



UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER

Escuela de Posgrado

Tesis

**Autoevaluación y logros de aprendizaje en estudiantes de la
carrera de Psicología de una universidad privada de Lima,
2021.**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Presentado por:

**AUTOR: URBANO KATAYAMA VICTOR MANUEL
CÓDIGO ORCID: 0000-0002-3911-8589**

**Lima - Perú
2021**

Tesis

**Autoevaluación y logros de aprendizaje en estudiantes de la
carrera de Psicología de una universidad privada de Lima,
2021.**

Línea de investigación

Procesos Cognitivos y Psicología del Aprendizaje

Asesora

**Dra. Delsi Mariela Huaita Acha
Código ORCID: 0000-0001-8131-624X**

DEDICATORIA

A los estudiantes de Psicología de las universidades donde tuve la oportunidad de ejercer la docencia; inteligentes y creativos, fuente de permanente inspiración.

AGRADECIMIENTO

Mi eterno agradecimiento a los docentes de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Norbert Wiener por sus sabias enseñanzas e, igualmente, mi aprecio y gratitud a los colegas que alentaron y apoyaron la realización de esta investigación.

Un agradecimiento especial a la Dra. Delsi M. Huaita Acha, mi asesora, cuyas valiosas orientaciones me permitieron culminar con éxito este trabajo de investigación.

ÍNDICE

Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento.....	iv
Resumen	ix
Resumo	x
Introducción	xi
Capítulo I El problema	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Formulación del problema.....	4
1.2.1. Problema general.....	4
1.2.2. Problemas específicos.....	4
1.3. Objetivos de la investigación.....	4
1.3.1. Objetivo general	4
1.3.2. Objetivos específicos.....	4
1.4. Justificación de la investigación	5
1.4.1. Teórica	5
1.4.2. Metodológica	5
1.4.3. Práctica	6
1.5. Limitaciones de la investigación.....	6
1.5.1. Temporal.....	6
1.5.2. Espacial.....	7
1.5.3. Recursos.....	7
Capítulo II Marco teórico	9
2.1. Antecedentes.....	9
2.1.1. Antecedentes internacionales	9
2.1.2. Antecedentes nacionales	14
2.2. Bases teóricas.....	23
2.2.1. Autoevaluación	23
2.2.2. Logros de aprendizaje.....	31
2.3. Formulación de hipótesis.....	38
2.3.1. Hipótesis general	38
2.3.2. Hipótesis específicas	38
2.4. Operacionalización de variables e indicadores	39
2.5. Definición de términos básicos.....	40

Capítulo III Metodología	42
3.1. Método de investigación.....	42
3.2. Enfoque de investigación	42
3.3. Tipo de investigación	42
3.4. Diseño de la investigación.....	43
3.5. Población, muestra y muestreo	43
3.6. Variables y operacionalización.....	46
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	48
3.7.1. Técnica.....	48
3.7.2. Descripción el instrumento	48
3.7.3. Validación.....	50
3.7.4. Confiabilidad.....	51
3.8. Procesamiento y análisis de datos	51
3.9. Aspectos éticos	54
Capítulo IV Presentación y discusión de los resultados	55
4.1. Resultados descriptivos	55
4.2. Prueba de hipótesis.....	60
4.3. Discusión de resultados	64
Capítulo V Conclusiones y recomendaciones.....	73
5.1. Conclusiones.....	73
5.2. Recomendaciones.....	74
Referencias.....	76
Anexos	
Anexo 1. Matriz de consistencia	
Anexo 2: Instrumento	
Anexo 3: Validación de jueces	
Anexo 4: Base de datos	

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Operacionalización de la variable autoevaluación.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 2: Operacionalización de la variable logro de aprendizaje.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 3: Distribución de la población de estudiantes	37
Tabla 4: Distribución de la muestra de estudiantes	38
Tabla 5: Juicio de expertos para el instrumento de evaluación	43
Tabla 6: Confiabilidad del instrumento de medición	44
Tabla 7: Categorización de la variable autoevaluación	45
Tabla 8: Categorización de la variable logros de aprendizaje	45
Tabla 9: Autoevaluación en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología.....	47
Tabla 10: Planificación en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología.....	48
Tabla 11: Planificación en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología.....	49
Tabla 12: Autorreflexión en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología	50
Tabla 13: Logros de aprendizaje en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología	51
Tabla 14: Tabla de normalidad	52
Tabla 15: Correlación entre autoevaluación y logros de aprendizaje.....	53
Tabla 16: Correlación entre planificación metacognitiva y logros de aprendizaje.....	54
Tabla 17: Correlación entre ejecución metacognitiva y logros de aprendizaje.....	55
Tabla 18: Correlación entre autorreflexión y logros de aprendizaje	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de autoevaluación en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología.....	47
Figura 2. Niveles de planificación en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología.....	48
Figura 3. Niveles de ejecución en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología.....	49
Figura 4. Niveles de autorreflexión en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología.....	50
Figura 5. Niveles de logro de aprendizaje en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología.....	51

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre autoevaluación y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021. El tipo de investigación fue aplicado y diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra se constituyó con 172 estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana, elegida de manera no probabilística y por conveniencia. El instrumento para la recolección de los datos fue un cuestionario con respuestas tipo Likert, la cual fue validada mediante juicio de expertos y su confiabilidad determinada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, el cual resultó igual a 0,767, lo cual demuestra que es confiable. Para el caso de los datos sobre logros de aprendizaje se utilizó el promedio de los resultados del desempeño académico consignados por los docentes. Los datos fueron analizados mediante el coeficiente de correlación rho de Spearman. Los resultados mostraron que existe relación moderada y significativa ($\rho=0,649$; $p=0,000<0,05$), entre autoevaluación y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Esto significa que la capacidad del estudiante para ejecutar procesos de regulación metacognitiva durante el curso de su aprendizaje se relaciona con la posibilidad de alcanzar un mejor nivel de aprendizaje; es decir, a mayor autoevaluación mayor logro de aprendizaje

Palabras clave: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, logros de aprendizaje, metacognición

Resumo

A pesquisa teve como objetivo determinar a relação entre autoavaliação e realizações de aprendizagem em estudantes do curso de psicologia de uma universidade privada em Lima, 2021. O tipo de pesquisa foi básico, com delineamento não experimental, transversal e correlacional. A amostra foi composta por 172 estudantes da Carreira Profissional em Psicologia de uma universidade particular da região metropolitana de Lima, escolhidos de forma não probabilística e por conveniência. O instrumento para coleta de dados foi um questionário com respostas do tipo Likert, válido por julgamento de especialistas e sua confiabilidade foi determinada pelo coeficiente alfa de Cronbach, igual a 0,767, o que mostra sua confiabilidade. No caso dos dados sobre o desempenho escolar, foi utilizada a média dos resultados do desempenho acadêmico relatados pelos professores. Os dados foram analisados pelo coeficiente de correlação rho de Spearman. Os resultados mostraram que existe uma relação moderada e significativa ($\rho = 0,649$; $p = 0,000 < 0,05$), entre autoavaliação e realizações de aprendizagem em estudantes do curso de psicologia de uma universidade particular de Lima. Isso significa que a capacidade do aluno de executar processos de regulação metacognitiva durante o curso de seu aprendizado está relacionada à possibilidade de alcançar um melhor nível de aprendizado; ou seja, quanto maior a auto-avaliação, maior a conquista do aprendizado.

Palavras-chave: auto-avaliação, co-avaliação, heteroavaliação, realizações de aprendizado, metacognição

Introducción

La presente investigación es el fruto de nuestro interés por abordar los procesos de autoevaluación y logros de aprendizaje; variables ausentes en una educación fundamentalmente tradicional y centrada en la imagen del docente universitario, pero que en el enfoque por competencias cobran gran importancia dado el compromiso responsable y ético del estudiante universitario.

En tal sentido, el primer capítulo aborda el problema que nos compete: la autoevaluación, entendida como una forma de valorar lo aprendido y, por otra parte, los logros de aprendizaje, entendidos como los objetivos alcanzados, consecuencia de un proceso de adquisición de conocimientos en forma planificada, vinculados con la praxis y una permanente reflexión sobre lo ejecutado. En el capítulo dos se presentan los principales aportes teóricos y resultados de investigaciones que han contribuido a esclarecer los procesos de autoevaluación y logros de aprendizaje, tanto a nivel nacional como internacional. En el capítulo tres se detalla la metodología y procedimientos empleados en el proceso investigador, así como los instrumentos que se aplicaron a una muestra de estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad privada de Lima.

En el capítulo cuatro se dan a conocer los resultados obtenidos, la comprobación de hipótesis y la discusión de los mismos, contrastando nuestros resultados con los de otros investigadores. Finalmente, en el capítulo cinco, referido a conclusiones y recomendaciones, se encuentra la interpretación de los resultados numéricos. En las recomendaciones formulamos algunas ideas y propuestas sobre la necesidad de continuar profundizando y abriendo nuevos caminos sobre las bondades de la autoevaluación y logros de aprendizaje.

Capítulo I El Problema

1.1. Planteamiento del problema

Se sabe que actualmente las sociedades en el mundo tienden a centrar su desarrollo en el fortalecimiento de las competencias de las personas, pues es en estas donde reside el potencial productivo que requieren. Estas competencias se obtienen incrementando las capacidades de aprendizaje y dotando de un conocimiento práctico a las personas, los cuales les permitirán afrontar la incertidumbre propia de escenarios activos y cambiantes en un mundo como el nuestro, globalizado y competitivo.

Frente a esta realidad y desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento y la democratización social, la educación enfrenta el desafío de desarrollar competencias específicas que permitan que las personas, “sean capaces de posicionarse e integrarse en ella, aportando reflexiva y críticamente, a la construcción y desarrollo del ser humano como individuo y al de la sociedad en su conjunto” (Mella, 2003, p. 107). Esto significa que las instituciones educativas tienen que reorientar sus modelos hacia los logros de aprendizaje y no solo a los procesos de aprender; puesto que los diseños instruccionales pueden estar bien elaborados, pero no siempre se enfatiza o destaca la relevancia de los actores educativos y las competencias que deben desarrollar los estudiantes; es decir, tenemos que pasar de una enseñanza centrada en el docente a una enseñanza centrada en el estudiante; sobre todo, en el nivel superior universitario.

El aprendizaje de los estudiantes y las evidencias de sus logros académicos constituye un tema central que preocupa a los actores educativos en todos los niveles de esta área, pero con mayor razón en la educación superior (Mingorance *et al.*, 2017), pues es una de las causas de la deserción universitaria (González y Espinoza, 2008) y de la baja calidad profesional. Por otra parte, diversos estudios en el Perú han evidenciado los bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes de educación superior (Mendoza, 2011; Chilca, 2017; López, 2016) identificándose, además, diversos factores que la determinan; básicamente en razón a elementos externos al estudiante, generalmente asociados a la condición social o contextual en la que estudian o, en todo caso, a factores académicos como la complejidad de las tareas y las deficiencias en los procesos formativos previos (López, 2016), dejando de lado a causas atribuidas al esfuerzo del mismo estudiante que, bajo una mirada diferente, pone el acento en la autonomía y disciplina académica. Esta sería una de las principales razones por las cuales los estudiantes alcanzan un bajo logro de aprendizaje, pues orientan sus esfuerzos hacia la evaluación que realizan los docentes con respecto a su desempeño, antes que en los procesos internos de evaluación que, en general, constituyen uno de los principales aspectos del proceso de aprender.

Asimismo, Tobón (2008) señaló que la evaluación es un procedimiento que sirve para generar valor, es decir, reconocimiento sobre aquello que las personas aprenden. Y en tanto la valoración es un juicio de valor, se regula en función de una serie de criterios previamente acordados. Desde la perspectiva de una formación por competencias se considera que la evaluación por competencias abre nuevas vías para el aprendizaje efectivo y eficaz de los estudiantes universitarios, cuya responsabilidad recae fundamentalmente en los docentes quienes deben asumir una actitud diferente en su labor formativa, diseñando instrumentos de evaluación que consideren estos aspectos e incentivando y fortaleciendo en los estudiantes sus capacidades de

autoevaluación que, desde un marco metacognitivo, aseguran la comprensión y control sobre los diversos componentes que dinamizan su aprendizaje.

Un ejemplo sobre esta realidad la extraemos de nuestra experiencia docente en una universidad privada de Lima cuya carrera de psicología reúne a un número importante de estudiantes con bajos logros de aprendizaje o que aprueban las asignaturas con calificaciones medianas. Los antecedentes académicos de estos estudiantes procedentes en su mayoría del cono norte de Lima nos revelan bajos niveles formativos obtenidos durante su paso por las escuelas primaria y secundaria, asociados a factores socioeconómicos o culturales como causas principales. Sin embargo, por otra parte, se observa a estudiantes con las mismas características, pero que sí llegan a desarrollar un buen desempeño académico; lo cual nos induce a identificar variables adicionales que podrían estar relacionados con este fenómeno, tal es el caso de la disposición o tendencia a la autoevaluación. En consecuencia, cabe preguntarse si, efectivamente, las capacidades de autoevaluación de los estudiantes están relacionadas con sus logros de aprendizaje.

En tal sentido, visto la trascendencia de la evaluación en los ámbitos educativos Rojas (2018) resaltó la pluridimensionalidad de la evaluación y, especialmente, la de los procesos de autoevaluación y coevaluación considerando el trabajo colaborativo y sus efectos positivos en la adquisición de conocimientos. Sin embargo, pese al papel gravitante que juegan estas formas de evaluación, no deja de ser preocupante que en nuestra realidad universitaria peruana -estando vigente el currículo por competencias- aún predomine la práctica de evaluaciones que privilegian los conocimientos en la línea educativa tradicional (Huamán *et al.*, 2020).

Actualmente, se cuenta con diversas informaciones obtenidas en instituciones de educación superior que revelan la necesidad de poner en práctica técnicas y estrategias orientadas a facilitar el aprendizaje, construir un currículo con mayor nivel de integración, lograr el compromiso del profesorado para el cambio y diseñar una forma sustancialmente diferente de evaluar el aprendizaje (López, 2017). En

suma, contando con una información básica y escasos trabajos que se ocupan de la autoevaluación y logros de aprendizaje consideramos de suma importancia estudiarlos, pues es necesario contar con datos que nos revelen cuál es el estado de su implementación y sus resultados en la educación de nuestro país.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

- a) ¿Qué relación existe entre autoevaluación y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021?

1.2.2. Problemas específicos

- a) ¿Qué relación existe entre planificación metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021?
- b) ¿Qué relación existe entre ejecución metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021?
- c) ¿Qué relación existe entre autorreflexión y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

- a) Determinar la relación que existe entre autoevaluación y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Determinar la relación que existe entre planificación metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

- b) Determinar la relación que existe entre ejecución metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.
- c) Determinar la relación que existe entre autorreflexión y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Teórica

Nuestro país demanda una educación de calidad, por lo tanto, es importante rescatar la información necesaria y pertinente que permita ampliar nuestros horizontes sobre procesos fundamentales en la enseñanza – aprendizaje como lo es la autoevaluación, centrada en la disciplina interior y superación del estudiante; así como el prestar atención a los logros de aprendizaje, entendido como un enriquecimiento epistémico fruto del esfuerzo individual y colectivo. En tal sentido, siendo esta temática poco abordada en nuestro país, esta investigación ha de contribuir, de algún modo, a ampliar los conocimientos que tenemos sobre los efectos de la aplicación de técnicas y estrategias vinculadas a los procesos de autoevaluación y logros de aprendizaje entre los estudiantes de una universidad limeña.

1.4.2. Metodológica

En tanto esta investigación identificó a dos variables sensibles de medición, tales como la autoevaluación y logros de aprendizaje, se valió de medios asequibles y viables para cumplir con sus propósitos. En tales circunstancias, no existiendo en nuestro medio instrumentos para evaluar las variables mencionadas, el investigador tuvo que elaborar un cuestionario que le permitiera recoger información sobre los procesos de autoevaluación entre los estudiantes integrantes de la muestra de estudio. Asimismo, realizó las gestiones para acceder a la aplicación de dicho

instrumento y, por otra parte, recoger los promedios finales de los logros de aprendizaje correspondientes al semestre académico 2021-I. En tal sentido, esta investigación ha seguido lineamientos metodológicos similares a los empleados por otras investigaciones que guardan alguna relación con los objetivos de este estudio.

1.4.3. Práctica

La formación académica y humanística, así como el compromiso social y ético del estudiante con su entorno social y su patria, son demandas impostergables. Por lo tanto, las universidades deben brindar los medios apropiados que garanticen plenamente esas demandas. En tal sentido, la calidad formativa de los futuros profesionales es un reto, particularmente entre los psicólogos, en un país tan diverso y multicultural que necesita profesionales idóneos. Por estas razones, consideramos que, conociendo las estrechas relaciones entre los procesos de autoevaluación y logros de aprendizaje, es posible el mejoramiento de la aplicación de técnicas y estrategias evaluativas con el propósito de optimizar la formación académica, procedimental y actitudinal de los estudiantes, así como un paso adelante en la toma de conciencia y un real compromiso con su formación profesional y futura inserción en el mundo laboral.

1.5. Limitaciones de la investigación

1.5.1. Temporal

Dentro de las posibilidades y disponibilidad de tiempo para la ejecución de este estudio se eligió el proceso enseñanza – aprendizaje correspondiente al semestre académico 2021-I, período inicial coincidente con la aprobación de nuestro proyecto de tesis y las evaluaciones finales en la universidad seleccionada. Consideramos que un estudio más amplio y secuencial, proyectado a

dos semestres o más, podría haber echado más luces acerca de nuestros objetivos, sin embargo, a pesar de ello, los resultados obtenidos fueron muy útiles para tener una visión básica de los procesos de autoevaluación y logros de aprendizaje en la muestra seleccionada.

1.5.2. Espacial

La investigación se restringió a una población de estudiantes integrada por varones y mujeres de una escuela de psicología de una universidad privada de Lima donde, desde hace algunos años atrás, se viene implementando el modelo educativo por competencias. Si bien es cierto que no todo el personal docente estaba lo suficientemente capacitado sobre este enfoque, al igual que los estudiantes, se sabe que su puesta en práctica es progresiva y, cada vez más, los docentes emplean rúbricas y listas de cotejo en sus evaluaciones, lo cual favorece los procesos de autoevaluación y coevaluación de los estudiantes.

1.5.3. Recursos

En nuestro país no es habitual que, en general, las instituciones educativas faciliten el acceso a sus aulas, reales o virtuales, para realizar trabajos de investigación académica. Y lo es más aún cuando se trata de estudios que podrían revelar resultados que comprometen la calidad de los servicios educativos que ofrecen. Sin embargo, gracias al Comité de Ética de la universidad seleccionada fue posible acceder a la muestra y a las calificaciones finales del semestre académico 2021-I correspondientes a los estudiantes de los diferentes ciclos de la carrera de Psicología. Asimismo, el cuestionario empleado para la medición de la variable autoevaluación contó con el juicio de psicólogos experimentados y colegiados que ejercen la docencia universitaria. Por otra parte, dado la pequeña cobertura económica que demandó la aplicación de los instrumentos y el

empleo de los recursos informáticos, este fue financiado por el responsable de la presente investigación.

