación: los estudiantes también pueden controlar su motivación mediante el diálogo interior positivo (“sé que puedo hacer esta tarea”), la autoconcesión de recompensas, la autopersuasión, entre otras.

3) Conducta: implica la efectiva introducción de cambios identificados como necesarios para el logro de metas tales como el incremento de atención, solicitudes de ayuda, búsqueda de nuevas estrategias, el incremento de tiempo dedicado a una actividad académica, entre otros.

4) Contexto: en esta fase, se trata de esforzarse por controlar y regular las tareas y el contexto.

Las estrategias implicadas en la dirección, control y regulación de las distintas áreas del aprendizaje autorregulado -cognición, motivación, conducta y contexto, son las siguientes:

1) Estrategias para la regulación de la cognición: focalizadas sobre la dirección, control y regulación de la cognición académica

a. Estrategias de repetición: son usadas para memorizar el material manteniendo su literalidad (así, por ejemplo, decirte una vez y otra vez el material para ti mismo)

b. Estrategias de elaboración: son usadas para procesar el material profundamente que implican la personalización de la información (así, por ejemplo, hacer resúmenes o esquemas sobre el material a aprender)

c. Estrategias de organización: son usadas para procesar el material de forma organizada, dotándolo de una estructura y organización que facilite su comprensión y recuerdo (así por ejemplo hacer mapas conceptuales, diagramas, destacar las ideas clave)

d. Estrategias metacognitivas: son usadas para dirigir y controlar la cognición (así por ejemplo autocomprobación del nivel de comprensión que se va alcanzando, adaptar la actuación a los requisitos de la tarea)

2) Estrategias de regulación de la motivación/afecto: implicadas en la dirección, control y regulación de las creencias motivacionales, de las emociones y de los afectos en clase

a. Sentido de control: dirigidas a mantener el sentido de eficacia personal y la confianza en sí mismo (así, por ejemplo, yo puedo hacer esta tarea)

b. Autoreforzo: aplicación personal de recompensas (así por ejemplo cuando acabe los deberes podré hablar por el Messenger con los amigos)

c. Incrementar el interés por la tarea: hacer de una tarea aburrida o difícil una tarea más interesante (así por ejemplo asociación de la tarea a un juego o a una situación significativa para el estudiante)

d. Incrementar la utilidad de la tarea: enfatizar los elementos relevantes y de utilidad de la tarea (así por ejemplo buscar los elementos que útiles para temas o estudios posteriores)

e. Control de ansiedad: diálogo personal para controlar y reducir los niveles de ansiedad generados por la realización de la tarea (así, por ejemplo, has estudiado para este examen, así que lo sabes, no te preocupes por nada más)

3) Estrategias para regular la conducta: utilizadas para dirigir, controlar y regular la conducta manifiesta

a. Gestión del tiempo: planificar el tiempo cuidadosamente, estableciendo un horario diario o semanal para alcanzar las metas; mantener la planificación diaria y el calendario para organizar el tiempo

b. Gestión del esfuerzo: diálogo positivo consigo mismo para regular el esfuerzo y la persistencia en la realización de la tarea. (Albert Pérez A. , 2017, págs. 80-82)

4) Estrategias para la regulación del contexto

a. Control del ambiente de estudio: mantener el lugar de estudio ordenado, organizado y tranquilo, con el objetivo de facilitar la concentración

b. Búsqueda de ayuda: buscar ayuda instrumental cuando se necesite de profesores, padres, compañeros de ayuda o de cualquier otro que pueda proporcionar una ayuda útil para lograr las metas previstas. (Albert Pérez A. , 2017)85-86

Fase cuatro: evaluación (reacción y reflexión)

1) Cognición: implica la evaluación de su propio rendimiento y es característica de quienes son capaces de autoregularse. Aquí se relacionan los resultados con las metas previamente establecidas.

2) Motivación: involucra las reacciones emocionales que tiene el aprendiz posterior a la actividad de aprendizaje y la reflexión sobre ellas.

3) Conducta: la reflexión sobre su propio comportamiento, permitirá ajustar decisiones futuras.

4) Contexto: implica la evaluación sobre las tareas y el ambiente de la clase para realizar los cambios necesarios al enfrentarse a una nueva tarea.

Durante esta fase el alumno valora su trabajo y trata de autoexplicarse las razones de los resultados que ha obtenido. Los juicios y atribuciones que se efectúen tendrán efectos sobre el esfuerzo, la motivación y el uso de estrategias posterior. De este modo, esta fase resulta especialmente relevante, dado que las reacciones emocionales y los juicios cognitivos del estudiante muestran un efecto considerable sobre la regulación de la conducta (esfuerzo, persistencia, etc.) en su actividad académica posterior. (Albert Pérez A. , 2017, págs. 80-88)

Sin embargo, es necesario precisar que la fase de evaluación no puede limitarse únicamente a la fase final, sino que el control, la autoobservación y la reflexión suceden de manera simultánea durante su desarrollo, modificando las metas iniciales y los planes en función de la retroalimentación que el aprendiz va logrando en su ejecución.

En síntesis, se advierte que el aprendizaje autorregulado es un fenómeno complejo y multifacético donde los procesos involucrados no son ni se suceden de manera simple.

2.3.- Marco Conceptual

Aprendizaje: En términos generales aprendizaje es el proceso a través del cual se modifican y adquieren habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación y que no pueden ser simplemente atribuibles al proceso de maduración.

Autorregulación: La autorregulación del aprendizaje es un proceso activo y práctico, a través del cual el estudiante planifica lo que es más conveniente para la ejecución de las tareas académicas, analiza en cada momento lo que está haciendo, observa el progreso, coordina el tiempo y el esfuerzo, se auto motiva etc., y finalmente, evalúa los resultados: logros, errores, transferencias etc.

Evaluación formativa: Procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso; aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto.

Evaluación: La evaluación de los aprendizajes es un proceso, a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo.

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.- Hipótesis General

La correlación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco - 2022 es positiva y alta.

3.2.- Hipótesis Específicas

1. La correlación entre el carácter formativo de los procesos de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco es positiva y alta.
2. La correlación entre los medios de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco es positiva y alta.
3. La correlación entre la forma en que se obtiene la calificación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco es positiva y alta.
4. La correlación entre la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco es positiva y alta.

3.3.- Variables de estudio

Variable 1

Evaluación formativa

Variable 2

Autorregulación del aprendizaje

3.4.- Operacionalización de la variable “evaluación formativa”

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	VALORES
Evaluación formativa	Carácter formativo de los procesos de evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se realizan procesos de evaluación continua 2. Se utilizan procesos de evaluación formativa 3. Se repiten trabajos en función de resultados de evaluación 4. Se explican previamente los criterios de calidad 5. Similitud entre sistemas de evaluación de diferentes asignaturas 6. Se analizan los resultados de evaluación 	<p>Mucho</p> <p>Bastante</p> <p>Algo</p> <p>Poco</p> <p>Nada</p>
	Medios de evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se utilizan portafolios o carpetas individuales 2. Se utilizan portafolios grupales o colaborativos 3. Se utilizan exámenes orales 4. Se utilizan exámenes escritos de desarrollo 5. Se realizan exámenes con preguntas cortas 6. Se utilizan exámenes tipo test 7. Se utilizan exámenes prácticos 	
	Forma en que se obtiene la calificación	<ol style="list-style-type: none"> 1. La calificación proviene únicamente del examen final 2. La nota final proviene del examen final y de algún trabajo 3. La calificación proviene del examen final y de otros instrumentos 4. La calificación final es la suma de calificaciones parciales 5. La calificación se obtiene sin exámenes 6. El sistema y criterios de calificación se explican al inicio del ciclo 	

		<p>7. La nota que pone el docente es justificada</p> <p>8. El examen tiene un peso definitivo sobre los trabajos parciales</p>	
	<p>Implicación del estudiante en el proceso de evaluación</p>	<p>1. Se discute el sistema de evaluación al inicio del curso</p> <p>2. Existen procesos de autoevaluación</p> <p>3. Existen procesos de evaluación de pares</p> <p>4. La calificación final es consensuada entre docente y alumnos</p> <p>5. Los propios alumnos emiten una calificación</p>	

