



Universidad
Norbert Wiener

Powered by **Arizona State University**

ESCUELA DE POSGRADO

Tesis

Aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la
segunda especialidad en una universidad privada de Lima, 2024

Para optar el Grado Académico de
Maestro en Docencia Universitaria

Presentado por:

Autora: Grados Zavala, Elida Luisa

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3462-5706>

Autora: Pinto Santome, Carmen Erlinda


Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2728-1645>

Asesora: Dra. Ramos Vera, Rosario Pilar

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0712-524X>

Lima – Perú

2024

 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSION: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 06/09/2024

Yo, ELIDA LUISA GRADOS ZAVALA, Egresado(a) de la Escuela Académica Profesional de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que la tesis "Aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024" Asesorado por el docente: RAMOS VERA, ROSARIO PILAR Con DNI 10233410 Con ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0712-524X> tiene un índice de similitud de (20 %) (VEINTE)% con código oid:14912:415324961 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.



.....
 Firma de autor 1
 Nombres y apellidos del Egresado:

ELIDA LUISA GRADOS ZAVALA
 DNI: 09520423




.....
 Firma de autor 2
 Nombres y apellidos del Egresado

CARMEN ERLINDA PINTO SANTOME
 DNI 15673286




.....
 Firma
 Nombres y apellidos del Asesor
 RAMOS VERA, ROSARIO PILAR
 DNI: 10233410

Lima, 12 de diciembre de 2024

 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSION: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 06/09/2024

Es obligatorio utilizar adecuadamente los filtros y exclusión del turnitin: excluir las citas, la bibliografía y las fuentes que tengan menos de 1% de palabras. EN caso se utilice cualquier otro ajuste o filtros, debe ser debidamente justificado en el siguiente recuadro.

Se utilizó la exclusión del texto que corresponde al esquema del informe final de tesis según Guía cuantitativa de posgrado, la cual no puede ser parafraseada por el tesista.
--

 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSION: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 06/09/2024

Yo, Carmen Erlinda Pinto Santome, Egresado(a) de la Escuela Académica Profesional de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que la tesis "Aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024" Asesorado por el docente: RAMOS VERA, ROSARIO PILAR Con DNI 10233410 Con ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0712-524X> tiene un índice de similitud de (20 %) (VEINTE)% con código oid:14912:415324961 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.




.....
 Firma de autor 1
 Nombres y apellidos del Egresado:

ELIDA LUISA GRADOS ZAVALA
 DNI: 09520423


.....
 Firma de autor 2
 Nombres y apellidos del Egresado

CARMEN ERLINDA PINTO SANTOME
 DNI 15673286



.....
 Firma
 Nombres y apellidos del Asesor
 RAMOS VERA, ROSARIO PILAR
 DNI: 10233410

Lima, 12 de diciembre de 2024

 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSION: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 06/09/2024

Es obligatorio utilizar adecuadamente los filtros y exclusión del turnitin: excluir las citas, la bibliografía y las fuentes que tengan menos de 1% de palabras. EN caso se utilice cualquier otro ajuste o filtros, debe ser debidamente justificado en el siguiente recuadro.

Se utilizó la exclusión del texto que corresponde al esquema del informe final de tesis según Guía cuantitativa de posgrado, la cual no puede ser parafraseada por el tesista.

Dedicatoria 1.

Dedico mi tesis a Nuestro Señor, creador del universo, él es mi fortaleza hoy y siempre.

A mi Familia por su apoyo constante y permanente para un logro más en el ejercicio de mi profesión.

A Eder por ser mi motivación del día a día.

Dedicatoria 2.

A mis queridos hijos Katherine, Ian y Jodie por su apoyo moral y emocional, lo cual es relevante para el cumplimiento eficiente de mis objetivos y metas.

Dar las gracias a mi compañero de vida Julio Fung Ferrer que se encuentra al lado del Señor por todo el apoyo que me dió en vida.

Agradecimiento

A la Universidad Privada Norbert Wiener por brindarme la oportunidad del desarrollo como labor en la docencia universitaria.

A todos mis docentes de la Maestría en Docencia Universitaria, que fortalecieron mis capacidades pedagógicas.

A Elizabeth, por ser mi referente y constancia permanente para un logro alcanzado en mis estudios de posgrado.

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice.....	iv
Índice de tablas	vi
Índice de figuras.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
Introducción	x
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA.....	1
1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.2 Formulación del problema	4
1.2.1 Problema general	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	6
1.4.3. Práctica.....	6
1.5 Limitaciones de la investigación.....	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	8
2.1 Antecedentes	8
2.1.1 Antecedentes nacionales	8
2.2 Bases teóricas.....	15
2.2.1 Aprendizaje autorregulado.....	15
2.2.2 Evaluación Formativa	22
2.3 Formulación de Hipótesis	29
2.3.1. Hipótesis general.....	29
2.3.2. Hipótesis específicas.....	30
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	31
3.1. Método de la investigación	31
3.2. Enfoque de la investigación	31
3.3. Tipo de la Investigación.....	31
3.4. Diseño de la Investigación	32

3.5. Población, muestra y muestreo	32
3.5.1 Población.....	¡Error! Marcador no definido.
3.5.2. Muestra	33
3.5.3. Muestreo	33
3.6. Variable y operacionalización.....	33
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	35
3.7.1. Técnica.....	35
3.7.2. Descripción del instrumento	35
3.7.3 Validación de instrumentos.....	36
3.7.4 Confiabilidad de instrumentos	38
3.8. Procesamiento y análisis de datos.....	39
3.9. Aspectos éticos.....	39
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	41
4.1. Resultados.....	41
4.1.1. Análisis descriptivo de resultados.....	41
4.1.2. Prueba de hipótesis	45
4.1.3. Discusión de resultados.....	51
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	56
5.1. Conclusiones.....	56
5.2. Recomendaciones	57
REFERENCIAS.....	59
ANEXOS	52
Anexo 1. Matriz de consistencia.....	53
Anexo 2: Instrumentos.....	55
Anexo 3: Validez del instrumento	62
Anexo 4: Confiabilidad del instrumento.....	77
Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética	78
Anexo 6: Formato de consentimiento informado	79
Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos.....	80
Anexo 8: Reporte de similitud de Turnitin	81

Índice de tablas

Tabla 1.Operacionalización de las variables.....	33
Tabla 2.Ficha técnica del instrumento 1	35
Tabla 3.Ficha técnica del Instrumento 2	36
Tabla 4.Validación de juicio de expertos.....	37
Tabla 5.Instrumento Autorregulación del Aprendizaje: Análisis KMO y Prueba de Bartlett .	37
Tabla 6.Instrumento Evaluación formativa: Análisis KMO y Prueba de Bartlett	38
Tabla 7.Confiabilidad de instrumentos	38
Tabla 8.Escala valorativa de las variables	41
Tabla 9. Niveles y frecuencias de Autorregulación del aprendizaje.....	42
Tabla 10.Niveles y frecuencias dimensiones Autorregulación del aprendizaje	43
Tabla 11.Niveles y frecuencias de Evaluación formativa.....	44
Tabla 12.Niveles y frecuencias dimensiones Evaluación formativa	45
Tabla 13.Análisis de normalidad	46
Tabla 14.Rangos de los niveles de r Pearson.....	46
Tabla 15.Prueba de hipótesis general.....	47
Tabla 16.Prueba de hipótesis específica 1	48
Tabla 17.Prueba de hipótesis específica 2	49
Tabla 18.Prueba de hipótesis específica 3	50
Tabla 19.Prueba de hipótesis específica 4	51

Índice de figuras

Figura 1. Modelo cíclico del Aprendizaje Autorregulado	19
Figura 2. Modelo del Aprendizaje Autorregulado según Linder y Harris	21
Figura 3. Características de la evaluación formativa	27
Figura 4. Distribución de los niveles de Autorregulación del aprendizaje	42
Figura 5. Distribución de niveles dimensiones Autorregulación del aprendizaje	43
Figura 6. Distribución de niveles Evaluación formativa	44
Figura 7. Distribución de los niveles dimensiones de Evaluación formativa	45

Resumen

El estudio propuso como objetivo “Establecer la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada Lima, 2024”, empleando una metodología con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y correlacional; la muestra estuvo conformada por 100 estudiantes, y se aplicaron dos instrumentos, el primero un cuestionario de la autoría de Tello (2022) y el segundo un cuestionario de la autoría de Pacheco (2019), ambos contaron con validez de contenido y validez de constructo, obteniendo en este último valores de KMO de 0.899 y 0.916 respectivamente y por la prueba de esfericidad de Bartlett un $p < 0.05$ en los dos instrumentos; del mismo modo, la confiabilidad fue para el primer instrumento de 0.956 y 0.971 para el segundo cuestionario; lo que indicó que ambos instrumentos contenían los valores aprobados para ser aplicados a la muestra; entre los resultados se obtuvo por medio del r de Pearson un $p < 0.05$ y $r = 0.512$ al correlacionar ambas variables; concluyendo que el aprendizaje autorregulado si se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada Lima, 2024.

Palabras clave: Autorregulación, aprendizaje, evaluación, formativa, estudiantes

Abstract

The study proposed as an objective "To establish the relationship between self-regulated learning and formative assessment in students of the second specialty at the Lima Private University, 2024", using a methodology with a quantitative approach, non-experimental and correlational design; The sample consisted of 100 students, and two instruments were applied, the first a questionnaire authored by Tello (2022) and the second a questionnaire authored by Pacheco (2019), both had content validity and construct validity, obtaining in the latter KMO values of 0.899 and 0.916 respectively and by Bartlett's sphericity test a $p < 0.05$ in the two instruments; Likewise, the reliability was for the first instrument 0.956 and 0.971 for the second questionnaire; which indicated that both instruments contained the approved values to be applied to the sample; Among the results, Pearson's r obtained $p < 0.05$ and $r = 0.512$ when correlating both variables; concluding that self-regulated learning is significantly related to formative assessment in second specialty students at the Lima Private University, 2024.

Keyword: Self-regulation, learning, assessment, formative, students

Introducción

La educación superior en la actualidad enfrenta desafíos diversos, uno de ellos es la manera de realizar la evaluación, considerando que el enfoque con el cual se brinda la enseñanza es la socioformación la evaluación debe darse con una orientación formativa, del mismo modo el estudiante precisa hoy más que en el pasado regular su aprendizaje para lograr la construcción significativa de sus saberes y ello le permita desenvolverse en el mercado laboral de forma exitosa, por ello tanto la evaluación formativa como la autorregulación del aprendizaje cumplen roles relevantes dentro del sistema educativo de nivel superior, de ahí que el estudio plateó como objetivo “Establecer la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada Lima, 2024”, y para este fin, la indagación se desarrolló en cinco apartados.

El primero abordó la realidad problemática, así como la propuesta de los problemas y objetivos del estudio, también presentó la justificación y las limitaciones.

En el segundo apartado, se trató el marco teórico, partiendo de los antecedentes, para luego pasar a las bases teóricas e hipótesis.

En el tercer apartado se plasmó la metodología de la investigación, población, instrumentos, aspectos del procesamiento de datos y éticos del estudio.

El cuarto capítulo se ocupó del análisis de datos para plasmar los resultados y la discusión respectiva de cada uno de los objetivos establecidos.

Por último, el quinto apartado esboza las conclusiones y recomendaciones que se propusieron luego de todo el desarrollo de la indagación.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

En el mundo entero se viven cambios sustanciales en el ámbito educativo, fragmentándose en los tipos de aprendizaje e incluso en las formas de enseñar, si bien se tiene presente que la educación es un derecho permanente durante toda la vida, los desafíos a los que se enfrenta la sociedad como consecuencia de los cambios que originan la globalización y la demanda laboral, el desarrollo de las tecnologías informáticas y de comunicación que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje podría traer serios problemas en la formación de profesionales (Cantú, 2022).

En esta línea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] en el 2021, refiere que todas las personas tienen derecho a la educación, por tanto los países deben garantizarla considerando que representa un bien fundamental que contribuye con el desarrollo social y humano, ello implica para los gobiernos asumir cambios en sus políticas educativas que permitan redefinir el marco curricular, asimismo es conveniente que fortalezcan instrumentos de evaluación tanto para estudiantes como para valorar el desempeño docente (UNESCO, 2021).

Por otro lado, la globalización y la era digital han traído consigo cambios importantes a nivel de la educación superior, la formación para estudiantes universitarios ha pasado a ser mediada por los entornos digitales, ello ha llevado bajo este contexto que la autorregulación de aprendizaje no sea la más adecuada (García et al., 2020); si bien estos espacios son dinámicos y flexibles para llevar a cabo las actividades académicas también requieren que el estudiante desarrolle mayor capacidad para autorregular su aprendizaje siendo consciente de la forma como realizarlas y como asume un involucramiento activo para lograr los objetivos académicos (Robles y Rodríguez, 2021).

En esta línea los autores como Zimmerman, refieren que la autorregulación es un constructo de “pensamientos, sentimientos y conductas autogeneradas que se planifican y adaptan sistémicamente para alcanzar las metas personales” (Ronqui et al., 2023, p. 265); tomando esta premisa en un estudio realizado en Alemania por Wild y Grassinger (2023) entre 20301 estudiantes universitarios demostró que el 49% presentaba dificultades para mediar su aprendizaje autorregulado, lo que ocasionaba que algunos abandonen la formación.

El hecho de que los estudiantes no puedan autorregular su aprendizaje trae consigo como lo manifiesta Rucoba et al. (2023) que no pueda llevar a cabo su aprendizaje de forma autónoma, no utilice estrategias, no planifique sus objetivos, tengan mínimo autocontrol y sus creencias de autoeficacia estén en niveles bajos, asimismo presentan falta de autorreflexión, esto último no permite que evalúe su propio progreso y realice los ajustes necesarios para tener éxito académico, por lo descrito la autorregulación es un aspecto crucial para un estudiante universitario.

En este sentido Koka et al. (2023) señalan que cobra protagonismo la evaluación formativa, tan mencionada y abordada en los últimos años, es así que los países europeos la han incorporado a sus currículos puesto que el objetivo es buscar que los estudiantes

adquieran aprendizajes significativos, ya que ha quedado demostrado en diversas investigaciones que la evaluación tradicional es ineficaz para contribuir con el aprendizaje autónomo y significativo.

En esta línea investigaciones en países de la región dan cuenta que para los estudiantes universitarios la evaluación formativa cobra relevancia en su formación, por ejemplo en Costa Rica en el 2023 de 207 estudiantes encuestados el 63% indicó que la EF es estratégica y 37% que es profunda (Morera et al., 2023), para Mollo y Medina (2020) “la evaluación formativa resulta ser una opción que permite una evaluación integral, dinamizadora y desarrolladora”, asimismo Gallardo y Fuentes (2020) consideran que la EF ha cobrado gran importancia ya que es recurso que contribuye y hace posible que el estudiante tenga un aprendizaje autónomo y autorregulado, puesto que en su procedimiento el docente emplea criterios de evaluación significativos.

En Perú, estudios como el de Carhuavilca (2024) realizado entre estudiantes de una universidad privada de Lima, encontró que el 47.3% percibieron que el nivel era bajo sobre la EF que realizaban sus docentes; es relevante tener presente lo indicado Pinto y Garay (2022) quienes afirman que los docentes deben emplear estrategias que ayuden a los estudiantes a ejercer el aprendizaje autorregulado, es decir, incorporar nuevas formas de enseñar, donde los estudiantes sean capaces de conocer su proceso de aprendizaje y cómo pueden mejorarlo a través de una autorregulación, siendo una de estas estrategias la evaluación formativa.

Por tanto, se consideró pertinente investigar la relación que existe entre el aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad de enfermería en una Universidad Privada de Lima.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre el aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, 2024?

1.2.2 Problemas específicos

¿Qué relación existe entre la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en los estudiantes de la de la segunda especialidad en Universidad Privada de Lima, 2024?

¿Qué relación existe entre la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en los estudiantes de la segunda especialidad en Universidad Privada de Lima, 2024?

¿Qué relación existe entre dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, 2024?

¿Qué relación existe entre la dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada Lima, 2024?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Establecer la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada Lima, 2024.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar la relación que existe entre la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, 2024

Determinar la relación entre la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, 2024.

Determinar la relación entre la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, 2024.