Capítulo II Marco Teórico

2.1. Antecedentes

2.1.1. *Antecedentes internacionales*

En relación a los antecedentes internacionales existen estudios sobre los procesos de autoevaluación y logros de aprendizaje entre los cuales se pueden mencionar los realizados por Basurto *et al.* (2021) quienes investigaron los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación considerándolos enfoques innovadores en la práctica pedagógica. En este estudio resaltaron el impacto de estos enfoques en la enseñanza - aprendizaje. Para cumplir con su propósito realizaron una revisión bibliográfica exploratoria y descriptiva. Aplicaron el análisis cuali cuantitativo, cuasi experimental de los datos obtenidos de una encuesta realizada a 26 docentes de una escuela de educación general básica de la ciudad de Portoviejo. Los resultados mostraron que su aplicación beneficiaba y potenciaba el proceso de enseñanza – aprendizaje, proporcionando a los estudiantes instrumentos para medir los conocimientos alcanzados, saber qué les faltaba y valorar el trabajo en forma grupal. Esta dinámica realizada de acuerdo a criterios específicos motivó y garantizó la participación del estudiante, así como el desarrollo de sus habilidades y competencias.

Los investigadores panameños Peralta y Marín (2020) estudiaron las tendencias de la evaluación y sus perspectivas en la educación superior. En su estudio destacaron la importancia de la evaluación y autoevaluación, así como el desarrollo de la autonomía, considerándolas ejes

centrales que se correspondían con el enfoque crítico o alternativo de la educación. De acuerdo con ellos, las principales transformaciones en la educación estaban estrechamente ligadas a los cambios en los sistemas de evaluación, determinados momentos históricos y situaciones trascendentales para la sociedad. Por otro lado, señalaron que la evaluación auténtica exigía que los estudiantes mostraran evidencias de los logros que iban alcanzando a través de una serie de desempeños; circunstancias en las cuales solían aplicar lo aprendido. Estos desempeños se dieron a través del trabajo colaborativo y con el apoyo de los compañeros de clase, participando como aprendices activos. Todo este accionar ocurrió en un tiempo determinado en el cual aprendieron a valorar el incremento del conocimiento y su aplicación.

Garcés (2020), investigador uruguayo, estudió la retroalimentación como una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en la educación superior, centrándose en la elaboración de una estrategia formativa de retroalimentación generada por un equipo técnico de mejoramiento docente para estudiantes de nueve carreras renovadas de una universidad estatal regional. Estaba interesado en responder a interrogantes sobre cómo aprendía un joven universitario, cómo reflexionaba acerca de su proceso de aprendizaje o si existían estrategias de retroalimentación en las carreras universitarias. Para cumplir con su propósito planteó una investigación cualitativa de caso múltiple mediante una metodología mixta y diseño etnográfico. El equipo mencionado analizó dos documentos oficiales como referentes y efectuó cuatro reuniones de trabajo y entrevistas semiestructuradas con los participantes. Los resultados obtenidos mostraron que el puntaje Prueba de Selección Universitaria no se relacionaba con su rendimiento académico. Finalmente, planteó la necesidad de fortalecer las estrategias de aprendizaje, de motivación, manejo de la ansiedad y planificación del estudio. Todo esto integrado de alguna manera a las funciones cognitivas de precisión y exactitud, exploración sistemática y habilidades lingüísticas.

Por su parte Chiecher (2019) interesado por los efectos de la educación a distancia realizó una investigación sobre las variables vinculadas con el logro académico. El objetivo de su estudio se orientó a analizar los perfiles de un grupo de estudiantes del primer año durante el desarrollo de las asignaturas fijadas por el plan de estudios. El grupo fue evaluado a través de un cuestionario de autoinforme con el objeto de obtener datos sobre las variables personales y contextuales, percibidas como promotoras del logro. Sus testimonios fueron asociados, especialmente, con la disposición del profesor y su rapidez para atender consultas y devolver en forma oportuna los trabajos realizados. Las conclusiones del estudio plantearon el establecimiento de líneas de acción orientadas a la promoción del logro estudiantil en la educación a distancia.

Una investigación realizada con el objetivo de determinar la asociación entre estrategias para el aprendizaje significativo y logros académicos fue la que llevaron adelante Roys y Pérez (2018) quienes utilizaron una metodología no experimental con enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional, seleccionando como muestra a 294 estudiantes universitarios. Para evaluar las estrategias de aprendizaje utilizaron el Cuestionario CEVEAPEU, y para medir el logro académico utilizaron las actas del período académico vigente. Encontraron que los alumnos con rendimiento alto implementaban más y mejores estrategias que los alumnos medios. Asimismo, dentro de las estrategias más relevantes encontraron como componentes: planificación, control y autorregulación; habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros, y manejo de recursos para el uso de la información adquirida. En suma, quedó evidenciado cómo es que las estrategias de aprendizaje estaban directamente relacionadas con la consecución del logro académico.

El investigador guatemalteco Rojas (2018) estudió la percepción del proceso de autoevaluación y coevaluación de los estudiantes en la investigación de grupo en dos cursos de

pregrado. En este trabajo destacó las múltiples dimensiones de la evaluación, la cual favorecía una formación integradora y donde el docente asumía el papel de un acompañante facilitador de los procesos de aprendizaje. Tomó en cuenta el desarrollo de habilidades y competencias, la capacidad de reflexión crítica sobre sí mismos y hacia sus pares. El estudio apuntaba a identificar los aprendizajes actitudinales y de valores, así como el valorar la participación de los estudiantes en procesos de auto y coevaluación. Finalmente, destacó la importancia de los procesos de auto y coevaluación desde la experiencia de la investigación grupal. Los resultados indicaron que el 91% de los estudiantes consideraban que la autoevaluación promovía el aprendizaje, mientras que el 86% consideraba que la autoevaluación les permitía aprender sobre sí mismos.

En una universidad paraguaya Fernández (2018) estudió el rendimiento académico en la educación superior, tomando en cuenta tanto los desafíos para el docente como el compromiso para el estudiante. En este trabajo resaltó la importancia del rendimiento académico como un tema de actualidad, a pesar que existían otras investigaciones que apuntaban en el mismo sentido. El autor se propuso realizar un análisis reflexivo, para lo cual empleó una metodología cualitativa, no experimental, descriptiva, efectuando un proceso de revisión bibliográfica. Su análisis lo llevó a concluir que el docente era el más indicado para realizar innovaciones pedagógicas y facilitar la consecución de competencias, apelando a su creatividad y desterrando el uso de metodologías tradicionales. Concluyó su estudio resaltando el papel protagónico de los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes y resultados académicos, en concordancia con las estrategias de aprendizaje y motivación para el estudio.

Pérez *et al.* (2017), investigadores cubanos, estudiaron la evaluación formativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, interesados en saber cómo formar un profesional, considerando aspectos teórico-prácticos; así como las aptitudes para atender las demandas sociales. En este

trabajo realizado en el Departamento de Ciencias Básicas Biomédicas, observaron la existencia de dificultades en la didáctica de evaluación, debido a un mayor interés por el calificativo numérico antes que en el propósito formativo. La tarea de los investigadores consistió en revisar la bibliografía vigente con el fin de reflexionar sobre la correcta aplicación de la didáctica en el proceso enseñanza aprendizaje. Finalmente, llegaron a la conclusión que existían estrechas coincidencias entre autores pertenecientes a diferentes países y enfoques teóricos en cuanto a la didáctica, la cual mostraba un reduccionismo conceptual y metodológico, sujeción a necesidades y demandas distantes del proceso pedagógico, impacto y resultados.

Los investigadores chilenos Ríos y Herrera (2017) interesados por examinar los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo se propusieron estudiar la relación entre la evaluación por competencias y los perfiles curriculares, considerando los nuevos retos laborales que demanda la sociedad actual. En tal sentido, asumieron el estudio de la práctica evaluativa por competencias incorporando a los principales actores del proceso de enseñanza – aprendizaje, con el firme propósito de realizar una evaluación realmente participativa y democrática. Con tal objetivo examinaron las competencias requeridas en el mundo educativo, para lo cual recurrieron a la evaluación por competencias destacando los criterios integrales y formativos correspondientes. Destacaron, fundamentalmente, cómo es que la evaluación por competencias puede orientar e influir en el mejoramiento de los aprendizajes y prácticas pedagógicas.

Un estudio descriptivo sobre la evaluación de los aprendizajes por competencias en un contexto universitario fue realizado por Amurrio (2017), quien consideró su trascendencia en este ámbito y la catalogó como eje nodal del proceso formativo. En tal sentido, reconocía a la evaluación como una herramienta que permitía valorar el nivel de logro de los resultados de aprendizaje adquiridos por los estudiantes en su proceso formativo. Su tarea consistió en efectuar una revisión bibliográfica de la evaluación de los aprendizajes por competencias, para lo cual

revisó la literatura especializada en el área de la educación superior relacionada con la evaluación de los aprendizajes. Concluyó que la base de datos de la información seleccionada se realizaba principalmente en ERIC, REDINED, DIALNET y, Google académico.

En suma, las investigaciones internacionales en el ámbito hispano desde sus diferentes perspectivas nos revelan resultados que se condicen favorablemente en cuanto a la importancia de los procesos de evaluación y su impacto en los logros de aprendizaje; sobre todo, aquellas que hacen referencia a la autoevaluación como una práctica que permite al estudiante valorar su esfuerzo y el empleo de métodos, técnicas y estrategias adecuadas para constituirse en aprendices eficaces.

2.1.2. Antecedentes nacionales

En el ámbito nacional si bien es cierto no contamos con muchas investigaciones vinculadas a la autoevaluación y logros de aprendizaje, ha sido posible seleccionar algunos estudios que se aproximan en mayor o menor medida a este propósito. Por ejemplo, Huamán *et al*, (2020) investigaron la evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios, considerando que la evaluación auténtica centrada en el desempeño permitía relacionar las clases con la vida diaria y profesional, mostrando que este es un proceso consustancial al aprendizaje, útil para el diagnóstico, y formativo más que sumativo. Sostenían que la concepción de evaluación en educación había evolucionado pasando del aprendizaje en general a la evaluación auténtica, formativa y de competencias. Empero, resaltaron su preocupación de que, a pesar de contar con un currículo por competencias, el proceso evaluativo seguía siendo de conocimientos. Desde nuestra experiencia en las aulas universitarias podemos señalar que esta es una práctica muy frecuente.

Por su parte Flores-Rivas y Márquez (2020), en medio del confinamiento obligatorio debido a la pandemia por la COVID-19, investigaron los logros de aprendizaje, herramientas tecnológicas y autorregulación del aprendizaje en una universidad particular encontraron que la pandemia había provocado situaciones difíciles en la sociedad originando cambios en las actividades económicas, sociales, deportivas y educativas, entre otras. En tal sentido, se propusieron evaluar a 203 universitarios con la intención de determinar las influencias de las variables de estudio mencionadas, hallando resultados favorables para los estudiantes que se adaptaron a las nuevas circunstancias y desarrollaron las capacidades de autoestudio y adecuación a las nuevas herramientas tecnológicas. En efecto, esto es lo que viene ocurriendo actualmente en torno a la adaptación progresiva de los docentes y estudiantes a las aulas virtuales y el uso de herramientas tecnológicas.

En una universidad de Cañete, Oseda *et al.* (2020) investigaron las estrategias didácticas para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en estudiantes universitarios. El estudio abordó el desarrollo de competencias y el pensamiento complejo con el propósito de demostrar los efectos de la aplicación de las estrategias didácticas en los estudiantes de la carrera de Ingeniería de Sistemas. La investigación fue de tipo aplicada, nivel explicativo y diseño pre experimental. La población estuvo conformada por 325 estudiantes y la muestra tomada no probabilísticamente por 23 estudiantes del X ciclo. Los resultados obtenidos mostraron que el desarrollo de competencias fue del 74% y del pensamiento complejo el 64.25%. Concluyeron que, con base en las tres estrategias didácticas utilizadas: estrategia basada en problemas, estrategias de aprendizaje colaborativo, y la estrategia incorporada de las tecnologías de información y comunicación, las competencias y el pensamiento complejo se desarrollaron favorablemente en

los estudiantes. Esta investigación corrobora la importancia de las estrategias didácticas en el aprendizaje y conocimientos en sus formas más complejas.

Asimismo, Chambi *et al.* (2020) investigaron los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en internos de enfermería de una universidad pública peruana. Para evaluar estas variables emplearon el método transversal, cuantitativo y correlacional, en 70 internos de enfermería. Aplicaron el cuestionario de Honey-Alonso para estilos de aprendizaje y el record de notas para el rendimiento académico. Los datos fueron sometidos a estadística descriptiva e inferencial, cuyos resultados mostraron que, en estilos de aprendizaje, considerando los porcentajes alcanzados por los estudiantes, predominaba el aprendizaje reflexivo 80 %, seguido del teórico 75%, pragmático 66 % y activo 57 %. El promedio ponderado del rendimiento académico fue de 15,84; un 62,86% presentó un rendimiento bueno, y un 32,86% obtuvo un rendimiento excelente. En conclusión, el rendimiento académico de los internos de enfermería fue básicamente bueno y excelente. El estilo de aprendizaje predominante fue el reflexivo y no encontraron asociación estadísticamente significativa entre un particular estilo de aprendizaje y el rendimiento académico. Esta afirmación última resulta interesante en cuanto a que más que privilegiar un estilo de aprendizaje se trataría de los esfuerzos que realizan los estudiantes por alcanzar los objetivos académicos propuestos.

Una de las pocas investigaciones realizadas con el objetivo de determinar en qué medida se relacionaban la evaluación formativa con los logros de aprendizaje fue la que ejecutó Prado (2020), quien consideró como dimensiones de la evaluación formativa a los aspectos: procesal, retroalimentadora, reguladora y autoevaluación. La investigación fue de tipo básica con diseño no experimental, transversal, correlacional simple, y tomando como muestra a 166 estudiantes. Los resultados le permitieron concluir que la evaluación formativa, como la autoevaluación, estaban

relacionadas directa y positivamente con la variable logros de aprendizaje. Esta conclusión resulta trascendental para efectos de la presente tesis.

Asimismo, Pucuhuaranga *et al.* (2019) investigaron un modelo de evaluación del perfil de egreso en estudiantes de educación en una universidad nacional del centro del Perú. Estimaron que la evaluación del perfil de egreso era una exigencia del modelo de formación profesional por competencias. Desde una perspectiva cualitativa e interpretativa propusieron una evaluación gradual y otra al final de la carrera. Evaluaron a 76 estudiantes del X semestre de educación inicial y primaria de la Facultad de Educación, encontrando en ellos un nivel aceptable y destacado en la competencia pedagógico-didáctica y de gestión; con un nivel aceptable en las competencias: investigativa, orientadora axiológica, promoción educativa, sociocultural y de especialidad. En este estudio se destaca la importancia de la evaluación gradual y sistemática en los estudiantes de la carrera de educación, vinculada a diversos aspectos formativos correspondientes a su profesión, que revela el estado satisfactorio de las competencias adquiridas.

Un estudio sobre la evaluación formativa y el aprendizaje en educación superior a nivel internacional fue realizado por Salas (2019). Su investigación fue realizada a través de una universidad estatal del Cusco en la que planteó la necesidad de compartir las bondades de la evaluación formativa tan en boga en estos tiempos en la educación superior, contrastándola firmemente con la evaluación tradicional. Para ello estimó necesario desarrollar una enseñanza de calidad, orientada a que los estudiantes obtuvieran un pensamiento crítico, incrementaran su creatividad y multiplicaran sus habilidades cognoscitivas complejas. El estudio aplicó una metodología cualitativa transversal, consistente en el análisis de documentos y la búsqueda bibliográfica de datos establecidos en la internet. Los resultados mostraron una paulatina expansión del concepto evaluación y particulares interpretaciones desde su creación hasta el día

de hoy, así como la evolución de los ejes temáticos de investigación que se desarrollaron dentro de la misma. Sin duda, esta es una muestra del valor e importancia que han ido adquiriendo los procesos de evaluación en la formación del estudiante universitario.

Por su parte Rodas (2019) realizó una investigación con el objetivo de hallar la relación entre metacognición y el rendimiento académico. Para ello desarrolló una investigación descriptiva correlacional tomando como muestra a 48 estudiantes universitarios. Usó dos instrumentos: una escala con 29 ítems para medir la metacognición y el registro de calificaciones para medir el rendimiento académico. Los resultados evidenciaron una relación significativa entre la actividad metacognitiva y el rendimiento académico, sobre todo, en el indicador observación e introspección: ordenación y clasificación; e inferencia. En este trabajo queda evidenciado el papel fundamental que juega la práctica metacognitiva en la mejora del rendimiento académico.

Un estudio de caso abordado por Alarcón *et al.* (2019) se ocupó del uso de las estrategias de aprendizaje en la universidad poniendo en relieve la importancia de la metacognición. Con este propósito, emplearon un enfoque cualitativo, a través del cual interpretaron la praxis misma de los alumnos. La metodología incluyó la observación directa y la entrevista a profundidad, con el propósito de comprender las razones del uso de determinadas estrategias. En suma, los investigadores concluyeron que las estrategias metacognitivas, el procesamiento de la información y el control del contexto eran elementos esenciales en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, Ramos (2019) investigó las funciones de la evaluación y el logro de las competencias específicas en estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales, para lo cual utilizó un diseño no experimental correlacional para evaluar las prácticas docentes respecto a las funciones de evaluación y el logro de las competencias específicas

del curso Internacional Magnament en 30 estudiantes, seleccionados por muestreo no probabilístico simple. Aplicó dos cuestionarios con 23 y 15 ítems, respectivamente, y comprobó la relación entre la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y sumativa, y el logro de las competencias específicas. Concluyó que las prácticas evaluativas diseñadas en función de los propósitos evaluativos permitían la asimilación de las competencias instrumentales. Este trabajo ratifica los hallazgos obtenidos en investigaciones similares.

Un área que merece mucha atención en los estudios de los logros de aprendizaje son los aspectos afectivos y fue, precisamente, Arias Gallegos (2019) quien investigó la motivación de logro académico en estudiantes universitarios de psicología a través de un análisis psicométrico y comparativo del constructo motivación de logro académico, a partir de la prueba construida por Thornberry. La prueba fue aplicada a escolares de Lima y a 636 estudiantes de dos universidades de Arequipa. Los resultados mostraron que las mujeres presentaban mayor motivación de logro académico que los varones y que los estudiantes de semestres superiores tenían puntajes más altos en este constructo. No se registraron diferencias significativas en relación a las universidades de procedencia. Es decir, de acuerdo con nuestra experiencia en las aulas universitarias, podríamos señalar que las mujeres en general muestran una mayor motivación de logro que los varones.

Otra investigación sobre el rendimiento académico y los estilos de aprendizaje en los estudiantes del primer año de la Escuela Profesional de Biología de la UNSA, Arequipa, fue realizada por Quispe (2018) quien encontró que la evaluación auténtica priorizaba lo práctico y la evaluación integral fomentaba la participación de profesores y alumnos a través de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, con el propósito de aplicarlos en el mejoramiento del aprendizaje, la enseñanza y formación en general. El investigador estaba convencido que vivimos una época de cambios en las instituciones de educación superior, la cual

apuntaba a la integración de saberes: el saber saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades), el saber ser y convivir (valores y actitudes), y el emprendimiento. Los aportes de este estudio son muy significativos para los interesados en los procesos de evaluación y logros de aprendizaje.