3.5.- Operacionalización de la variable autorregulación del aprendizaje

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	VALORES
Autorregulación del aprendizaje	Orientación a metas intrínsecas Orientación a metas extrínsecas Valor de la tarea Creencias de control y autoeficacia Autoeficacia para el rendimiento	1) En la escuela aprendo siempre cosas nuevas. 2) Cuando resuelvo un examen, pienso que me está saliendo peor que a otros compañeros. 3) Pienso que lo que aprenda en los cursos lo podré utilizar en la vida diaria. 4) Creo que obtendré muy buenas notas este curso. 5) Estoy seguro de que puedo entender incluso contenidos más difíciles de los libros de los cursos. 6) Sacar buenas notas es lo más importante para mí en este momento. 7) Mientras hago un examen, pienso continuamente en las preguntas que no sé contestar. 8) Si no me aprendo los contenidos de las asignaturas es por mi propia culpa. 9) Es importante para mí aprender las asignaturas por el valor que tienen para mi formación. 10) Lo más importante para mí ahora es sacar buenas notas en este curso 11) Estoy seguro de que puedo aprenderme todas las asignaturas. 12) Si puedo, quiero sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros 13) Estoy seguro de que puedo entender incluso los temas más complicados que expliquen los profesores de los cursos. 14) Los cursos me parecen muy interesantes. 15) Me parecen interesantes los contenidos de las asignaturas de este curso. 16) Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé los contenidos de las asignaturas. 17) Me siento nervioso y turbado cuando hago exámenes. 18) Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de las diferentes asignaturas. 19) Creo que me irá bien todos los cursos. 20) Lo más satisfactorio para mí es entender todos los cursos.	Siempre Casi siempre Rara vez Nunca

		<p>21) Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso.</p> <p>22) Si no entiendo los contenidos de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente.</p> <p>23) Me gustan las asignaturas de este grado</p> <p>24) Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas.</p> <p>25) Cuando hago un examen, mi pulso se acelera.</p> <p>26) Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en las diferentes asignaturas.</p> <p>27) Quiero ir bien este curso porque es importante para mí demostrar mi capacidad a mi familia y otras personas.</p> <p>28) Teniendo en cuenta la dificultad de las asignaturas, los profesores y mis capacidades, creo que me irá bien los cursos.</p>	
--	--	--	--

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Tipo y Nivel y Diseño de Investigación

Tipo de investigación

La investigación es de tipo básico, descriptivo en razón a que se buscó recoger información de la realidad para enriquecer el conocimiento respecto a cuál es la correlación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco

Nivel de investigación

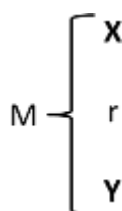
La investigación es de alcance correlacional, en razón a que se desarrolló para conocer la relación que existe entre las variables de estudio (evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje) en un contexto en particular estudiantes de la Institución Educativa N° 56074

Para evaluar el grado de asociación entre estas dos variables, se midió cada una de ellas utilizando los instrumentos de investigación, y, después de cuantificarlas, se analizó su vinculación. (Hernandez Sampieri, Fernandez Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 81)

Diseño de investigación

La investigación propuesta corresponde al diseño **transeccional** (también llamada transversal) porque se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único.

El diseño de investigación se esquematiza del siguiente modo:



En donde:

X = Evaluación formativa

Y = Autorregulación del aprendizaje.

r = Posible relación

4.2.- Unidad de Análisis

Constituyen unidad de análisis la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

4.3.- Población de Estudio

Constituyen población de estudio los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

Tabla 1

Población de estudio

GRADO	N° ESTUDIANTES
6°	11
5°	10
4°	13
3°	11
2°	9
1°	7
TOTAL	60

Fuente: Estadística de calidad educativa. Ministerio de Educación. <http://escale.minedu.gob.pe/padron-de-ieee> (Unidad de Estadística Educativa del MINEDU)

4.4.- Tamaño de Muestra

Se considerará como muestra a los estudiantes del quinto y sexto grado de primaria de IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco - 2022

Tabla 2:

Muestra

GRADO	N° ESTUDIANTES
5°	10
6°	11
TOTAL	21

Fuente: Estadística de calidad educativa. Ministerio de Educación. <http://escale.minedu.gob.pe/padron-de-ieee> (Unidad de Estadística Educativa del MINEDU)

4.5.- Técnicas de selección de muestra

En la presente investigación, la muestra es de tipo no probabilística o dirigida debido a que la elección de la Institución Educativa donde se aplicaron los instrumentos no dependió de la probabilidad o de un procedimiento mecánico, sino de causas relacionadas con las características de la investigación (apertura y facilidades otorgadas para el desarrollo del estudio).

4.6.- Técnicas de Recolección de Datos e Información

Se utilizó la encuesta como técnica durante el proceso de investigación.

4.7.- Técnicas de Análisis e Interpretación de la Información

Se utilizaron técnicas estadísticas de procesamiento y análisis de la información:

- Plan de Tabulación: para ordenar y agrupar los datos o resultados de las encuestas para su posterior tratamiento estadístico.
- Cuadros Estadísticos y tablas: para que a través de ellos se comprenda y visualice mejor los resultados de la investigación.

4.8 Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis

Para probar la hipótesis general que afirma que la correlación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco - 2022 es positiva y alta, se utilizó el coeficiente correlación de rho de Spearman para analizar la correlación entre las dos variables de estudio en función a las respuestas obtenidas a través de los instrumentos de investigación.

4.9 Instrumentos de investigación

Instrumento para caracterizar la evaluación formativa

Teniendo en cuenta la naturaleza de la evaluación formativa, para caracterizarla se utilizará un cuestionario compuesto de 26 ítems distribuidos en cuatro secciones: carácter formativo de

los procesos de evaluación, medios de evaluación, forma en que se obtiene la calificación e implicación del estudiante en el proceso de evaluación.

Los docentes y estudiantes responderán a cada ítem señalando el grado de acuerdo con los ítems a través de una escala tipo Likert de cinco puntos (0 = “nada”; 1 = “poco”; 2 = “algo”; 3 = “bastante”; 4 = “mucho”).

Tabla N° 3

Estructura del instrumento evaluación formativa

DIMENSIONES	NÚMERO DE ÍTEMS
Carácter formativo de los procesos de evaluación	6
Medios de evaluación	7
Forma en que se obtiene la calificación	8
Implicación del estudiante en el proceso de evaluación	5

Fuente: elaboración propia

Instrumento para evaluar el nivel de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes

Se utilizó el Motivated Strategies for learning Questionnaire (MSLQ) desarrollado por Pintrich, Croos, Kozma y McKeachie (1986) con el fin de evaluar las estrategias que empleaban los estudiantes en el aprendizaje académico.

Tabla N° 4

Estructura de instrumento de autorregulación del aprendizaje

DIMENSIONES	ÍTEMS
Orientación intrínseca	28
Orientación extrínseca	
Valor tarea	
Creencias aprendizaje	
Autoeficacia	
Ansiedad ante exámenes	

Fuente: Pintrich, Croos, Kozma y McKeachie

4.10 Plan de análisis de datos

4.10.1 Plan de análisis datos del instrumento para caracterizar la evaluación formativa

El instrumento para caracterizar la evaluación formativa se estructuró para ser respondido expresando el nivel de acuerdo con la afirmación que se presenta en cada ítem a través de una escala tipo Likert de cinco puntos (0 = “nada”; 1 = “poco”; 2 = “algo”; 3 = “bastante”; 4 = “mucho”).

Tabla N° 5

Puntajes asignados para el instrumento que caracteriza la evaluación formativa

OPCIÓN ELEGIDA	VARIABLE DE LA ESCALA	INTERVALO DE VALORES ASIGNADOS A LA VARIABLE
Mucho	4	3,51 – 4,00
Bastante	3	2,51 – 3,50
Algo	2	1,51 – 2,50
Poco	1	0,51 – 1,50
Nada	0	0 – 0,50

Fuente: elaboración propia

4.10.2 Plan de análisis datos del instrumento para caracterizar el nivel de autorregulación del aprendizaje

Los estudiantes respondieron señalando el grado de acuerdo con las afirmaciones destacadas en los mismos a través de una escala tipo Likert.

Los ítems de la escala ordinal del cuestionario corresponden con los que se observan en la tabla siguiente. Por lo tanto, cuando se analizaron las medias, se tuvo en cuenta la siguiente categorización en función de los valores asignados:

Tabla N° 6

Puntajes asignados para el instrumento que caracteriza la autorregulación del aprendizaje

OPCIÓN ELEGIDA	VARIABLE DE LA ESCALA
Siempre	3
Casi siempre	2
Rara vez	1
Nunca	0

Fuente: elaboración propia

4.10.3 Plan de análisis estadístico

Dadas las características y el nivel de medición de las variables de estudio, para probar las hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación rho de Spearman, prueba no paramétrica que mide el nivel de correlación de variables categóricas en un nivel de medición ordinal y pertinente para estudios transversales cuyo objetivo estadístico es correlacionar variables.

La rho de Spearman es en realidad el coeficiente de correlación lineal r de Pearson, aplicado a los datos que satisfacen los requisitos de una escala ordinal o los de intervalo que no satisfagan el supuesto de normalidad (acepta distribuciones no normales), es decir, se perfila como una versión no paramétrica del coeficiente de correlación de Pearson.

El coeficiente de correlación de rho de Spearman permitió analizar la correlación entre las dos variables de estudio en función a las respuestas obtenidas a través de los instrumentos de investigación.

El estadístico rho de Spearman viene dado por la expresión:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

donde D es la diferencia entre los correspondientes estadísticos de orden de x – y, y N es el número de parejas.