Determinar la relación entre la dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, 2024.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Teórica

En el aspecto teórico la presente investigación se fundamentó con los aportes del Modelo general del aprendizaje autorregulado desarrollado por Zimmerman (2000) quien refiere que la autorregulación es un conjunto de habilidades autocontroladas que están influenciadas por características individuales como el conocimiento y pueden usarse para planificar y ejecutar conscientemente pensamientos, emociones y acciones para lograr los objetivos deseados.

Y para la variable Evaluación Formativa se sustentó en los aportes de la teoría socio constructivista de Lev Vigotsky, ya que la misma propone que la persona logra sus aprendizajes y saberes por medio de la interacción con su entorno, para ello el docente mediante las diversas estrategias que realiza como la evaluación formativa, propicia espacios que permiten que el estudiante reflexione, acerca de sus debilidades y fortalezas para mejorar su desempeño.

1.4.2. Metodológica

En el aspecto metodológico, se fundamentó la relación existente entre la variable: aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, para lo cual se emplearon Instrumentos validados y confiables para cada variable. Para aprendizaje autorregulado el Cuestionario estuvo compuesto por 60 ítems; los cuales se agruparon en 4 dimensiones: ejecutiva, cognitiva, motivacional, control de ambiente este instrumento fue de la autoría de Tello (2022) y para la evaluación formativa el cuestionario contuvo 35 ítems distribuidos en sus dimensiones reguladora, procesual, continua y retroalimentación, el mismo fue tomado del autor Pacheco (2019).

1.4.3. Práctica

En el aspecto práctico, el resultado obtenido producto del desarrollo del trabajo de investigación permitió disponer de una data, de tal manera que contribuyó a proponer metodologías de enseñanza aprendizaje o implementar acciones que sean necesarias para obtener mejores resultados que trasciendan en el desarrollo de los estudiantes en el ámbito personal y laboral. Además, el resultado del estudio benefició a los estudiantes del programa de segunda especialidad de enfermería, puesto les permitió conocer como el aprendizaje autorregulado se asocia a la evaluación formativa, asimismo según los resultados permitió dar sugerencias a los docentes para que reorienten su práctica pedagógica considerando los beneficios de la evaluación formativa durante las rotaciones de práctica profesional.

1.5 Limitaciones de la investigación

El estudio presentó como principal limitante el tiempo para recoger la data de la muestra seleccionada, ya que muchos se encontraban en distintos horarios dentro del programa de prácticas profesionales que estaban realizando.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes nacionales

En el estudio de Haro (2023) planteó como propósito “Determinar la relación de la evaluación formativa en el rendimiento académico en estudiantes de zootecnia de una Universidad Pública, Loreto – 2023.”. Esta investigación se desarrolló con un enfoque de investigación cuantitativa, utilizando el tipo de investigación básica, con un diseño no experimental y correlacional. Asimismo, se tomó como muestra a 62 estudiantes, a quienes se les aplicó dos instrumentos, el primero para determinar la percepción sobre la evaluación formativa y el segundo fueron las notas del periodo académico, como resultado encontró un $\rho = ,706$ y un $p < 0.05$, que significa que existe una correlación positiva alta entre las variable concluyendo que la evaluación formativa tiene incidencia en el aprendizaje autorregulado desarrollado por los estudiantes.

Huamán (2023) su indagación tuvo como propósito “ Analizar el nivel de relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica”. Siendo el estudio de enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional. La muestra fue de 80 estudiantes elegidos mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Con respecto a los instrumentos de estudio fueron el cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMM-24) y el Inventario de procesos de

autorregulación del aprendizaje (IPAA). Como resultado encontró un $p < 0.05$ y $\rho = 0.461$. Concluyendo que cuanto mejor es el nivel de inteligencia emocional, los estudiantes tienen una tendencia positiva a regular mejor su aprendizaje.

Del mismo modo, Aguinaga y Palacios (2023) tuvieron como propósito “Determinar la relación de la autorregulación del aprendizaje y pensamiento crítico de los estudiantes universitarios”. El tipo de estudio básico, cuantitativo, no experimental y correlacional, transversal. La población y la muestra delimitadas para este estudio fue de 50 alumnos. Como instrumentos aplicaron dos cuestionario mediante la encuesta. Como resultado hallaron que el 54% de encuestados, se encontraban en proceso de autorregular su aprendizaje y el 60% presento un nivel intermedio de pensamiento crítico, por otro lado hallaron un $p < 0.05$ y $\rho = 0.713$ entre las variables analizadas. Concluyendo que aún falta mejorar el nivel de aprendizaje autorregulado para que puedan lograr sus metas académicas, asimismo indicaron que el nivel de pensamiento crítico determina que el estudiante mejore su autorregulación de aprendizaje.

Rocha (2023), en su trabajo se planteó como propósito "Analizar la relación entre el aprendizaje autorregulado y la autoestima en los estudiantes de enfermería de la Universidad de Ciencias y Humanidades". Sendo su indagación de enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional. Su muestra fue de 184 estudiantes; siendo los instrumentos empleados el cuestionario de aprendizaje autorregulado y el cuestionario de autoestima. Los resultados mostraron que en el 72.3% tenía nivel alto para el aprendizaje autorregulado. Al correlacional las variables obtuvo un $p < 0.05$ y $\rho = 0.509$, lo que demostraba la asociación entre estas de manera directa; concluyendo que el aprendizaje autorregulado y cada una de sus dimensiones se relacionan de manera significativa con la autoestima de los estudiantes, por lo tanto a medida que los estudiantes presenten mejores niveles de aprendizaje

autorregulado; sus niveles de autoestima también aumentaron; lo cual permitirá un mejor desempeño académico

Por su parte García (2022) su trabajo de investigación tuvo como propósito “Determinar la relación entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.” la metodología, fue un estudio de tipo básico, cuantitativo, correlacional y diseño no experimental. La muestra de estudio estuvo constituida por 150 alumnos mediante un muestreo no probabilístico intencional. A esta muestra se le aplicó dos instrumentos, un cuestionario para medir la variable de evaluación formativa y el IPAA, inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje. El resultado fue $\rho = 0,815$; siendo $p = 0,001 < 0,05$ (altamente significativo), por lo que se concluyó que existe una alta correlación positiva entre la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Lima, 2022.

Morales y Javier (2022) plantearon como propósito “Determinar la relación entre competencia digital y el aprendizaje autorregulado en universitarios” el método fue de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y correlacional, utilizando una muestra probabilística de 69 estudiantes, utilizaron cuestionarios para recopilar información y se demostró la confiabilidad del coeficiente alfa de Cronbach para cada instrumento (0.848 y 0.877); como resultado hallaron un $p < 0,05$ y $\rho = 0,696$, la cual explicaba la relación significativa, concluyeron que la competencia digital tiene relación significativa con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad pública del Perú, por tanto a mejor dominio de los recursos digitales mejor el nivel de autorregulación de los aprendizajes en la muestra analizada.

También Tello (2022) planteó como objetivo “Determinar la relación entre el aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa de los estudiantes de la segunda

especialidad en salud familiar y comunitaria de una Universidad particular, 2022.” La investigación se realizó bajo un enfoque cuantitativo, paradigma positivismo, método hipotético deductivo, tipo de investigación aplicada, diseño no experimental y correlacional, la muestra fue de 80 estudiantes, utilizaron dos instrumentos validados que ayudaron al recojo de los datos. Los resultados demostraron que existe una correlación directa significativa entre las variables, $p = 0,000 < 0,05$ y $\rho = 0,712$. por lo tanto existe relación significativa. De acuerdo al objetivo general se concluye que existe una relación directa significativa alta entre el aprendizaje autorregulado y evaluación formativa.

Quispe (2022) su estudio buscó “Determinar la relación entre la dimensión control y esfuerzo de la Autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022”, siendo cuantitativo, no experimental y correlacional, aplico dos cuestionarios a una muestra de 200 universitarios, como resultado al correlacionar los aspectos indicados encontró un $p < 0.05$ y 0.05 , $\rho = 0.571$, asimismo concluyo que se demostró que existe relación significativa entre control y esfuerzo con la evaluación formativa de los universitarios, refiriendo también que el control que ejerce el estudiante le ayuda a que asegure el resultado que desea alcanzar, para ello precisa tener la información sobre las mejoras que pueda hacer siendo de gran valor la evaluación formativa.

Castro (2022) en su trabajo plantearon “Determinar la relación entre el aprendizaje autorregulado y el estrés académico de estudiantes de Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos”, el estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional, la muestra fue 116 estudiantes, como instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de aprendizaje autorregulado y el inventario sobre estrés académico. Dentro de los resultados encontraron un $p < 0.05$ y $\rho = -0.506$, es decir una relación indirecta y significativa, concluyendo que cuanto el nivel de estrés se eleva

en los estudiantes estos tienden a no regular de manera adecuada su aprendizaje, lo que podría impactar en su desempeño académico.

Vela (2022) planteó como propósito “Determinar la relación entre la Autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes de una Universidad de Arequipa, 2022”; para dicho fin la indagación fue de enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y correlacional. La técnica fue de la encuesta y aplicó dos cuestionarios confiables a una muestra de 152 estudiantes, encontrando como resultado un nivel de sig. <0.05 y $\rho = 0.660$ entre los aspectos valorados; concluye indicando que existe correlación entre la autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa, lo que significa que si los docentes aplican adecuadamente la estrategia de evaluación formativa lograrán que sus estudiantes regulen mejor su aprendizaje.

Pastor (2022) realiza una investigación con la finalidad de “Determinar la relación entre evaluación formativa en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021”, lo realizó bajo la guía cuantitativa, no experimental y correlacional, su muestra fue de 254 discentes, suministró dos cuestionarios por medio de la encuesta y como resultado obtuvo mediante el chi cuadrado un $p < 0.05$ al asociar las variables indicadas, concluyendo que se existe relación entre la evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje, por tanto resalta la importancia que durante la evaluación formativa se brinde información precisa sobre las debilidades y fortalezas que el estudiante debe regular para que logre sus metas.

Delgadillo (2019), en su trabajo se planteó como propósito “Determinar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje autorregulado en los estudiantes de cuidado enfermero en neonatología”. Su estudio correspondió al enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional. La muestra fue de 80 estudiantes de Segunda especialidad, a quienes aplicaron dos cuestionarios uno por cada variable. Entre los resultados halló un $\rho =$

0.283 y un $p < 0.05$ entre las variables, concluyendo que existe una relación positiva moderada entre la inteligencia emocional y el nivel de aprendizaje autorregulado de los estudiantes

2.1.2 Antecedentes Internacionales

Aguilar (2023), en su estudio el propósito fue “Determinar la influencia del perfeccionismo académico sobre la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios venezolanos”; utilizó diseño no experimental y cuantitativo, transversal. Participaron 268 estudiantes, 64.9 % mujeres y 35.1 % hombres. Los instrumentos se administraron on-line y consistieron en el Inventario de Perfeccionismo Académico y la escala de aprendizaje autorregulado. Entre los resultados hallaron que el perfeccionismo auto orientado se asocia significativa y positivamente con la capacidad de autorregular el aprendizaje ($p < 0.05$). Concluyendo que algunos aspectos del perfeccionismo, como los estándares autodirigidos y dirigidos a otros, pueden promover la autorregulación académica.

Demuner et al. (2023) el propósito de su estudio fue “Analizar la influencia del uso de estrategias de aprendizaje autorregulado sobre el rendimiento no académico”. La metodología consistió en el enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y alcance explicativo, la muestra fue de 611 universitarios, los instrumentos dos cuestionarios, y como resultados confirmaron la moderación del contexto en la relación de uso de estrategias de aprendizaje autorregulado-rendimiento no académico, además identificó influencia positiva significativa del contexto en el rendimiento no académico ($p < 0.05$). Concluye indicando que es importante la inducción docente en la autorregulación del estudiante en respuesta a la nueva normalidad.

Pinochet et al. (2022), en Chile, el propósito de este estudio fue “Analizar la relación entre la función ejecutiva fría (CEF) y la gestión del aprendizaje autorregulada (SRLM) en estudiantes universitarios”. El estudio fue cuantitativo, transversal, descriptivo y correlacional; la muestra fue de 379 estudiantes universitarios, a quienes aplicaron dos

cuestionarios. Los resultados indicaron que existe relación entre la función ejecutiva fría y la gestión del aprendizaje autorregulada ($p=0.000<0.05$). Concluyendo que es necesario proporcionar evidencia para considerar programas que apoyen a los estudiantes universitarios a mejorar sus habilidades CEF, dado que el fracaso en la educación superior puede impactar negativamente a los estudiantes, sus familias y el sistema universitario.

Hernández et al. (2021) en España realizaron un estudio con el objetivo de “Analizar la relación entre la retroalimentación o feedback y los procesos de autorregulación del aprendizaje entre estudiantes universitarios”, la metodología fue siguiendo un enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional, la muestra fue de 603 estudiantes, los instrumentos que aplicaron fueron dos cuestionarios contruidos por los autores, entre los resultados hallaron que el feedback docente si se asocia con el aprendizaje autorregulado de las asignaturas ($p<0.05$ y $r= 0.540$), concluyendo que para los estudiantes es positiva la percepción que tiene sobre el feedback de sus docentes la misma que determina sus procesos para autorregular su aprendizaje.

Inzunza et al. (2020) plantearon como propósito “Describir la relación entre el aprendizaje autorregulado, los antecedentes académicos y las características sociodemográficas en estudiantes de medicina de primer año de una Universidad de Chile”, el método utilizado fue cuantitativo, no experimental y de alcance correlacional. La muestra fue de 106 estudiantes. Como instrumento aplicaron el Motivated Strategies for Learning Questionnaire, adaptado para estudiantes universitarios chilenos. Entre los resultados encontraron que el valor de la tarea, la autorregulación, las expectativas y la organización presenta más alta ponderación. Los hombres reportan altas expectativas y pensamiento crítico; en cambio, las mujeres muestran un mayor nivel de ansiedad y organización. También encontraron relación significativa entre motivación y autorregulación del

aprendizaje ($p < 0.05$), concluyendo que los estudiantes utilizan preferentemente componentes motivacionales y estrategias de procesamiento profundo para autorregular su aprendizaje.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Aprendizaje autorregulado

2.2.1.1. Conceptualización

Según autores los Anthonysamy et al. (2020), el aprendizaje autorregulado se refiere a los procesos en los que los estudiantes activan y mantienen sus cogniciones, motivaciones, comportamientos y sentimientos hacia el logro de sus objetivos de aprendizaje. Para Ergen y Kanadli (2017) se trata de un proceso constructivo, interactivo y de autogestión en el que los estudiantes establecen objetivos de aprendizaje para observar, regular y controlar su pensamiento, motivación y comportamiento en función de estos y de las características contextuales de su entorno.

Frente a un contexto globalizado, la sociedad se enfrenta a un reto en el sistema educativo, un proceso de renovación, de cambio frente a la constante revolución tecnológica, donde el conocimiento se expande y se desarrolla de manera vertiginosa y donde las empresas vienen adecuándose a las dinámicas sociales y económicas (Xu et al., 2020) ; todo ello es un reto para el alumno y el docente universitario; donde el docente deberá adecuar y/o modificar nueva forma de pensar en sus métodos dentro del marco de la enseñanza aprendizaje, con nuevas prácticas evaluativas, donde el estudiante se convierte en el eje central de todo este proceso, en el cual deberá mostrar una participación activa y proactiva de su propio aprendizaje, identificando sus fortalezas y debilidades, así como sus capacidades y habilidades en un contexto real que le permita adecuarse a los nuevos procesos laborales a nivel nacional e internacional de un mundo competitivo (Guerrero, 2024).

Los alumnos autorregulados aparentemente controlan los resultados del aprendizaje principalmente desde adentro; son intrínsecamente motivado, autodirigido, autocontrol y

autoevaluación. También aparecen, sin embargo, para estar más afinados que sus contrapartes menos exitosas a las demandas situacionales, por lo tanto, exhibe una mayor flexibilidad para adaptarse a los desafíos variables y a veces inciertos (Araka et al., 2021).

Según Zimmerman (2002) considera que la Autorregulación se sostiene en la participación activa del estudiante en su aprendizaje, teniendo además el control específico de las decisiones tomadas para adquirir el aprendizaje, empleando estrategias metacognitivas reguladoras del propio comportamiento para la adquisición de aprendizajes, además de tener direccionalidad de lo que quiere aprender, el empeño y esfuerzo para conseguir su propio aprendizaje. Del mismo modo, Marcelo y Rijo (2019) refieren que la autorregulación en el aprendizaje es el proceso mediante el cual los aprendices dirigen de forma sistemática sus pensamientos, sentimientos y acciones hacia el logro de sus metas.