Desde otro ángulo en su tesis de maestría Ricalde (2018) abordó el estudio del pensamiento crítico y logros de aprendizaje, caracterizado por ser una investigación de tipo básica no experimental, correlacional y diseño muestral probabilístico de tipo estratificado, empleando una muestra de 64 estudiantes. Los resultados mostraron que sí existía relación entre la disposición del pensamiento crítico con los logros de aprendizaje en los estudiantes de Odontología investigados, pero no en las dimensiones de resolución de problemas y control emocional. Es decir, la dimensión toma de decisiones, motivación y utilidad del pensamiento se relacionaban, pero los resultados eran bajos. Finalmente, resaltó la importancia del desarrollo personal orientado a su logro, acompañado de una fuerte motivación de los estudiantes. En este caso, también, quedó evidenciado la importancia del pensamiento crítico, entendido como una estrategia metacognitiva.

Otro estudio en la misma línea de Ricalde realizado en Huancayo por Borja (2018), de carácter no experimental y descriptivo correlacional, se ocupó de la inteligencia espiritual y logros de aprendizaje en estudiantes de un Instituto Superior Tecnológico Público. Aplicó el inventario de autoinforme para evaluar la inteligencia espiritual y el registro de notas para el logro de aprendizaje, empleando una población y muestra conformada por 66 estudiantes. Encontró una relación directa y positiva entre inteligencia espiritual y logro de aprendizajes. En este caso el autor se refiere a inteligencia espiritual en el sentido que le da el psicólogo norteamericano Howard Gardner; es decir, la capacidad que tiene el ser humano de situarse a sí mismo con respecto al cosmos y a los rasgos existenciales que le dan significado a su vida. En tal sentido, la inteligencia

espiritual coincide con los propósitos de realización personal, responsabilidad y compromiso como estudiante universitario.

Un trabajo interesante sobre cómo evalúan los docentes lo realizó Carbajal (2018) en su investigación sobre la evaluación del aprendizaje y el logro de capacidades adquiridas durante la formación profesional de un grupo de estudiantes universitarios. Para esto indagó acerca de cómo los docentes evaluaban el aprendizaje e identificaban las capacidades que adquirirían los estudiantes durante su formación. Con este objetivo realizó un estudio descriptivo con diseño transversal y seleccionó una muestra de 20 profesores y 100 estudiantes de la Escuela Profesional mencionada. Los resultados mostraron que los docentes evaluaban el aprendizaje a través de pruebas parciales y un registro de notas, el registro auxiliar y pruebas escritas tipo cuestionario; además, exposiciones y entrega de trabajos. Un 58% de los estudiantes encuestados lograron las capacidades, sin embargo, el investigador consideró que existía la necesidad de mejorar el proceso evaluativo, pues le resultaba muy difícil describir las capacidades que adquirieron. Esta valiosa experiencia le planteó el reto de crear un sistema de evaluación, lo cual estimamos es un reto impostergable que requiere atención inmediata.

En la perspectiva de otros estudios de las estrategias de aprendizaje y el logro académico Cajo (2017) realizó una investigación con el objetivo de determinar la relación entre estas variables en estudiantes universitarios. Para ello empleó la metodología correlacional, con una muestra probabilística de 62 estudiantes, aplicando la escala de estrategias de aprendizaje y el registro de notas para el logro académico. La principal conclusión a la que llegó fue que las estrategias de aprendizaje tenían una relación positiva con el logro académico. Los resultados obtenidos por Cajo confirman otros hallazgos que destacan el papel que cumplen las estrategias de aprendizaje en el logro académico.

Otro estudio sobre la motivación de logro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, en este caso estudiantes de electricidad industrial pertenecientes a una institución de educación tecnológica de Villa El Salvador, lo realizó Tarazona (2017) con su tesis de maestría. Su propósito fue establecer las relaciones entre los niveles de la motivación de logro y el rendimiento académico, para lo cual elaboró una investigación de tipo cuantitativo, descriptivo y correlacional, con una muestra de 277 estudiantes del tercero al sexto semestre del sistema de aprendizaje dual. Utilizó un cuestionario de escala de actitudes estructurado sobre el grado de la motivación de logro con base en la teoría atribucional de Weiner, encontrando que no existía relación significativa en los entornos de aprendizaje práctico en la empresa ni en la formación tecnológica. Sin duda, los resultados de este trabajo sorprenden en tanto se espera una correlación positiva, sin embargo, habría que revisar otros aspectos que hayan intervenido y que no fueron controlados en la investigación.

Un investigador de la Universidad San Ignacio de Loyola, Chilca (2017), estudió la autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios, resaltando las calificaciones de los estudiantes como uno de los elementos claves que identificaban a una institución educativa. En tal sentido, se inclinó por conocer e identificar los principales problemas que afectaban a los estudiantes cuando obtenían una buena o mala calificación. Consideró que estudiar el rendimiento académico, la aptitud escolar, el desempeño académico o rendimiento escolar, eran términos que podían plantear controversias pero que, finalmente, eran utilizados como sinónimos. Por lo tanto, concluyó que el rendimiento académico estaba influenciado por muchas variables interrelacionadas entre sí de manera compleja, lo cual dificultaba las investigaciones al respecto. Sin embargo, consideró que en el rendimiento académico intervenían factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-alumno. En suma, un rendimiento

académico insatisfactorio era aquel que estaba por debajo del rendimiento esperado; el mismo que, en ocasiones, podía estar relacionado con los métodos didácticos.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Autoevaluación

Definición.

Se la puede entender como la capacidad del propio estudiante para valorar él mismo los posibles resultados del aprendizaje, antes y después de la realización de tareas académicas o de realizar pruebas de evaluación (Ferrerías, 2008). Según la autora mencionada, es una estrategia de evaluación que pretende controlar y valorar la realización del proceso de aprendizaje en todos y cada uno de sus momentos; es decir, antes, durante y después del mismo; la cual ha de realizarse, tanto de los resultados obtenidos como de los procesos realizados y las estrategias y recursos empleados.

Para autores como Ayala *et al.* (2004) la autoevaluación es un proceso de regulación metacognitiva, que valora la capacidad del alumno para reflexionar sobre su propia actuación como aprendiz, así como el uso de procedimientos determinados para supervisar y evaluar el aprendizaje durante toda su realización (durante) y después de la finalización del mismo (después). En la misma óptica de Ayala, Gimeno y Gallego (2007) refieren que los estudiantes al obtener nuevos conocimientos adquieren competencias y un nivel más alto de complejidad frente a su formación académica, cuya responsabilidad por alcanzarlos parte de ellos mismos. Para conseguirlo mencionan que es importante la autoevaluación, pues de esta manera son conscientes de sus conocimientos, habilidades y destrezas profesionales. Por otro lado, Delgado y Estepa (2011, p. 168) afirman que esta autoevaluación resulta ser “un proceso metacognitivo que va desde el período previo a la enseñanza (evaluación inicial), durante (evaluación formativa) y después de

esta (evaluación sumativa)”. Pero este, además, presupone una evaluación comparativa entre un criterio de evaluación propia y otro fundamentada en los elementos curriculares.

En suma, se podría decir que la autoevaluación ofrece a los estudiantes la ventaja de ir interiorizando progresivamente los criterios de corrección que el docente hace explícitos a través de las instrucciones que da en clases para su cumplimiento. Esta práctica permite a los alumnos ajustar cada vez más sus respuestas a los objetivos de las asignaturas y al desempeño académico que el docente espera de ellos. En tal sentido, es a través de la autoevaluación que los estudiantes desarrollan el hábito de la reflexión y las buenas costumbres de aprender a identificar sus propios aciertos y errores, dudas y cuestionamientos, preguntas y observaciones, los cuales constituyen aspectos fundamentales cuando se trata de formar personas con capacidad para aprender en forma autónoma.

Teorías de la autoevaluación.

El estudio de la variable autoevaluación desde la perspectiva de Panadero y Alonso (2014) la definen como “un proceso fundamental para autorregular el aprendizaje, ya que implica la toma de conciencia de los objetivos de la tarea y la supervisión del progreso que el alumno hace con respecto a los mismos” (p. 562). De esta manera, la autoevaluación vendría a ser una estrategia de aprendizaje que se sustenta en la teoría del aprendizaje autorregulado, lo cual es definido por Zimmerman (2002) como “un proceso autodirectivo mediante el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en competencias académicas” (p. 65). A modo de resumen se puede decir que los estudiantes que autorregulan su aprendizaje son aquellos que tienen altos niveles de proactividad debido a que se orientan bajo sus propias metas de aprendizaje, siendo a su vez conscientes de sus debilidades y fortalezas que muestran durante el proceso.

Según González y Torrano (2004) los procesos de autorregulación se inician con un autoexamen que realizan los estudiantes con respecto a la capacidad de sus procesos cognitivos para alcanzar el objetivo propuesto; aunque a ello Zimmerman (2001) agrega variables moduladoras como la motivación y el estado de ánimo. Por su parte, Pintrich (2000) manifiesta que el aprendizaje autorregulado sigue cuatro fases para su manifestación: pensamiento previo, monitoreo, control y reacción- reflexión. De estos tres modelos se desprende que el aprendizaje autorregulado implica la interacción de variables como la motivación, formulación de estrategias académicas y metacognición (García, 2013). Siguiendo el modelo de Pintrich (2000), Panadero y Alonso (2014), declaran que la autoevaluación es un proceso ya que no solo se centra en la valoración del producto final, sino que esta valoración se produce durante las etapas de planificación, ejecución y autorreflexión. En tal sentido, la autoevaluación constituye una valiosa estrategia de aprendizaje que algunos estudiantes descubren tempranamente y que saben aprovechar convenientemente, fortaleciéndose a lo largo de su vida estudiantil. En esto proceso es preciso destacar el papel que deben cumplir los docentes incentivando prácticas de autoevaluación.

Evolución histórica.

De acuerdo con Pimienta (2008), quien realizó un recuento histórico de la evaluación en la educación, distingue una etapa a la que denominó pre-tyleriana, y otra etapa a la que denominó pos-tyleriana. Estas denominaciones referidas a las etapas responden al apellido del educador norteamericano Ralph Tyler, considerado “El padre de la evaluación educativa”, quien en sus relatos históricos nos remite a acontecimientos ocurridos a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX en los Estados Unidos de Norteamérica. Ahí da cuenta que en las épocas más recientes surgieron teóricos de la evaluación como Cronbach, Stufflebeam, Cook, Steak, Scriven y Guba quienes concentraron sus esfuerzos en el objeto de la evaluación y en la investigación evaluativa.

En esta perspectiva histórica quedaron consolidadas cuatro condiciones que sustentan la evaluación hasta la actualidad: a) Utilidad, b) Factibilidad, c) Ética y d) Exactitud.

Desde esta perspectiva histórica, Panadero y Alonso (2013), estudiosos de la autoevaluación, señalaron dos corrientes de investigación que ponen el énfasis en la autorregulación. Una de ellas centra su interés en el control que ejerce el sujeto sobre su pensamiento, acciones, emociones y motivaciones orientados al logro de aprendizajes. La otra, la consideraron una estrategia de aprendizaje que el docente debe fomentar en el aula y presentarla como una estrategia de instrucción. Asimismo, nos recuerdan que históricamente se consideró a la autocalificación (ponerse una nota) como un equivalente de la autoevaluación, lo cual no es correcto, en tanto la autocalificación no se valía de criterios. Más bien, ellos estimaron que la autoevaluación basada en criterios expresados en rúbricas, permiten alcanzar la auto-reflexión y aproximarse a una evaluación más cercana a los estándares.

Por otro lado, Hernández (1998, citado por Ramos y Pizarro, 2018), consideró que los antecedentes de la autoevaluación podían encontrarse presentes en las reformas curriculares, como consecuencia de la proliferación de universidades en Latinoamérica, las cuales en franca competencia por la calidad académica se vieron obligadas a impulsar el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal de sus estudiantes. En tal sentido, estos procesos de autoevaluación se hicieron con el propósito de lograr la acreditación de las diversas carreras profesionales que ofrecían las universidades y, asimismo, garantizar las evaluaciones realizadas a los estudiantes. Siguiendo a Guba y Lincoln (1989, citados por Ramos y Pizarro, 2018) ellos denominaron a esta etapa la “cuarta generación: constructivista”, caracterizada por límites y parámetros contruidos por los propios participantes de la evaluación.

Características de la autoevaluación.

Siguiendo los lineamientos de Anijovich y González (2011) se encuentran coincidencias con otros autores y, también, con nuestra propia experiencia, al señalar que son los docentes los responsables directos de promover en sus alumnos desde muy temprana edad el desarrollo de la capacidad de revisar lo que están aprendiendo, cómo lo están haciendo y cuáles son los resultados que están obteniendo. En ese sentido, los docentes deben preocuparse y apuntar a que los estudiantes se apropien de tres saberes fundamentales: saber qué aprender, referido a la identificación, selección, reconocimiento y discriminación del objeto del saber. Asimismo, saber distinguir lo importante de lo secundario y de lo accesorio. Conocerse a sí mismo como sujeto que aprende, es decir, reconocer sus capacidades, habilidades, destrezas y recursos como aprendiz, así como los aspectos que pueden ser mejorados. Saber cómo aprende, es decir, reconocer los estilos de aprendizaje, hábitos de estudio, formas de afrontamiento y toma de decisiones, reacciones emocionales y manejo del tiempo, entre otros.

La obtención de estos saberes compromete a que el docente en cada clase presente los objetivos de aprendizaje con claridad, y que las directivas que dé no dejen dudas en los estudiantes. Esto se refiere, por ejemplo, a que en el sílabo y en cada sesión de aprendizaje queden claros los propósitos que se persiguen, tales como: a) Contenidos para aprender, b) Propósitos de la tarea, y c) Criterios para la evaluación. Con base en lo dicho en las líneas precedentes se podría señalar que la autoevaluación de competencias, tomando los aportes de Tobón (2008), se caracteriza por lo siguiente:

a) Autoconocimiento: es el diálogo reflexivo continuo que sostiene consigo mismo el estudiante, lo cual le permite darse cuenta y tomar conciencia de las competencias que debe construir y cómo estas van evolucionando a lo largo del tiempo.

b) **Autorregulación:** se refiere a la intervención sistemática y deliberada del propio estudiante con el fin de orientar la construcción de las competencias con un plan trazado. Este proceso, finalmente, se orienta a la construcción de la autonomía del estudiante quien termina por constituirse en el gestor de su propia educación.

Modelos.

Pimienta (2008) presentó 7 modelos de evaluación en educación: a) Tyleriano, b) Científico, de Suchman, c) Orientado a la planeación, de Cronbach, d) CIPP, de Stufflebeam, e) Centrado en el cliente, de Stake, f) Iluminativo y holístico de Stake, Hamilton, Parlett y McDonald, y g) Orientado hacia el consumidor, de Scriven. Atendiendo a Pimienta (pp.40) y sus estudios sobre la evaluación hace referencia a los agentes intervinientes conformados por tres componentes: a) Autoevaluación, b) Coevaluación y c) Heteroevaluación. Entre estas variantes, señala a la autoevaluación como aquella que ofrece una oportunidad para que sea el propio estudiante quien valore sus procesos y actuaciones.

Si bien es cierto y hablando estrictamente, no es posible encontrar modelos de autoevaluación, sí es posible distinguir en este proceso algunos aspectos vinculados al desarrollo cognitivo, emocional y ético. Así, en cuanto a lo cognitivo, es conveniente tomar en cuenta las edades de los evaluados, dado su mayor o menor experiencia, conciencia del propio accionar, capacidad para emitir juicios, y la actividad metacognitiva, como fruto del trabajo individual o colaborativo. En lo referente a lo emocional es imprescindible considerar aspectos afectivos como la madurez para afrontar una tarea de esta naturaleza, aprender a expresar sentimientos y tomar iniciativas. Y en relación a lo ético, queda la reflexión y compromiso consigo mismo y con la sociedad. En suma, se podría decir que autoevaluación y racionalidad crítica son dos componentes estrechamente relacionados.

Dimensiones de la variable autoevaluación.

Planificación.

Es el proceso mediante el cual el estudiante es consciente de los objetivos de aprendizaje que debe alcanzar y a los que no solo conoce si no que los planifica con el propósito de ejercer un control sobre estos y cumplir ciertas expectativas de éxito. Este proceso planificador se da en todo estudiante que tiene conciencia del buen uso de tiempo, tal como describe Martínez (2016) refiriéndose a la autoevaluación que hacen los estudiantes de su propia formación académica lo cual les permite activar procesos reflexivos útiles en la búsqueda de oportunidades de mejora que requieren. Asimismo, es importante destacar el interés por la tarea y la sensación de autoeficacia, en tanto son características que favorecen su aprendizaje, tal como señalan Panadero y Alonso (2014). Entre los indicadores de la dimensión planificación, de acuerdo con los autores mencionados, se pueden señalar los siguientes:

- a) **Objetivos:** son las acciones mediante las cuales el estudiante recuerda y es consciente de los propósitos de las actividades de aprendizaje, teniendo en cuenta los criterios de evaluación de los mismos. Es decir, el estudiante tiene claridad sobre los objetivos que debe alcanzar.
- b) **Planificación de la actividad:** son las acciones mediante las cuales el estudiante planifica la actividad que va a ejecutar, tomando en cuenta el tiempo que va a dedicarle a fin de tener control sobre sus avances.
- c) **Expectativas de éxito:** son las acciones mediante las cuales el estudiante se envía auto-mensajes que exteriorizan y refuerzan sus expectativas de éxito.

Ejecución.

Son procesos de autorregulación que implica la auto monitorización de la propia actuación durante el proceso de enseñanza - aprendizaje. Estas acciones permiten detectar si esta actuación es adecuada o no y modificarla si descubren que no es efectiva para su aprendizaje (Panadero y Alonso, 2014). Al respecto debemos señalar que las experiencias académicas estudiantiles que fueron exitosas en momentos cruciales se constituyen en referentes muy importantes para quienes buscan buenos resultados. Son los estudiantes que eligen a determinados compañeros que destacan académicamente para realizar sus trabajos y que ponen en práctica técnicas y estrategias que a otros o a ellos mismos les dio buenos resultados. En tal sentido, los autores mencionados señalan como indicadores de la dimensión ejecución a los siguientes:

a) Regulación del trabajo: es la acción o acciones mediante las cuales la auto-supervisión se concentra en el producto o tarea ejecutada durante el proceso de enseñanza - aprendizaje.

b) Autocontrol: es la acción o acciones que permiten que el estudiante regule su concentración para ejecutar la tarea. El imaginar las consecuencias positivas de su acción favorecen este proceso.

Autorreflexión.

Es el proceso mediante el cual el estudiante autoevalúa y reflexiona sobre el producto obtenido tras la experiencia de aprendizaje y el proceso mismo para conseguirlo (Panadero y Alonso, 2014).

Entre los indicadores de la dimensión autorreflexión se pueden señalar los siguientes:

a) Autoevaluación del proceso: es la acción o acciones mediante las cuales el estudiante comprueba si su actuación durante el proceso de enseñanza aprendizaje fue desarrollado según lo previsto.

b) Autoevaluación de producto: el estudiante compara el resultado de su aprendizaje con criterios de evaluación que él mismo crea a partir de sus expectativas y objetivo esperado.

Instrumentos

Anijovich y González (2011) plantearon una serie de instrumentos útiles para motivar, desarrollar y fortalecer los procesos de autoevaluación en los estudiantes. Entre ellos mencionan una serie de instrumentos que se han hecho muy conocidos entre los docentes y estudiantes:

Los trabajos modelos y la modelización.

Los organizadores gráficos

Mapa conceptual

Red conceptual

Cuadro de doble entrada

Cuadro de situación

Triángulos

Semáforos

Lista de cotejo.

Muchos de estos instrumentos son ampliamente conocidos y empleados por los educadores en diferentes niveles educativos.

2.2.2. Logros de aprendizaje

Definición.