El coeficiente rho de Spearman está estructurado de modo tal que puede variar de –1.00 a +1.00, donde:

–1.00 = correlación negativa perfecta. (“A mayor X, menor Y”, de manera proporcional. Es decir, cada vez que X aumenta una unidad, Y disminuye siempre una cantidad constante.). Esto también se aplica “a menor X, mayor Y”.

+1.00 = Correlación positiva perfecta. (“A mayor X, mayor Y” o “a menor X, menor Y”, de manera proporcional. Cada vez que X aumenta, Y aumenta siempre una cantidad constante.)

El signo indica la dirección de la correlación (positiva o negativa); y el valor numérico, la magnitud de la correlación. El coeficiente rho de Spearman (ρ) puede variar de -1.00 a $+1.00$; de este modo, se tiene que:

$\rho = 1$	Correlación positiva perfecta
$0,80 < \rho < 1$	Correlación positiva muy alta
$0,60 < \rho < 0,80$	Correlación positiva alta
$0,40 < \rho < 0,60$	Correlación positiva considerable
$0,20 < \rho < 0,40$	Correlación positiva media
$0 < \rho < 0,20$	Correlación positiva débil
$\rho = 0$	No existe correlación
$-0,20 < \rho < 0$	Correlación negativa débil
$-0,40 < \rho < -0,20$	Correlación negativa media
$-0,60 < \rho < -0,40$	Correlación negativa considerable
$-0,80 < \rho < -0,60$	Correlación negativa alta
$-0,80 < \rho < -1$	Correlación negativa muy alta
$\rho = -1$	Correlación negativa perfecta

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Resultados descriptivos del instrumento para caracterizar la implementación de procesos de evaluación formativa

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de investigación a los docentes; este instrumento caracteriza la implementación de procesos de evaluación formativa en la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

Los resultados se presentan en cuatro partes en torno a los cuales se han agrupado las preguntas: (1) sobre el carácter formativo de los sistemas de evaluación en general; (2) sobre los medios de evaluación; (3) sobre la calificación; (4) sobre la implicación del alumnado en el proceso de evaluación.

Estos resultados se muestran teniendo en cuenta la categorización ya explicada en el plan de análisis de datos, en función de los valores asignados.

5.1.1. Respecto del carácter formativo de los sistemas de evaluación

En la tabla siguiente se muestran los seis ítems sobre el carácter formativo de los sistemas de evaluación desde la perspectiva de los docentes.

Tabla N° 7

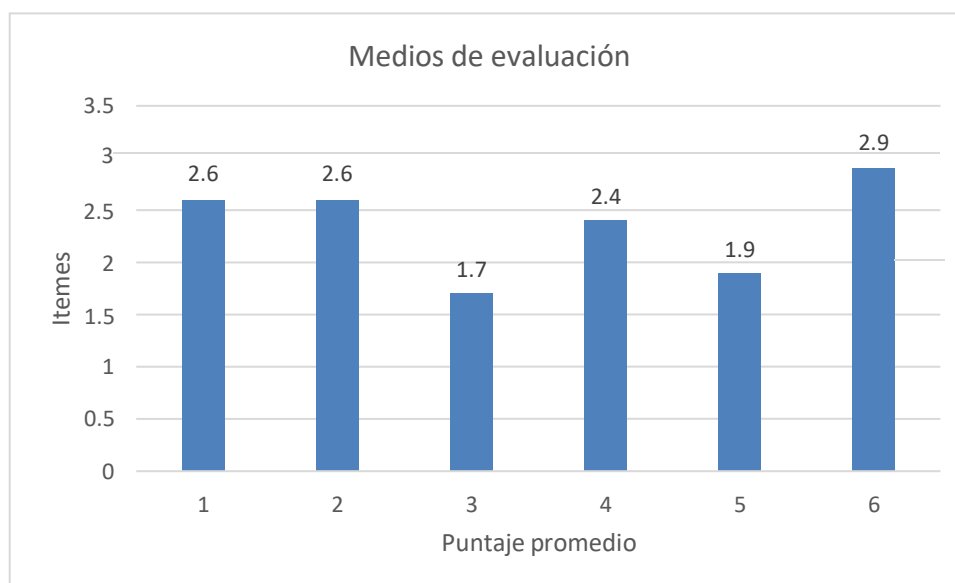
Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas sobre el carácter formativo de los sistemas de evaluación

ITEMS	Puntaje promedio	Desviación estándar	Categoría
1) En su trabajo realiza procesos de evaluación continua	2.6	0.535	Bastante
2) En su trabajo utiliza procesos de evaluación formativa	2.6	0.535	Bastante
3) Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en la repetición de los mismos	1.7	0.488	Algo
4) Ud. explica previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos y exámenes	2.4	0.535	Algo
5) Existen similitudes entre los sistemas de evaluación de las diferentes asignaturas	1.9	0.378	Algo
6) Se comentan los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación	2.9	1.069	Bastante
TOTAL	2.3	0.59	Algo

Fuente: elaboración propia en base a los datos proporcionados por el instrumento de investigación.

Figura 1

Carácter formativo de los sistemas de evaluación



Si bien los mayores puntajes se identificaron en las percepciones de que en el trabajo se realizan y utilizan procesos de evaluación formativa (ambos con un puntaje de 2.6, lo que corresponde a la categoría de “bastante”), y que se comentan los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación (con un puntaje de 2.9, lo que corresponde a la categoría

de “bastante”), se encuentran menores puntajes respecto de la similitud de evaluación entre diferentes asignaturas (puntaje 1.9) y repetición de observaciones realizadas sobre los trabajos demandados (puntaje de 1.7 que corresponde a la categoría de “algo”).

El promedio de 2.3 que corresponde al total de este bloque, indica que, desde la perspectiva de los docentes, el carácter formativo de los sistemas de evaluación, se ubica en la categoría “algo”. Esto implica que, desde la percepción de los docentes, el carácter formativo de los sistemas de evaluación, es aún una tarea pendiente de implementar plenamente.

5.1.2 Respeto de los medios de evaluación

En la tabla siguiente se muestran los siete ítems respecto a los medios de evaluación utilizados por el profesorado.

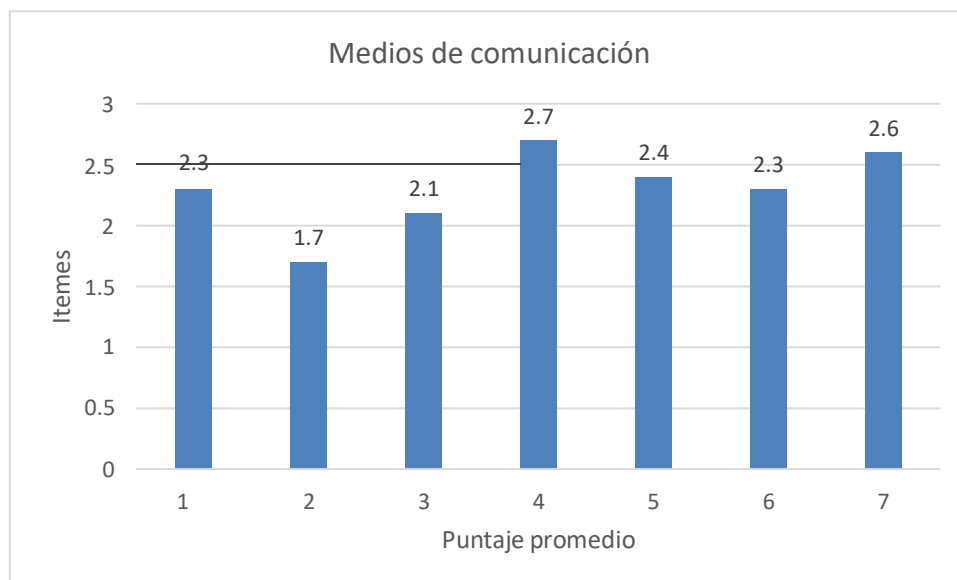
Tabla N° 8

Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas sobre los medios de evaluación

ITEMS	Puntaje promedio	Desviación estándar	Categoría
1) Se utiliza portafolios o carpeta individual para entregar todos los materiales	2.3	1.11	Algo
2) Se utilizan portafolios grupales o carpetas colaborativas	1.7	0.95	Algo
3) Se utilizan exámenes orales	2.1	1.22	Algo
4) Se usan exámenes escritos de desarrollo	2.7	0.95	Bastante
5) Se realizan exámenes con preguntas cortas	2.4	1.13	Algo
6) Se utilizan exámenes tipo test	2.3	1.11	Algo
7) Se utilizan exámenes prácticos	2.6	1.13	Bastante
TOTAL	2.3	1.09	Algo

Fuente: elaboración propia en base a los datos proporcionados por el instrumento de investigación.