2.2.1.1 Ventajas del Aprendizaje Autorregulado

Se puede evidenciar las siguientes ventajas

- a) La planificación del tiempo que se brinde a las actividades para lograr el objetivo previsto dependerá del estudiante, así mismo ayudará a diseñar e implementar estrategias de estudios como la distribución de su tiempo que implica los momentos dedicados a la meta programada y el ambiente de estudio referido a la tranquilidad del estudiante y la organización del espacio (Baldan y Juven, 2020).
- b) Visto de esta manera la evaluación formativa nos otorga información relevante a cerca del estado de la adquisición de los aprendizajes.
- c) Permite al docente y al estudiante compartir el mismo objetivo, apropiándose ambos de la meta trazada para el aprendizaje.
- d) Promueve la comprensión y el uso de la reflexión como parte del proceso de aprendizaje mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

- e) Orienta al estudiante hacia una visión propia del lugar en dónde se encuentran. Reconocer trayectorias y el nivel del progreso de sus aprendizajes.
- f) Uso de reflexión crítica en la ejecución de actividades propuestas para alcanzar la meta de aprendizaje.

2.2.1.3 Teorías del Aprendizaje Autorregulado

El constructivismo forma parte de las teorías del desarrollo humano, pero sirvió de fundamento a la enseñanza basada en la reflexión . Este modelo está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce:

- a) Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget)
- b) Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky)
- c) Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel)

El constructivismo según Lerma (2008) es el modelo pedagógico que vincula al estudiante como parte central del proceso de enseñanza y aprendizaje, además relacionar las experiencias personales llamadas conocimientos previos en la construcción del propio conocimiento del estudiante. Centrado en la persona y en su interacción con su objeto de estudio. Este modelo focalizó sus estudios en las estrategias de utilidad que podrían servir para lograr la adquisición de una competencia, como es el método de basados en proyectos entregando al estudiante herramientas para que genere la construcción propia de su conocimiento, los estudiantes mantienen su participación activa y responsable.

Admitiendo cambios fundamentales en el rol del docente y estudiante, convirtiendo al docente en facilitador en ocasiones moderador entre el conocimiento y la adquisición de una nueva competencia como principal cimiento de esta teoría.

Teoría de Lev Vygotsky

El planteamiento de Lev Vygotsky se orientó en las interacciones que posee el estudiante con el entorno y ayudan al aprendizaje. La sociedad y las vivencias influye en la diversas perspectivas que se tenga de un determinado tema. “Henderson y Cunningham en 1994 plantean que en la teoría de Vygotsky la autorregulación implica coordinar procesos mentales (cognoscitivos) como la planeación, la síntesis y la formación de conceptos” (Schunk, 2012, p. 253)

Para Vygotsky, la autorregulación incluye la coordinación de procesos mentales, como la memoria, la planeación, la síntesis y la evaluación. El lenguaje y la zona de desarrollo próximo son fundamentales para el desarrollo de la autorregulación. Un concepto clave es la internalización de los procesos de autorregulación (Covarrubias et al., 2019).

2.2.1.4. Métodos del Aprendizaje Autorregulado

Modelo de B. Zimmerman

El Modelo fundamentado en la perspectiva socio-cognitiva propuesta por Bandura y posee determinados rasgos característicos heredados desde esta perspectiva como son la concepción triádica del comportamiento, la importancia del aprendizaje observacional o el valor de las creencias de autoeficacia. Se resalta la relevancia e influencia en desarrollar autorregulación tanto en el éxito como en la adecuación al ambiente educativo y, del mismo modo, respecto al rendimiento académico (Schunk y Zimmerman, 2006). Las características de estas acciones, y de los procesos detrás de ellas obedecen en gran medida a las creencias propias y a razones de índole personal, y no sólo dependen de las habilidades que se posean. Esta hace mención a componentes básicos de la autorregulación en el aprendizaje como: Las estrategias que tengan como fin el propio conocimiento del estudiante, en relación con las formas de comprensión que se tenga de los objetivos del aprendizaje, finalmente la dirección que mantenga el estudiante en función de cumplimiento con el objetivo trazado.

De la misma manera se hace mención a las fases que componen el aprendizaje autorregulado:

Figura 1

Modelo cíclico del Aprendizaje Autorregulado



Nota: Elaboración propia del Modelo cíclico del Aprendizaje Autorregulado basado según Zimmerman (1994).

Como se visualiza en la figura 1, Zimmerman, presenta un Modelo cíclico del aprendizaje autorregulado, y como se presenta en los estudiantes, el cual refiere tres fases:

- Fase de planificación: Llamada así por consideración como el paso central de la previsión que realiza el estudiante al identificar sus fortalezas, debilidades y amenazas para concebir sus objetivos de aprendizaje.
- Fase de ejecución: Aplicación de propuestas diseñadas para los objetivos a lograr
- Fase de autorreflexión: Proceso que ayuda a reconocer lo que realizó de forma adecuada y lo que no le resultó.

Modelo de Pintrich

Pintrich (2004) propone que en los paradigmas teóricos del aprendizaje orientados en la autorregulación, se basa en cuatro premisas

- La primera está enfocada en un alcance constructivista, es decir el alumno asume un rol activo sobre su aprendizaje, el como protagonista de manera dinámica deberá construir sus saberes, estableciendo su objetivos y metas y utilizando estrategias considerando la información que posee.

- Segundo; el estudiante tiene la capacidad de “controlar, administrar y regular, de cierto modo, algunos aspectos auto motivacionales, cognitivos, comportamentales e incluso particularidades del medio que los rodea” (Pintrich, 2004, p. 74).
- Tercero, refiere que existen criterios que son de utilidad al estudiante (metas, valores, objetivos, etc.), las cuales le permiten valorar si está alcanzando lo planificado, y con ello emprender acciones para lograr maximizar su desempeño y resultados.
- Cuarto, hace referencia este aspecto a que entre los aspectos propios del contexto y los resultados que obtiene académicamente el aprendiz se encuentran como intermediarias las conductas autorregulatorias.

2.2.1.5 Evolución del Aprendizaje autorregulado

Para Salas y Gallardo (2022) desde inicio del siglo XX la autorregulación del aprendizaje estaba asociada con el proceso de logro, pero no es hasta 1970 cuando asume protagonismo, de ahí a la fecha este constructo ha tomado características multidimensionales y ha sido abordada desde distintas teorías; partiendo desde la teoría del aprendizaje sociocognitivo de Bandura donde se dan los primeros esbozos a la autorregulación del aprendizaje, la misma que se basaba en que la persona observa su comportamiento, a partir de ahí lo regula y finalmente toma decisiones.

Abordar acerca de su evolución es mirar también los diversos instrumentos creados para su evaluación, a partir del libro publicado de Zimmerman y Schunk en 1989 "*Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research*", han ido creciendo el número de estudios sobre aprendizaje autorregulado.

Así se tiene modelos como el de Winne en 1996, Boeckaerts en 1999, Kuhl, Pintrich y Zimmerman en el 2000 (Panadero y Alonso, 2014), la peculiaridad de estos modelos radica en que todos abordan el aprendizaje autorregulado considerando aspectos cognitivos, motivacionales y de conducta los cuales van a describir la autorregulación, pero a pesar de

ello cada autor pone especial atención a cualidades diferentes, en el modelo de Boekaerts, afirma que la persona autorregula su aprendizaje con el fin de lograr sus metas de bienestar y crecimiento, por su parte en el modelo de Kuhl se orienta a controlar las emociones para desarrollar una tarea, su principal componente es la resiliencia para lograr el éxito.

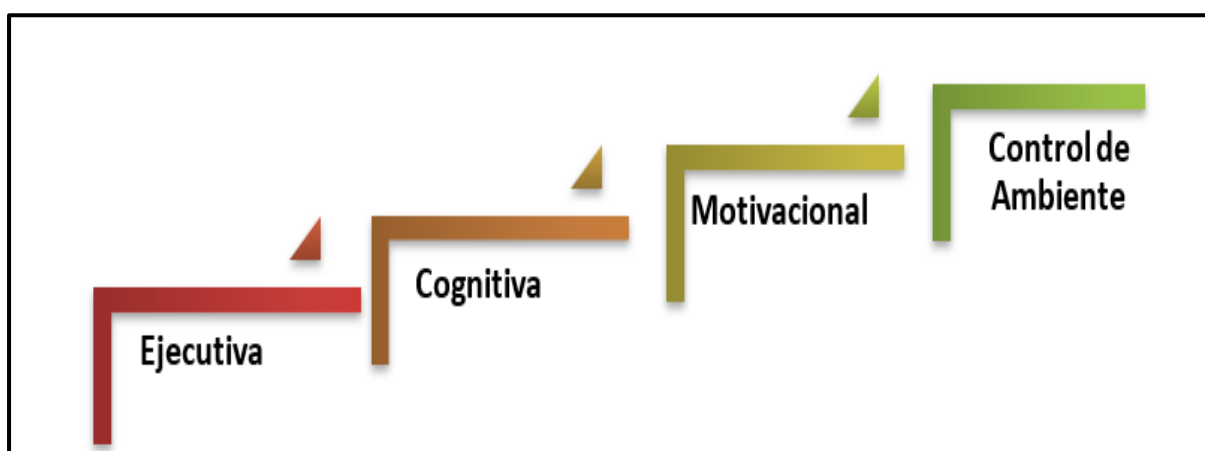
En el modelo de Pintrich se basa en etapas como la planificación, auto-observación, auto-control y auto-evaluación, muy orientado a las metas, en la actualidad el modelo más utilizado y aceptado por la comunidad científica es el de Zimmerman del año 2000, el cual se centra en que la persona pasa por tres fases para regular su aprendizaje: analizar la tarea, ejecución y reflexión (Salas y Gallardo, 2022).

2.2.1.6 Instrumento para valorar el aprendizaje autorregulado

El instrumento a utilizar para aprendizaje autorregulado fue desarrollado por Lindner, Harris y Gordon en 1996, los autores tomaron como referencia el instrumento de Zimmerman y Martínez Pons de 1986, este instrumento busca evaluar la autoeficacia en el aprendizaje autorregulado, el instrumento original tiene 80 enunciados y evalúa cuatro dimensiones, en el 2002 las mexicanas Ana Roque y Laura Porras hacen las adaptaciones al español. De ahí han sido diversos los estudios donde ha sido utilizado y validado (Lanz y Difabio, 2007)

Figura 2

Modelo del Aprendizaje Autorregulado según Linder y Harris



Nota: Elaboración propia de las dimensiones del Modelo del Aprendizaje Autorregulado según Linder y Harris (1992)

2.2.1.7. Dimensiones de autorregulación del Aprendizaje

El primer criterio para la subescala (ejecutiva) monitorea el proceso de diseño de actividades previstas para los objetivos propuestos del estudiante y como logrará concretar los procesos planificados (Tello, 2022).

El segundo criterio para la subescala (cognitiva) hace mención al conocimiento que tiene el estudiante para ejecutar las actividades previstas para el logro de objetivos.

El siguiente criterio para la subescala (de motivación) considera que las vivencias y el desarrollo personal juegan un papel muy importante sobre la dirección que se está llevando para el cumplimiento del objetivo propuesto (Bruna et al., 2016).

Tello (2022) refiere que el criterio siguiente responde a última subescala (control del ambiente) es claro que el estudiante debe controlar y organizar el lugar donde realiza las tareas, la tranquilidad de este ambiente dependerá exclusivamente del estudiante por lo que se aprecia la dirección y la autorreflexión en este criterio. Los reactivos se responden según la escala tipo Likert.

2.2.2 Evaluación Formativa

2.2.2.1 Definiciones de Evaluación Formativa

Según Cruzado (2022), lo define como un proceso de planificación de actividades que den respuesta de los resultados de aprendizaje. Además, plantea algunas consideraciones a tener en cuenta en el proceso formativo de la evaluación, los cuales son:

- a) Indicar claramente lo que se va a evaluar es primordial
- b) Evaluar es una acción para lograr un objetivo, no es el objetivo en si mismo.
- c) Se deben seleccionar métodos para evaluar el aprendizaje por su importancia considerando las características de los estudiantes.
- d) Una evaluación eficaz necesita de múltiples instrumentos y procedimientos.

- e) En el uso que se le otorga a la evaluación a de tomase en cuenta de forma consciente el objetivo, las bondades que ofrece y también las limitaciones de cada método.

2.2.2.2. Teoría de la Evaluación formativa

Para este constructo se tomó como sustento a la Teoría Socio constructivista de Lev Vigotsky, puesto que la misma busca que comprender los procesos que determinan que el estudiante aprenda, en palabras de Moreno (2023) esta teoría en la evaluación formativa “implica proveer comentarios, sugerencias y acciones para que los alumnos puedan hacer sus propias revisiones les ayuda a tener nuevos entendimientos, es dinámica y propicia que el docente y estudiante aprenden mediante la interacción, el diálogo y las experiencias compartidas” (p .31).

Por lo indicado en esta teoría el rol del docente adquiere una posición de mediador entre el curriculum y el aprendiz, asimismo se encarga de propiciar ambientes y espacios que contribuyan a la construcción de aprendizajes significativos y para ello desplegará una serie de recursos como es la evaluación formativa.

2.2.2.3. Evolución de la evaluación formativa

De acuerdo con la literatura, el término tiene su origen por los años 1967 cuando Michael Scriven filosofo matemático estadounidense, refiere que se trata de valorar un dato o información que se daba en el proceso de enseñanza-aprendizaje pero con el cual no se hacía nada, era visto como algo sencillo, como un aspecto más que un proceso; más adelante Bloom en 1971 indica que el docente con esta información puede tomar decisiones o acciones asumiendo el docente la única responsabilidad del proceso.

Sin embargo Royce en el año 1989, indica que el estudiante si desea mejorar su desempeño puede utilizar este tipo de evaluación formativa para incrementarlo, entre los años 1998 y 2000 autores como Black-Wiliam y Stiggins, sostienen que este tipo de evaluación tiene un efecto motivador en el estudiante que facilita su aprendizaje; por último

en el Brookhart en el 2009 sostendría que este tipo de evaluación es un proceso por medio del cual se recibe información del proceso educativo, los maestros lo emplean para realizar acciones y tomar decisiones y por otro lado el estudiante lo utiliza para mejorar su desempeño influenciado por la motivación que esta le provee (Bizarro et al., 2019).

2.2.2.4. Tipos de Evaluación

Evaluación diagnóstica

Según Sánchez et al. (2020), se da al inicio de determinada actividad académica, “su objetivo es conocer el nivel de competencias del educando, mediante la misma el docente se nutre de información que le ayudarán a adecuar el contenido y la ejecución de actividades programadas.

Evaluación Formativa

La evaluación formativa busca resolver situaciones o retos que especifiquen para los estudiantes combinar e integrar las capacidades desarrolladas. Ayuda a identificar el nivel actual del estudiante en mención a las capacidades mencionadas con finalidad de motivarlos en el progreso de sus desempeños.

Este tipo de valoración genera oportunidades para que el aprendiz muestre si logra integrar capacidades para finalmente demostrar una competencia. Durante el proceso de evaluación formativa se realiza el recojo de evidencias de forma progresiva, debe ser relacionada con los objetivos de aprendizaje que desea conseguir el estudiante. Proporciona una visión amplia en mención a su comprensión del estudiante. Este modelo de evaluación formativa conocida también como “evaluación para el aprendizaje, en la que el enfoque no es verificar, sino apoyar y motivar al estudiante, al mismo tiempo que proporciona al profesor información sobre el aprendizaje del educando” (Mendiola, 2018, p. 6).

Evaluación Sumativa

Su objetivo es “establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar” (Sánchez et al., 2020, p. 56); este tipo de evaluación es conformada por la sumatoria de todas las evidencias evaluadas con los criterios propuestos, brinda un balance de lo que se ha obtenido hasta el momento.