Logros de aprendizaje se refiere a “la calidad del desempeño a partir de la evidencia proporcionada por las actuaciones de los sujetos, más que por la exhibición de sus repertorios de recursos” (Hawes, 2004, p. 1). En este sentido, no basta con que el estudiante posea los conocimientos exigidos para decir que se ha constituido un aprendizaje, sino que es necesario que el estudiante

evidencie la posibilidad de desenvolverse satisfactoriamente en una situación real o simulada, tal como lo exige el perfil profesional diseñado por la universidad en las diferentes carreras profesionales.

Para Hederich y Camargo (2000), logros de aprendizaje es un resultado de aprendizaje que debe ser observable en conocimientos, actitudes y destrezas; los cuales son sensibles a la valoración objetiva durante el proceso de enseñanza aprendizaje y durante el desempeño individual. Por su parte, Barrientos (2018), refiere que logros de aprendizaje es el nivel de entendimiento de una realidad que desarrolla un estudiante al concluir su proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, es sabido que en nuestra experiencia educativa los estudiantes, dado las características socioeconómicas y culturales, están más interesados en conseguir un diploma que los acredite como profesionales antes que en adquirir conocimientos y prepararse para actuar eficazmente.

En tal sentido, de acuerdo con las definiciones expuestas los logros de aprendizaje hacen referencia al aprendizaje evidenciado en un desempeño, es decir, en el hacer; lo cual obliga a las instituciones de educación superior a transitar hacia un paradigma que brinde mayor protagonismo al estudiante durante su proceso formativo.

Teorías sobre Logros de Aprendizaje.

La variable logros de aprendizaje se sustenta teóricamente en el enfoque por competencias, específicamente la planteada por el modelo constructivista que centra los procesos de enseñanza – aprendizaje en el estudiante y asume que las competencias construyen el mejor desempeño para responder a las demandas del entorno (Cuevas *et al*, 2011). Esto supone el desarrollo de capacidades que permitan al estudiante un desenvolvimiento “activo, autónomo, autorregulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y llega a tener en sus manos el control del aprendizaje” (Serrano y Pons, 2011, p. 16). Es indudable que las palabras logros de aprendizaje revisten especial

importancia en los sectores educativos cuestionadores de la educación tradicional y autoritaria y que miran con esperanza a docentes, padres de familia y estudiantes como protagonistas y constructores de su propio futuro.

Por su parte Zabala (2008) desde el enfoque por competencias alude a la función social de la enseñanza que consiste en formar todas las capacidades del ser humano con el fin de dar respuesta a los problemas que depara la vida. En este sentido el desarrollo de la competencia se convierte en la “finalidad primordial de la educación; formación integral de la persona como función básica en lugar de la función propedéutica, una escuela que forme en todas aquellas competencias imprescindibles para el desarrollo personal, interpersonal, social y profesional” (Trujillo, 2014, p. 311). En este contexto la formación integral del estudiante cobra una relevancia particular en tanto se aleja de una educación asentada en la instrucción y la acumulación de conocimientos y se proyecta, mas bien, hacia la formación de un pensamiento crítico y a la construcción sistemática del conocimiento.

Desde esta perspectiva el Ministerio de Educación define la competencia “como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (p. 29). Esta definición es concebida a partir del planteamiento de Perrenoud (2004) quien sostuvo que el concepto de competencia “es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.” (p. 11), tal como viene ocurriendo en diversos escenarios educativos donde los estudiantes para elaborar sus productos o preparar sus exposiciones grupales deben intercambiar conocimientos, llegar a acuerdos, respetar las opiniones de los demás y organizar el trabajo atendiendo a principios éticos, entre otras competencias.

Bajo los planteamientos mencionados, Zabala *et al* (2008) refirieron que la competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas que se enfrentará a lo largo de la vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en diversos contextos de la vida a través de acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. En nuestra opinión, el enfoque por competencias ha significado un cambio muy importante para afrontar los retos educativos del mundo de hoy, pero en nuestro medio hace falta fortalecerla entre los docentes y estudiantes.

Características.

De acuerdo con García y Palacios (1998, citado por Rodríguez, 2017) las características de los logros de aprendizaje son las siguientes:

- a) Dinámico: en tanto está vinculado al proceso de aprendizaje y, en consecuencia, depende de la capacidad y esfuerzo del estudiante.
- b) Estático: comprende al producto del aprendizaje, resultado del esfuerzo del estudiante, y se manifiesta como una conducta de aprovechamiento.
- c) Vinculado a medidas de calidad y a juicios de valoración.
- d) Es un medio y no un fin en sí mismo.
- e) Relacionado a propósitos de carácter ético. Incluye expectativas económicas, los cuales orientan hacia un tipo de logro, según el modelo vigente.

Modelos.

Guerra (2009) haciendo un recuento sobre la formulación de logros e indicadores de logros sobre el desarrollo de la capacidad de pensar, sentir y actuar se planteó preguntas como ¿qué es un logro?

¿Para qué enseñar y aprender? y en función de estas preguntas formuló que existían tres tipos de logros según el contenido del aprendizaje:

a) Cognoscitivo: constituido por aprendizajes esperados en el estudiante. Constituido por los conocimientos, el pensar y todo lo que debe saber.

b) Procedimental: constituido por las habilidades que deben alcanzar los estudiantes; así como por todo lo que debe saber hacer; incluida la aplicación de los conocimientos en la práctica.

c) Actitudinal: constituido por los valores morales y ciudadanos, capacidad de sentir, vivenciar, expresión de la afectividad, motivación y personalidad.

Según su alcance e influencia educativa en la formación integral de los estudiantes planteó tres tipos de logros:

a) Logro instructivo: son los conocimientos y habilidades que obtiene el estudiante en el proceso pedagógico, los cuales se formulan a través de una habilidad aprendida y un conocimiento, pero no incluye el componente axiológico.

b) Logro educativo: es el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que obtiene el estudiante en el proceso pedagógico. Se formula a través de una habilidad aprendida y un conocimiento asociado a esta, y un valor asociado a la habilidad y conocimiento mencionados.

c) Logro formativo: es el modelo pedagógico que asume la escuela por encargo de la sociedad y que orienta las aspiraciones de los estudiantes, observables en los cambios graduales en su formación y expresados a través de su manera de pensar, sentir y actuar.

Dimensiones.

Entre las dimensiones de los logros de aprendizaje se pueden distinguir tres componentes que en la actualidad forman parte del vocabulario de los docentes y estudiantes universitarios: conceptual, procedimental y actitudinal. Veamos a cada uno de ellos.

a) Componente conceptual: a este componente también se lo conoce como componente cognitivo y tiene que ver con “el saber conocer y los desempeños presentes en la enseñanza y aprendizaje a través de la comprensión y la adquisición del conocimiento” (Hernández y Romero, 2019, p. 12). Para otros autores como Ortiz (2015) el componente conceptual está conformado por los conocimientos que el estudiante debe alcanzar al final del proceso de enseñanza - aprendizaje que, además de conocer, debe aprender a comprender (p. 77). En nuestra consideración, este componente es el que tradicionalmente ha mantenido una preeminencia en los procesos de evaluación, tanto en el sistema escolarizado como en el sistema universitario. En consecuencia, ha sido práctica común y muy extendida en nuestro país el evaluar, antes que nada, los conocimientos, en desmedro de cualquier otro componente.

b) Componente procedimental: describe “un conjunto de acciones para lograr un propósito, es decir, un saber hacer que se hace explícito a través del uso de estrategias y procesos que implican una secuencia organizada de acciones” (Hernández y Romero, 2019, p. 11). En esa misma orientación Ortiz (2015) define el componente procedimental como las habilidades que los estudiantes deben lograr a través de actividades prácticas, ejecutar, manipular o demostrar en su actuar demostrando que sabe hacer (p. 78). En nuestra experiencia educativa peruana, si bien es cierto, el componente conceptual ocupa un lugar preferencial en la jerarquía de calificaciones, no es menos cierto que la práctica también es valorada por las habilidades y uso de técnicas y estrategias para demostrar lo aprendido. En tal sentido, es innegable que este componente también

ha sido tomado en cuenta en las evaluaciones de los estudiantes, pero no en la misma dimensión. En el enfoque por competencias este componente tiene el mismo valor que los otros dos componentes.

c) Componente actitudinal: constituido por aquellas manifestaciones inscritas en el plano afectivo, motivacional y valorativo de las personas en relación al proceso de aprendizaje. Son los aspectos evidenciados por “las reacciones de los sujetos de aprendizaje en el proceso, es decir, la disposición del ser, las cuales incluyen criterios de valor, normas, comportamiento y reflexiones que pueden ser favorables o desfavorables” (Hernández y Romero, 2019, p. 12). Desde otra perspectiva, se afirma que el componente actitudinal está representado por los valores morales y ciudadanos, el ser del estudiante, su capacidad de sentir, de convivir; es el componente afectivo - motivacional de su personalidad (Ortiz, 2015, p. 78). En nuestra consideración, este componente si bien es cierto no ha pasado desapercibido por los docentes en las evaluaciones de los estudiantes, no ha ocupado un lugar central ni ha constituido una cuota significativa de la misma; salvo muy rara excepciones y con el propósito de salvar de la desaprobación a un estudiante responsable y cumplido, pero sin mayor éxito en su desempeño académico.

Instrumentos.

De acuerdo con Rodríguez (2017) los instrumentos para evaluar los logros de aprendizaje deben ser válidos y confiables y su uso dependerá de las diferentes técnicas aplicadas:

- a) Observación sistemática: lista de cotejo, registro anecdótico, escala de actitudes diferencial semántico,
- b) Situaciones orales de evaluación: exposición, diálogo, debate, exámenes orales.
- c) Ejercicios prácticos: mapa conceptual, mapa mental, red semántica, análisis de casos, proyectos, diario, portafolio, ensayo

d) Pruebas escritas: se consideran las pruebas de desarrollo como el examen temático y el ejercicio interpretativo. Entre las pruebas escritas destacan las de respuesta alternativa, correspondencia, selección múltiple y ordenamiento.

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1. Hipótesis general

- a) Existe relación significativa entre autoevaluación y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

2.3.2. Hipótesis específicas

- a) Existe relación significativa entre planificación metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.
- b) Existe relación significativa entre ejecución metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.
- c) Existe relación significativa entre autorreflexión y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

2.4. Operacionalización de variables e indicadores

Tabla 1

Operacionalización de la variable autoevaluación

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Índice	Nivel y rango
Planificación	- Objetivos	1 – 9		
	- Planificación de la actividad			
Ejecución	- Expectativas de éxito	10 – 16	1. Nunca 2. Pocas veces 3. A veces 4. Muchas veces	Bajo: 22 – 50
	- Regulación del trabajo - Autocontrol			Medio: 51 – 81
Autorreflexión	- Autoevaluación del proceso	17 – 22	5. Siempre	Alto: 82 – 110
	- Autoevaluación de producto			

Tabla 2

Operacionalización de la variable logro de aprendizaje

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel y rango
Conceptual	- Calificación conceptual	1		Desaprobado: 0 – 10
Procedimental	- Calificación procedimental	2	Escala vigesimal	Logrado: 11 – 16
Actitudinal	- Calificación actitudinal	3		Destacado 17 – 20

2.5. Definición de términos básicos

Enfoque basado en competencias.

De acuerdo con Pavie (2011) en el ámbito universitario las competencias tienen un carácter integrador, en tanto atienden las características de un determinado perfil profesional, el análisis pormenorizado de una actividad o puesto de trabajo, demandas específicas del mercado laboral y, asimismo, a los propósitos formativos que se pretende dar a una titulación o plan curricular.

Evaluación de competencias.

Siguiendo a Segura (2009, citado por Lorenzana, 2012) señala que la evaluación por competencias es un proceso constante de producción de información orientada a la toma de decisiones, con el propósito de obtener mejoras en la calidad de la educación dentro de un contexto humano social, a través de las funciones diagnóstica, formativa y sumativa.

Autoevaluación.

Miller (1990, citado por Ureña, 2016) considera que la autoevaluación es realizada por el estudiante a través de prácticas entregadas por el docente, a través de ítems cualitativos y cuantitativos para la valoración de las competencias. Esta actividad, remarca, está enmarcada en el "saber ser" creando responsabilidad en el estudiante. Asimismo, este proceso se enmarca, también, en el "sabe cómo".

Coevaluación.

Es realizada por los compañeros de aprendizaje a través de la presentación de evidencias, teniendo como base ciertos criterios y propiedades de calidad para cada resultado de aprendizaje. Para realizar este proceso se valen de instrumentos entregados por el docente los cuales permiten a los estudiantes a consensuar los criterios que deben ser tomados en cuenta para realizar esta actividad (Ureña, 2016).

Heteroevaluación.

Es realizada por el docente y consiste en un juicio sobre las características del aprendizaje de los estudiantes, señalando fortalezas y los aspectos a mejorar. Tiene como base la observación general del desempeño en las sesiones de aprendizaje y evidencias específicas (Ureña, 2016).

Logros de aprendizaje.

En la perspectiva de los estudios realizados por Pozo *et al.* (2012) logros de aprendizaje son todos los entendimientos que facilitan el desarrollo, de manera sistémica y a su vez universal del individuo, y que son necesarios para la vida, pues están vinculados al plano particular, personal, familiar, social.

Rendimiento académico.

Constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje (Edel, 2003).

Capítulo III Metodología

3.1. Método de investigación

El método de investigación fue hipotético deductivo. Consistió en la generación de hipótesis a partir de dos premisas, una universal (leyes y teorías científicas, denominada: enunciado nomológico) y otra empírica (denominada enunciado entimemático, que fue el hecho observable que generó el problema y motivó la indagación), para llevarla a la contrastación empírica (Popper, 2008).

3.2. Enfoque de investigación

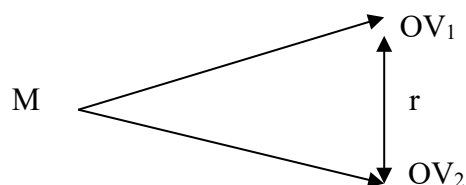
El enfoque fue cuantitativo, según Hernández *et al.* (2010), quienes indican que el enfoque cuantitativo: “Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 4).

3.3. Tipo de investigación

Según Carrasco (2009) el tipo de estudio fue aplicado. La realidad observada se relaciona con la capacidad de autoevaluación y los logros de aprendizaje y se buscaba conocer la relación que pudiese establecerse entre estas dos variables.

Del mismo modo, el nivel de investigación fue correlacional porque se pretendió “analizar y estudiar la relación de hechos y fenómenos de la realidad (variables), para conocer su

nivel de influencia o ausencia de ellas, buscan determinar el grado de relación entre las variables que se estudia” (Carrasco, 2009, p. 73).



Donde:

M: Muestra de Estudio

OV₁: Autoevaluación

OV₂: Logros de aprendizaje

r: Correlación

3.4. Diseño de la investigación

El diseño de estudio fue no experimental porque “se realizó sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se describen los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (Hernández *et al.*, (2014, p. 152)

El diseño fue transversal en tanto estudia “hechos y fenómenos de la realidad, en un momento determinado de tiempo” (Carrasco, 2009, p. 72).

3.5. Población, muestra y muestreo

De acuerdo con Carrasco (2009), población es “el conjunto de todos los elementos (unidades de análisis) que pertenecen al ámbito espacial donde se realiza el trabajo de investigación”. (p. 237).

En este caso, la población se estableció contabilizando la totalidad de estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología, los cuales sumaban en total cerca de 685. En la tabla 3 se presenta la distribución de la población por ciclo académico.

Tabla 3

Distribución de la población de estudiantes

	Total
Ciclo I	144
Ciclo II	47
Ciclo III	63
Ciclo IV	73
Ciclo V	69
Ciclo VI	67
Ciclo VII	66
Ciclo VIII	82
Ciclo IX	56
Ciclo X	18
Total	685

Fuente: Registro de matrícula de la universidad

Muestra.

Según Hernández *et al.* (2010), “La muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolecta datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, este deberá ser representativo de dicha población”. (p. 173)

Para la presente investigación, la muestra se determinó a criterio del investigador, considerando a los últimos ciclos: IV, V, VI, VII y VIII, turnos mañana y noche, la cual sumó un total de 172 estudiantes.

Tabla 4*Distribución de la muestra de estudiantes*

	Total
Ciclo IV	36
Ciclo V	33
Ciclo VI	35
Ciclo VII	29
Ciclo VIII	39
Total	172

*Fuente: Registro de matrícula de la universidad****Muestreo.***

El muestro fue no probabilístico que, según Hernández *et al.* (2010) es “un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación (p. 176).

Asimismo, el muestreo fue por conveniencia, porque está “fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen y Monterola, 2017, p. 230).

Criterios de inclusión y exclusión.***Criterio de inclusión.***

- Estudiantes de pregrado de la Escuela Académico Profesional de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana.
- Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana que aceptan formar parte del estudio.

Criterio de exclusión

- Estudiantes de Pregrado de otras escuelas académicos profesionales de una Universidad Privada de Lima.
- Estudiantes de Segunda Especialidad y Posgrado de una Universidad Privada de Lima.
- Estudiantes de pregrado de la Escuela Académico Profesional de Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana que no acepten formar parte del estudio.

3.6. Variables y operacionalización

Variable 1. Autoevaluación

Definición conceptual.

Es realizada por el estudiante a través de prácticas entregadas por el docente a través de ítems cualitativos y cuantitativos para la valoración de las competencias. Esta actividad está enmarcada en el "saber ser" creando responsabilidad. Este proceso se enmarca también en el "sabe cómo" (Miller 1990, citado por Ureña, 2016). En esta investigación se la entiende como la valoración que realiza el estudiante de sí mismo con respecto a sus logros de aprendizaje.

Variable 2. Logros de aprendizaje

Definición conceptual.

Son todos los entendimientos que nos facilitan el desarrollo de manera sistémica y a su vez universal del individuo y que son necesarios para la vida, pues están vinculados al plano particular, personal, familiar, social (Pozo *et al.*, 2012). En esta investigación son las calificaciones finales, promedio, que consideran la valoración de las competencias vinculadas a los saberes conceptual, procedimental y actitudinal.

Operacionalización de variables.

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEM
Autoevaluación de los estudiantes de la carrera de Psicología de una Universidad de Lima	Es realizada por el estudiante a través de prácticas entregadas por el docente a través de ítems cualitativos y cuantitativos para la valoración de las competencias. Esta actividad está enmarcada en el "saber ser" creando responsabilidad. Este proceso se enmarca también en el "sabe cómo" (Miller 1990, citado por Ureña, 2016).	Planificación Ejecución Autorreflexión	Objetivos Planificación de la actividad. Expectativas de éxito. Regulación del trabajo. Autocontrol. Autoevaluación del proceso. Autoevaluación de producto.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 17, 18, 19, 20, 21, 22
Logros de Aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad de Lima	Son todos los entendimientos que nos facilitan el desarrollo de manera sistémica y a su vez universal del individuo y que son necesarios para la vida, pues están vinculados al plano particular, personal, familiar, social (Pozo <i>et al.</i> , 2012).	Conceptual Procedimental Actitudinal	Calificación conceptual. Calificación procedimental. Calificación actitudinal	0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnica

La técnica empleada fue la encuesta ya que es un “procedimiento estandarizado de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (García *et al.*, 2015, p. 62). Para estos efectos, se estableció un cronograma con el fin de recolectar los datos a través del instrumento, cuya aplicación tomó aproximadamente unos 15 minutos.

De otro lado, al término del semestre académico 2021-I, se solicitó a una Universidad Privada de Lima la autorización correspondiente para que nos proporcionaran los promedios del desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología, con el propósito de medir la variable logros de aprendizaje.