Figura 2

Medios de comunicación

De acuerdo a los resultados que muestra la tabla precedente, los exámenes escritos de desarrollo, son los instrumentos más usados por los docentes, esto se tiene del puntaje asignado (2.7) que corresponde a la categoría de “bastante”. Según estos datos, también son de bastante uso los exámenes prácticos (2.6 de puntaje).

Se identificó menor uso de exámenes con preguntas cortas (puntaje de 2.4 que corresponde a la categoría “algo”), exámenes tipo test (puntaje 2.3 que , portafolios individuales

Sin embargo, se advierte que los portafolios grupales o carpetas colaborativas, constituyen los instrumentos menos utilizados (puntaje de 1.7 que corresponde a la categoría de “algo”).

De los resultados que se consignan en la tabla precedente, se tiene que es necesario diversificar los instrumentos de evaluación bajo un enfoque formativo.

5.1.3 Respetto de la calificación

En la tabla siguiente se muestran los ocho ítems sobre la manera de obtener la calificación con sus correspondientes estadísticos descriptivos.

Tabla N° 9

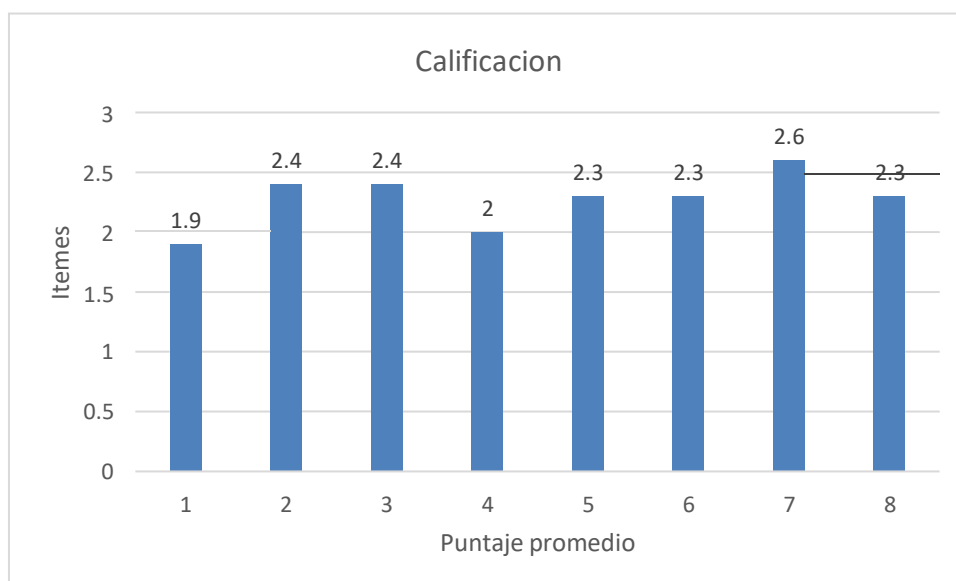
Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas sobre la calificación

ITEMS	Puntaje promedio	Desviación estándar	Categoría
1) La calificación proviene únicamente del examen final	1.9	1.22	Algo
2) La nota final proviene del examen final y algún trabajo	2.4	0.79	Algo
3) La calificación proviene del examen final y otros instrumentos	2.4	1.13	Algo
4) La calificación final es la suma de las calificaciones de los exámenes parciales	2.0	1.41	Algo
5) La calificación se obtiene sin exámenes	2.3	0.95	Algo
6) El sistema y los criterios de calificación se explican al principio y son conocidos	2.3	0.76	Algo
7) La nota que pone Ud. pone siempre está justificada	2.6	0.79	Bastante
8) A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tiene un peso definitivo en la nota final	2.3	0.76	Algo
TOTAL	2.3	0.97	Algo

Fuente: elaboración propia en base a los datos proporcionados por el instrumento de investigación.

Figura 3

Calificación



Sobre la calificación, los docentes consideran con mayor puntaje (2.6) que se justifican la nota o calificación que se asigna a los estudiantes; sin embargo, destaca que todos los demás ítems correspondan a la categoría “algo.

Respecto de la totalidad de ítems que componen esta sección, el puntaje resultante, 2.3, que corresponde a la categoría de “algo”, revela que implementar sistemas de calificación, bajo un enfoque de evaluación formativa, es aún una tarea pendiente de implementar en forma plena en la institución educativa donde se desarrolló el estudio.

5.1.4 Respecto de la implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación

En la tabla siguiente se muestran los seis ítems sobre la implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación.

Tabla N° 10

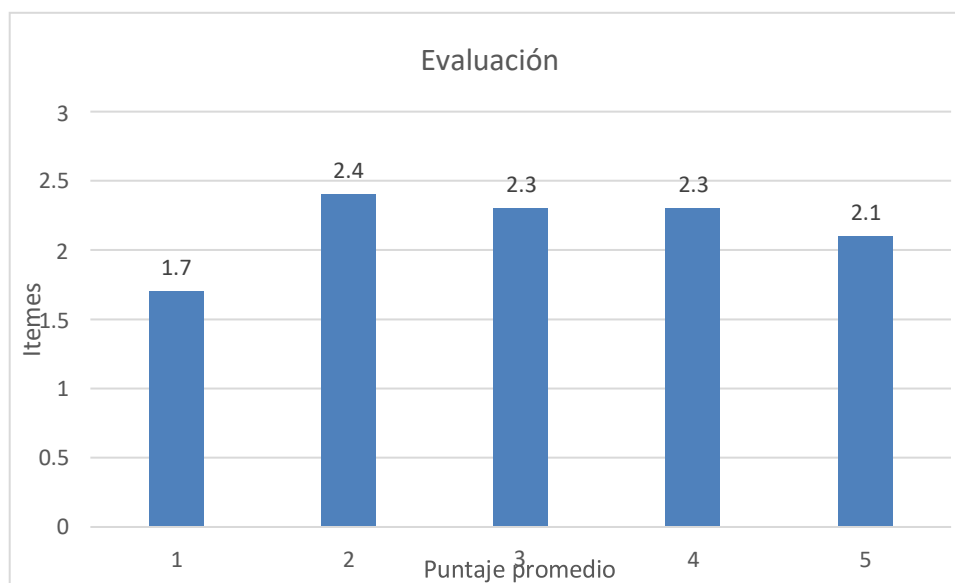
Medidas de tendencia central y dispersión de las preguntas sobre la implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación

ITEMS	Puntaje promedio	Desviación estándar	Categoría
1) Se discute con los padres de familia y estudiantes el sistema de evaluación al comienzo del curso	1.7	0.76	Algo
2) Los alumnos realizan una valoración del trabajo realizado por ellos (autoevaluación)	2.4	0.79	Algo
3) Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (evaluación entre pares)	2.3	0.95	Algo
4) La calificación final es consensuada entre el profesor y el alumno (calificación compartida)	2.3	0.76	Algo
5) Son los propios alumnos los que emiten una calificación (auto calificación)	2.1	0.38	Algo
TOTAL	2.2	0.73	Algo

Fuente: elaboración propia en base a los datos proporcionados por el instrumento de investigación.

Figura 4

Evaluación



De la tabla y figura anterior, se concluye que la implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación, es una labor aun en desarrolló, pues, en todos los ítems, los puntajes alcanzados corresponden a la categoría “algo”.

Esto implica que, las evaluaciones no siempre se discuten con los padres de familia y con los estudiantes, que la autoevaluación, la coevaluación, y sus correspondientes procesos de calificación no se han implementado plenamente en la institución donde se desarrolla el estudio.

5.2 Resultados descriptivos del instrumento para caracterizar el nivel de autorregulación del aprendizaje

A continuación, se presentan las medidas de tendencia central de las distintas variables implicadas en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la Institución Educativa N° 56074 San Pablo Canchis Cusco - 2022.