2.2.2.5. Ventajas de la Evaluación Formativa-Auténtica.

Según Tamayo y Toapanta (2019) nos hace referencia de algunas de las ventajas a considerar:

- Promueve que los alumnos autorregulen su aprendizaje, reflexionando acerca de sus fortalezas y debilidades, les ayuda a proponerse metas en áreas considerando recurrir a distintos apoyos para lograrlo.
- Permite que el docente brinde una realimentación genuina a sus alumnos acerca de sus avances y logros en el aprendizaje.
- Las ventajas antes mencionadas nos dan un análisis sobre los errores y niveles de progreso que persigue el aprendizaje, además de interpretar los resultados en función a lo propuesto en los objetivos del estudiante.
Genera la reflexión crítica y su aplicación en los procesos de aprendizaje.
- La evaluación propiamente ayuda a compartir la meta fomentando un espacio donde se unifican los objetivos del estudiante con los objetivos del estudiante.
- Mejora la definición de los criterios y las asocia a los objetivos planteados, de esta manera el docente puede planificar su clase en función de estos.
- Mejora la vinculación que existe entre la meta de aprendizaje con el valor que esta meta tiene en su vida.

- Diseña actividades que generen dudas, preguntas o inquietudes en los estudiantes.

Para Rosales (2018) manifiestan que, la Evaluación Formativa tiene por ventaja examinar y dar respuesta a situaciones sobre el progreso de los educandos, las técnicas que podría utilizar y son efectivas, valorar si la secuencia de aprendizaje es de acuerdo a lo planificado, entre otros. Los estudiantes en la evaluación formativa justifican los criterios logrados y los no comprendidos para la realización de sus trabajos, mientras que el docente consolida criterios y propuestas para sus estudiantes.

2.2.2.6. Características de la evaluación

Para Rosales (2018) estas son:

Sistemática: Se establece plan de acciones que acompaña al proceso de aprendizaje centrado en objetivos o metas proyectadas, los criterios en esta característica serán los requisitos que orienten la evaluación de los resultados obtenidos.

Integral: Al evaluarse las capacidades mediante los desempeños se manifiesta la característica principal de la educación como es la formación integral del estudiante. La evaluación será concebida como un sistema de recojo de información aplicado en todo momento del aprendizaje.

Formativa: Permitirá atender a la diversa necesidad de aprendizaje de los estudiantes, otorgará propuestas a fin de lograr los niveles de aprendizaje más altos cerrando brechas entre los estudiantes, es decir lo que comúnmente conocemos como los estilos del aprendizaje no serán un obstáculo para que los estudiantes logren el aprendizaje.

Continua: Se enfoca en todo el proceso educativo, desde su inicio hasta su etapa final. Es decir, permanece durante todo el proceso de tal manera que permite tomar decisiones oportunas, corregirlas y mejorarlas.

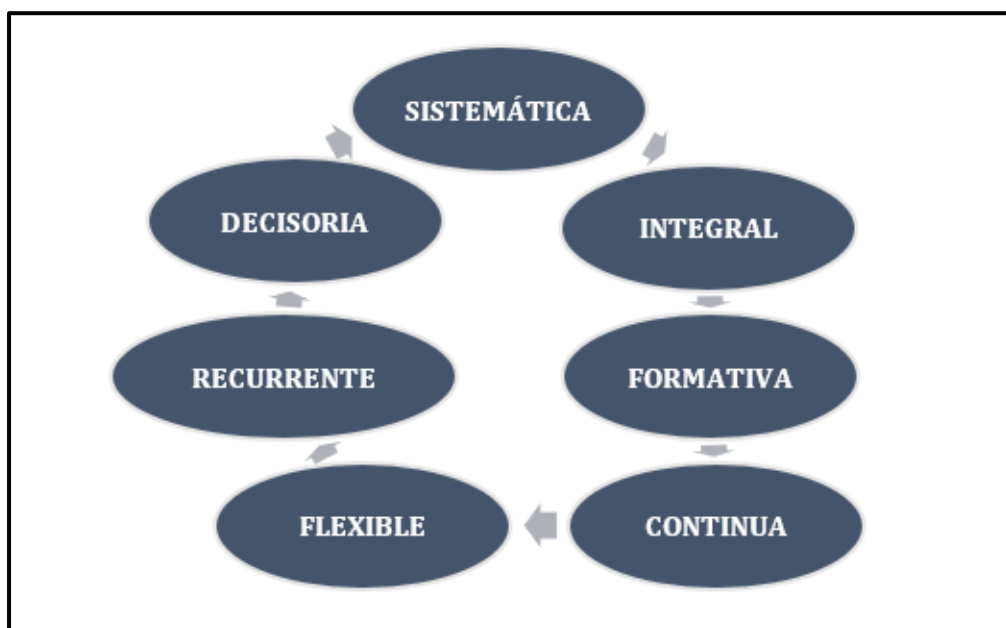
Flexible: La adaptabilidad del proceso de evaluación mejora su propósito debido al diseño de cada instrumento con criterios acordes al estudiante.

Recurrente: El uso debe ser en todo momento propuesto, pero recurrentemente figura en la retroalimentación con los propósitos priorizados según las indicaciones de la realidad del estudiante, en sobremanera la retroalimentación acompaña a esta característica debido a la formulación de situaciones significativas y desafíos cuyo eje central se da en torno a la identificación de potencialidades de aprendizaje, que se planteen para el estudiante.

Decisoria: La sistematización y frecuencia del recojo de datos obtenidos, valorando el esfuerzo, emitiendo juicios de valor sobre los errores cometidos, partiendo de la discusión, clarificando sus confusiones y dando a conocer la importancia de lograr las metas del aprendizaje.

Figura 3

Características de la evaluación formativa



Nota: Elaboración propia de las características de la evaluación formativa según Rosales (2018).

2.2.2.7. Funciones de la evaluación formativa

Según Rosales (2018), la evaluación formativa es un proceso intencionado y organizado por el docente que sirve para recoger evidencias del avance del aprendizaje

comprendidas desde su directa relación con las metas de aprendizaje, ayuda a tener una perspectiva individualizada de cada estudiante según su avance

- a) La evaluación formativa o continua se concibe como exploración o búsqueda, es decir la parte medular de esta evaluación está en seguir avanzando en función a todas las estrategias empleadas por el docente, que forman parte del rol fundamental del aprendizaje, concediéndoles a los estudiantes un balance de lo que hicieron, cómo lo están haciendo, pero sobre todo cómo puede mejorar (Rosales, 2018).
- b) La evaluación dentro del ámbito profesional se hace mención a la comunidad en la que se desarrolla el profesional de esta manera los docentes de este nivel deben empoderarse con el propósito fundamental de la evaluación como un sistema de información para las carreras profesionales, promoviendo reajustar contenidos y mejorando los resultados para las futuras generaciones de profesionales.

2.2.2.8. Instrumentos de la evaluación formativa

El instrumento que se empleó cuenta con cuatro dimensiones que fueron propuestas por el autor Melquisedec Abdías Ortega en el año 2015, se basa en aspectos que caracterizan la evaluación formativa, este instrumento originalmente fue de 65 enunciados y con el pasar de los años diversos autores lo han aplicado en estudios similares haciendo adaptaciones y algunos acortando su versión. El objetivo del instrumento fue conocer desde la percepción de los estudiantes como sus docentes utilizan herramientas didácticas para lograr aprendizajes autorregulados, haciendo uso de los beneficios y características de la evaluación formativa.

2.2.2.9. Dimensiones de la evaluación formativa

Reguladora: este aspecto de acuerdo con Pacheco (2019) resalta que la evaluación deberá centrarse en el proceso que el resultado, por tanto el docente deberá realizar la planificación administrativa correspondiente según el escenario, debilidades o carencias que

haya detectado en el proceso educativo para luego bajo este diagnóstico aplicar estrategias idóneas y eficientes.

Procesual; hace referencia, que durante el proceso de enseñanza aprendizaje el docente interactúa con el estudiante de manera permanente, ello conducirá a dar una retroalimentación que promueva la discusión, el análisis, procurando con ello que adquiera conocimientos significativos en un tiempo establecido, los mismos que han de ser evidenciados cuando realiza o lleva a cabo una actividad o tarea (Álvarez y Ortúñez, 2011).

Continuidad; el docente según Ortega (2015) “tiene la misión de examinar y contrastar de manera continua, gradual, apropiada y oportuna los aprendizajes de los estudiantes, buscará que detectar las dificultades y desaciertos en el proceso de las actividades propuestas al estudiante” (p. 37).

Retroalimentación; el estudiante durante su formación se encuentra en continuo aprendizaje, por tanto es necesario y relevante que el docente le brinde información de aquellos aspectos que tiene por mejorar y los que debe fortalecer, ello con el fin de poder superar aquellas debilidades que no le permiten conseguir sus objetivos propuestos, se debe tener presente que en la evaluación formativa la retroalimentación cumple un papel crucial ya que por medio del mismo se puede consolidar el aprendizaje en el estudiante, y para el docente representa una buena forma de mejorar su desempeño (Pacheco, 2019).

2.3 Formulación de Hipótesis

2.3.1. Hipótesis general

El aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024.

2.3.2. Hipótesis específicas

- HE1. La dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024.
- HE2. La dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en Universidad Privada de Lima, 2024.
- HE3. La dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en Universidad Privada de Lima, 2024.
- HE4. La dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en Universidad Privada de Lima, 2024.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Método de la investigación

Se empleó el método hipotético deductivo porque se partirá de una hipótesis, la cual será contrastada para confirmar o descartar a través del resultado. Se parte de una inferencia de lo general a lo específico, este tipo de método para Karl Popper consiste en proponer conjeturas o posturas que parten de un problema para ser probadas o refutadas, partiendo de lo general a lo particular (Arias, 2021).

3.2. Enfoque de la investigación

El enfoque fue Cuantitativo, Neill y Cortez (2018) indican “en este enfoque se utilizan la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, mediante la medición numérica y el uso de la estadística” (p. 59).

3.3. Tipo de la Investigación

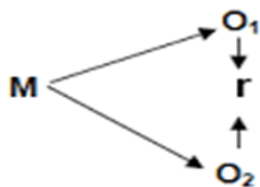
Se abordó bajo el tipo básica, Esteban (2018) señala que también es conocida como fundamental o pura, se presenta bajo un esquema sistemático y formal, el mismo que pretenderá reforzar los conocimientos y estos a su vez sirvan como base a investigaciones aplicadas.

3.4. Diseño de la Investigación

Fue no experimental, para Hernández y Mendoza (2018) “son estudios que se realizan sin la manipulación de las variables en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (p.175) es decir el investigador no realiza ningún tipo de intervención sobre los constructos.

Por otro lado, fue correlacional dado que se pretenderá hallar la asociación entre las variables en un único momento, ello con la finalidad de responder a los objetivos planteados (Hernández et al.,2014).

Se tomó el siguiente diagrama:



Donde:

M = Estudiantes del programa de segunda especialidad Centro Quirúrgico.

O1 = Observación de la variable Aprendizaje Autorregulado.

O2 = Observación de la variable Evaluación Formativa.

r = correlación

3.5. Población, muestra y muestreo

3.5.1 Población

Según Pantoja et al. (2022) plantean que “una población comprende a todos los miembros de cualquier clase bien definida de personas, eventos y objetos” (p.155). Para el presente estudio se trabajó con toda la población de estudiantes de la especialidad de centro

quirúrgico de la escuela de enfermería, del periodo ingresante 2024 I, siendo un total de 115 estudiantes.

3.5.2. Muestra

En cuanto a la muestra, es definida según Arias (2021), como una parte o subgrupo de la población que serán materia de análisis. En el estudio se contó la muestra, la cual quedó conformada por 100 estudiantes de la segunda especialidad de centro quirúrgico de la escuela de enfermería.

3.5.3. Muestreo

Correspondió al no probabilístico por conveniencia, es decir no se calculó por medio de fórmula matemática y para la selección se consideró la accesibilidad a la unidad de análisis aplicando los criterios que establecieron los investigadores, tales como:

Criterios de inclusión:

- a) Aceptar y firmar el consentimiento informado.
- b) Estar presentes cuando se apliquen los test.
- c) Estudiantes matriculados en la Segunda especialidad de Centro Quirúrgico - 2024

Criterios de exclusión:

- a) Denegarse a firmar el consentimiento informado.
- b) Estar ausentes durante la aplicación de los test.
- c) Estudiante no matriculado en la Segunda especialidad de Centro Quirúrgico – 2024.
- d) Estudiantes de otras especialidades diferentes a la seleccionada.

3.6. Variable y operacionalización

Tabla 1

Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa
V1: Autorregulación del aprendizaje	Proceso dinámico productivo, en donde se construyen sus logros cognitivos, motivacionales y conductuales desde las metas que han establecido y desde las características particulares del ambiente en el que se desarrollan. (Moreno et al., 2016)	Valora la percepción con respecto a la forma como autorregula su aprendizaje, mediante cuatro dimensiones	D1: Ejecutiva	<ul style="list-style-type: none"> • La metacognición, consciente • Análisis de tarea. • Monitoreo cognitivo 	Ordinal No es típico en mí en absoluto (1). No es muy típico en mí (2) Algunas veces típico en mí (3). Frecuentemente típico en mí (4) Casi siempre típico en mí (5)	Bajo: 60-140 Moderado: 141-220 Alto: 221-300
			D2: Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de evaluación. • Proceso cognitivo. • La atención. • Almacenamiento 		
			D3: Motivacional	<ul style="list-style-type: none"> • Creencias y cuestiones de motivación personales. • La orientación a la meta. • Búsqueda de ayuda. • Administración del tiempo 		
			D4: Control de ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de tareas • Recursos del ambiente 		
V2: Evaluación formativa	Aquella que se efectúa a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamentalmente la reflexión continua, sistemática e	Mide como el estudiante considera que su docente realiza la evaluación formativa por medio de 4 dimensiones	D1: Reguladora	<ul style="list-style-type: none"> • Gradualidad • Características de los estudiantes • Conductas o acciones 	Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4)	Alta (131-175) Media
			D2:	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de actividades 		

<p>integrada sobre la acción educativa durante todo el proceso, la cual permite efectuar correcciones oportunas para obtener mejores resultados del propio proceso (Tarazona, 2011)</p>	<p>Procesual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de aprendizaje • Seguimiento • Socialización • Examina los aprendizajes • Detecta aciertos y desaciertos • Retroalimentación • Reflexión • Autoevaluación • Error constructivo 	<p>de Siempre (5)</p>	<p>(83-130) Baja (35-82)</p>
	<p>D3: Continua</p>			
	<p>D4: Retroalimentado ra</p>			

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnica

Según Sánchez (2017) la técnica representa el medio por el cual se recoge la data requerida de un determinado fenómeno, tomando en cuenta los objetivos de la investigación; para el presente estudio de investigación se utilizó la encuesta, dentro de sus características es que sistemática, rápida y permite almacenar los datos de forma ordenada (Sánchez, 2018).

3.7.2. Descripción del instrumento

El Instrumento que se empleó para medir la **variable Aprendizaje Autorregulado** fue un Cuestionario propuesto por Tello (2022), el cual constó de cuatro dimensiones: ejecutiva, cognitiva, control de ambiente y contiene 60 items, sus respuestas se dieron en escala ordinal con cinco opciones de respuesta.

Tabla 2

Ficha técnica del instrumento 1

Nombre del instrumento	Cuestionario de Aprendizaje Autorregulado
Autor y año:	Linderd et al. (1992)
Adaptado por:	Tello (2022)
Administración:	Individual.
Tiempo de aplicación:	15 minutos.
Sujetos de aplicación:	Estudiantes de enfermería de segunda especialidad
Objetivo	Medir el nivel de autorregulación de aprendizaje de los estudiantes
Dimensiones que evalúa:	Ejecutiva Cognitiva Motivacional Control de ambiente
Puntuación y escala valorativa:	5. Casi siempre típico en mí. 4. Frecuentemente típico en mí. 3. Algunas veces típico en mí. 2. No es muy típico en mí. 1. No es típico en mí en lo absoluto.

Para Evaluación **Formativa**, se aplicó un Instrumento tipo Cuestionario validado en un estudio de Pacheco (2019), el cual contuvo cuatro dimensiones (reguladora, procesual, continua y retroalimentación) de 35 items, con respuesta en escala ordinal.

Tabla 3

Ficha técnica del Instrumento 2

Nombre del instrumento	Cuestionario de Evaluación Formativa				
Autor y año:	Pacheco (2019)				
Administración:	Individual.				
Tiempo de aplicación:	15 minutos.				
Sujetos de aplicación:	Estudiantes de enfermería de segunda especialidad Medir el nivel de percepción de la evaluación formativa que realizan sus docentes				
Objetivo	Realizar sus docentes				
Dimensiones que evalúa:	Reguladora Procesual Continua Retroalimentadora				
Puntuación y escala valorativa:	1)Nunca	2) Casi nunca	3) A veces	4) Casi siempre	5) Siempre

3.7.3 Validación de instrumentos

Un criterio de rigor que debe cumplir todo instrumento antes de ser aplicado es contar con la validez pertinente, en este sentido Arispe et al. (2020) indican que “la validez es el grado en que un instrumento logra medir lo que se pretende medir” (p.172).