3.7.2. Descripción del instrumento

El instrumento fue un cuestionario constituido por “un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, utilizando el tratamiento cuantitativo para describir la población o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre variables de su interés” (Meneses y Rodríguez, 2011, p. 9). El instrumento es descrito en la siguiente ficha técnica:

Variable autoevaluación.

Ficha Técnica.

Nombre: Cuestionario de autoevaluación

Autor: Elaboración propia (2021)

Administración:	Individual y grupal
Duración:	15 minutos
Aplicación:	estudiantes universitarios
Significación:	Evalúa las capacidades de autoevaluación descrita como proceso de autorregulación del aprendizaje.

Descripción.

El instrumento consta de 22 ítems al cual el sujeto responde en una escala de 5 niveles:

1. Nunca
2. Pocas veces
3. A veces
4. Muchas veces
5. Siempre

Consta de 3 dimensiones:

Planificación (9 ítems)

Ejecución (7 ítems)

Autorreflexión (6 ítems)

Calificación.

La corrección es la suma simple del valor atribuido a cada ítem.

Variable logros de aprendizaje.

Para la obtención de datos de esta variable se acudió a los resultados de evaluación realizados por los docentes, los cuales se consignan en el Acta de Notas de los cursos. Los puntajes obtenidos fueron promediados para contar con una distribución de datos para esta variable.

3.7.3. Validación

Validez es el “grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 200). Para fines de esta tesis se obtuvo la validez de contenido que es “el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de los que se mide” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 201).

La validez de contenido se obtuvo a través del juicio de expertos. De esta manera los instrumentos fueron expuestos a cinco expertos con el propósito de que valoraran su pertinencia, claridad y precisión en los contenidos expuestos en el ítem en función a las dimensiones propuestas.

En la siguiente tabla se observa los resultados hallados:

Tabla 5

Juicio de Expertos para el instrumento de evaluación

Expertos	Resultado
Mg. David Tito Reyes Callahuacho	Existe suficiencia
Mg. Lorenzo Rolandi Cavallero	Existe suficiencia
Mg. Dante Jesús Jacobi Romero	Existe suficiencia
Mg. Rafael Sanz Gálvez	Existe suficiencia
Mg. Patricia Quispe Camacho	Existe suficiencia

Como se observa en la tabla 5, los expertos dictaminaron que el instrumento era válido pues cumplía con los criterios de pertinencia, relevancia y calidad.

3.7.4. *Confiabilidad*

De acuerdo a Hernández *et al.* (2014), la confiabilidad es “el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (p. 200).

La confiabilidad se determinó mediante el cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach, el cual fue obtenido mediante los resultados, tras la aplicación de una muestra piloto de 25 sujetos similares a la muestra de estudio.

Tabla 6

Confiabilidad del instrumento de medición

Alfa de	N de elementos
Cronbach	
,767	22

3.8. **Procesamiento y análisis de datos**

Antes de la aplicación de la prueba.

Se elaboró un instrumento para observar y medir la variable Autoevaluación, y se realizó una prueba piloto con la finalidad de evaluar su consistencia interna y, a la vez, observar las probables dificultades al momento de la aplicación de los instrumentos mencionados en la población seleccionada.

Durante la aplicación de las pruebas.

El estudio se realizó de manera virtual, por lo tanto, el cuestionario para la recolección de datos fue enviado a través de los correos electrónicos de los estudiantes. En los mismos se explicó el

motivo de la aplicación del instrumento, cuyo propósito era recoger información sobre la autoevaluación en relación a los aprendizajes obtenidos en ciclo académico correspondiente.

Después de la aplicación de la prueba.

Los datos obtenidos fueron vaciados al Excel y, posteriormente, sometidos al SPSS. En esta etapa, se registraron las calificaciones obtenidas por los estudiantes de la muestra durante el semestre académico 2021-I. Estos datos se recogieron de la plataforma virtual que la universidad tiene implementado para la gestión académica, para lo cual se realizaron las gestiones ante las autoridades de la Escuela Académica Profesional de Psicología de una Universidad Privada de Lima.

Análisis de datos.

Análisis descriptivo.

Para la creación de la Base de Datos se elaboraron tablas de frecuencia. Para la elaboración de gráficos y figuras de barras se utilizó el Programa Microsoft Excel, a fin de describir las variables en estudio.

Tabla 7

Categorización de la variable autoevaluación

	Deficiente	Regular	Excelente
Planificación	9 - 20	21 - 33	34 - 45
Ejecución	7 - 15	16 - 26	27 - 35
Autorreflexión	6 - 13	14 - 22	23 - 30
Autoevaluación	22 – 50	51 – 81	82 – 110

Para el caso de la variable logros de aprendizaje, la categorización se realizó a través de los siguientes niveles:

Tabla 8

Categorización de la variable logros de aprendizaje

	Desaprobado	Logrado	Destacado
Logros de aprendizaje	0 - 10	11 - 16	17 - 20

Análisis inferencial.

Este análisis se realizó con el objeto de comprobar las hipótesis de investigación, para lo cual se empleó el Coeficiente de correlación de Spearman, dado que la escala de medición es a nivel ordinal. El coeficiente de correlación de Spearman, es una medida estadística que permite establecer el grado y sentido de correlación o interdependencia entre las variables Autoevaluación y Logros de aprendizaje, motivo de este estudio.

Existen diversas interpretaciones para el coeficiente de correlación uno de ellos es:

- 0.00 : No existe correlación alguna entre las variables.
- 0.01 - 0.24 : Correlación positiva muy débil.
- 0.25 – 0.49 : Correlación positiva débil.
- 0.50 – 0.74 : Correlación positiva media.
- 0.75 – 0.89 : Correlación positiva considerable.
- 0.90 – 0.99 : Correlación positiva muy fuerte.
- 1.00 : Correlación positiva perfecta.

El análisis de los datos se realizó con el software estadístico SPSS versión 26.

3.9. Aspectos éticos

Los aspectos éticos fueron considerados en función a los participantes, el tratamiento de los datos y la idoneidad de la información consignada. Con respecto a los participantes se hizo uso del consentimiento informado a fin de contar con la autorización de los estudiantes que formaron parte de la muestra. Para el tratamiento de los datos se requirió del anonimato de los participantes, por lo que las respuestas registradas fueron codificadas para su posterior procesamiento. Por otro lado, se dejó sentado que esta información solo sería usada para cumplir con los fines de esta investigación. Asimismo, considerando la idoneidad de la información esta fue debidamente referenciada según las Normas APA.

Capítulo IV Presentación y Discusión de los Resultados

4.1. Resultados descriptivos

Tabla 9

Autoevaluación en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología

	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	6	3,5
Regular	61	35,5
Excelente	105	61,0
Total	172	100,0

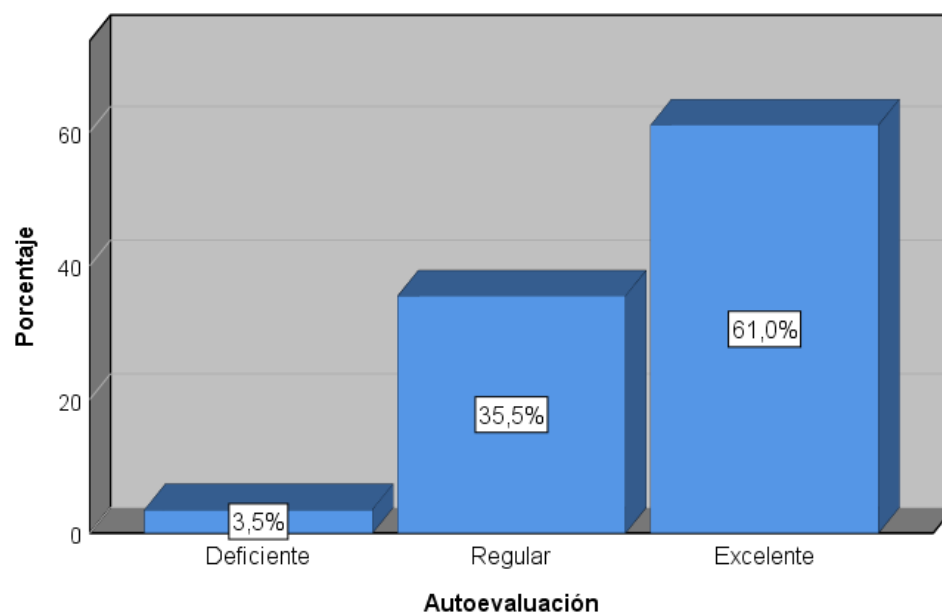


Figura 1. Niveles de autoevaluación en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología

En la tabla 9 y figura 1 se presenta los niveles de autoevaluación que muestran los estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Como se observa la mayoría muestra un nivel excelente de autoevaluación (61,0%) mientras que el 35,5% lo muestra en un nivel regular. Solo el 3,5% de los estudiantes refieren que sus niveles de autoevaluación son de nivel deficiente.

Tabla 10

Planificación metacognitiva en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología

	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	7	4,1
Regular	50	29,1
Excelente	115	66,9
Total	172	100,0

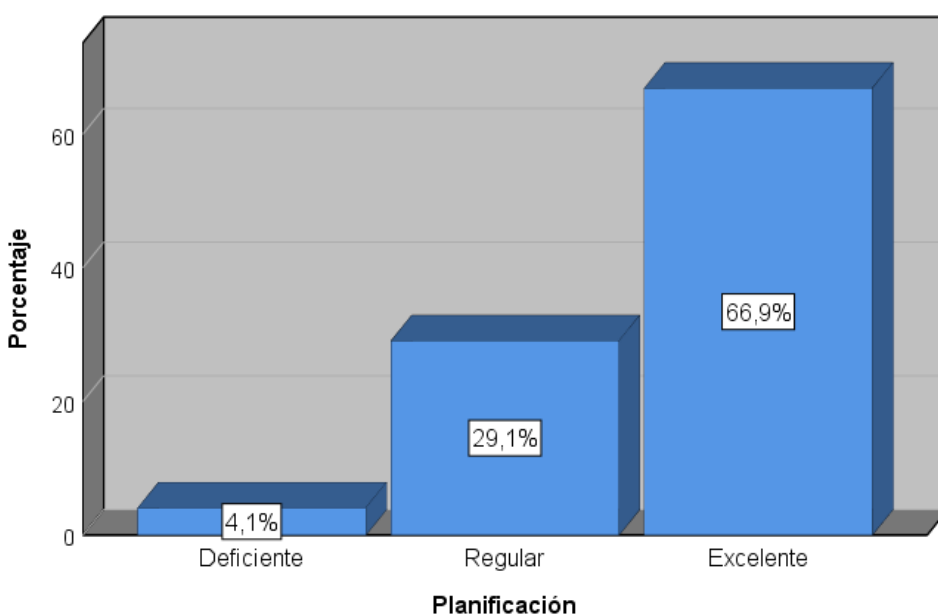


Figura 2. Niveles de planificación en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología

En la tabla 10 y figura 2 se presenta los niveles de planificación para la autoevaluación que muestran los estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Como se observa la mayoría muestra un nivel excelente de planificación (66,9%) mientras que el 29,1% lo muestra en un nivel regular. Solo el 4,1% de los estudiantes refieren que sus niveles de planificación son de nivel deficiente.

Tabla 11

Ejecución metacognitiva en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología

	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	9	5,2
Regular	106	61,6
Excelente	57	33,1
Total	172	100,0

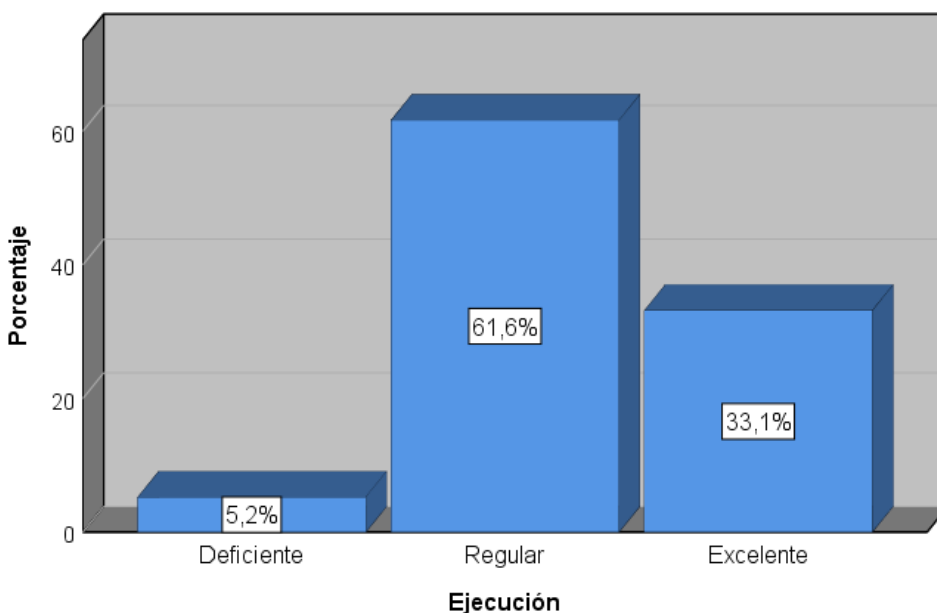


Figura 3. Niveles de ejecución en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología

En la tabla 11 y figura 3 se presenta los niveles de ejecución de la autoevaluación que muestran los estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Como se observa la mayoría muestra un nivel regular de ejecución (61.6%) mientras que el 33,1% lo muestra en un nivel excelente. Solo el 5,2% de los estudiantes refieren que sus niveles de ejecución son de nivel deficiente.

Tabla 12

Autorreflexión en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología

	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	6	3,5
Regular	56	32,6
Excelente	110	64,0
Total	172	100,0

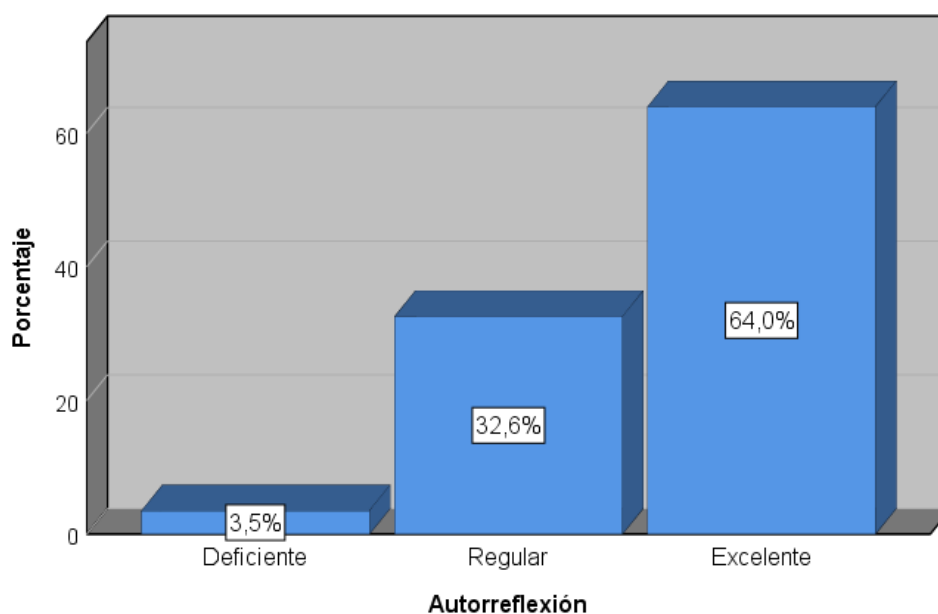


Figura 4. Niveles de autorreflexión en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología

En la tabla 12 y figura 4 se presenta los niveles de autorreflexión para la autoevaluación que muestran los estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Como se observa la mayoría muestra un nivel excelente de autorreflexión (64,0%) mientras que el 32,6% lo muestra en un nivel regular. Solo el 3,5% de los estudiantes refieren que sus niveles de autorreflexión son de nivel deficiente.

Tabla 13

Logros de aprendizaje en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología

	Frecuencia	Porcentaje
Desaprobado	7	4,1
Logrado	152	88,4
Destacado	13	7,6
Total	172	100,0

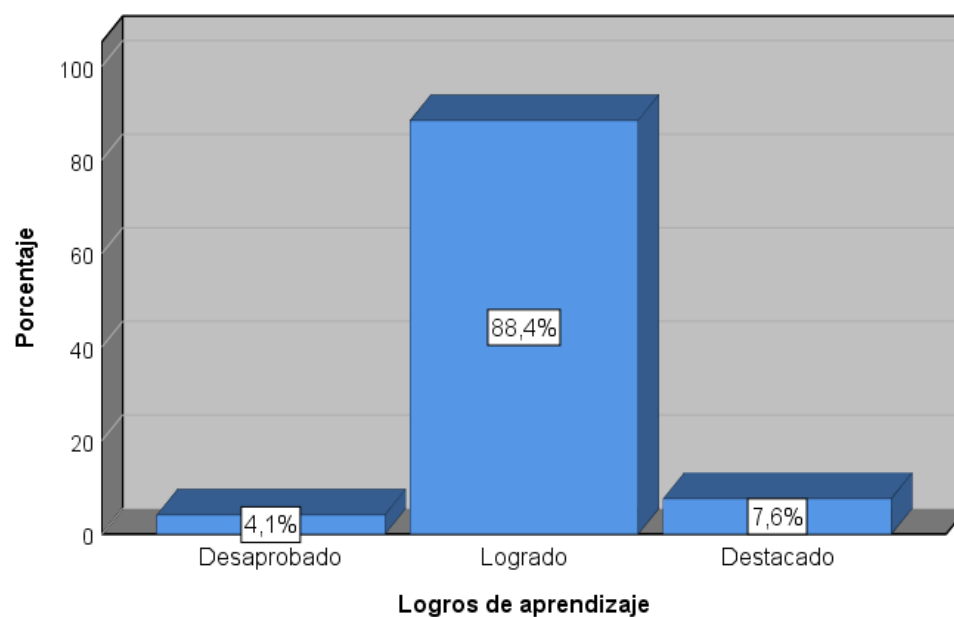


Figura 5. Niveles de logro de aprendizaje en estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología

En la tabla 13 y figura 5 se presenta los niveles de logro de aprendizaje alcanzados los estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Como se observa la mayoría alcanza el nivel logrado (88,4%) y en menor medida el nivel destacado (7,6%) o desaprobado (4,1%).

4.2. Prueba de hipótesis

Con el fin de elegir la prueba estadística idónea para comprobar las hipótesis, se procedió a analizar la distribución de los datos.

Tabla 14

Tabla de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Planificación	,159	172	,000	,893	172	,000
Ejecución	,127	172	,000	,947	172	,000
Autorreflexión	,187	172	,000	,884	172	,000
Autoevaluación	,180	172	,000	,902	172	,000
Logros de aprendizaje	,193	172	,000	,908	172	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 14 se observa que tanto en las dimensiones como en las variables el valor de significancia de sus respectivas distribuciones es significativa ($p < 0,05$), por lo que se concluye que éstas difieren de la distribución normal. En razón a esto, se decide utilizar estadística no paramétrica (coeficiente de correlación rho de Spearman) para comprobar las hipótesis.