Tabla N° 11

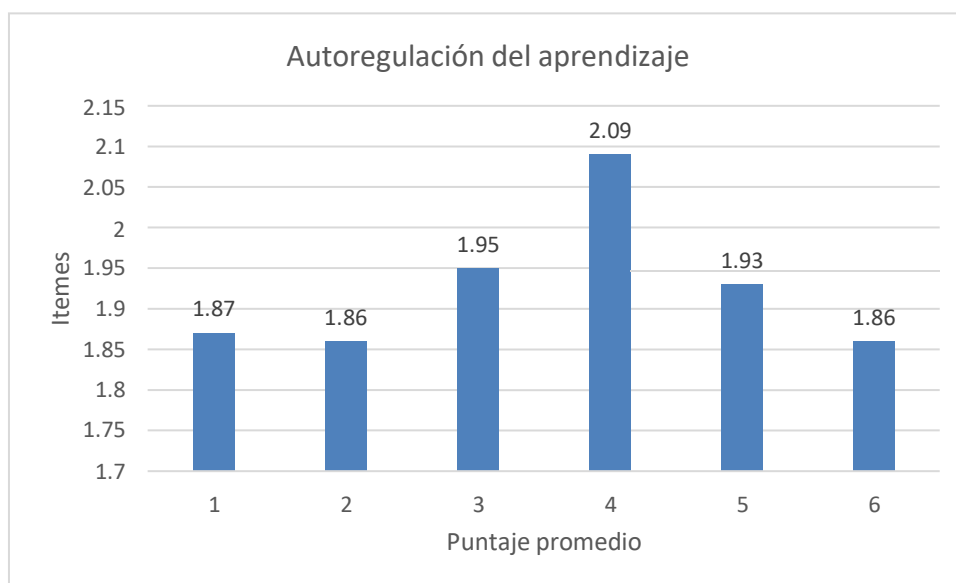
Estadísticos descriptivos de la dimensión motivacional de la autorregulación del aprendizaje

ITEMS	\bar{X}	Me	Mo	σ
1) Orientación a metas intrínsecas	1.87	2.00	3	1.07
2) Orientación a metas extrínsecas	1.86	2.00	2	0.94
3) Valor de la tarea	1.95	2.00	3	0.97
4) Creencias de control y autoeficacia	2.09	2.00	3	0.93
5) Autoeficacia para el rendimiento	1.93	2.00	3	1.01
6) Ansiedad ante exámenes	1.86	2.00	2	1.02
Total	1.93	2.00	3	0.99

Fuente: elaboración propia en base a los datos proporcionados por el instrumento de investigación.

Figura 5

Autoregulación de la motivación



Los datos mostrados revelan que los estudiantes “casi siempre” autorregulan su aprendizaje en las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje. Ello se aprecia de la media del total (1,93). Confirman esta caracterización los valores de la mediana y la moda: 2,00 y 3 respectivamente.

Al observar las dimensiones que conforman la autorregulación del aprendizaje, la media más baja es la que corresponde a “orientación a metas extrínsecas” (\bar{X} 1,86) que corresponde a la

percepción “casi siempre”, mientras que la media más elevada (\bar{X} 2,09) se obtiene en creencias de control y autoeficacia que corresponde a la percepción “casi siempre”.

Destaca que todas las medias revelan que los estudiantes perciben que solo “casi siempre” autorregulan su aprendizaje en todas las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje.

5.3 Resultados de la correlación respecto al objetivo general

Tabla N° 12

Correlación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco – 2022

Correlaciones					
				Evaluación formativa	autorregulación
Rho de Spearman	Evaluación formativa	Coeficiente de correlación		1,000	,559
		Sig. (bilateral)		.	,019
		N		7	7
	Autorregulación	Coeficiente de correlación		,559	1,000
		Sig. (bilateral)		,192	.
		N		7	20

Fuente: análisis en el programa estadístico SPSS en base a datos proporcionados por los instrumentos de investigación

H₀: No existe correlación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

H₁: Existe correlación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

Nivel de significancia : 0,05 = 5%

Valor de Rho de Spearman (ρ) calculado : 0,559 p-

valor (nivel de significancia bilateral) : 0,019

Como el p-valor está por debajo del nivel de significancia ($0,019 < 0,05$), se rechaza H_0 y se acepta H_1 .

De este modo, en base a los datos obtenidos e interpretando el significado del valor calculado de rho de Spearman ($\rho = 0,559$), se afirma que existe evidencia estadística de la **correlación positiva considerable** entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

5.4 Resultados respecto a los objetivos específicos

5.4.1 Correlación entre el carácter formativo de los procesos de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

Tabla N° 13

Correlación entre el carácter formativo de los procesos de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco

Correlaciones				
			Carácter formativo	Autorregulación
Rho de Spearman	Carácter formativo	Coeficiente de correlación	1,000	,873*
		Sig. (bilateral)	.	,010
		N	7	7
	autorregulación	Coeficiente de correlación	,873*	1,000
		Sig. (bilateral)	,010	.
		N	7	20

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: análisis en el programa estadístico SPSS en base a datos proporcionados por los instrumentos de investigación

H₀: No existe correlación entre el carácter formativo de los procesos de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

H₁: Existe correlación entre el carácter formativo de los procesos de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

Nivel de significancia	:	0,05 = 5%
Valor de Rho de Spearman (ρ) calculado	:	0,873 p-
valor (nivel de significancia bilateral)	:	0,010

Como el p-valor está por debajo del nivel de significancia ($0,010 < 0.05$), se rechaza H_0 y se acepta H_1 .

De este modo, en base a los datos obtenidos e interpretando el significado del valor calculado de rho de Spearman ($\rho = 0,873$), se afirma que existe evidencia estadística de la **correlación positiva muy alta** entre el carácter formativo de los procesos de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

5.4.2 Correlación entre los medios de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

Tabla N° 14

Correlación entre los medios de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco

Correlaciones				
			Medios de evaluación	de Autorregulación
Rho de Spearman	Medios de evaluación	Coeficiente de correlación	1,000	,942**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	12	12
	autorregulación	Coeficiente de correlación	,942**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	12	20

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

Fuente: análisis en el programa estadístico SPSS en base a datos proporcionados por los instrumentos de investigación

H_0 : No existe correlación entre los medios de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

H_1 : Existe correlación entre los medios de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

Nivel de significancia	:	0,05 = 5%
Valor de Rho de Spearman (ρ) calculado	:	0,942 p-
valor (nivel de significancia bilateral)	:	0,000

Como el p-valor está por debajo del nivel de significancia ($0,000 < 0.05$), se rechaza H_0 y se acepta H_1 .

De este modo, en base a los datos obtenidos e interpretando el significado del valor calculado de rho de Spearman ($\rho = 0,942$), se afirma que existe evidencia estadística de la **correlación positiva muy alta** entre los medios de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

5.4.3 Correlación entre la forma en que se obtiene la calificación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

Tabla N° 15

Correlación la forma en que se obtiene la calificación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco

Correlaciones				
			Forma de calificación	de autorregulación
Rho de Spearman	Forma de calificación	Coeficiente de correlación	1,000	,324
		Sig. (bilateral)	.	,478
		N	7	7
	autorregulación	Coeficiente de correlación	,324	1,000
		Sig. (bilateral)	,478	.
		N	7	20

Fuente: análisis en el programa estadístico SPSS en base a datos proporcionados por los instrumentos de investigación

H_0 : No existe correlación entre la forma en que se obtiene la calificación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

H_1 : Existe correlación entre la forma en que se obtiene la calificación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

Nivel de significancia	:	0,05 = 5%
Valor de Rho de Spearman (ρ) calculado	:	0,324 p-
valor (nivel de significancia bilateral)	:	0,478

Como el p-valor está por debajo del nivel de significancia ($0,478 > 0.05$), se acepta H_0 y se rechaza H_1 .

De este modo, en base a los datos obtenidos e interpretando el significado del valor calculado de rho de Spearman ($\rho = 0,324$), se afirma que existe evidencia estadística de **no existe correlación** entre la forma en que se obtiene la calificación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

5.4.4 Correlación entre la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

Tabla N° 16

Correlación la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco

Correlaciones				
		Forma de calificación		de autorregulación
Rho de Spearman	Forma de calificación	Coeficiente de correlación	1,000	,734
		Sig. (bilateral)	.	,060
		N	7	7
	autorregulación	Coeficiente de correlación	,734	1,000
		Sig. (bilateral)	,060	.
		N	7	20

Fuente: análisis en el programa estadístico SPSS en base a datos proporcionados por los instrumentos de investigación

H_0 : No existe correlación entre la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

H_1 : Existe correlación entre la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

Nivel de significancia : 0,05 = 5%

Valor de Rho de Spearman (ρ) calculado	:	0,734
p-valor (nivel de significancia bilateral)	:	0,040

Como el p-valor está por debajo del nivel de significancia ($0,04 < 0.05$), se rechaza H_0 y se acepta H_1 .

De este modo, en base a los datos obtenidos e interpretando el significado del valor calculado de rho de Spearman ($\rho = 0,734$), se afirma que existe evidencia estadística de la **correlación positiva alta** entre la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

5.5 Discusión

Respecto de la evaluación formativa, los resultados de la investigación de Javier Luciano Tarazona García que se considera como antecedente del presente estudio, concluye que “la Evaluación Formativa aplicada en todo el proceso educativo, ha concretado un mayor Rendimiento Académico y ha contribuido a la reprogramación de objetivos y recursos metodológicos, adecuándolos al proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Tarazona García, 2011)

En ese sentido, existiendo en investigaciones previas, conclusiones respecto de la contribución de la evaluación formativa en la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, las ventajas que se identifican sustentan la necesidad de fortalecer procesos de cambio en las concepciones, técnicas e instrumentos aún predominantes en la Institución Educativa donde se desarrolló el estudio, en donde, respecto del carácter formativo de los sistemas de evaluación, es aún una tarea pendiente de implementar plenamente. Concuere con lo antes mencionado la necesidad de diversificar los instrumentos de evaluación bajo un enfoque formativo; así en el presente estudio, se identificó que los portafolios grupales o carpetas colaborativas, constituyen los instrumentos menos utilizados. Por su parte, los

resultados encontrados revelan la necesidad de implementar sistemas de calificación, bajo un enfoque de evaluación formativa.