Por tanto, en el estudio los dos instrumentos fueron validados por medio de la validez de contenido a cargo del Juicio de cinco expertos quienes evaluaron criterios de pertinencia, relevancia y claridad, indicando los cinco que ambos instrumentos eran válidos, el detalle de los jueces validadores se expone en tabla 4.

Tabla 4*Validación de juicio de expertos.*

N°	Experto	Observación
1	Dr. Pablo Alejandro Millones Gómez	Aplicable
2	Dra. Jessica Palacios Garay	Aplicable
3	Dra. Betty Zárate Aguilar	Aplicable
4	Dra. Giuliana del Socorro Raggio Ramírez	Aplicable
5	Dra. Patricia Ramos Vera	Aplicable

Así también, otro aspecto mediante el cual fueron valorados los instrumentos fue por medio de la validez de constructo, el mismo que “trata de responder si un instrumento mide un determinado rasgo” (Arispe et al., 2020, p. 80), siendo realizado mediante el análisis factorial exploratorio (AFE) considerando para este fin los índices obtenidos del análisis de Kaiser Meyer y Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Es así que para el primer instrumento Autorregulación del Aprendizaje se obtuvo el índice KMO = 0,889 y una significancia = 0,000 < 0.05 por la prueba de esfericidad de Bartlett; en el segundo instrumento Evaluación formativa el índice KMO fue = 0.916 y la significancia = 0.000 < 0.05; estos hallazgos según López y Gutiérrez (2018) demostraron que los ítems de cada instrumento forman parte de factores comunes, es decir la proporción de coeficientes se encuentran interrelacionados entre sí, en este sentido el instrumento fue válido y aplicable.

Tabla 5*Instrumento Autorregulación del Aprendizaje: Análisis KMO y Prueba de Bartlett*

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.899
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4151.045
	gl	1770
	Sig.	0.000

Tabla 6*Instrumento Evaluación formativa: Análisis KMO y Prueba de Bartlett*

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.916
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	3055.731
	gl	595
	Sig.	0.000

3.7.4 Confiabilidad de instrumentos

La confiabilidad se evaluó mediante una prueba piloto con 20 estudiantes con características similares a la muestra para determinar si los puntajes obtenidos en el instrumento son estables y constantes. El coeficiente a utilizar fue el Alfa de Cronbach, dado que las respuestas de los instrumentos son tipo politómica, por otro lado, este índice permite valorar la consistencia interna de los ítems del instrumento, cuando el valor del índice es entre 0.8 y 1 se podrá inferir que el instrumento es confiable y puede ser aplicado a la muestra total. “Un Instrumento es confiable si, el grado de consistencia de los puntajes obtenidos por un mismo grupo de sujetos en una serie de mediciones tomadas con el mismo instrumento” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 75).

Para el instrumento cuestionario de Aprendizaje autorregulado el índice de fiabilidad fue 0.956 y para el segundo instrumento Evaluación formativa fue de 0.971; ambos índices dieron cuenta que los instrumentos eran fiables y aplicables.

Tabla 7*Confiabilidad de instrumentos*

Instrumento	Índice	Confiabilidad
Autorregulación del Aprendizaje	0.956	Alta confiabilidad
Evaluación Formativa	0.971	Alta confiabilidad

3.8. Procesamiento y análisis de datos

Una vez recolectados los datos, se procedió a analizarlos mediante pruebas estadísticas para obtener los hallazgos a nivel descriptivo e inferencial.

Para Hernández et al. (2018) “la estadística descriptiva, implica el conteo de casos que se presentan en las categorías de las variables en estudio, con el propósito de conocer tendencias” (p.328). Se obtuvieron las frecuencias, porcentajes y se elaboraron los cuadros y gráficos estadísticos.

En un primer momento se utilizó hojas Excel para ordenar los datos y posteriormente se trasladaron al estadístico SPSS, en la cual se realizó el análisis inferencial para probar las hipótesis de estudio, para dicha prueba primero se llevó a cabo el análisis de normalidad de datos, dado que la muestra fue mayor a 50 elementos se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, donde se encontró que la data presentaba distribución normal, a razón de ellos las pruebas inferenciales fueron realizadas con el paramétrico de correlación Pearson.

3.9. Aspectos éticos

Los permisos se gestionaron en la Universidad Norbert Wiener a través de las autoridades pertinentes de la Facultad de Enfermería Los instrumentos pasaron por un proceso de validación y confiabilidad.

Se tuvo en cuenta la Ley de Protección de datos personales 29733, por tanto, los datos solo fueron utilizados por los investigadores, sin ser expuestos.

El estudio también contó con la aprobación del Comité de ética institucional de la UPNW, quienes dieron su visto para aplicar.

La presente investigación consideró los derechos de confidencialidad y con el consentimiento de los participantes. Del mismo modo se dió cumplimiento con el Código de ética vigente de la UPNW que rigen el desarrollo investigativo.

Por otro lado, se respetó el principio de autonomía mediante el uso del consentimiento informado con todos los participantes de la muestra, asimismo todas las fuentes consultadas fueron citadas y referenciadas bajo la normativa APA 7, asegurando con ello el respeto a la autoría.

Del mismo modo el documento fue sometido al software detector de similitud TURNITIN, dando como resultado un porcentaje por debajo del rango estipulado, refirió que las similitudes halladas no representan algún tipo de plagio.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1. Análisis descriptivo de resultados

4.1.1.1. Escala valorativa de las variables

Tomando los resultados de tabla 8, en la variable Autorregulación del aprendizaje, el puntaje mínimo fue 121 y el máximo 288, en sus dimensiones las puntuaciones fluctuaron entre 30 y 74 puntos; en la segunda variable el puntaje mínimo fue 92 y el máximo llegó a 175 puntos y en sus dimensiones los puntajes oscilaron entre 15 y 50 puntos. También se presenta los rangos en los niveles de cada variable y sus dimensiones.

Tabla 8

Escala valorativa de las variables

Variables y dimensiones	Puntajes			Niveles		
	N	Min	Max	Bajo	Moderado	Alto
Autorregulación del aprendizaje	100	121	288	60-140	141-220	221-300
Dim Ejecutiva	100	31	70	15-35	36-55	56-75
Dim Cognitiva	100	30	74	15-35	36-55	56-75
Dim Motivacional	100	30	73	15-35	36-55	56-75
Dim Control y ambiente	100	30	71	15-35	36-55	56-75
	N	Min	Max	Bajo	Regular	Alto
Evaluación formativa	100	92	175	35-82	83-130	131-175
Dim Reguladora	100	21	50	10-23	24-37	38-50
Dim Procesual	100	27	50	10-23	24-37	38-50
Dim Continuidad	100	15	30	6-14	15-22	23-30
Dim Retroalimentación	100	20	45	9-21	22-34	35-45

4.1.1.2. Análisis descriptivo de la variable Autorregulación del aprendizaje

De acuerdo a la data recolectada, se encontró que del total de participantes el 1% que corresponde a un estudiante de especialidad considera tener un bajo nivel de aprendizaje autorregulado, mientras que el 76% que correspondió a 76 especialistas refieren estar en nivel moderado y 23% que es igual a 23 especialistas refiere que su nivel de autorregulación del aprendizaje es alto, lo indicado se presenta en tabla 9 y figura 4.

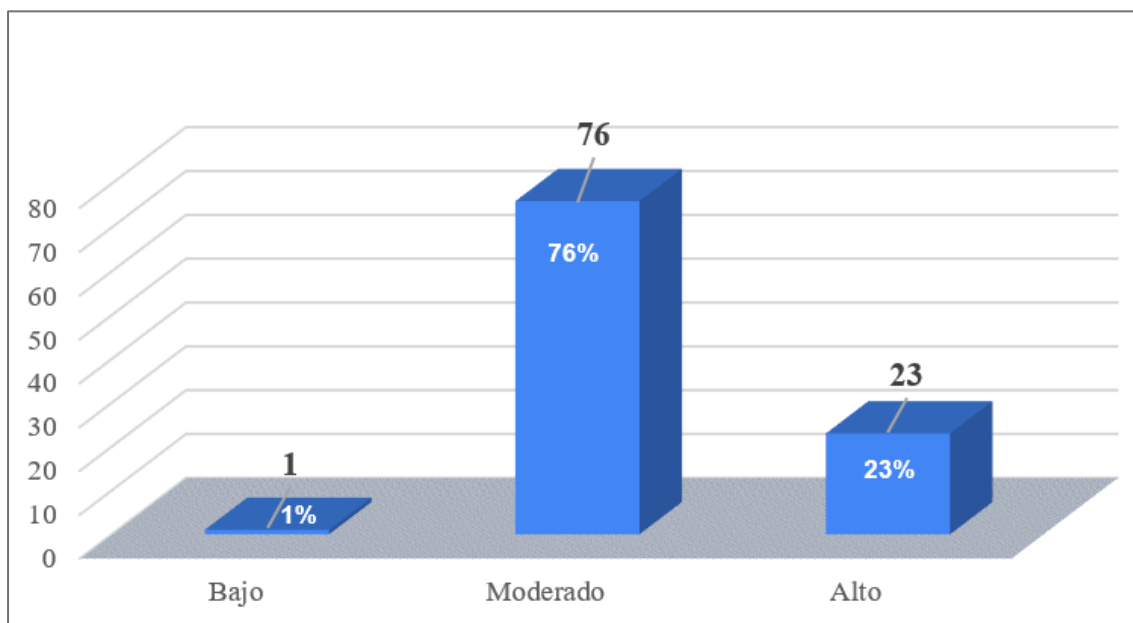
Tabla 9

Niveles y frecuencias de Autorregulación del aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	Bajo	1	1.0
	Moderado	76	76.0
	Alto	23	23.0
	Total	100	100.0

Figura 4

Distribución de los niveles de Autorregulación del aprendizaje



Asimismo, la tabla 10 y figura 5, exponen los resultados descriptivos de las dimensiones de Autorregulación de aprendizaje, se puede apreciar que la dimensión ejecutiva

la mayoría de especialistas se ubican en el nivel moderado (83%) , seguido del nivel alto con el 15% y solo el 2% considera que su nivel es bajo; en la dimensión cognitiva el 79% considera que su nivel es moderado, el 20% se ubicó en nivel alto y el 1% en bajo; la dimensión motivacional presenta la misma tendencia, la mayoría 73% en nivel moderado, 26% nivel alto y 1% en bajo y por último la dimensión Control y ambiente 76% en nivel moderado, 23% nivel alto y 1% bajo. Como se observa la mayor cantidad de especialistas encuestados considera que su nivel es moderado en las cuatro dimensiones descritas.

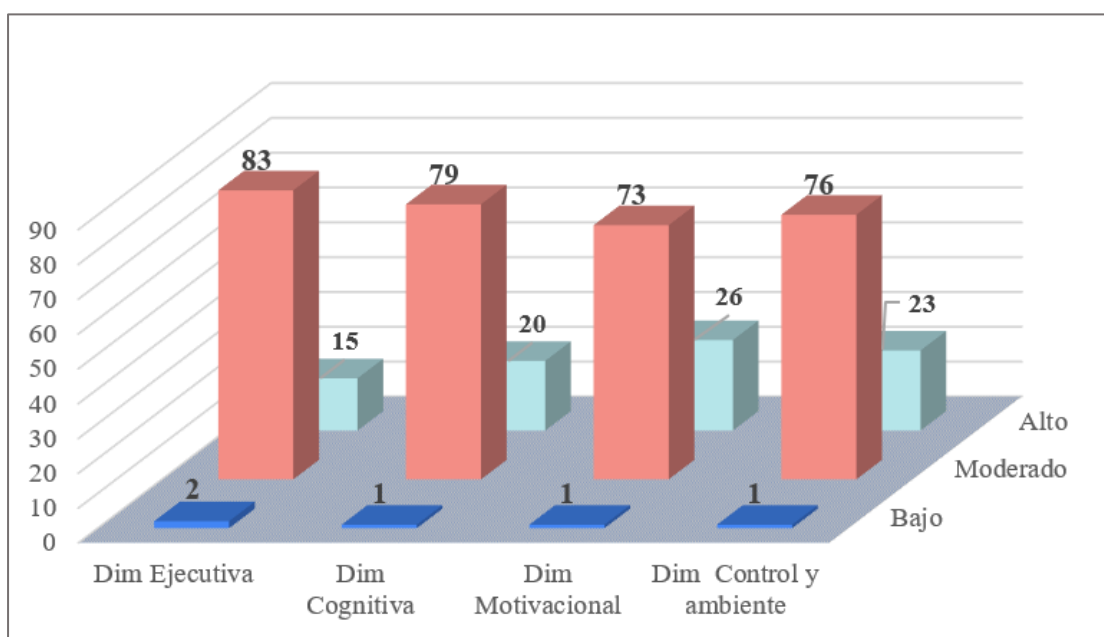
Tabla 10

Niveles y frecuencias dimensiones Autorregulación del aprendizaje

Dimensiones	Bajo		Moderado		Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Dim Ejecutiva	2	2.0	83	83.0	15	15.0	100	100.0
Dim Cognitiva	1	1.0	79	79.0	20	20.0	100	100.0
Dim Motivacional	1	1.0	73	73.0	26	26.0	100	100.0
Dim Control y ambiente	1	1.0	76	76.0	23	23.0	100	100.0

Figura 5

Distribución de niveles dimensiones Autorregulación del aprendizaje



4.1.1.3. Análisis descriptivo de la variable Evaluación formativa

Según lo reportado en tabla 11 y figura 6, se encontró que del total de especialistas el 59% que corresponde a 59 de ellos considera que la evaluación formativa que realizan sus docentes se encuentra en nivel alto, y el 41% refiere que es regular, no se encontró a ninguno que considere que la evaluación formativa realizada por sus docentes este en nivel bajo.

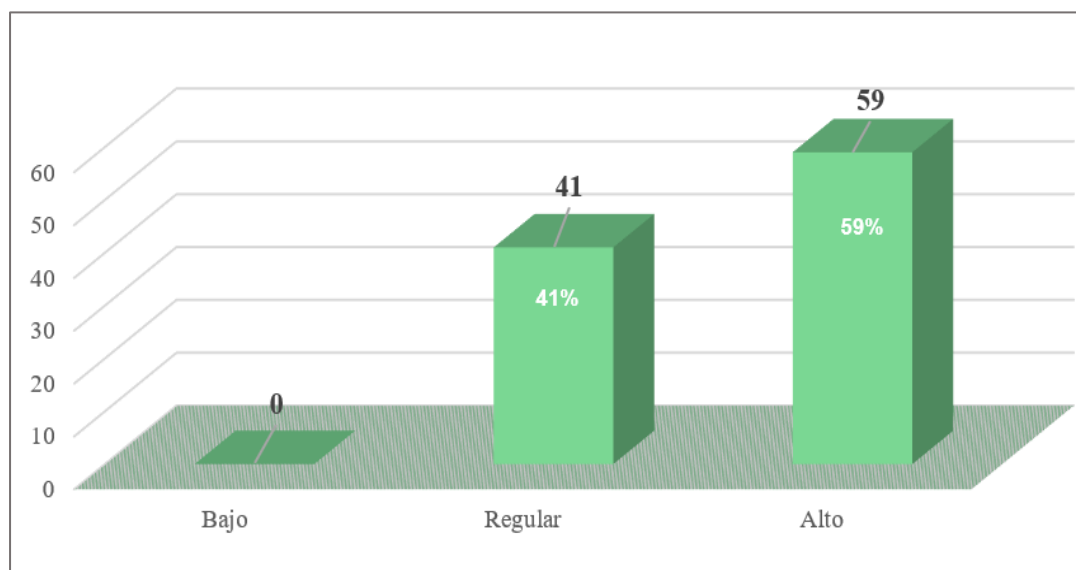
Tabla 11

Niveles y frecuencias de Evaluación formativa

		Frecuencia	Porcentaje
Niveles	Bajo	0	0.0
	Regular	41	41.0
	Alto	59	59.0
	Total	100	100.0

Figura 6

Distribución de niveles Evaluación formativa



Sobre las dimensiones de Evaluación formativa, los resultados indicaron que en la dimensión Reguladora 54% refiere que lo realizado por su docente se encuentra en nivel alto, el 45% en nivel regular y solo el 1% es bajo: en la dimensión procesual, 67% refiere que lo realizado por los docentes está en nivel alto y 33% es regular; en la dimensión continuidad el

63% indica que se ubican en nivel alto y el 37% es regular y por último la dimensión retroalimentación 56% considera que es alto lo realizado por sus docentes, 43% es regular y 1% es bajo; lo indicado se aprecia en tabla 12 y figura 7.