Comprobación de la hipótesis general

H₀: No existe relación significativa entre autoevaluación y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

H_a: Existe relación significativa entre autoevaluación y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

Tabla 15

Correlación entre autoevaluación y logros de aprendizaje

		Autoevaluación	Logros de aprendizaje
Rho de Spearman	Autoevaluación	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,649**
		N	172
	Logros de aprendizaje	Coeficiente de correlación	,649**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	172

En la tabla 15 se observa que existe correlación moderada y significativa ($\rho=0,649$; $p=0,000<0,05$) entre autoevaluación y logros de aprendizaje. De acuerdo a estos resultados se decide rechazar la hipótesis nula; es decir, Existe relación significativa entre autoevaluación y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

Comprobación de la hipótesis específica 1

H₀: No existe relación significativa entre planificación metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

H_a: Existe relación significativa entre planificación metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

Tabla 16

Correlación entre planificación metacognitiva y logros de aprendizaje

			Planificación metacognitiva	Logros de aprendizaje
Rho de Spearman	Planificación metacognitiva	Coefficiente de correlación	1,000	,643**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	172	172
	Logros de aprendizaje	Coefficiente de correlación	,643**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	172	172

En la tabla 16 se observa que existe correlación moderada y significativa ($\rho=0,643$; $p=0,000<0,05$) entre planificación metacognitiva y logros de aprendizaje. De acuerdo a estos resultados se decide rechazar la hipótesis nula; es decir, Existe relación significativa entre planificación metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

Comprobación de la hipótesis específica 2

H₀: No existe relación significativa entre ejecución metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

H_a: Existe relación significativa entre ejecución metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

Tabla 17*Correlación entre ejecución metacognitiva y logros de aprendizaje*

			Ejecución metacognitiva	Logros de aprendizaje
Rho de Spearman	Ejecución metacognitiva	Coefficiente de correlación	1,000	,494**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	172	172
	Logros de aprendizaje	Coefficiente de correlación	,494**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	172	172

En la tabla 17 se observa que existe correlación moderada y significativa ($\rho=0,494$; $p=0,000 < 0,05$) entre ejecución metacognitiva y logros de aprendizaje. De acuerdo a estos resultados se decide rechazar la hipótesis nula; es decir, Existe relación significativa entre ejecución metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

Comprobación de la hipótesis específica 3

H₀: No existe relación significativa entre autorreflexión y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

H_a: Existe relación significativa entre autorreflexión y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

Tabla 18*Correlación entre autorreflexión y logros de aprendizaje*

			Autorreflexión	Logros de aprendizaje
Rho de Spearman	Autorreflexión	Coefficiente de correlación	1,000	,548**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	172	172
	Logros de aprendizaje	Coefficiente de correlación	,548**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	172	172

En la tabla 18 se observa que existe correlación moderada y significativa ($\rho=0,548$; $p=0,000<0,05$) entre autorreflexión y logros de aprendizaje. De acuerdo a estos resultados se decide rechazar la hipótesis nula; es decir, Existe relación significativa entre ejecución autorreflexión y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.

4.3. Discusión de resultados

De acuerdo a los resultados obtenidos en relación a la hipótesis general se ha evidenciado que existe relación moderada y significativa ($\rho=0,649$; $p=0,000<0,05$), entre autoevaluación y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Esto significa que el desarrollo de la capacidad del estudiante para ejecutar procesos de regulación metacognitiva (Ayala *et al.*, 2004), antes y después de la realización de tareas académicas o pruebas de evaluación (Ferrerías, 2008), están relacionadas con el éxito académico observados en términos de conocimientos, actitudes y destrezas que el estudiante obtiene al concluir un proceso de enseñanza aprendizaje (Hederich y Camargo, 2000; Barrientos, 2018). Los

mismos resultados fueron hallados por Bernuy (2015), quien en su estudio llegó a la conclusión que existía relación entre la autoevaluación y el rendimiento académico, considerando que los procesos de autoevaluación orientan el aprendizaje.

Resultados similares reportaron Alducin y Vázquez (2016), quienes determinaron que existía relación entre autoevaluación y rendimiento académico, aunque para ellos, esta relación solo se hacía evidente en el área matemática. Adicionalmente, Cardona *et al.* (2016) señalaron que para que se dé realmente un proceso de autoevaluación era necesario que se especifiquen ciertos lineamientos metodológicos que el docente debía mostrar a los estudiantes. Asimismo, Campo *et al.* (2016) concluyeron que era necesario cierto conocimiento metacognitivo que involucrara la continua observación de los propios procesos de aprender. Cabe indicar que existe consenso en cuanto a considerar a la autoevaluación como una forma de evaluación formativa, por lo que su uso en forma sistemática está relacionado con mejores logros de aprendizaje, tal como lo señalan Agüero (2016) y Prado (2020).

Por otra parte, los resultados de las investigaciones realizadas por Basurto *et al.* (2021) ratifican los hallazgos de las investigaciones mencionadas resaltando el papel que cumplen los tres procesos de evaluación en el logro de aprendizajes, identificados como: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En la misma dirección Rojas (2018) confirma esta tendencia entre las variables en cuestión, pero pone el énfasis en los efectos positivos del trabajo grupal que realizan los estudiantes. Asimismo, Peralta y Martín (2020) resaltan la importancia de la autonomía como un componente que fortalece los procesos de evaluación y autoevaluación en el estudiante, al igual que el trabajo colaborativo y las evidencias que demuestran sus progresos y logros alcanzados. Desde su experiencia investigatoria sobre el logro académico Chiecher (2020) destaca los aspectos personales del estudiante, así como los aspectos contextuales que contribuyen

decisivamente a su obtención. En suma, como bien señala Ramos (2019) las diferentes formas de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa son herramientas fundamentales en el logro de las competencias.

En cuanto a la primera hipótesis específica cuyos resultados nos permiten comprobar que existe relación moderada y significativa ($\rho=0,643$; $p=0,000<0,05$) entre planificación metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, se puede inferir que, en efecto, son los procesos metacognitivos los que facilitan y permiten que el estudiante planifique su aprendizaje con el propósito de alcanzar sus expectativas de éxito, activando estados motivacionales y sensaciones de autoeficacia, tal como refieren Panadero y Alonso (2014). Estos hallazgos concuerdan con las afirmaciones de Roys y Pérez (2018) quienes en una investigación con estudiantes universitarios sobre el uso de estrategias de aprendizaje y logros académicos encontraron que los estudiantes más destacados solían hacer uso de la planificación, el control y la autorregulación.

En esta perspectiva de la planificación metacognitiva, Fernández (2018) estimó que básicamente se trata del compromiso que asume el estudiante como protagonista y responsable de la mejora de sus aprendizajes, valorando el papel de las estrategias y la motivación requerida. Alarcón, M. *et al.* (2019) concuerdan con esta perspectiva planificadora destacando en este proceso el uso de las estrategias metacognitivas, el procesamiento de la información y el control del contexto. Igualmente, y en la misma dirección Cajo (2017) corroboró la importancia del empleo de las estrategias de aprendizaje en la consecución del logro académico. Ricalde (2018), asimismo, puso especial atención en el pensamiento crítico del estudiante aunado a su desarrollo personal y la motivación, como firmes soportes en el logro de aprendizajes. Por su parte, Amurrio (2017) encontró en el uso de los buscadores académicos una herramienta fundamental e insoslayable para

los jóvenes de hoy. Tan es así que muchos docentes suelen capacitarse para hacer uso de estas herramientas tecnológicas en sus clases y, sobre todo, en esta etapa de confinamiento que nos ha tocado vivir y que puso en práctica el uso de las aulas virtuales.

Con respecto a la segunda hipótesis específica se halló que existe relación moderada y significativa ($\rho=0,494$; $p=0,000<0,05$) entre ejecución metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. De acuerdo con estos resultados se puede señalar que es a través de los procesos metacognitivos que el estudiante monitorea su propia actuación durante el curso de las actividades de enseñanza - aprendizaje a fin de asegurar su efectividad, tal como afirman Panadero y Alonso (2014); los cuales se relacionan con las posibilidades de obtener un mejor logro de aprendizaje durante su formación. Estos resultados son similares a los obtenidos por Roys y Pérez (2018), quienes en un estudio sobre el uso de estrategias de aprendizaje encontraron que el control y la autorregulación son dos componentes que permiten al estudiante monitorear conscientemente su actuación académica y, por ende, la consecución del logro académico esperado

Autores como Flores-Rivas y Márquez (2020), de otro lado, destacan los beneficios de la puesta en práctica de las capacidades de autoestudio y adecuación a las nuevas herramientas tecnológicas, en tanto el estudiante se convierte en su propio guía y responsable de sus progresos académicos. Estos beneficios también fueron considerados por Amurrio (2019). Profundizando en los beneficios de la metacognición Rodas (2019) se ocupó de estudiar su impacto en el rendimiento académico y destacó el papel que ejercían indicadores como la observación e introspección, la ordenación y clasificación y el control del contexto. Es decir, señaló las características metacognitivas que distinguen a los estudiantes académicamente exitosos en el salón de clases;

atributos que los docentes identifican casi de inmediato en su labor diaria en las aulas universitarias.

En relación a la tercera hipótesis específica se encontró que existe relación moderada y significativa ($\rho=0,548$; $p=0,000<0,05$) entre autorreflexión y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Esto quiere decir que los procesos metacognitivos mediante el cual el estudiante autoevalúa y reflexiona sobre el producto obtenido después de una experiencia de aprendizaje y el proceso cumplido para conseguirlo, según Panadero y Alonso (2014), están relacionados con la posibilidad de alcanzar mejores logros académicos durante la formación universitaria. En esa dirección Martínez (2016) dejó sentado en su investigación que autoevaluar la formación permite activar procesos reflexivos que hacen consciente y explicitan las oportunidades de mejora que requieren ser atendidas. Según Rodas (2019), esto se logra a través de observación e introspección que son propias de la actividad metacognitiva. Por su parte Garcés (2020) asume que la retroalimentación es una suerte de estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje

Indudablemente, convertirse en un estudiante universitario es un proceso de maduración y aprendizajes que requieren de la adquisición de una serie de experiencias, hábitos, conocimientos, técnicas y actitudes orientadas a su consecución. En tal sentido, se considera que, si bien es cierto en los primeros ciclos se incluyen asignaturas dedicadas al aprendizaje de métodos y técnicas de aprendizaje estas no logran calar ni formar parte de la idiosincrasia del novel estudiante que arrastra hábitos y costumbres vinculados a la etapa escolarizada, la cual se caracteriza por el “memorismo”, “el aprender para pasar” y “el pasar de año como sea”. Siendo así, se estima que asignaturas como la mencionada, además de enseñar métodos y técnicas de aprendizaje, debe orientarse fundamentalmente a sensibilizar al estudiante con el mundo de la ciencia, la

problemática económica, política y sociocultural de su país y el mundo, a fin de que pueda encontrar el verdadero y auténtico sentido a la profesión por la cual tiene preferencia. A este buen propósito que se desprende de las técnicas de estudio, es necesario que las demás asignaturas de estudios generales que comprenden los primeros ciclos se orienten a fortalecer esos mismos propósitos, de modo que los estudiantes puedan valorar la importancia que tiene el convertirse en un auténtico estudiante universitario.

El propósito de esta investigación, entre otros, fue destacar la importancia y trascendencia de la autoevaluación en el quehacer del estudiante universitario, en tanto esta contribuye de manera decisiva a alcanzar los logros de aprendizaje propuestos. Pues bien, no siendo esta una característica que marche adosada al comportamiento del incipiente estudiante universitario, es conveniente que se tenga en cuenta que esta es una tarea ineludible para los docentes como conductores y responsables del proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el docente o los docentes universitarios están llamados a convertirse en guías y confidentes que ayuden a los estudiantes a desarrollar comportamientos que tengan como objetivo el realizar actos de autoevaluación permanente, utilizando rúbricas y listas de chequeo elaboradas por los propios estudiantes, con la colaboración de los docentes.

En tal sentido, aprender a autoevaluarse y el hacerlo con rigor y justicia, no es un proceso sencillo, es un acto de suma honestidad consigo mismo, el cual lejos de buscar una nota aprobatoria que lo haga quedar bien ante los demás lo que realmente pretende es tener una idea de cuánto ha progresado, cuánto ha comprendido, qué tanto estaba equivocado, o cuánto es lo que le hace falta para comprender más y mejor, cuántas nuevas ideas y pensamientos habrán podido surgir a partir de los logros de aprendizaje obtenidos. En concreto, esta es una tarea pendiente para los docentes

universitarios, cuya labor debe ir más allá de enseñar o compartir los conocimientos de una asignatura y, más bien, concentrarse en la tarea de lograr que los estudiantes se tornen más conscientes de su rol como tales, así como responsables de sus progresos.

Desde una particular experiencia como estudiante y docente universitario no es costumbre, para algunos, el alentar la competencia de notas entre los estudiantes, pues les parece que es más importante incentivar la competencia de logros de aprendizaje consigo mismo. Es sabido que la vieja escuela tradicional y los docentes provenientes de esta, en general, son herederos y representantes del modelo educativo que piensa en términos de “más inteligentes” y “menos inteligentes”, según el rendimiento numérico que obtienen los estudiantes en los procesos heteroevaluativos. Pero que no se conforma con estas cifras numéricas, sino que distingue a unos y otros, presagiando el éxito de un grupo de privilegiados y condenando a una mayoría al fracaso.

Por lo tanto, se estima que es mucho mejor pensar en estudiantes “competentes” y estudiantes “en proceso de alcanzar las competencias”; lo cual conlleva a una configuración de estudiantes que tienen por tarea y responsabilidad el revisar y replantear los contenidos de los sílabos de las asignaturas que llevan, que están conscientes de las competencias que deben alcanzar al término del semestre en cuestión, que buscan aproximarse al perfil de la carrera que estudian, que identifican y reconocen a los representantes más distinguidos de una determinada área de estudios, que están al tanto de las publicaciones e investigaciones más notables en su campo de estudios y que manejan información relevante del mismo, entre otros propósitos.

Es decir, se trata de concientizar al estudiante haciéndole saber que se es mejor estudiante en la medida que se aproximan más al perfil que exige la carrera elegida, así como el conjunto de competencias que esta requiere. Se pone el énfasis en este aspecto pues se sabe que no es costumbre

de las Facultades y Escuelas Académicas el revelar los perfiles del egresado, las competencias que debe alcanzar y, mucho menos, intervenir en la elaboración de los contenidos de los sílabos.

Una costumbre arraigada entre los estudiantes, en el mejor de los casos, es el escuchar mucho y el no preguntar nada para no complicarse la vida ni complicársela a los demás. En el transcurso de la vida universitaria se solía decir que terminar una carrera profesional implicaba dejar que el tiempo pase y así, sin mayor esfuerzo, llegaría el momento en que todo habría concluido y por fin se obtendría el ansiado “cartón”, es decir, el pretendido título profesional. Mucho de esta oscura realidad todavía sombrea las aulas universitarias de hoy, en las que escasean las preguntas, se propone muy poco y se “copia y pega” a raudales. Desde luego que la responsabilidad es mutua, tanto de docentes y estudiantes, pues los propios docentes no proponen no redactan y, por consiguiente, los estudiantes carecen de modelos idóneos a los cuales puedan seguir sus pasos.

En tal sentido, se considera que un eje fundamental de la autoevaluación es el reconocerse permanentemente como estudiante eficaz, lo cual compromete una serie de capacidades y habilidades como el redactar, el escribir, el formular ensayos y artículos que vayan perfilando su condición de futuro profesional. Siendo así, la universidad debe alentar y premiar la redacción de ensayos, tanto a nivel de docentes como de estudiantes, estableciendo premios que motiven e incentiven esta tarea académica. El redactar moviliza una serie de procesos cognitivos y afectivos que ponen en relieve el desarrollo de una cultura intelectual y humanística a través de la investigación y la publicación sistemática.

Finalmente, desde el enfoque por competencias y teniendo en cuenta la importancia que tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje universitario actual, se debe tener en cuenta que el

docente universitario ya no puede ser simplemente el profesional que traslada sus experiencias de trabajo al aula, sino aquel que además de los conocimientos, competencias y experiencias, cualidades personales y habilidades pedagógicas, se haya formado en alguna maestría en docencia universitaria. Hoy se podría decir que muchos de los grandes catedráticos de otros tiempos quizás hoy no serían los más idóneos para llevar adelante un proceso enseñanza-aprendizaje por competencias. Plenos de conocimientos y brillantes en sus discursos podrían seguir encandilando a sus auditorios y sembrando muchas ideas, pero ellos serían siempre los protagonistas de la educación, pero no los docentes capaces de estimular los procesos autorreflexivos y logros de aprendizaje que son la esencia del proceso enseñanza-aprendizaje que reclama la educación de hoy. En suma, no basta que los docentes universitarios tengan los grados de maestro o doctor; es necesario que tengan una maestría en docencia universitaria.

Capítulo V Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

Primera: Existe relación moderada y significativa ($\rho=0,649$; $p=0,000<0,05$), entre autoevaluación y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Esto significa que la capacidad del estudiante para ejecutar procesos de regulación metacognitiva durante el transcurso de su formación académica se relaciona con la posibilidad de alcanzar un mejor nivel de aprendizaje. Es decir, a mayor autoevaluación mayor logro de aprendizaje.

Segunda: Existe relación moderada y significativa ($\rho=0,643$; $p=0,000<0,05$) entre planificación metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Esto significa que, si el estudiante planifica los pasos a seguir en la adquisición de conocimientos para alcanzar sus expectativas de éxito, entonces tendrá mayores posibilidades de alcanzar mejores niveles de aprendizaje. Es decir, a mayor planificación metacognitiva mayor logro académico.

Tercera: Existe relación moderada y significativa ($\rho=0,494$; $p=0,000<0,05$) entre ejecución metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Por lo tanto, si el estudiante monitorea su propia actuación durante el curso de las actividades de enseñanza aprendizaje entonces tendrá mayores posibilidades de

alcanzar mejores niveles de aprendizaje. Es decir, a mayor ejecución metacognitiva mayor logro de aprendizaje.

Cuarta: Existe relación moderada y significativa ($\rho=0,548$; $p=0,000<0,05$) entre autorreflexión y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima. Esto significa que, si el estudiante pone en práctica la reflexión como un instrumento de análisis de los conocimientos adquiridos, entonces tendrá mayores posibilidades de alcanzar mejores niveles de aprendizaje. Es decir, a mayor autorreflexión mayor logro de aprendizaje.

5.2. Recomendaciones

Primera: Considerar en las asignaturas en general, pero sobre todo en aquellas que abordan métodos y/o estrategias para el aprendizaje, recomendaciones u orientaciones sobre contenidos y experiencias que permitan al estudiante fortalecer sus procesos de regulación metacognitiva, tales como los procesos de planificación y ejecución en la realización de sus actividades de aprendizaje. Asimismo, poner en práctica, en todo momento, espacios de autorreflexión sobre los resultados obtenidos en el quehacer académico, teniendo en cuenta de que estas actividades facilitan el logro de los aprendizajes.

Segunda: Incentivar transversalmente y a lo largo de la vida universitaria de los estudiantes hábitos de estudio y prácticas que les permitan organizar su tiempo y planificar sus actividades académicas, considerando la revisión sistemática de los objetivos de aprendizaje establecidos en cada una de las asignaturas, los contenidos temáticos de los sílabos correspondientes, materiales de estudios útiles para reforzar sus conocimientos, así como la participación activa en los trabajos grupales y actividades extracurriculares que les permitan ampliar sus horizontes académicos..

Tercera: Organizar actividades de aprendizaje que propicien y favorezcan entre los estudiantes el aprendizaje autónomo, en el sentido de que experimenten y tomen conciencia sobre la utilidad del aprender a aprender y el adquirir conocimientos por sí mismos, regulando su propio desenvolvimiento académico, controlando la realización y cumplimiento de las tareas encomendadas, actuando con madurez, responsabilidad, compromiso ético, respeto por la ciencia y su formación académica en concordancia con el perfil profesional y las demandas del entorno social.