Respecto de la autorregulación del aprendizaje, la revisión bibliográfica que se ha llevado en esta investigación, refleja consenso entre los distintos autores sobre el concepto “autorregulación del aprendizaje”. En esta investigación se considera a la autorregulación del aprendizaje como un proceso cognitivo complejo, activo y práctico, a través del cual el estudiante planifica lo que es más conveniente para la ejecución de las tareas académicas, analiza en cada momento lo que está haciendo, observa el progreso, coordina el tiempo y el esfuerzo, se auto motiva etc., y finalmente, evalúa los resultados, logros, errores, transferencias.

En ese sentido, habiendo la investigación de Nocito Muñoz (tomada como antecedente de investigación) determinado que “existe relación entre el nivel de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico”, los resultados de esta investigación permiten afirmar que desarrollar esta competencia es aún una tarea pendiente en la población estudiada.

Se requiere entonces integrar en el currículo una serie de estrategias orientadas a desarrollar la autorregulación que hoy se constituye en un indicador fundamental del éxito académico y condición necesaria para el aprendizaje permanente, tal como se señala en el estudio de Albert Pérez donde se afirma que “la investigación sobre el aprendizaje autorregulado resulta muy amplia en población universitaria (Birembaum, 2007; Butler y Winne, 1995; Cabanach, 2009; Conesa et al., 2011; Davis et al., 2008; García-Ros y Pérez-González, 2011; Kitsantas et al., 2008; Robbins et al., 2004; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990), constatándose repetidamente su estrecha relación con los niveles de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes. (Albert Pérez A. , 2017, pág. 229)

Respecto de la relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje, destaca que, en base a los datos obtenidos e interpretando el significado del valor calculado de rho de Spearman se encontró evidencia estadística de la **correlación positiva considerable**

entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE
N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

CONCLUSIONES

PRIMERA. Con una probabilidad de error del 5%, el valor calculado de rho de Spearman ($\rho = 0,559$) permite afirmar que existe evidencia estadística de la correlación positiva considerable entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

SEGUNDA. Con una probabilidad de error del 5%, el valor calculado de rho de Spearman ($\rho = 0,873$) permite afirmar que existe evidencia estadística de la correlación positiva muy alta entre el carácter formativo de los procesos de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

TERCERA. Con una probabilidad de error del 5%, el valor calculado de rho de Spearman ($\rho = 0,942$) permite afirmar que existe evidencia estadística de la correlación positiva muy alta entre los medios de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

CUARTA. Con una probabilidad de error del 5%, el valor calculado de rho de Spearman ($\rho = 0,324$) permite afirmar que existe evidencia estadística de que no existe correlación entre la forma en que se obtiene la calificación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

QUINTA. Con una probabilidad de error del 5%, el valor calculado de rho de Spearman ($\rho = 0,734$) permite afirmar que existe evidencia estadística de la correlación positiva alta entre la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.

SUGERENCIAS

Al término de la investigación, se proponen como sugerencias:

Primera: Implementar estrategias que permitan fortalecer competencias docentes en el uso de estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación formativa, en las instituciones de educación básica regular.

Segunda: Implementar estrategias que permitan fortalecer competencias docentes en el uso de estrategias, procedimientos e instrumentos orientados a desarrollar capacidades de autorregulación del aprendizaje.

Tercera: Implementar estrategias que permitan fortalecer necesidad de diversificar los instrumentos de evaluación bajo un enfoque formativo competencias docentes en el uso de estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación formativa, en las instituciones de educación básica regular.

Cuarta. Implementar estrategias procesos de cambio en las concepciones, técnicas e instrumentos aún predominantes en la Institución Educativa donde se desarrolló el estudio

Quinta. Incorporar, en las instituciones de formación inicial docente, Universidades e Institutos, cursos orientados a desarrollar competencias de autorregulación de aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert Pérez, A. (2017). *Evaluación del aprendizaje autoregulado*. Valencia.
- Albert Pérez, A. (2017). *EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO: VALIDACIÓN DEL MOTIVATED STRATEGIES LEARNING QUESTIONNAIRE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Alvarez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar 'para excluir*. Madrid: Morata.
- Brown, S., & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias*. Madrid: Narcea.
- Callison, D. (Agosto de 2002). *EduTEKA*. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Profesor13.php>
- Careaga, A. (2007). *El portafolio docente*. Universidad de la República.
- Castillo, S., & Cabredizo, J. (s.f.).
- Delgado García, A. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio de la educación superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Fernandez, I. (2010). *Evaluación como medio en el proceso enseñanza-aprendizaje*. Eduinnova.
- Flores, C. (2010). *Evaluación de los aprendizajes*. Obtenido de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/issue/view/224>
- Flores, H. (2000). *Teorías cognitivas de la educación*. Lima: San Marcos.
- García Sanz, M. (Mayo de 2014). *Revista electrónica interuniversitaria*. Obtenido de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/87/162181>

- González Pérez, M. (23 de Abril de 2001). *La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica*. Obtenido de Revista Cubana de Educación Media: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.htm
- Hadwin, A., Jarvella, S., & Miller, M. (2011). *Autoregulación, coregulación y regulación socialmente compartida del aprendizaje*.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta ed.). México D. F., México.: Mc. Graw Hill.
- López Martínez, A. (2009). *Modelo de evaluación continua-formativa reguladora y tutorización con soporte multimedia apoyado en una plataforma virtual*. Madrid.
- López, O., Rodríguez, J., & Rubio, M. (noviembre de 2017). *El portafolio electrónico como metodología innovadora*. Obtenido de <http://www.lmi.ub.es/edutec2004/pdf/179.pdf>
- Lyons, N. (2005). *El uso del portafolio*. Buenos Aires: CEAC.
- Martinez, E., Tellado, F., & Raposo, M. (2013).
- Mellado, M. (2005). *Grado de satisfacción en relación con el portafolio en línea*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en la educación primaria de menores*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2010). *Sistema de evaluación para ser aplicada en los diseños curriculares básicos nacionales*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Resolución Ministerial N° 531-2021*. Obtenido de Disposiciones para el retorno a la presencialidad y/o semipresencialidad, así como para la prestación del servicio educativo para el año 2022: <http://www.grade.org.pe/creer/archivos/RM-N%C2%B0-531-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- Nocito Muñoz. (2013). *Autoregulación del aprendizaje. Estudio de caso*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

- Norabuena Penadillo, R. M. (2011). *Relación entre el aprendizaje autoregulado y rendimiento académico en estudiantes de enfermería y obstetricia de la Universidad Nacional Santiago Antunez de Mayolo*.
- Paulson, F., & Meyer, C. (1991). *Qué es el portafolio?* Educational magazine.
- Rizo Moreno, H. (Diciembre de 2004). *Redalcy.Org*. Obtenido de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Rizo.pdf>
- Serrano, J., & Pons, R. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. *Revista de evaluación educativa*, 29.
- Tarazona García, J. (2011). *Influencia de la evaluación formativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de educación de la Universidad Nacional Santiago Antunez de Mayolo*. Lima.
- Tejada, J. (2011). *La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación*. Obtenido de Revista de educación.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., & García, A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Unidad de Estadística Educativa del MINEDU. (s.f.). *ESCALE*. Recuperado el 15 de Marzo de 2015, de <http://escale.minedu.gob.pe/>
- Valqui Zuta, E. (2008). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú*.

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Evaluación formativa y autorregulación de los estudiantes de la Institución Educativa N° 56074 San Pablo Canchis Cusco - 2022

PROBLEMA	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>Problema General</p> <p>¿Cuál es la correlación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco - 2022?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>1. ¿Cuál es la correlación entre el carácter formativo de los procesos de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco?</p> <p>2. ¿Cuál es la correlación entre los medios de evaluación</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Determinar la correlación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco – 2022.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>1) Determinar la correlación que existe entre el carácter formativo de los procesos de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.</p> <p>2) Determinar la correlación que existe entre los medios de</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>La correlación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco - 2022 es positiva y alta.</p> <p>Hipótesis Específicas</p> <p>1) La correlación entre el carácter formativo de los procesos de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco es positiva y alta.</p> <p>2) La correlación entre los medios de evaluación y la</p>	<p>Variable 1</p> <p>Evaluación formativa</p> <p>Variable 2</p> <p>Autorregulación del aprendizaje</p>	<p>ÁMBITO DE ESTUDIO</p> <p>La IE N° 56074 donde se desarrolla el estudio, se ubica en San Pablo Canchis Cusco.</p> <p>TIPO</p> <p>Básico</p> <p>NIVEL</p> <p>Correlacional</p> <p>DISEÑO:</p> <p>No experimental Transeccional</p> $M \left\{ \begin{array}{l} X \\ r \\ Y \end{array} \right.$ <p>donde:</p>