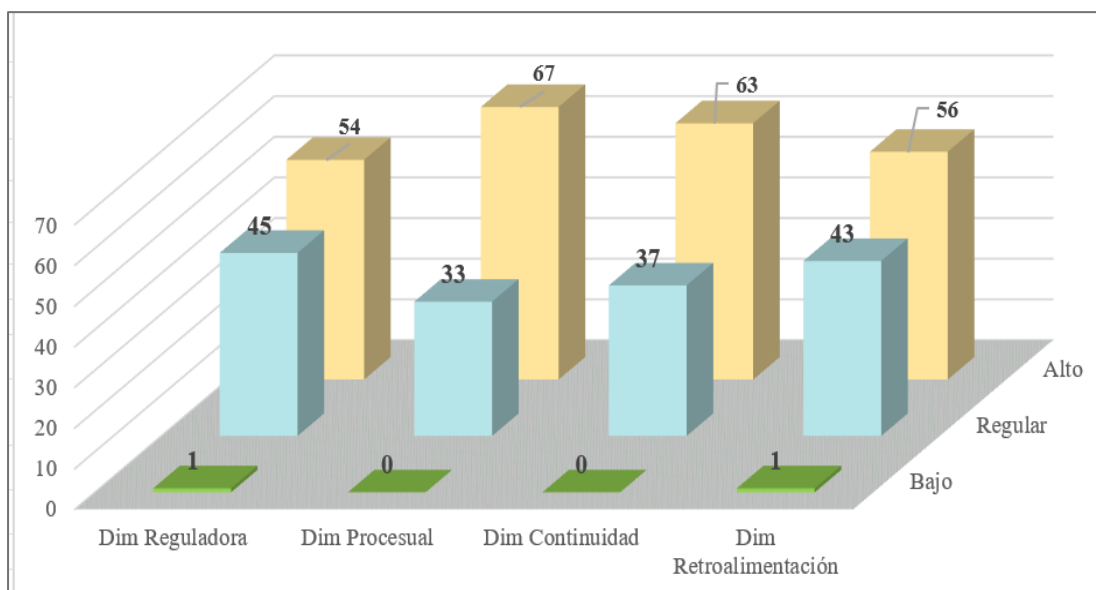
Tabla 12

Niveles y frecuencias dimensiones Evaluación formativa

Dimensiones	Bajo		Regular		Alto		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Dim Reguladora	1	1.0	45	45.0	54	54.0	100	100.0
Dim Procesual	0	0.0	33	33.0	67	67.0	100	100.0
Dim Continuidad	0	0.0	37	37.0	63	63.0	100	100.0
Dim Retroalimentación	1	1.0	43	43.0	56	56.0	100	100.0

Figura 7

Distribución de los niveles dimensiones de Evaluación formativa



4.1.2. Prueba de hipótesis

4.1.2.1. Análisis de normalidad

Con el propósito de realizar las pruebas de hipótesis primero se llevó a cabo el análisis de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov -Smirnov, la misma que permitió conocer el tipo de distribución de la data recogida y considerando que la muestra fue mayor a

50 elementos se utilizó dicha prueba; en este sentido la tabla 13 refiere que según el nivel de significancia obtenido, los datos presentan distribución normal ($p > 0.05$), a razón de este resultado las pruebas de hipótesis se realizaron con el coeficiente paramétrico *r de Pearson*.

Tabla 13

Análisis de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Autorregulación del aprendizaje	0.073	100	,200*
Evaluación formativa	0.067	100	,200*

El paramétrico de correlación *r* de Pearson es un coeficiente muy utilizado que permite identificar el nivel de relación y significancia entre dos variables (Reguant et al., 2018); por otro lado, la tabla 14 presenta los parámetros para su interpretación.

Tabla 14

Rangos de los niveles de r Pearson

Rangos	Interpretación
-0.91 a -1	Correlación negativa perfecta
-0.76 a -0.9	Correlación negativa muy fuerte
-0.51 a -0.75	Correlación negativa considerable
-0.11 a -0.5	Correlación negativa moderada
-0.01 a -0.1	Correlación negativa débil
0	No existe correlación
0.01 a 0.1	Correlación positiva débil
0.11 a 0.5	Correlación positiva moderada
0.51 a 0.75	Correlación positiva considerable
0.76 a 0.9	Correlación positiva muy fuerte
0.91 a 1	Correlación positiva perfecta

Nota: Fuente Roy et al. (2019)

4.1.2.2. Prueba de hipótesis general

H₀: El aprendizaje autorregulado no se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024.

H_a: El aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024.

Tabla 15

Prueba de hipótesis general

		Autorregulación del aprendizaje	Evaluación formativa
Autorregulación del aprendizaje	Correlación de Pearson	1	,512**
	Sig. (bilateral)		0.001
	N	100	100
Evaluación formativa	Correlación de Pearson	,512**	1
	Sig. (bilateral)	0.001	
	N	100	100

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

De acuerdo con el hallazgo de tabla 15 se obtuvo un $p\text{-valor}=0.001 < 0.05$, lo que lleva a decidir que se desestima la hipótesis nula y aceptada la hipótesis alterna, precisando que el aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024, asimismo según el $r = 0.512$ se evidencia que la relación es positiva de intensidad considerable.

4.1.2.3. Prueba de hipótesis específica

Hipótesis específica 1

H₀: La dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado no se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024.

H₁: La dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024.

Tabla 16

Prueba de hipótesis específica 1

		Dimensión ejecutiva	Evaluación formativa
Dimensión ejecutiva	Correlación de Pearson	1	,346*
	Sig. (bilateral)		0.014
	N	100	100
Evaluación formativa	Correlación de Pearson	,346*	1
	Sig. (bilateral)	0.014	
	N	100	100

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

Según el $p\text{-valor} = 0.014 < 0.05$ reportado en tabla 16, se decide rechazar la hipótesis nula y aceptar la alterna, es decir la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024; del mismo modo el $r = 0.346$ refiere que la relación entre las variables es positiva y de intensidad moderada.

Hipótesis específica 2

H₀: La dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado no se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024.

H₂: La dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024.

Tabla 17*Prueba de hipótesis específica 2*

		Dimensión cognitiva	Evaluación formativa
Dimensión cognitiva	Correlación de Pearson	1	,529**
	Sig. (bilateral)		0.001
	N	100	100
Evaluación formativa	Correlación de Pearson	,529**	1
	Sig. (bilateral)	0.001	
	N	100	100

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

En tabla 17 se obtuvo un $p\text{-valor} = 0.001 < 0.05$ por tanto se decide rechazar la hipótesis nula y aceptar la alterna, es decir la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024; también se halló que el $r = 0.529$ lo que indica que la relación es positiva y de intensidad considerable.

Hipótesis específica 3

H₀: La dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado no se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024.

H₃: La dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024.

Tabla 18*Prueba de hipótesis específica 3*

		Dimensión motivacional	Evaluación formativa
Dimensión motivacional	Correlación de Pearson	1	,386**
	Sig. (bilateral)		0.004
	N	100	100
Evaluación formativa	Correlación de Pearson	,386**	1
	Sig. (bilateral)	0.004	
	N	100	100

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

Según el $p\text{-valor} = 0.004 < 0.05$ reportado en tabla 18, se decide rechazar la hipótesis nula y aceptar la alterna, es decir la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024; del mismo modo el $r = 0.386$ refiere que la relación entre las variables es positiva y de intensidad moderada.

Hipótesis específica 4

H₀: La dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado no se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024.

H₄: La dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024.

Tabla 19*Prueba de hipótesis específica 4*

		Dimensión control de ambiente	Evaluación formativa
Dimensión control de ambiente	Correlación de Pearson	1	,404**
	Sig. (bilateral)		0.002
	N	100	100
Evaluación formativa	Correlación de Pearson	,404**	1
	Sig. (bilateral)	0.002	
	N	100	100

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

Finalmente, en tabla 19 se obtuvo un $p\text{-valor} = 0.002 < 0.05$ lo que lleva a decidir rechazar la hipótesis nula y aceptar la alterna es decir la dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024, así también el $r = 0.404$ refiere que la relación es positiva y de intensidad moderada.

4.1.3. Discusión de resultados

Tomando los resultados de la hipótesis general se encontró un $p < 0.05$ y $r = ,512$ lo que indica que existe relación significativa entre el aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada Lima, 2024, lo indicado se asemeja al resultado de García (2022) quien también encontró relación significativa entre evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios ($p < 0.05$ y $\rho = 0,815$); también coincide con Tello (2022) quien halló relación entre el aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de segunda especialidad en Lima ($p < 0,05$ y $\rho = 0712$), todos estos resultados estarían demostrando que el aprendizaje autorregulado del estudiante queda determinado por la

pertinente evaluación formativa que realizan los docentes en sus sesiones, llevando al discente según Anthony et al. (2020), a activar sus procesos cognitivos para alcanzar sus metas, aplicando para ello control sobre sus pensamientos, actitudes, motivaciones, saberes y utilizando estrategias que le permitan un aprendizaje óptimo. Asimismo, Tamayo y Toapanta (2019) refieren que dentro de las ventajas de la evaluación formativa el estudiante autorregula su aprendizaje, puesto que le permite reflexionar sobre las debilidades y fortalezas con las que cuenta y en función a ello se plantea objetivos reconociendo sus puntos de apoyo para lograrlo. Por otro lado, desde la teoría constructivista de Lev Vygotsky, un estudiante autorregulado coordinará sus procesos mentales tales como la memoria, planeación, síntesis y la evaluación al interactuar con el entorno, contribuyendo ello a construir su aprendizaje, de ahí que dentro de las actividades de la evaluación formativa estas ayuden a generar vivencias que influyan en el enfoque que tenga sobre un tema. Bajo lo indicado se puede argumentar que en la muestra de estudio la relación entre las variables fue positiva y de intensidad considerable, lo que estaría refiriendo que desde la percepción de los especialistas los docentes realizan una evaluación continua a su proceso de aprendizaje, es decir reciben información sobre su propio ritmo de cómo van aprendiendo propiciando en ellos rectificar o autorregular sus saberes pro medio de distintas estrategias para reorientar y mejorar su aprender participando de manera activa y motivada en este proceso, lo cual beneficia que su formación como especialistas sea bastante integral y significativa.

Considerando la primera hipótesis específica, se halló un $p < 0.05$ y $r = ,346$ en este sentido quedo demostrado que la existencia de relación entre la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024; asemejándose el hallazgo con el resultado de Haro (2023) puesto que encontró relación de la evaluación formativa en el rendimiento académico en estudiantes de zootecnia ($\rho = ,706$ y un $p < 0.05$) el autor precisa

al respecto que los docentes que aplican metodologías adecuadas para realizar una evaluación formativa, sus estudiantes suelen involucrarse mejor con su aprendizaje, obteniendo mejores resultados; asimismo concuerda con Vela (2022) al hallar relación entre la Autorregulación del aprendizaje y la evaluación formativa en los estudiantes universitarios en Arequipa ($p < 0.05$ y $\rho = 0.660$) enfatizando que si el docente logra aplicar adecuadamente una evaluación continua y formativa a lo largo de todo el proceso, se promoverá en los estudiantes que regulen mejor su aprendizaje. Sobre estos puntos autores como Tello (2022) indican que cuando se aborda la dimensión ejecutiva de la autorregulación del aprendizaje sea hace acotación en la manera como el discente realiza la planificación o diseño de sus tareas para alcanzar y concretar sus metas académicas. Por su parte Pintrich (2004) refiere que desde una perspectiva constructivista el estudiante bajo esta dimensión toma un rol activo puesto que establece sus metas y diseña estrategias tomando para ello la información que puede obtener de la evaluación formativa. En el estudio se encontró que la relación entre la referida dimensión y la evaluación formativa de los estudiantes si bien es significativa esta resultó siendo de moderada intensidad, se podría asumir que en la muestra los estudiantes consideran que desde su percepción el docente debería fortalecer ciertas prácticas para que la evaluación formativa pueda determinar mejor su autorregulación de aprendizaje.

En cuanto a la segunda hipótesis específica se encontró como resultado un $p < 0.05$ y $r = ,529$ lo que evidenció que la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024, siendo comparable el hallazgo con el resultado de Aguinaga y Palacios (2023) quienes encontraron relación entre autorregulación del aprendizaje y pensamiento crítico de estudiantes universitarios ($p < 0.05$ y $\rho = 0.713$) señalando sobre ello que un buen nivel de pensamiento crítico se asocia con una buena autorregulación de aprendizaje, también guarda semejanza con el estudio de

Hernández et al. (2021) ya que concluyeron que la retroalimentación o feedback se relaciona con los procesos de autorregulación del aprendizaje en universitarios ($p < 0.05$ y $r = 0.540$), precisando que los estudiantes consideran que la retroalimentación que le brinda su docente durante su formación les ayuda a mejorar su proceso para lograr un aprendizaje autorregulado; en esta línea al abordar la dimensión cognitiva según Tello (2022) el estudiante aplica sus saberes para llevar a cabo tareas para alcanzar sus objetivos, es decir pone en acción lo aprendido para ello movilizará sus procesos cognitivos; según este alcance tomando la Teoría Socio constructivista la evaluación formativa contribuye a brindar recomendaciones y opiniones en pro que el estudiante lo utilice para revisar su aprendizaje, haciendo los ajustes y adaptaciones necesarias y con ello construir y mejorar su aprendizaje (Moreno, 2023). Por tanto, en este punto cobra relevancia el actuar del docente, siendo un mediador entre el aprendiz y los contenidos, por ello sus estrategias han de orientarse en generar espacios o situaciones para que el estudiante adquiriera saberes significativos autorregulando para ello su aprendizaje.

Sobre la tercera hipótesis específica, se obtuvo un $p < 0.05$ y $r = .386$ precisando con ello la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024, siendo comparable el hallazgo con Pastor (2022) quien encontró que la evaluación formativa se asocia con el aprendizaje autorregulado en universitarios ($p = 0.000 < 0.05$), asimismo se asemeja al resultado de Pinochet et al. (2022), quienes en Chile hallaron relación entre la función ejecutiva fría y la gestión del aprendizaje autorregulado ($p = 0.000 < 0.05$), los autores precisan que para que los estudiantes de educación superior regulen de manera adecuada su aprendizaje tienen que lograr desarrollar una serie de procesos neuropsicológicos complejos, esto les permitirá controlar y organizar sus pensamientos, emociones y las conductas; por ello al realizar el docente la evaluación

formativa deberá asegurarse de proveer una reflexión crítica y asertiva para que el discente ejecute y mejore las tareas y pueda concretar sus metas de aprendizaje (Baldan y Juven, 2020), ya que desde el aspecto motivacional del aprendizaje autorregulado según Bruna et al. (2016) por medio de las vivencias y la formación que va recibiendo, el estudiante irá también desarrollándose a nivel personal, de ahí la importancia que durante la evaluación formativa el docente contemple elementos según Pintrich (2004) que sean constructivos y de utilidad al estudiante como las metas, valores y motivaciones que le ayuden a reflexionar si viene alcanzando lo propuesto y de acuerdo a ello emprender mejoras para optimizar su resultado.