Cuarta: Promover en los estudiantes la apertura de espacios de autorreflexión personal que les permita asumir la autoevaluación como una experiencia valiosa en su proceso formativo, la cual debe realizarse en forma sistemática y permanente, con el propósito de estimar los logros de aprendizaje que van alcanzando progresivamente. Esta práctica metacognitiva, consciente y responsable, ha de considerar aspectos como el mayor o menor dominio de determinados conocimientos, los errores cometidos, la utilidad o no de la aplicación de determinadas técnicas y estrategias, así como la actitud y disposición para alcanzar los objetivos académicos propuestos.

Referencias

- Agüero, J. (2016) *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico de los estudiantes de la Escuela de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de San Martín de Porres* [Tesis de Maestría, Universidad de San Martín de Porres].
- Alarcón, M., Alcas, V., Alarcón, H., Natividad, J. y Rodríguez, A. (2019) *Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. Un estudio de caso. Universidad San Ignacio de Loyola*. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265>
- Amurrio, F. (2017) Evaluación de los aprendizajes por competencias. *Revista Scientia*, Vol. 6 N° 1, octubre de 2017. http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/risc/v6n1/v6n1_a07.pdf
- Anijovich, R. y González, C. (2011) *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.
- Arias Gallegos *et al.* (2019). Motivación de logro académico en estudiantes universitarios de psicología: Un análisis psicométrico y comparativo de los datos. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10(10). 159-178. <https://doi./10.34236/rpie.v10i10.78>
- Ayala, C., Martínez, R. y Yuste, C. (2004) *CEAM: Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación: Versión 1.0*. EOS.
- Barrientos, M. (2018) *Desempeño docente y logros de aprendizaje en estudiantes del séptimo ciclo de secundaria del área de matemáticas de la institución educativa 3066, Comas 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
- Basurto, S., Moreira, J., Velásquez, A. y Rodríguez, M. (2021) Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *Polo del Conocimiento* Número 56, vol. 6 N° 3, pp. 828-845, marzo de 2021. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>

- Bernuy, L. (2015) *Valoración de la autoevaluación y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de odontología* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
- Borja, N. (2018) *Inteligencia espiritual y logros de aprendizaje en estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Público Canipaco del distrito de Chacapampa – Huancayo*.
<http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/5242>
- Cajo, M. (2017) *Estrategias de aprendizaje en relación al logro académico en universitarias de Educación Inicial* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M. y Palacio, J. (2016) Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-252.
- Carbajal, M. (2018) Evaluación de aprendizaje y logro de capacidades adquiridas durante la formación profesional de los estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, 2018. SCIELO Conrado vol. 16 n° 73 Cienfuegos abr.2020 Epub 02-abr-2020
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200064&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Cardona, S., Vélez, J. y Tobón, S. (2016) Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. *Educar*, 52(2), 423-47.
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la investigación científica. Pautas metodológicas para elaborar y diseñar el proyecto de investigación*. Lima: San Marcos.

- Chambi, A.M., Cienfuegos, J. y Espinoza, T. (2020) *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en internos de enfermería de una universidad pública peruana*. Rev. Fac. Med. Hum. 2020. Vol. 20, N° 1, pp. 43-50. <http://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v20i1.2546>.
- Chiecher, A. (2019) Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables vinculadas con el logro académico. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), pp. 203-223. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/23368>
- Chilca, M. (2017) Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 5(1). <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/145>
- Cuevas, L., Rocha, V., Casco, R. y Martínez, M. (2011) Punto de encuentro entre constructivismo y competencias. *AAPAUNAM Academia, Ciencia y Cultura*, 3(11), 5-8.
- Delgado, E. y Estepa, J. (2011). La autoevaluación por competencias en la formación cívica escolar. En Miralles Martínez, P., Molina Puche, S., Santisteban Fernández, A. (coord.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 167-173). España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. <http://hdl.handle.net/10272/10072>.
- Edel, R. (2003) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, núm. 2, julio – diciembre. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Fernández, S.G. (2018) Rendimiento académico en educación superior: desafíos para el docente y compromiso del estudiante. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Asunción, Paraguay. *Revista Científica de la UCSA*, Vol. 5 N° 3, diciembre, 2018: 55-63 http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2409-87522018000300055

- Flores-Rivas, V. y Márquez, G. (2020) *Logros de aprendizaje, herramientas tecnológicas y autorregulación del aprendizaje en tiempos de Covid 19*. Universidad Continental: Lima Perú. <https://doi.org/10.37956/jbes.v4i3.124>
- Garcés, J. (2020) La retroalimentación: una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carrera renovadas de educación superior. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 11 N° 1, 2020, Montevideo, Uruguay. <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2942>
- García, A. (2013) *Revisión y análisis de la metodología de incentivación y autorregulación en sistemas e-Learning en las Universidades Españolas* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Santiago de Compostela].
- Gimeno, M. y Gallego, S. (2007) La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de Psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 7-28
- González, L. y Espinoza, O. (2008) Deserción en educación superior en América Latina y el Caribe. *Paideia*, 45, 33-46.
- González, M. y Torrano, F. (2004) El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf.
- Guerra, M. (2009) *Formulación de logros e indicadores de logros*. Universidad Autónoma Latinoamericana. <http://mariogeopolitico.blogspot.com/2009/11/formulacion-de-logros-e-indicadores-de.html>
- Hawes, G. (2004) Evaluación de logros de aprendizaje de competencias. *Instituto de investigación y desarrollo educacional*. Universidad de Talca, 18, 1 – 6. <http://ciencias.ucr.ac.cr/sites/default/files/2008EvaluacionAprendizajes.pdf>.

- Hederich, C. y Camargo, Á. (2000) Estilo cognitivo y logro académico en la ciudad de Bogotá. *Centro de Investigaciones de La Universidad Pedagógica Nacional*, 1–21. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41_14infor.pdf.
- Hernández, L. y Romero, L. (2019) Contrastación teórica de aspectos procedimentales, actitudinales y cognitivos en la enseñanza y aprendizaje de Estadística. *Scientific Journal of Education –EDUSER*, 6(1), 10-21.
- Huamán, L., Pucuhuaranga, T. e Hilario, N. (2020) Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. En *RIDE Revista Interamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.691>
- Kambourova, M., González-Agudelo, E. Ma. y Grisales-Franco, L. Ma. (2021) La autoevaluación del estudiante universitario: revisión de la literatura. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 33 (2), 1-48. <https://doi.org/10.14201/teri.23672>
- López, P. (2016) *Factores que influyen en el fracaso académico de los estudiantes de primer nivel de estudios del programa académico de administración de servicios de la facultad de ciencias económicas y empresariales de la Universidad de Piura Campus Lima* [Tesis de Maestría, Universidad de Piura].
- Lorenzana, R. (2012) *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*. [Tesis de Doctorado, Honduras Centroamérica].
- Martínez, L. (2016). Proyectos de aprendizaje tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 242-250.
- Mella, E., (2003) La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 107-114.

- Mendoza, M. (2011) *Percepción de calidad de la formación profesional y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación UNA – PUNO* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Altiplano].
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011) *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Editorial UOC.
http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf
- Mingorance, A., Trujillo, J., Cáceres, P. y Torres, C. (2017) Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario de ciencias de la educación. *Journal of Sport and Health Research*, 9(1), 129-136.
- Ministerio de Educación (2017) *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.
- Ortiz, A. (2015). *Pedagogía y docencia Universitaria: Hacia una didáctica de la educación superior*. Distribooks Editores.
- Oseda, D., Mendivel, R. y Angoma, R. (2020) Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en estudiantes universitarios. Universidad de Cañete. Lima –Perú. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*. 29, pp. 239 - 259.
https://www.researchgate.net/publication/342914307_Estrategias_didacticas_para_el_desarrollo_de_competencias_y_pensamiento_complejo_en_estudiantes_universitarios
- Otzen, S. y Monterola, C. (2017) Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Panadero, E. y Alonso, J. (2013) Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación en Educación*, N° 11 (2), 172-197
https://www.researchgate.net/publication/258219128_Revision_sobre_autoevaluacion_ed

ucativa_evidencia_empirica_de_su_implementation_a_traves_de_la_autocalificacion_sin
_criterios_de_evaluacion_rubricas_y_guiones

Panadero, E. y Alonso, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30(2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>.

Pavié, A. (2011) Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 67-80. <http://www.aufop.com>

Peralta de, M. y Marín, J. (2020) Tendencias de la evaluación y sus perspectivas en la educación superior. En *Revista Saberes APUDEP*, Universidad de Panamá, Panamá, vol. 3, núm. 2, 2020. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/223/2231336001/html/index.html>

Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J., y Gonzales, M. (2017) *La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje*. EDUMECENTRO vol.9 N° 3 Santa Clara Jul.-set. 2017 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017

Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Pimienta, J. (2008) *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Pearson.

Pintrich, P. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.

Popper, K. (2008) *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

Pozo, Ma. T. *et al* (2012) Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, 358. Mayo-agosto, 59-84 pp. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=116755>

- Prado, Y. (2020) *Evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de la IE Edelmira del Pando, Vitarte, 2019* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo].
- Pucuhuaranga, T., Hilario, N, y Huamán, L. (2019). *Modelo de evaluación del perfil de egreso en estudiantes de educación – Universidad Nacional del Centro del Perú*.
<https://www.revistaespacios.com/a19v40n39/19403927.html>
- Quispe, E. (2018) *El rendimiento académico y los estilos de aprendizaje en los estudiantes del primer año de la escuela profesional de biología de la UNSA, Arequipa 2017* [Tesis de Maestría]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7145>
- Ramos, R. y Pizarro, L. (2018) *Evaluación educativa*. Lima. Universidad Privada Norbert Wiener. (Material de estudio de la Escuela de Posgrado).
- Ramos, F. (2019) *Funciones de la evaluación y el logro de las competencias específicas en los estudiantes del X ciclo de la carrera de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Privada del Norte – 2017* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/11296>
- Ricalde, J. (2018) *Pensamiento crítico y logros de aprendizaje, Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Federico Villarreal* [Tesis de Maestría, Universidad San Pedro].
<http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/6367>
- Ríos, D. y Herrera, D. (2017) *Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
https://www.researchgate.net/publication/318716267_Los_desafios_de_la_evaluacion_por_competencias_en_elambito_educativo.

- Rodas, J. (2018) *Metacognición en relación con rendimiento académico en estudiantes de derecho administrativo - IV Ciclo EP de Derecho y CCPP-UNS: 2017* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo].
- Rodríguez, L. (2017) *Los estilos y el nivel de logro de aprendizaje en los estudiantes de la especialidad de Nutrición del Instituto Superior Tecnológico Privado Corazón de Jesús, 2014* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”].
- Rojas, E. (2018) *Percepción del proceso de autoevaluación y co-evaluación de los estudiantes en la investigación de grupo en dos cursos de pregrado.* [Tesis de Maestría, Universidad Rafael Landívar]. <http://biblio3.url.edu.gt/publiijrcifuentes/TESIS/2018/05/83/Rojas-Eugenia.pdf>
- Roys, J. y Pérez, Á. (2018) Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de Educación Superior y su asociación con logros académicos. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (19), 145-166. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3570>
- Salas, H. (2019) La evaluación formativa orientada al aprendizaje en educación superior a nivel internacional. En *Rev. Yachay* volumen (8) Número (1), enero-diciembre, Universidad Andina del Cusco. Cusco, Perú.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017
- Serrano, J. y Pons, R. (2011) El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27.
<https://www.redalyc.org/pdf/155/15519374001.pdf>.
- Tarazona, J. (2017) *Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes del programa dual de electricidad industrial en una institución de educación tecnológica de Villa El*

- Salvador. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/3719?show=full>
- Tobón, S. (2008) *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE Ediciones.
- Trujillo, J. (2014) El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322.
- Universidad Norbert Wiener (2020) *Guía para la elaboración de la tesis. Enfoque cuantitativo*. Vicerrectorado Académico.
- Ureña, C. (2016) *Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para un trabajo por Competencias en las carreras de informática*. En <https://docplayer.es/130271249-Investigacion-y-tecnologia-vol-4-nro-1-pag-111-pag-117-octubre-issn.html>
- Zabala, A. y Laia, A. Arnau. (2008) *11 ideas clave cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zimmerman, B. (2002) Becoming a Self-regulated learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zimmerman, B.J. (2001) Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-37). Erlbaum: Mahwah.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Consistencia

TÍTULO: AUTOEVALUACIÓN Y LOGROS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA, 2021.

Tesista: Víctor Manuel Urbano Katayama

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES				
<p>Problema General</p> <p>¿Qué relación existe entre autoevaluación y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021?</p> <p>Problemas Específicos</p> <p>P.E.1:</p> <p>¿Qué relación existe entre planificación metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad</p>	<p>Objetivo General</p> <p>Determinar la relación que existe entre autoevaluación y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>O.E.1</p> <p>Determinar la relación que existe entre planificación metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>Existe relación significativa entre autoevaluación y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.</p> <p>Hipótesis Específicos</p> <p>H.E.1:</p> <p>Existe relación significativa entre planificación metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad</p>	<p>Variable 1: Autoevaluación</p> <p>Es la actividad realizada por el estudiante a través de prácticas entregadas por el docente a través de ítems cualitativos y cuantitativos para la valoración de las competencias. Esta actividad está enmarcada en el "saber ser" creando responsabilidad (Miller 1990, citado por Ureña, 2016).</p> <p>Instrumento: Escala de autoevaluación, elaborado por el psicólogo Víctor Manuel Urbano Katayama (2021).</p>				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Nivel y rango
			Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos - Planificación de la actividad - Expectativas de éxito 	1 – 9	<p>Escala ordinal</p> <p>1: Nunca</p> <p>2. Casi nunca</p> <p>3. A veces</p> <p>4. Casi siempre</p> <p>5. Siempre</p>	<p>Debe mejorar [09 – 20]</p> <p>Regular [21 – 33]</p> <p>Satisfactorio [34 – 45]</p>
			Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> - Regulación del trabajo - Autocontrol 	10 – 16	<p>Escala ordinal</p> <p>1: Nunca</p> <p>2. Casi nunca</p> <p>3. A veces</p> <p>4. Casi siempre</p> <p>5. Siempre</p>	<p>Debe mejorar [07 – 15]</p> <p>Regular [16 – 26]</p> <p>Satisfactorio [27 – 35]</p>
Autorreflexión	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación del proceso - Autoevaluación de producto 	17 – 22	<p>Escala ordinal</p> <p>1: Nunca</p> <p>2. Casi nunca</p> <p>3. A veces</p> <p>4. Casi siempre</p> <p>5. Siempre</p>	<p>Debe mejorar [06 – 13]</p> <p>Regular [14 – 22]</p> <p>Satisfactorio [23 – 30]</p>			

<p>privada de Lima, 2021?</p> <p>P.E.2:</p> <p>¿Qué relación existe entre ejecución metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021?</p>	<p>universidad privada de Lima, 2021.</p> <p>O.E.2:</p> <p>Determinar la relación que existe entre ejecución metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.</p>	<p>privada de Lima, 2021.</p> <p>H.E.2</p> <p>Existe relación significativa entre ejecución metacognitiva y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.</p>	<p>Variable 2: Logros de aprendizaje</p> <p>Son todos los entendimientos que facilitan el desarrollo, de manera sistémica y a su vez universal del individuo, y que son necesarios para la vida, pues están vinculados al plano particular, personal, familiar, social (Pozo <i>et al.</i> (2012).</p> <p>Instrumento: Reporte de Notas de Plataforma SIGU.</p>				
<p>P.E.3:</p> <p>¿Qué relación existe entre autorreflexión y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021?</p>	<p>O.E.3:</p> <p>Determinar la relación que existe entre autorreflexión y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.</p>	<p>H.E.3</p> <p>Existe relación significativa entre autorreflexión y logros de aprendizaje en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2021.</p>	<p>Dimensiones</p>	<p>Indicadores</p>	<p>Ítems</p>	<p>Escala de valores</p>	<p>Nivel y rango</p>
			<p>Conceptual</p>	<p>- Calificación conceptual</p>	<p>1</p>	<p>Vigesimal</p>	<p>Desaprobado: 0– 10 Logrado: 11 – 16 Destacado 17 – 20</p>
			<p>Procedimental</p>	<p>- Calificación procedimental</p>	<p>2</p>	<p>Vigesimal</p>	<p>Desaprobado: 0– 10 Logrado: 11 – 16 Destacado 17 – 20</p>
			<p>Actitudinal</p>	<p>- Calificación actitudinal</p>	<p>3</p>	<p>Vigesimal</p>	<p>Desaprobado: 0– 10 Logrado: 11 – 16 Destacado 17 – 20</p>

Anexo 2: Instrumento

Cuestionario sobre Autoevaluación

A continuación, encontrará algunas proposiciones sobre aspectos relacionados a los procesos de autoevaluación durante las actividades de aprendizaje. En cada proposición usted dispone de cinco opciones para responder de acuerdo a lo que describa mejor su percepción de este proceso.

1. Nunca
2. Pocas veces
3. A veces
4. Muchas veces
5. Siempre

Lea cuidadosamente cada proposición y marque con un aspa (X) sólo una alternativa, la que mejor refleje su punto de vista al respecto. Conteste todas las proposiciones. No hay respuestas buenas ni malas

	DIMENSIÓN 1: PLANIFICACIÓN	1	2	3	4	5
1	Tengo clara la razón por la que estudio un determinado tema.					
2	Soy consciente de lo que debo estudiar.					
3	Sé a dónde llegar cuando estudio un tema.					
4	Cuando voy a estudiar preparo las condiciones para hacerlo.					
5	Trato de tener lo necesario antes de ponerme a estudiar para evitar interrupciones.					
6	Busco tener los conocimientos necesarios antes de estudiar un tema.					
7	Tengo la convicción de que conozco cómo aprender mejor.					
8	Estoy convencido de que el esfuerzo deviene en éxito en los estudios.					
9	Pienso que mis expectativas de éxito son grandes.					
	DIMENSIÓN 2: EJECUCIÓN					
10	Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros.					

11	Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo.					
12	Cuando leo un texto o escucho una lectura, conscientemente intento separar las ideas principales de las ideas de apoyo.					
13	En clases donde creo que es necesario tomar apuntes; reviso mis apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase.					
14	Con el fin de ayudarme a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscrito.					
15	Cuando voy mal en un curso comparado con la mayoría de mis compañeros, me preocupo pues quizás no sea lo suficientemente listo como para sacar adelante ese curso.					
16	Cuando estoy leyendo un texto o revisando mis apuntes, algunas veces me detengo y me pregunto: ¿estoy entendiendo algo de esto?					
DIMENSIÓN 3: AUTORREFLEXIÓN						
17	Me doy cuenta cuando algo me distrae y no me deja estudiar.					
18	Pienso que soy cuidadoso de hacer mis tareas de manera correcta.					
19	Después de hacer los exámenes me imagino la nota que puedo sacar según como creo que me han salido.					
20	La nota que saco es la medida de mi nivel de esfuerzo invertido.					
21	Las tareas que desarrollo y presento son de calidad.					
22	Pienso que los trabajos académicos que me piden merecen toda mi atención.					