<p>y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco?</p> <p>3. ¿Cuál es la correlación entre la forma en que se obtiene la calificación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco?</p> <p>4. ¿Cuál es la correlación entre la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco?</p>	<p>evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.</p> <p>3) Determinar la correlación que existe entre la forma en que se obtiene la calificación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.</p> <p>4) Determinar la correlación que existe entre la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco.</p>	<p>autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco es positiva y alta.</p> <p>3) La correlación entre la forma en que se obtiene la calificación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco es positiva y alta.</p> <p>4) La correlación entre la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco es positiva y alta.</p>		<p>X = Evaluación formativa Y = Autorregulación del aprendizaje. r = Posible relación</p> <p>UNIDAD DE ANÁLISIS</p> <ul style="list-style-type: none"> IE N° 56074 San Pablo Canchis Cusco
--	---	--	--	--

ANEXO 2: INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

INSTRUMENTO DIRIGIDO A PROFESORES PARA CARACTERIZAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Señor profesor:

A continuación, se le hacen unas preguntas sobre los procesos de evaluación que se implementa en la Institución Educativa. No existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que se le solicita contestar reflejando de la manera más exacta su apreciación personal utilizando la siguiente escala:

Nada	poco	algo	bastante	Mucho
0	1	2	3	4

ÍTEMS	Nada	poco	Algo	Bastante	mucho
CARÁCTER FORMATIVO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN					
En su trabajo realiza procesos de evaluación continua					
En su trabajo utiliza procesos de evaluación formativa					
Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en la repetición de los mismos					
Ud. explica previamente los criterios de calidad de los diferentes trabajos y exámenes					
Existen similitudes entre los sistemas de evaluación de las diferentes asignaturas					
Se comentan los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación					
MEDIOS DE EVALUACIÓN					
Ud. utiliza portafolios o carpeta individual para entregar todos los materiales					
Ud. utiliza portafolios grupales o carpetas colaborativas					
Ud. utiliza exámenes orales					
Ud. utiliza exámenes escritos de desarrollo					
Ud. realiza exámenes con preguntas cortas					
Ud. utiliza exámenes tipo test					
Ud. utiliza exámenes prácticos					
FORMA EN QUE SE OBTIENE LA CALIFICACIÓN					
La calificación proviene únicamente del examen final					
La nota final proviene del examen final y algún trabajo					
La calificación proviene del examen final y otros instrumentos					
La calificación final es la suma de las calificaciones de los exámenes parciales					

ÍTEMS	Nada	poco	Algo	Bastante	mucho
La calificación se obtiene sin exámenes					
El sistema y los criterios de calificación se explican al principio y son conocidos					
La nota que pone Ud. pone siempre está justificada					
A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tiene un peso definitivo en la nota final					
IMPLICANCIAS DEL ESTUDIANTE EN EL PROCESO DE EVALUACION					
Se discute con los padres de familia y estudiantes el sistema de evaluación al comienzo del curso					
Los alumnos realizan una valoración del trabajo realizado por ellos (autoevaluación)					
Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (evaluación entre pares)					
La calificación final es consensuada entre el profesor y el alumno (calificación compartida)					
Son los propios alumnos los que emiten una calificación (auto calificación)					

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN

Estimado estudiante

A continuación, se le hacen unas preguntas. No existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que se le solicita contestar reflejando de la manera más exacta su apreciación personal utilizando la siguiente escala:

nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3

ÍTEMS	nunca	Rara vez	Casi siempre	siempre
1) En la escuela aprendo siempre cosas nuevas.				
2) Cuando resuelvo un examen, pienso que me está saliendo peor que a otros compañeros.				
3) Pienso que lo que aprenda en los cursos lo podré utilizar en la vida diaria.				
4) Creo que obtendré muy buenas notas este curso.				
5) Estoy seguro de que puedo entender incluso contenidos más difíciles de los libros de los cursos.				
6) Sacar buenas notas es lo más importante para mí en este momento.				
7) Mientras hago un examen, pienso continuamente en las preguntas que no sé contestar.				
8) Si no me aprendo los contenidos de las asignaturas es por mi propia culpa.				
9) Es importante para mí aprender las asignaturas por el valor que tienen para mi formación.				
10) Lo más importante para mí ahora es sacar buenas notas en este curso				
11) Estoy seguro de que puedo aprenderme todas las asignaturas.				
12) Si puedo, quiero sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros				
13) Estoy seguro de que puedo entender incluso los temas más complicados que expliquen los profesores de los cursos.				
14) Los cursos me parecen muy interesantes.				
15) Me parecen interesantes los contenidos de las asignaturas de este curso.				
16) Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé los contenidos de las asignaturas.				
17) Me siento nervioso y turbado cuando hago exámenes.				
18) Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de las diferentes asignaturas.				
19) Creo que me irá bien todos los cursos.				
20) Lo más satisfactorio para mí es entender todos los cursos.				
21) Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso.				
22) Si no entiendo los contenidos de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente.				
23) Me gustan las asignaturas de este grado				
24) Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas.				
25) Cuando hago un examen, mi pulso se acelera.				

ÍTEMS	nunca	Rara vez	Casi siempre	siempre
26) Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en las diferentes asignaturas.				
27) Quiero ir bien este curso porque es importante para mí demostrar mi capacidad a mi familia y otras personas.				
28) Teniendo en cuenta la dificultad de las asignaturas, los profesores y mis capacidades, creo que me irá bien los cursos.				

ANEXO 3: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

Título del trabajo de investigación: EVALUACIÓN FORMATIVA Y AUTORREGULACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 56074 SAN PABLO CANCHIS CUSCO - 2022

Instrumentos:

- 1) Instrumento dirigido a profesores de la Institución Educativa N° 56074 San Pablo Canchis Cusco – 2022 para caracterizar la evaluación formativa.
- 2) Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación a estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa N° 56074 San Pablo Canchis Cusco – 2022

Investigadores:

- Yolinda Ccarita Ccarita
- Edgar Flores Oroche

II. DATOS DEL EXPERTO:

APELLIDOS Y NOMBRES: Dr. Julio Cesar Limachi Qqueso

LUGAR DE TRABAJO: UNSAAC filial Canas

CONDICION: Nombrado.

III. OBSERVACIONES EN CUANTO A:

1. FORMA: (Ortografía, coherencia lingüística, redacción)

NINGUNA

2. CONTENIDO: (Coherencia en torno al instrumento. Si el indicador corresponde a los Ítems y dimensiones)

NINGUNA

3. ESTRUCTURA: (Profundidad de los ítems)

NINGUNA

IV. APORTE Y/O SUGERENCIAS:

NINGUNA

LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

Procede su aplicación X

Debe corregirse


Firma
Julio Cesar Limachi Qqueso
23034403

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
Forma	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.			X		
	2. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.				X	
	3. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				X	
Contenido	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.			X		
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.				X	
	6. INTENCIONALIDAD	Los instrumentos miden en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.			X		
Estructura	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.				X	
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.			X		
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables				X	
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.				X	


I. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

PROMEDIO: 78%

Procede su aplicación X

Debe corregirse

Firma


Julio Cesar Limachi Cepeda
 23934403

ANEXO 3: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

V. DATOS GENERALES:

Título del trabajo de investigación: EVALUACIÓN FORMATIVA Y AUTORREGULACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 56074 SAN PABLO CANCHIS CUSCO - 2022

Instrumentos:

- 3) Instrumento dirigido a profesores de la Institución Educativa N° 56074 San Pablo Canchis Cusco – 2022 para caracterizar la evaluación formativa.
- 4) Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación a estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa N° 56074 San Pablo Canchis Cusco – 2022

Investigadores:

- Yolinda Ccarita Ccarita
- Edgar Flores Oroche

VI. DATOS DEL EXPERTO:

APELLIDOS Y NOMBRES: Mgt. Jaime Costilla Huilca

LUGAR DE TRABAJO: UNSAAC filial Canas

CONDICION: Nombrado.

VII. OBSERVACIONES EN CUANTO A:

4. FORMA: (Ortografía, coherencia lingüística, redacción)

NINGUNA

5. CONTENIDO: (Coherencia en torno al instrumento. Si el indicador corresponde a los ítems y dimensiones)

NINGUNA

6. ESTRUCTURA: (Profundidad de los ítems)

NINGUNA

VIII. APOORTE Y/O SUGERENCIAS:

NINGUNA

LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

Procede su aplicación X

Debe corregirse


Firma
DNI: 2380958

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

CRITERIO	INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Bueno 41-60%	Muy Bueno 61-80%	Excelente 81-100%
Forma	1. REDACCIÓN	Los indicadores e ítems están redactados considerando los elementos necesarios.			X		
	2. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.				X	
	3. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.				X	
Contenido	4. ACTUALIDAD	Es adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.			X		
	5. SUFICIENCIA	Los ítems son adecuados en cantidad y profundidad.				X	
	6. INTENCIONALIDAD	Los instrumentos miden en forma pertinente el comportamiento de las variables de investigación.			X		
Estructura	7. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica entre todos los elementos básicos de la investigación.				X	
	8. CONSISTENCIA	Se basa en aspectos teóricos científicos de la investigación educativa.			X		
	9. COHERENCIA	Existe coherencia entre los ítems, indicadores, dimensiones y variables				X	
	10. METODOLOGÍA	La estrategia de investigación responde al propósito del diagnóstico.			X		

II. LUEGO DE REVISADO EL INSTRUMENTO:

PROMEDIO: 75%

Procede su aplicación X

Debe corregirse

Firma


 DNI: 23809551

ANEXO 4: AUTORIZACION PARA LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
FACULTAD DE EDUCACION Y CIENCIAS DE LA COMUNICACION
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION PRIMARIA - FILIAL CANAS

Cusco, 24 mayo del 2022.