Por último, en la cuarta hipótesis específica se obtuvo $p < 0.05$ y $r = .404$ indicando que la dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024, concordando con Quispe (2022) al encontrar relación entre la dimensión control y esfuerzo con la evaluación formativa en universitarios ($p < 0.05$, $\rho = 0.571$) refiriendo sobre el hallazgo que el control que realiza el estudiante sobre el aprendizaje mejora sus resultados en la evaluación formativa; así también coincide con Pastor (2022) al hallar un $p < 0.05$ entre control de ambiente y evaluación formativa; tales resultados sugieren según Tello (2022) que el discente a lo largo de su proceso deberá organizar y controlar los espacios donde lleva a cabo sus actividades, por su parte el estudiante analiza los aspectos de su contexto así como los resultados que va obteniendo y por medio de sus conductas autorregulatorias las valora para hacer las adaptaciones necesarias y pueda conseguir el logro de sus metas académicas (Panadero y Alonso, 2014); en consecuencia al realizarse la evaluación formativa esta promoverá según Rosales (2018) que el discente a través de las estrategias empleadas por el docente reconozca lo que hizo, como lo está haciendo, y como lo podría mejorar haciendo uso y controlando los recursos que tiene a su alrededor.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primero: Se logró establecer la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada Lima, 2024, de acuerdo al p-valor < 0.05 , del mismo modo el $r=0.512$ evidenció que la relación fue positiva y de intensidad considerable.

Segundo: Se determinó la relación que existe entre la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, 2024 ello a razón del $p < 0.05$ y el $r=0.346$ que estableció que la relación fue positiva de moderada intensidad.

Tercero: Se logró determinar la relación existente entre la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, 2024, puesto que se encontró un $p < 0.05$ y el $r= 0.529$ indicó que la relación fue positiva y de intensidad considerable.

Cuarto: Se determinó la relación existente entre la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, 2024 ello a razón del $p < 0.05$ y el $r=0.386$ que estableció que la relación fue positiva de moderada intensidad

Quinto: Se logró determinar la relación entre la dimensión control del ambiente del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en Universidad Privada de Lima, 2024, puesto que se halló un $p < 0.05$ y el $r = 0.404$ evidenció que la relación fue positiva y de moderada intensidad.

5.2. Recomendaciones

Primero: A los coordinadores de escuela potenciar por medio de talleres o capacitaciones las habilidades de sus docentes universitarios para realizar una evaluación formativa idónea, la misma que se debe ser permanente y que conduzca a que los estudiantes empleen las estrategias pertinentes para autorregular su aprendizaje y lograr sus metas académicas.

Segundo: A los docentes, considerar que las actividades que desarrollen para la evaluación formativa deben darse a lo largo de todo el proceso educativo y no solo orientado a una evaluación final, ello con la finalidad que el estudiante también pueda hacer la regulación pertinente de forma continua, planificando o diseñando las estrategias que utilizará para mejorar su aprendizaje considerando el aspecto ejecutivo de su autorregulación.

Tercero: A los coordinadores y docentes; realizar adecuaciones al plan curricular que permita que el discente realice actividades o tareas que le ayuden a poner en acción conductas, saberes y comportamientos para lograr un mejor desempeño a todo nivel por medio del aspecto cognitivo, en este sentido es necesario incorporar actividades que sean valoradas y revisadas por el docente para que este brinde la retroalimentación que ayude al estudiante a construir sus conocimientos de manera significativa.

Cuarto: Al docente, considerar que el aspecto motivacional de la autorregulación del aprendizaje del estudiante es crucial para construir sus saberes, por ello es importante que al

realizar los diversos procesos de la evaluación formativa estos sean dados al estudiante de manera asertiva y constructiva, motivándolo para que siga mejorando.

Quinto: A los estudiantes de especialidad, considerar que la evaluación formativa es permanente, es decir desde que el docente recoge los saberes sobre un tema, pasando por el desarrollo de distintas actividades para luego terminar en la introspección sobre la temática abordada, ello con la finalidad de poder proveerlos de opiniones, sugerencias o criterios que les ayude a identificar los recursos que tienen a su alrededor y lograr tener el control del ambiente que les permita regular su aprendizaje para alcanzar su meta.

REFERENCIAS

- Aguilar-Durán, L. y Arias-Odón, F. (2023). Influencia del perfeccionismo académico en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 129-140. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.241>
- Aguinaga, D. y Palacios, J. (2023). *Autorregulación del aprendizaje y pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. - Revista Ecuatoriana de Psicología, 6(15), 96-108. <https://doi.org/10.33996/repsi.v6i15.92>
- Anthony, L., Koo, A. y Hew, S. (2020). Self-regulated learning strategies and nonacademic outcomes in higher education blended learning environments: A decade-long review. *Education and information technologies*, 25 (5), 3677-3704. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-020-10134-2>
- Araka, E., Maina, E., Gitonga, R., Oboko, R. y Kihoro, J. (2021). University Students' Perception on the Usefulness of Learning Management System Features in Promoting Self-Regulated Learning in Online Learning. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 17, (1), 45-64. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1285531>
- Arias, J. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting. <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L. y Arellano, C. (2020). *La investigación científica*. Una aproximación para los estudios de posgrado. Universidad Internacional de Ecuador
- Baldan, B. y Guven, M. (2020). Self-Regulated Learning Skills of Undergraduate Students and the Role of Higher Education in Promoting Self-Regulation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20 (89), 47-70. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1361788>

- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista innova educación*, 1(3), 374-390.
<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/45>
- Bruna, D., Pérez, M., Bustos, C. y Núñez, J. (2016). Propiedades Psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(44),77-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459653861007>
- Cantú-Martínez, P. (2022). Desafíos de la educación virtual en Latinoamérica. *Cátedra*, 5(1), 71-79. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/3487>
- Castro, J. (2022). *Aprendizaje autorregulado y estrés académico de los estudiantes de una universidad pública, Lima, 2021..* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos] <https://hdl.handle.net/20.500.12672/18182>
- Covarrubias-Apablaza, C., Acosta-Antognoni, H. y Mendoza-Lira, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Cruzado, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2219-71682022000200149&script=sci_arttext
- Daura, F. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. 16(1), . *Educación y Educadores*, 16(1), 109-125.
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614006.pdf>
- Delgadillo, D. (2019, Enero 9). *Inteligencia emocional y Aprendizaje autorregulado en*

estudiantes de Cuidado Enfermero en Neonatología de la Universidad Privada Norbert Wiener, 2019 – Lima. [Tesis de maestría, Universidad Privada Norbert Wiener] <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/3713>

Demuner-Flores, M., Ibarra-Cisneros, A. y Nava-Rogel, R. (2023). Estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios durante la contingencia COVID-

19. *Revista iberoamericana de educación superior*, 14(39), 116-

130..<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39.1532>

Ergen, B. y Kanadli, S. (2017). The Effect of Self-Regulated Learning Strategies on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Eurasian Journal of Educational Research* , 17 (69), 55-74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/623926>

Esteban, N. (2018). Tipos de investigación.

<http://resultados.usdg.edu.pe/bitstream/USDG/34/1/Tipos-de-Investigacion.pdf>

Flores, K. y López, M. (2022). Evaluación de aprendizajes autorregulados en estudiantes universitarios. Análisis desde la educación en línea. *Apertura*, 14(2), 110-125.

<https://doi.org/10.32870/ap.v14n2.2224>

Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., Martínez-Angulo, C., & Carter-Thuillier, B. (2020). Evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 169-186.

10.11144/Javeriana.m12-25.efef

García, C. (2022). *Evaluación formativa y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima, 2022.* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/95413>

García-Marcos, C., López-Vargas, O. y Cabero-Almenara, J. (2020). Autorregulación del

aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo.

Revista de Educación a Distancia. 20(62), 2-21. <https://doi.org/10.6018/red.400071>

Guerrero, B. (2024). Acciones recomendadas por los estudiantes para la consecución exitosa de los estudios de grado a distancia. *Revista Fuentes*, 26 (2), 147-158.

<https://idus.us.es/handle/11441/160037>

Haro, G. (2023). *Evaluación formativa y rendimiento académico en estudiantes de zootecnia de una universidad pública, Loreto – 2023*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/121978/Haro_SG-SD.pdf?sequence=1

Huamán, M. (2023). *Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de lengua y literatura de una universidad pública de Ica, 2023*. [Tesis de maestría, Universidad Privada Norbert Wiener].

https://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13053/10032/T061_70438070_M.pdf?sequence=1

Hernández, V., Santana, P. y Sosa, J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248.

DOI://dx.doi.org/10.6018/rie.423341

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* McGraw-Hill Interamericana Editores.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*.

McGraw-Hill

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Inzunza, B., Márquez, C. y Pérez, C. (2020). Relación entre aprendizaje autorregulado, antecedentes académicos y características sociodemográficas en estudiantes de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2), 1-15.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412020000200016&script=sci_arttext
- Koka, R., Brēmane, A. y Koķe, T. (2023). Formative Assessment in Higher Education: From Theory to Practice. *European Journal of Social Sciences*, 10 (4), 79-89.
https://revistia.com/files/articles/ejser_v10_i4_23/Koka.pdf
- Lanz, M. y Difabio, H. (2007). *Evaluación del aprendizaje autorregulado a través del Inventario de Reinhart Lindner. Exploración de sus cualidades psicométricas.*
<://www.aacademica.org/000-073/596>
- Lerma, K. (2008). Aportes de la psicología sociocultural y genética al aprendizaje autorregulado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-7.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2382>
- López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1–14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- Marcelo, C. y Rijo, D. (2019). Aprendizaje autorregulado de estudiantes universitarios: Los usos de las tecnologías digitales. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 81.
<https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp62-81>
- Mendiola, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿ es realmente tan complicada?. *Revista digital universitaria*, 19(6), 1-17.
<https://www.revista.unam.mx/ojs/index.php/rdu/article/view/1386>
- Mollo-Flores, M. y Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: Hacia una propuesta

pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad: Revista Electrónica Maestros y Profesores*, 17(4), 635-651.

<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235> [Links]

Morales, A. y Javier, C. (2022). *Competencia digital y aprendizaje autorregulado en estudiantes de una universidad pública del Perú, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/9685>

Moreno, T. (2023). La retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 685-694.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202023000200685&script=sci_arttext

Morera-Castro, M., Nieva-Boza, C., Anchía-Umaña, I. y Herrera-González, E. (2023).

Percepción de la evaluación formativa competencial y satisfacción del curso virtual según el sexo y el nivel de carrera en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 27 (3), 481-502. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-3.17964>

Neill, D. y Cortez, L. (2018). *Procesos y fundamentos de la Investigación Científica*.

Editorial Utmach.

<http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12498/1/Procesos-y-FundamentosDeLainvestiacionCientifica.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO

(2021). *Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos*.

https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_AmerLatina_Educ-y-Desiguald_v4.pdf

Ortega, M. (2015). *Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de ciencia*,

tecnología y ambiente en el distrito de Hunter. Arequipa. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]

<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/118?locale-attribute=en>

Pacheco, L. (2019). *Evaluación formativa y el aprendizaje por competencias en el área de ciencia y tecnología de los estudiantes de quinto grado de nivel secundaria de la institución educativa N° 6016 Jesús Salvador UGEL 01 – Pachacamac, año - 2019.*

[Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/35489/Pacheco_LLM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014) How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales. Psychologies*, 30, 450-462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>,

Pantoja, M., Arciniegas, O. y Álvarez, S. (2022). Desarrollo de una investigación a través de un plan de estudio. *Revista Conrado*, 18(S3), 165-171.

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2649>

Paredes, P. y Moreta, H. (2020). Actitudes hacia la Investigación y Autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Ciencia America*, 9, 1-12.

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

Pastor, M. (2022). *La evaluación formativa y su influencia en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021.* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/78565/Pastor_GMP-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Pinochet-Quiroz, P., Lepe-Martínez, N., Gálvez-Gamboa, F., Moreno-Cerda, M., Tapia-

- Castro, Y. y Durán-González, E. (2024). Funciones ejecutivas y gestión del aprendizaje autorregulado en estudiantes de carreras de medicina y salud. *Investigación en Educación Médica*, 13(50), 26-36.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational psychology review* , 16 , 385-407.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=8b6f237b92819484824b0e2fae0f9993323eacc7>
- Quispe, B. (2022). *Autorregulación del aprendizaje y su relación con la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa*, 2022. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/96150/Quispe_VBF-SD.pdf?sequence=1
- Robles, S. y Rodríguez, J. (2021). Autorregulación, autoeficacia y deserción de los cursos virtuales: un estudio de caso durante la coyuntura COVID-19. *Revista Cucea*, 1, 87-102.
<http://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/.dig-educacion-covid.pdf#page=87>
- Rocha, J. (2023, Noviembre 16). *Aprendizaje autorregulado y autoestima en estudiantes de enfermería de la Universidad de Ciencias y Humanidades*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
<https://hdl.handle.net/20.500.12672/20595>
- Ronqui, V., Trias, D., Huertas, J. y Bardelli, N. (2023). Desarrollo profesional docente para la autorregulación del aprendizaje y su enseñanza. *Revista Psicología*, 1, 12-24.
<https://n2t.net/ark:/13683/ebes/05z>

- Rosales, M. (2018). *El nivel de conocimiento sobre evaluación formativa en la práctica de la labor docente de una Institución Educativa Secundaria de Trujillo, 2017*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/11767>
- Roy-García I, Rivas-Ruiz R, Pérez-Rodríguez Marcela, Palacios-Cruz L. (2019). Correlación: no toda correlación implica causalidad. *Revista Alergia México*; 66(3):354-360.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ram/v66n3/2448-9190-ram-66-03-354.pdf>
- Rucoba, L., Perea, D., Rios, C., Paredes, H., Zavaleta, E. y Marticorena, M. (2023). *Evaluación Formativa y autorregulación del Aprendizaje*. Mar Caribe.
<https://doi.org/10.17613/6m5t-9f64>
- Salas, E. y Gallardo, K. (2022). Evolución de la conceptualización de la autorregulación en orientación educativa: una revisión sistemática de literatura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 33(2).
<https://research.ebsco.com/c/rgbq55/search/details/6jxlsggokn?db=eue>
- Sánchez, M., Gil, D, y Martínez, J. (2020). Evaluación del aprendizaje. *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*, 17-40.
https://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/curso-virtual/Modulos/modulo2/1Inicial/m2_inicial/La_evaluacion_de_los_aprendizajes.pdf
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en Investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima-Perú.
- Schunk, D. (2012). Teoría cognitiva social.
- Schunk, D., y Zimmerman, B. (2006). Beliefs about competence and control. *Manual of educational psychology*, 2 (1), 349-367.
- Tamayo, J. y Toapanta, J. (2019). La evaluación formativa: Interpretación y

- experiencias. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 01-08.
<https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1269>
- Tello, C. (2022). *Aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en los estudiantes de la segunda especialidad en salud familiar y comunitaria de una universidad particular, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad Privada Norbert Wiener]
https://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13053/7557/T061_10332115_M.pdf?sequence=1
- Vela, B. (2022). *Autorregulación del aprendizaje y su relación con la evaluación formativa en los estudiantes de una universidad de Arequipa, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Wild, S. y Grassinger, R. (2023). The importance of perceived quality of instruction, achievement motivation and difficulties in selfregulation for students who drop out of university. *British Journal Education Psychological*.93,758–772.
<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/bjep.12590>
- Xu, X., Su, Y., Hong, W, Zhang, Y. y Zhuang, T. (2024). The impact of a personal learning environment on chinese postgraduates' online self-regulated learning skills. *Journal for the Study of Education and Development*, 47(1), 173-205.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/02103702231225382>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*. 41 (2), 64-70.
https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15430421tip4102_2

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Título de la Investigación: APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN ESTUDIANTES DE LA SEGUNDA ESPECIALIDAD EN LA UNIVERSIDAD NORBERT WIENER 2022

Formulación del Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño metodológico
<p>Problema General: ¿Qué relación existe entre el aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, 2024?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en los estudiantes de la de la segunda especialidad en Universidad Privada de Lima, 2024?</p> <p>¿Qué relación existe entre la dimensión cognitiva del</p>	<p>Objetivo general: Establecer la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada Lima, 2024.</p> <p>Objetivos específicos: Determinar la relación que existe entre la dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, 2024.</p>	<p>Hipótesis general El aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024.</p> <p>Hipótesis específicas: La dimensión ejecutiva del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024. La dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado se</p>	<p>Variable 1 Aprendizaje Autorregulado</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecutiva • Cognitiva • Motivacional • Control de ambiente <p>Variable 2 Evaluación formativa</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reguladora • Procesual • Continua • Retroalimentadora 	<p>Tipo : Básica</p> <p>Diseño: No experimental: Correlacional</p> <p>Método: Hipotético deductivo</p> <p>Población: 100 estudiantes de la segunda especialidad de enfermería de una universidad</p> <p>Muestra: 100 estudiantes de segunda especialidad</p>

<p>aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en los estudiantes de la segunda especialidad en Universidad Privada de Lima, 2024?</p>	<p>Determinar la relación entre la dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, 2024.</p>	<p>relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en Universidad Privada de Lima, 2024.</p>		
<p>¿Qué relación existe entre dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, 2024?</p>	<p>Determinar la relación entre la dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, 2024.</p>	<p>La dimensión motivacional del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en Universidad Privada de Lima, 2024.</p>		
<p>¿Qué relación existe entre la dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada Lima, 2024?</p>	<p>Determinar la relación entre la dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en la Universidad Privada de Lima, 2024</p>	<p>La dimensión control de ambiente del aprendizaje autorregulado se relaciona significativamente con la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en Universidad Privada de Lima, 2024</p>		

Anexo 2: Instrumentos

Instrumento 1:

Cuestionario de la variable Aprendizaje Autorregulado

Instrucciones

Por favor lee cada enunciado y posteriormente marque su respuesta de acuerdo a las siguientes claves:

5. Casi siempre típico en mí.
4. Frecuentemente típico en mí.
3. Algunas veces típico en mí.
2. No es muy típico en mí.
1. No es típico en mí en lo absoluto.