Anexo 3: Validación de jueces

VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EVALUACIÓN

N°	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia		Relevancia		Calidad		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
DIMENSIÓN 1: PLANIFICACIÓN								
2	Tengo claro la razón por la que estudio un determinado tema	x		x		x		
3	Soy consciente de lo que debo estudiar	x		x		x		
4	Sé a dónde llegar cuando estudio un tema	x		x		x		
5	Cuando voy a estudiar preparo las condiciones para hacerlo	x		x		x		
6	Trato de tener lo necesario antes de ponerme a estudiar para evitar interrupciones	x		x		x		
7	Busco tener los conocimientos necesarios antes de estudiar un tema	x		x		X		
8	Tengo la convicción de que conozco como aprender mejor	x		x		X		
9	Estoy convencido de que el esfuerzo deviene en éxito en los estudios	x		x		x		
10	Pienso que mis expectativas de éxito son grandes	x		x		x		
DIMENSIÓN 3 : EJECUCIÓN								
10	Perfeccionarme en un nuevo conocimiento o habilidad para mí es más importante que el establecer una comparación de qué tan bien lo hago con relación a otros	x		x		X		
11	Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo	x		x		X		
12	Cuando leo un texto o escucho una lectura, conscientemente intento separar las ideas principales de las ideas de apoyo	x		x		X		
13	En clases donde creo que es necesario tomar apuntes; reviso mis apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase	x		x		x		
14	Con el fin de ayudarme a estar lo más atento y concentrado posible, me propongo metas a corto plazo y específicas para los cursos en los que estoy inscrito	x		x		X		
15	Cuando voy mal en un curso comparado con la mayoría de mis compañeros, me preocupo pues quizás no sea lo suficientemente listo como para sacar adelante ese curso	x		X		X		
16	Cuando estoy leyendo un texto o revisando mis apuntes, algunas veces me detengo y me pregunto: ¿estoy entendiendo algo de esto?	x		x		X		

DIMENSIÓN 5 : AUTORREFLEXIÓN							
17	Me doy cuenta cuando algo me distrae y no me deja estudiar	x		x		X	
18	Pienso que soy cuidadoso de hacer mis tareas de manera correcta	x		X		X	
19	Después de hacer los exámenes me imagino la nota que puedo sacar según como creo que me han salido	x		x		X	
20	La nota que saco es la medida de mi nivel de esfuerzo invertido	x		x		x	
21	Las tareas que desarrollo y presento son de calidad	x		x		X	
22	Pienso que los trabajos académicos que me piden merecen toda mi atención	x		x		x	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador: David Tito Reyes Callahuacho Número de colegiatura: 5850 DNI: 08130324
 Magíster en Investigación y Docencia Universitaria
 Docente universitario

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
 Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
 Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es es conciso, exacto y directo.
 Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son Suficientes para medir la dimensión

25 de marzo del 2021



Firma del experto informante

DIMENSIÓN 5 : AUTORREFLEXIÓN							
17	Me doy cuenta cuando algo me distrae y no me deja estudiar	x		x		X	
18	Pienso que soy cuidadoso de hacer mis tareas de manera correcta	x		X		X	
19	Después de hacer los exámenes me imagino la nota que puedo sacar según como creo que me han salido	x		x		X	
20	La nota que saco es la medida de mi nivel de esfuerzo invertido	x		x		x	
21	Las tareas que desarrollo y presento son de calidad	x		x		X	
22	Pienso que los trabajos académicos que me piden merecen toda mi atención	x		x		x	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador: Rolandi Cavallero Lorenzo / Número de colegiatura: 2518 DNI: 06624098
 Magíster en Modificación y Terapia del Comportamiento
 Docente universitario

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
 Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
 Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es es conciso, exacto y directo.
 Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Barranco, 9 de abril del 2021



Firma del experto informante

DIMENSIÓN 5 : AUTORREFLEXIÓN							
17	Me doy cuenta cuando algo me distrae y no me deja estudiar	x		x		X	
18	Pienso que soy cuidadoso de hacer mis tareas de manera correcta	x		X		X	
19	Después de hacer los exámenes me imagino la nota que puedo sacar según como creo que me han salido	x		x		X	
20	La nota que saco es la medida de mi nivel de esfuerzo invertido	x		x		x	
21	Las tareas que desarrollo y presento son de calidad	x		x		X	
22	Pienso que los trabajos académicos que me piden merecen toda mi atención	x		x		x	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador: Dante Jesús Jacobi Romero / Número de colegiatura: 3806 DNI: 10425460

Magíster en Investigación y Docencia Universitaria
Docente universitario

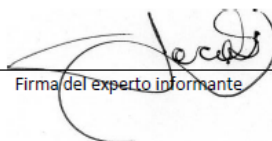
Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

30 de marzo del 2021



Firma del experto informante

DIMENSIÓN 5 : AUTORREFLEXIÓN							
17	Me doy cuenta cuando algo me distrae y no me deja estudiar	x		x		X	
18	Pienso que soy cuidadoso de hacer mis tareas de manera correcta	x		X		X	
19	Después de hacer los exámenes me imagino la nota que puedo sacar según como creo que me han salido	x		x		X	
20	La nota que saco es la medida de mi nivel de esfuerzo invertido	x		x		x	
21	Las tareas que desarrollo y presento son de calidad	x		x		X	
22	Pienso que los trabajos académicos que me piden merecen toda mi atención	x		x		x	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador: Rafael Sanz Gálvez / Número de colegiatura: Psicólogo español PASAPORTE: PAA519889
 Máster Internacional en Psicología Clínica
 Docente universitario

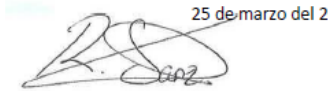
Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

25 de marzo del 2021



Firma del experto informante

DIMENSIÓN 5 : AUTORREFLEXIÓN							
17	Me doy cuenta cuando algo me distrae y no me deja estudiar	x		x		X	
18	Pienso que soy cuidadoso de hacer mis tareas de manera correcta	x		X		X	
19	Después de hacer los exámenes me imagino la nota que puedo sacar según como creo que me han salido	x		x		X	
20	La nota que saco es la medida de mi nivel de esfuerzo invertido	x		x		x	
21	Las tareas que desarrollo y presento son de calidad	x		x		X	
22	Pienso que los trabajos académicos que me piden merecen toda mi atención	x		x		x	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

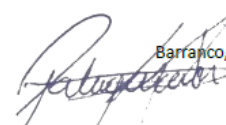
Apellidos y nombres del juez validador: Quispe Camacho Patricia / Número de colegiatura: 18108 DNI: 06672134
Magíster en Salud Pública

Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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



Barranco, 5 de abril del 2021

Firma del experto informante

Anexo 4: Base de datos

	CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN																					LOGRO DE APRENDIZAJE	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1	4	2	2	3	3	3	5	2	2	3	3	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	13
2	3	4	5	5	3	4	5	5	5	5	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	17
3	5	4	5	4	4	4	5	4	5	5	4	3	3	4	4	5	5	4	3	4	4	3	16
4	3	4	4	3	3	3	5	5	4	4	5	5	5	5	3	4	4	3	4	4	3	4	18
5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4	5	3	4	4	4	5	5	5	5	15
6	5	5	3	4	5	5	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	5	3	2	2	5	5	15
7	5	5	4	3	2	4	5	5	3	4	3	5	3	3	5	5	5	4	5	3	4	4	15
8	3	4	4	3	3	1	3	4	4	1	3	4	2	3	1	3	3	3	4	3	3	3	16
9	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	3	5	5	5	4	5	5	17
10	5	5	5	4	3	4	4	5	4	4	3	3	3	2	4	4	5	4	4	4	3	4	15
11	5	5	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	15
12	3	4	4	3	4	3	4	3	5	4	4	5	3	3	1	3	4	4	5	5	4	5	15
13	3	5	3	5	4	3	4	5	5	5	4	4	3	4	4	5	3	5	5	3	5	5	15
14	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	4	3	5	16
15	4	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	13
16	2	1	2	2	1	2	1	1	1	5	4	4	3	4	3	4	1	1	1	1	1	1	10
17	5	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	13
18	5	5	4	3	4	3	3	4	5	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	16
19	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	2	4	3	4	2	3	4	4	4	4	3	4	15
20	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	3	4	4	5	3	4	4	17
21	4	4	5	3	5	5	5	5	5	5	4	4	5	3	4	5	5	3	5	4	4	5	16
22	4	4	4	5	5	3	5	5	5	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	2	4	5	16
23	5	5	4	5	4	5	4	5	4	2	3	3	3	3	2	4	4	4	4	4	4	5	15
24	5	5	4	4	4	3	4	4	5	5	5	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	5	17
25	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	16
26	4	4	3	2	3	3	2	4	5	4	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	16
27	4	5	5	1	2	3	4	5	3	3	5	3	3	2	3	4	5	4	5	5	2	5	15
28	2	2	5	5	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	2	15
29	5	5	5	4	4	4	3	5	5	5	3	3	3	3	3	3	4	4	5	5	4	5	18
30	4	5	5	4	4	3	3	5	5	5	3	5	4	4	3	3	5	4	4	3	4	5	17
31	4	4	4	3	3	2	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	14
32	5	4	5	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	3	17
33	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	4	3	4	4	2	5	5	4	4	4	5	15
34	5	4	4	5	3	4	3	5	4	3	4	4	3	3	4	5	5	5	4	4	3	4	17
35	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	5	16
36	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	4	16

37	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	17	
38	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	3	1	3	1	2	2	2	2	1	2	1	10
39	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	3	5	3	3	4	15
40	5	5	4	4	3	5	4	5	2	5	5	3	2	4	1	3	5	4	5	4	3	5	15
41	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	14
42	5	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	12
43	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	15
44	4	4	4	3	3	3	2	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	15
45	3	3	3	2	3	4	4	4	3	4	5	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	15
46	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	2	2	3	3	4	4	4	4	14
47	4	4	4	3	2	2	3	4	5	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	4	3	4	13
48	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	3	3	3	4	4	5	5	5	4	4	16
49	1	1	3	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	5	5	2	5	5	5	10
50	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	3	5	5	4	3	10
51	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	1	1	3	3	3	2	2	2	2	3	13
52	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	4	5	4	1	5	5	4	4	5	5	4	5	16
53	4	5	5	2	2	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	16	
54	3	4	4	4	2	3	4	2	5	2	2	3	3	4	1	2	4	4	2	3	3	5	16
55	5	4	5	4	4	3	3	5	5	3	4	5	4	4	2	5	4	4	4	2	4	5	15
56	4	3	5	3	3	5	3	4	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	3	3	5	4	15
57	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	10
58	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	5	16
59	4	3	4	3	4	5	4	5	5	2	4	4	3	3	1	3	4	4	3	3	4	4	15
60	5	5	2	2	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	2	5	5	5	15
61	3	2	3	2	3	2	3	5	5	5	2	2	5	3	2	3	2	3	5	5	4	3	11
62	5	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	2	1	1	1	1	4	4	1	4	4	4	14
63	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	10
64	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	5	4	4	3	4	4	4	5	1	3	3	3	13
65	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	14
66	4	4	5	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	15
67	4	4	4	3	3	3	4	5	5	5	4	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4	5	14
68	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	15
69	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	15
70	4	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	12
71	4	5	5	4	3	4	5	5	5	3	3	3	3	4	3	5	5	4	5	3	5	5	16
72	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	5	4	4	3	4	3	15
73	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	3	3	3	1	4	5	4	5	3	4	5	15
74	4	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	13
75	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	3	5	5	16
76	5	4	4	3	3	3	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	5	3	4	4	4	5	15
77	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	10
78	4	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	1	3	2	4	4	4	4	4	15
79	4	4	4	3	5	3	4	4	5	4	5	4	3	5	3	4	4	4	4	5	3	3	17

80	5	5	5	3	3	4	4	4	5	5	5	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	14
81	3	3	3	4	4	3	4	5	4	5	4	4	3	4	4	3	5	4	3	3	4	15
82	4	5	4	3	4	4	5	4	4	4	4	3	2	3	1	3	5	4	5	3	5	15
83	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	16
84	4	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	3	3	4	2	3	5	4	5	5	4	15
85	5	5	4	4	5	5	3	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	15
86	4	5	5	3	4	4	3	5	5	4	3	4	3	4	2	3	4	4	4	5	4	14
87	4	5	4	3	4	4	4	4	5	4	2	3	5	4	2	3	5	4	4	4	4	16
88	5	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	13
89	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	14
90	3	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	14
91	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	2	4	4	3	4	4	3	15
92	5	4	4	4	4	3	3	4	4	4	5	4	4	5	4	4	3	4	3	4	4	15
93	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3	4	4	4	3	4	15
94	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	5	4	4	3	4	4	4	3	4	5	4	15
95	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	5	4	5	4	15
96	4	5	4	4	4	3	4	2	3	2	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	16
97	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	2	4	5	5	5	4	5	15
98	4	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	13
99	4	4	4	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	1	4	15
100	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	14
101	4	4	3	3	3	4	5	5	5	4	4	3	3	4	5	4	4	4	3	4	4	16
102	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	14
103	4	4	4	5	4	4	4	5	5	3	4	4	4	4	5	3	4	4	5	4	4	15
104	4	4	4	3	4	4	4	5	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	16
105	3	3	3	3	2	2	3	5	4	3	5	3	5	5	5	3	3	3	5	3	3	14
106	4	5	4	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	2	2	4	4	4	4	4	16
107	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	15
108	4	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	13
109	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	2	4	4	3	4	4	4	15
110	5	5	5	5	5	5	5	5	3	2	5	5	5	5	3	3	5	5	5	4	5	15
111	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	5	5	5	5	15
112	4	4	3	3	3	5	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	5	4	3	15
113	4	4	4	4	4	3	2	5	3	2	1	1	2	2	1	1	1	3	4	3	3	11
114	4	4	5	5	4	3	4	5	4	5	3	4	3	3	4	5	5	4	4	4	3	17
115	5	5	5	2	2	2	3	4	4	4	5	5	5	5	4	3	4	3	4	3	4	13
116	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	3	5	16
117	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	13
118	4	3	4	3	4	4	4	5	5	3	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	14
119	1	4	4	4	4	1	3	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	2	2	4	14
120	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	5	4	14
121	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	14
122	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	3	4	2	3	4	4	4	4	4	15

123	5	4	5	5	5	5	4	5	5	3	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	14
124	4	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	12
125	5	5	4	5	5	5	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	5	5	3	4	3	5	13
126	4	4	5	4	4	4	5	4	4	5	4	3	3	4	4	5	2	4	3	5	4	5	15
127	5	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	2	1	4	4	2	4	4	4	4	4	14
128	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	13
129	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	16
130	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	2	4	3	3	4	3	14
131	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	5	5	4	3	4	4	15
132	5	4	4	3	4	2	4	5	3	5	3	4	3	3	2	4	4	4	4	3	4	5	14
133	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	3	1	3	4	5	3	5	3	5	15
134	4	5	4	5	4	3	4	5	4	4	5	4	5	3	3	2	3	4	4	4	4	4	14
135	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	2	3	3	4	3	3	3	3	4	15
136	4	3	2	2	3	2	2	5	2	5	5	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	13
137	3	2	1	2	1	1	1	1	2	3	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	14
138	3	3	3	4	4	2	2	3	5	3	4	3	4	2	5	2	4	3	3	2	4	3	13
139	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	14
140	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	2	4	4	2	4	4	3	4	14
141	4	4	3	3	4	4	3	5	4	4	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	16
142	5	5	5	4	4	4	5	5	5	3	5	4	4	4	1	4	5	5	4	2	5	4	13
143	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	2	2	4	3	4	4	4	14
144	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	4	15
145	4	4	5	3	4	4	3	5	5	4	5	4	3	3	3	2	5	4	4	2	3	4	16
146	4	5	4	4	3	4	4	5	5	4	5	4	3	3	5	4	5	4	5	4	4	5	17
147	4	4	4	3	3	2	4	4	4	3	4	4	2	4	2	4	4	3	4	3	4	4	16
148	4	5	4	5	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	16
149	5	4	5	2	3	3	2	5	4	4	5	4	5	4	5	5	3	3	5	5	3	5	14
150	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	14
151	4	5	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	15
152	4	4	4	5	3	3	3	5	4	3	5	2	2	2	3	5	4	4	5	5	3	4	15
153	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	3	4	4	5	4	3	4	4	5	14
154	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	2	2	4	4	4	3	4	4	14
155	4	4	5	3	3	4	4	4	5	5	3	5	5	5	5	5	4	5	5	3	5	5	13
156	5	4	4	3	2	3	3	4	4	3	3	4	3	3	2	4	4	3	4	4	3	4	14
157	4	5	5	5	5	4	4	5	5	3	4	4	3	3	2	3	4	4	4	4	4	4	15
158	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	2	4	4	4	4	3	4	16
159	4	4	4	3	3	4	5	5	4	2	4	2	4	2	3	4	5	4	5	3	5	4	15
160	5	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	3	12
161	4	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	3	2	2	5	2	2	2	2	3	3	2	12
162	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	2	3	4	4	4	3	3	4	4	16
163	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	14
164	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	2	2	4	4	4	3	4	4	14
165	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	14

166	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	3	4	3	3	4	4	5	3	4	4	15
167	5	4	3	3	3	4	5	3	4	4	3	2	4	4	5	4	4	4	4	4	3	5	15
168	4	4	4	3	3	3	4	5	5	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	14
169	3	3	2	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	14
170	5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	3	3	3	1	2	4	4	4	4	4	4	14
171	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	4	5	4	4	5	5	5	4	16
172	3	3	3	3	2	3	3	4	5	5	5	3	4	4	3	3	4	5	5	4	4	5	14

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Por medio del presente documento, yo Víctor Manuel Urbano Katayama, del programa de Maestría en Docencia Universitaria, le informo para fines del desarrollo de procesos de investigación científica que en la Escuela de Posgrado de la Universidad Privada Norbert Wiener me encuentro desarrollando el proyecto de investigación denominado **“AUTOEVALUACIÓN Y LOGROS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA 2021”**, el mismo que se encuentra relacionado, según la norma del Código de Ética de la Universidad.

El propósito de este protocolo es informarle sobre el proyecto de investigación y solicitarle su consentimiento. De aceptar, podrá marcar si y de lo contrario no. La presente investigación es elaborada por el docente Víctor Manuel Urbano Katayama para la obtención del grado de magister.

Para ello se le invita a realizar una encuesta que le tomará 15 minutos aproximadamente. Su participación es voluntaria y usted puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello genere algún perjuicio académico; asimismo, participar de ella. Su identidad será tratada de manera anónima; es decir, el investigador no conocerá la identidad de quién completó la encuesta. Así como la información incluida en ella, la misma que será analizada de forma conjunta para el desarrollo de la tesis.

Beneficios por participar: El presente trabajo de investigación ofrece a los participantes la oportunidad de tomar conciencia de la importancia de la autoevaluación durante el proceso de formación profesional y más allá de esta, considerando a la reflexión sistemática como un instrumento fundamental de autoanálisis.

Inconvenientes y riesgos: No existen inconvenientes ni riesgos al participar en esta investigación

Finalmente, indicarle que en esta investigación se respetarán los códigos de confidencialidad de la institución y de los alumnos.

Para cualquier aclaración podrá comunicarse con el investigador Víctor Manuel Urbano Katayama al correo vimaurka@gmail.com celular 997200639 o con la presidenta del Comité de Ética Yenny Bellido Fuentes, al correo comite.etica@uwiener.edu.pe

Si está de acuerdo en dar su consentimiento complete la siguiente información:

Nombre: _____

Apellidos: _____

Correo electrónico: _____

Fecha de diligenciamiento: _____

¿Acepta su participación de forma voluntaria en el desarrollo de la investigación: AUTOEVALUACIÓN Y LOGROS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA, 2021?

SI _____ NO _____