Prof. Alejo Gutiérrez Hualta.

Director de la Institución Educativa Integrado N° 56074 Santa Barbara. Sicuani.

Canchis.

ASUNTO: SOLICITO AUTORIZACION PARA APLICAR EL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION DE TESIS.

Nos es grato dirigirnos a Ud. A fin de saludarlo y a su vez manifestarle que somos estudiantes en condición de egresadas de la UNSAAC filial Canas especialidad Educación Primaria por el cual solicitamos su apoyo y autorización para la aplicación del instrumento de investigación con todos los docentes de primaria, así como los estudiantes del 5to y 6to grado de la Institución Educativa. Con el objetivo de realizar el trabajo de investigación denominado EVALUACIÓN FORMATIVA Y AUTORREGULACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 56074 SICUANI CANCHIS CUSCO - 2022.

Agradeciendo anticipadamente por la atención a la presente.

Atentamente.

Dr. Moises Rodriguez Álvarez
Asesor.
DNI: 23983270

Yolinda Ccarita Ccarita
Tesisista
DNI: 76515689

Edgar Flores Oroche
Tesisista
DNI: 45855042



ANEXO 5: CONSTANCIA DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO



PERU
Ministerio
de
Educación

MINISTERIO DE EDUCACION
DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION CUSCO
UNIDAD DE GESTION EDUCATIVA LOCAL CANCHIS
INSTITUCION EDUCATIVA INTEGRADO N° 56074 SANTA BARBARA



CONSTANCIA DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN DE TESIS:

El director de la Institución educativa Integrado n° 56074 de Santa Bárbara, del distrito de San Pablo, Provincia de Canchis, Región Cusco,

HACE CONSTAR,

Que los estudiantes: Yolinda CCARITA CCARITA y Edgar FLORES OROCHE alumnos de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación Filial Canas, Han aplicado el instrumento de Investigación de Tesis en la Institución Educativa N° 56074 de Santa Bárbara tanto para profesores y alumnos del quinto y sexto grado de Educación Primaria, cuyo tema de investigación fue: EVALUACION FORMATIVA Y AUTORREGULACION DE LOS ESTUDIANTES DE LA I.E.L N° 56074 de Santa Barbara-Sicuani-Canchis-Cusco,2022.

Se le expide la presente constancia a petición verbal del interesado.

Santa Bárbara, 03 de octubre del 2022

 MINISTERIO DE EDUCACION
DIRECCION REGIONAL DE EDUCACION CUSCO
UNIDAD DE GESTION EDUCATIVA LOCAL CANCHIS
INSTITUCION EDUCATIVA INTEGRADO N° 56074 SANTA BARBARA
Prof. Alejo Gutierrez Huaita
DIRECTOR

Prof. ALEJO GUTIERREZ HUAITA
DIRECTOR

ANEXO 5: TABULACIÓN DE RESULTADOS

EVALUACIÓN FORMATIVA																											
N°	DOCENTES	ITEMS																									
		CARÁCTER FORMATIVO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN						MEDIOS DE EVALUACIÓN							FORMA EN QUE SE OBTIENE LA CALIFICACIÓN								IMPLICACIÓN DEL ESTUDIANTE				
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5
1	1	2	2	1	2	1	2	0	0	0	1	1	3	3	1	3	3	1	2	2	3	3	2	2	1	2	2
2	2	3	3	2	2	2	1	2	1	3	3	1	3	1	2	3	3	1	2	3	1	1	2	2	3	1	2
3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	1	0	1	0	0	1	1	3	2	0	3	3	2	2
4	4	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	0	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2
5	5	3	3	2	3	2	4	3	2	2	3	3	3	4	2	3	3	4	4	3	3	3	2	3	3	3	3
6	6	2	2	1	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	1	1	3	2
7	7	3	3	2	2	2	4	3	2	4	4	4	3	3	4	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2

2.6	2.6	1.7	2.4	1.9	2.9	2.3	1.7	2.1	2.7	2.4	2.3	2.6	1.9	2.4	2.4	2	2.3	2.3	2.6	2.3	1.7	2.4	2.3	2.3	2.1		
2.27																											
2.3						2.3							2.3								2.2						

0.53	0.53	0.48	0.53	0.37	1.06	1.11	0.95	1.21	0.95	1.13	1.11	1.13	1.21	0.78	1.13	1.41	0.95	0.75	0.78	0.75	0.75	0.78	0.95	0.75	0.37		
5	5	8	5	8	9	3	1	5	1	4	3	4	5	7	4	4	1	6	7	6	6	7	1	6	8		
0.59						1.09							0.97								0.73						

ESPECIALIDAD	N°	ESTUDIANTES	AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE																											
			ORIENTACIÓN INTRINSECA			ORIENTACIÓN EXTRINSECA				VALOR TAREA					CREENCIAS APRENDIZAJE				AUTOEFICACIA						ANSIEDAD ANTE EXAMENES					
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
PRIMARIA	1	1	3	1	0	2	1	2	0	1	2	3	2	1	3	2	1	2	0	1	2	3	2	1	2	2	0	3	2	1
	2	2	3	2	1	2	1	3	1	2	3	3	2	1	0	1	2	0	1	1	3	0	2	1	2	3	2	3	1	2
	3	3	3	1	3	3	3	2	0	1	2	2	1	3	2	3	2	3	0	3	3	2	3	2	3	3	0	2	3	3
	4	4	3	2	0	1	3	1	2	1	2	1	3	3	3	2	1	3	3	2	3	2	0	2	3	3	0	3	1	2
	5	5	2	1	2	1	2	3	3	1	3	0	1	2	3	2	3	2	1	2	3	2	1	2	3	3	2	3	1	2
	6	6	3	1	2	1	2	0	2	0	1	2	1	2	1	3	3	2	1	3	2	1	3	3	2	2	1	2	0	2
	7	7	3	1	2	2	2	3	1	3	3	3	1	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	1	2	2	3	2	2
	8	8	3	2	3	3	2	3	2	1	2	3	2	3	3	3	2	1	1	2	3	2	1	1	2	2	1	2	3	3
	9	9	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	1	3	2	3	2	3	1	2	3	2	1	0	3	3	1	2	3	0
	10	10	3	3	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	0	1	3	2	3	2	1	3	2	2	3	3	2	1	2	1
	11	11	3	2	0	2	1	3	2	3	2	3	1	3	2	3	1	3	1	2	3	1	2	1	3	2	0	1	3	2
	12	12	3	1	3	3	2	3	3	1	2	3	3	2	3	3	2	1	0	2	3	1	0	0	3	1	0	3	3	2
	13	13	1	0	3	2	1	0	2	3	2	1	0	3	2	0	1	2	3	2	3	1	0	2	1	1	0	2	3	1
	1	1	2	1	1	2	1	2	0	1	3	3	3	2	2	3	0	3	1	2	2	1	3	1	2	2	1	2	1	2
	2	2	2	3	1	2	0	3	2	1	2	3	1	0	3	2	1	3	3	2	0	2	1	2	3	0	3	0	2	1
	3	3	2	2	0	1	2	1	3	3	2	2	2	1	3	3	2	2	2	3	2	3	2	1	3	2	1	2	3	2
	4	4	3	1	0	3	3	3	0	0	3	3	0	3	3	3	3	1	0	3	3	3	3	0	3	3	0	3	3	3
	5	5	3	0	3	2	1	3	1	2	3	3	2	3	1	3	1	2	0	3	2	3	3	0	3	1	0	2	3	3
	6	6	3	0	2	3	2	3	1	0	2	3	2	2	3	2	1	2	0	3	3	2	1	2	3	0	2	1	3	3
	7	7	2	2	1	2	2	2	0	0	3	1	3	2	3	2	1	1	2	3	2	3	2	0	3	3	3	2	1	2

PROMEDIO	1.87	1.86	1.95	2.09	1.93	1.86
	1.93					

MEDIANA	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
	2.00					

MODA	3	2	3	3	3	2
	3					

DESVIACION EST	1.07	0.94	0.97	0.93	1.01	1.02
	0.99					