Responde francamente seleccionando las respuestas que mejor describan tus comportamientos o tus actitudes más comunes hacia tus trabajos y tareas académicas. Trata de hacer una estimación de ti mismo de cómo el enunciado te describe a ti; no en términos de cómo piensas que debería ser, o de lo que otros piensan de ti. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales y únicamente serán empleadas para propósitos de investigación. Por favor contesta todos los enunciados, respetando el orden numérico del cuestionario.

	1	2	3	4	5
1. 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.					
2. Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo..					
3. Cuando leo un texto o escucho una lectura, conscientemente intento separar las ideas principales de las ideas de apoyo.					
4. En clases donde creo que es necesario tomar apuntes; reviso mis apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase.					
5. 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					
6. Cuando reviso mis apuntes de clases, trato de identificar los puntos principales (subrayando o resaltándolos en los apuntes)					
7. Llego preparado a clase para poder discutir el material de lectura que fue asignado.					
8. Cuando estoy leyendo un texto o revisando mis apuntes, algunas veces me detengo y me pregunto: ¿estoy entendiendo algo de esto?					
9. Para ayudarme a mantenerme firme en mis metas, me prometo recompensas sí me va bien en el examen o en el curso.					

10. Cuando estoy estudiando me aísló de cualquier cosa que pueda distraerme.).					
11. Cuando estoy revisando que tan listo estoy para hacer un examen, si me doy cuenta que no estoy lo suficientemente preparado; entonces elaboro un plan que me ayude para estar preparado realmente					
12. Estudio sólo cuando hay necesidad					
13. Me doy cuenta de que cuando no hago las cosas tan bien como yo esperaba hacerlas durante un curso, me desanimo y tengo menos motivación					
14. Cuando estoy aprendiendo un material que no me es familiar y que es complejo, organizo (por ejemplo un resumen, un mapa) algo en lo que pueda cuadrar lógicamente de ese material.1					
15. Cuando decido a que cursos o secciones inscribirme, busco las más fáciles.					
16. Cuando reviso un texto o mis apuntes para prepararme para un examen, deliberadamente me detengo e intento recordar lo que pueda de lo que acabo de leer.					
17. Después de haber hecho un examen, conscientemente trato de determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos incluidos en el examen.					
18. .Aún cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continúo trabajando duro y trato de hacer lo mejor posible.					
19. Cuando toma apuntes en clase usualmente trato de organizar la información presentándola en forma lógica (por ejemplo subrayar, resaltar, hacer resúmenes, mapas etc.)					
20. Cada vez que en un curso no voy tan bien como me gustaría, lo que hago es identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.					
21. Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con apuntes de otro compañero.					
22. Cuando siento que necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso; participo en las sesiones de dicho grupo.					
23. Yo trato de captar y escribir los puntos principales durante la clase.					
24. Para ayudarme a retener y entender lo que estoy estudiando, hago diagramas, resúmenes y organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando.					
25. Después de estudiar para un examen, trato de reflexionar qué tan efectivas han sido mis estrategias de estudio, si realmente éstas me están ayudando a aprender el material sobre el cual he estado trabajando.					
26. Para ayudarme a cumplir con las metas académicas que me establezco, desarrollo un plan y horario a seguir que reviso regularmente.					
27. Me siento confuso e indeciso acerca de las metas educativas					

que debería tener.					
28. Cuando estoy estudiando o aprendiendo conceptos o ideas abstractas, trato de visualizar o pensar en una situación concreta o evento donde tales conceptos puedan ser útiles o puedan aplicarse.					
29. Cuando estudio, marco o de alguna forma sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que aún no he entendido del todo.					
30. Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas que están relacionada entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales) para ayudarme a vincularlas y unir las.					
31. Incluso cuando una clase se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda.					
32. . Yo estudio mejor bajo presión. Soy de los que estudia una noche antes del examen.					
33. Cuando estoy estudiando, en lugar de simplemente releer las cosas un par de veces, me regreso y enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos que encuentro difíciles de entender o recordar.					
34. Antes de leer un capítulo en un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero le doy una hojeada al material para tener una idea en general del tema, después me pregunta a mí mismo “qué yo ya sé sobre este tema”.					
35. Para facilitarme el entender lo que estoy estudiando, trato de relacionar el material que estoy estudiando con ejemplos de mi propia vida.					
36. Tiendo a creer que lo que aprendo después de una clase o de un curso depende principalmente de mí.					
37. Debido a mi variedad de obligaciones encuentro difícil apegarme a un horario de estudio.					
38. Antes de empezar a estudiar seriamente, examino y analizo cuidadosamente la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil; materiales que tengo que manejar perfectamente para tener éxito.					
39. Me siento con cierta confianza en la mayoría de mis clases porque sé de lo que yo soy capaz en términos académicos.					
40. Si no entiendo algo durante una clase, solicito de asesorías para clarificar lo que no he entendido.					
41. Después de prepararme para un examen, me pregunto a mí mismo “? Si tuviera el examen sobre este tema en este momento, que calificación me sacaría?”.					
42. Uso un calendario, una agenda diaria o cualquier otra forma en la que llevo el control de mis materias o fechas importantes.					
43. Cuando me enfrento a un problema en mis clases (por ejemplo: prepararme para un examen, escribir un documento), para ayudarme a tener éxito, desarrollo un plan o una estrategia que me ayude como guía y pueda también evaluar mi progreso.					
44. Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier seña o pista que el instructor dé acerca					

de cuáles conceptos e ideas son las más importantes de aprender y recordar.					
45. Incluso cuando me cuesta mucho trabajo una clase para mí es muy difícil ir con mi profesor y comentarle sobre esa situación					
46. Creo que la habilidad es la que determina el éxito o el fracaso académico..					
47. Cuando tengo que aprender o recordar de memoria muchos conceptos relacionados, trato de asociar cada uno con una imagen mental original o inusual.					
48. Después de hacer un examen, reviso y evalúo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo utilizar esta información para mejorar en la preparación de exámenes futuros.					
49. Cuando estoy estudiando para un examen, me es difícil distinguir entre las ideas principales y la información menos importante.					
50. Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.					
51. Yo veo las calificaciones como algo que el instructor da y no como algo que el estudiante se gana.					
52. Cuando leo un libro de texto, la mayoría de las veces enfoco mi atención en el significado de palabras y términos específicos. .					
53. Cuando estoy sumido en un problema o en mis intentos por comprender material para la clase, trato de pensar en una analogía o en una comparación entre mi situacional actual y situaciones similares en las que he estado anteriormente.					
54. Si encuentro una palabra o término que no conozco en mi lectura para la clase, me detengo y busco el significado en el diccionario.					
55. Las calificaciones que obtengo corresponden a qué tan duro he trabajado y cuanto tiempo he dedicado a estudiar.					
56. Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.					
57. Cuando preparo una presentación, documento o proyecto para la clase, no solamente pienso acerca del tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que trato de anticiparme a las preguntas que puedan surgir en la audiencia y me preparo para ellas.					
58. Para aprender material nuevo o poco familiar, siempre trato de estudiarlo tal como está en el libro de texto o como lo presentó el profesor.					
59. Incluso cuando no estoy seguro de haber entendido lo que se ha presentado en clase, de todos modos, no hago preguntas en clase.					
60. Me es muy difícil decidir cómo utilizar mi tiempo más eficientemente para preparar mis exámenes.					

Instrumento 2:

Cuestionario de la variable Evaluación Formativa

Instrucciones

Estimado (a) estudiante:

El presente cuestionario es parte de una investigación. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales y únicamente serán empleadas para propósitos de investigación. Por favor contesta todos los enunciados cada una de ellas va seguida con cinco posibles alternativas de respuesta que debes calificar. Responda colocando una (X) la alternativa que ud crea conveniente, tenga en cuenta los siguientes criterios.

1) Nunca 2) Casi nunca 3) A veces 4) Casi siempre 5) Siempre

¡Muchas Gracias por su participación!

Nº	ÍTEMS	1	2	3	4	5
	Dimensión reguladora					
1	Creer que tu docente planifica sus actividades en función de tus características					
2	Consideras que el docente toma en cuenta tus intereses y necesidades para realizar su programación.					
3	Consideras que el docente relaciona los aprendizajes con situaciones reales.					
4	Consideras que el docente realiza en forma gradual sus actividades.					
5	Consideras que el docente modifica su clase según tu ritmo de aprendizaje.					
6	Creer que como resultado de una buena enseñanza has mejorado conductas o acciones en clase.					
7	Consideras que el docente presenta actividades o tareas de acuerdo a tu ritmo de aprendizaje.					
8	Consideras que el docente te permite identificar tus logros y debilidades de aprendizaje.					
9	Consideras que el docente evalúa como haces las actividades en clase.					

10	Crees que el docente considera tus capacidades antes de plantear sus actividades.					
	Dimensión Procesual					
11	Consideras que cuando el docente realiza preguntas al iniciar la clase lo hace para conocer tus saberes previos.					
12	Consideras que el docente observa como realizas tus actividades para saber cómo trabajas.					
13	Consideras que el docente se involucra en tus actividades en clase.					
14	Consideras que el docente te brinda oportunidades de aprendizaje.					
15	Consideras que el docente acompaña tus actividades durante la clase.					
16	Consideras que el docente te facilita comparar lo que aprendiste al terminar la clase con lo que conocías al inicio de esta.					
17	Consideras que el docente realiza las actividades en clase en un tiempo programado para el logro de tus aprendizajes.					

18	Consideras que el docente facilita aprender mejor cuando se aprende haciendo.					
19	Consideras que el docente promueve el trabajo en pares o equipos para socializar tu aprendizaje.					
20	Consideras que el docente realiza clases motivadoras.					
	Dimensión continuidad					
21	Consideras que el docente brinda confianza para realizar preguntas cuando no entiendo alguna indicación y seguir con las actividades en clase.					
22	Consideras que el docente informa acerca de los alcances de tu evaluación manera oportuna y continua					
23	Crees que el docente elabora materiales didácticos u otros para facilitar la comprensión de las actividades.					
24	Consideras que el docente te ayuda a identificar tus desaciertos o errores a fin de mejorar tu aprendizaje.					
25	Consideras que el docente realiza continuamente la evaluación para la mejora tus aprendizajes.					
26	Consideras que el docente facilita que tu aprendizaje sea significativo					
	Dimensión Retroalimentación					

27	Consideras que el docente presenta la forma o criterios de evaluación que aplicara en clase.					
28	Crees que el docente cambia su método según tus logros o debilidades.					
29	Consideras que los aprendizajes en el área de ciencia y tecnología contribuyen a resolver problemas cotidianos.					
30	Consideras que el docente orienta oportunamente en la reflexión de tus desaciertos para ayudarte a mejorar.					
31	Consideras que la evaluación del docente toma en cuenta tus necesidades como estudiante.					
32	Consideras que el docente orienta a tomar el error como una oportunidad de aprender en clase					
33	Consideras que los aprendizajes que no son vivenciales o puestos en práctica se olvidan con facilidad					
34	Crees que el docente te brinda herramientas para demostrar como haces tu trabajo o actividad.					
35	Consideras que el docente refuerza tus aciertos oportunamente.					

Anexo 3: Validez del instrumento

FICHA DE VALIDEZ POR JUECES EXPERTOS

Aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en una Universidad Privada de Lima, 2024-Lima

Estimado (a): **DRA: PATRICIA MARIA RAMOS VERA**

Teniendo como base los criterios que a continuación se presenta, se le solicita dar su opinión sobre el instrumento de recolección de datos que se adjunta:

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Variable 2 Evaluación Formativa							
	Dimensión: reguladora							
1	Crees que tu docente planifica sus actividades en función de tus características	X		X		X		
2	Consideras que el docente toma en cuenta tus intereses y necesidades para realizar su programación.	X		X		X		
3	Consideras que el docente relaciona los aprendizajes con situaciones reales.	X		X		X		
4	Consideras que el docente realiza en	X		X		X		

	forma gradual sus actividades.							
5	Consideras que el docente modifica su clase según tu ritmo de aprendizaje	X		X		X		
6	Crees que como resultado de una buena enseñanza has mejorado conductas o acciones en clase.	X		X		X		
7	Consideras que el docente presenta actividades o tareas de acuerdo a tu ritmo de aprendizaje.	X		X		X		
8	Consideras que el docente te permite identificar tus logros y debilidades de aprendizaje.	X		X		X		
9	Consideras que el docente evalúa como haces las actividades en clase.	X		X		X		
10	Crees que el docente considera tus capacidades antes de plantear sus actividades	X		X		X		
	Dimensión Procesual							
11	Consideras que cuando el docente realiza preguntas al iniciar la clase lo hace para conocer tus saberes previos.	X		X		X		
12	Consideras que el docente observa como realizas tus actividades	X		X		X		

	para saber cómo trabajas.							
13	Consideras que el docente se involucra en tus actividades en clase.	X		X		X		
14	Consideras que el docente te brinda oportunidades de aprendizaje.	X		X		X		
15	Consideras que el docente acompaña tus actividades durante la clase	X		X		X		
16	Consideras que el docente te facilita comparar lo que aprendiste al terminar la clase con lo que conocías al inicio de esta.	X		X		X		
17	Consideras que el docente realiza las actividades en clase en un tiempo programado para el logro de tus aprendizajes.	X		X		X		
18	Consideras que el docente facilita aprender mejor cuando se aprende haciendo.	X		X		X		
19	Consideras que el docente promueve el trabajo en pares o equipos para socializar tu aprendizaje.	X		X		X		
20	Consideras que el docente realiza clases motivadoras.	X		X		X		
	Dimensión continuidad							

21	Consideras que el docente brinda confianza para realizar preguntas cuando no entiendo alguna indicación y seguir con las actividades en clase	X		X		X		
22	Consideras que el docente informa acerca de los alcances de tu evaluación manera oportuna y continua	X		X		X		
23	Crees que el docente elabora materiales didácticos u otros para facilitar la comprensión de las actividades	X		X		X		
24	Consideras que el docente te ayuda a identificar tus desaciertos o errores a fin de mejorar tu aprendizaje.	X		X		X		
25	Consideras que el docente realiza continuamente la evaluación para la mejora tus aprendizajes.	X		X		X		
26	Consideras que el docente facilita que tu aprendizaje sea significativo	X		X		X		
	Dimensión Retroalimentación							

27	Consideras que el docente presenta la forma o criterios de evaluación que aplicara en clase	X		X		X		
28	Crees que el docente cambia su método según tus logros o debilidades	X		X		X		
29	Consideras que los aprendizajes en el área de ciencia y tecnología contribuyen a resolver problemas cotidianos	X		X		X		
30	Consideras que el docente orienta oportunamente en la reflexión de tus desaciertos para ayudarte a mejorar.	X		X		X		
31	Consideras que la evaluación del docente toma en cuenta tus necesidades como estudiante.	X		X		X		
32	Consideras que el docente orienta a tomar el error como una oportunidad de aprender en clase	X		X		X		
33	Consideras que los aprendizajes que no son vivenciales o puestos en práctica se olvidan con facilidad	X		X		X		
34	Crees que el docente te brinda herramientas para demostrar como haces tu trabajo o actividad.	X		X		X		

35	Consideras que el docente refuerza tus aciertos oportunamente.	X		X		X		
----	--	---	--	---	--	---	--	--

VARIABLE: APRENDIZAJE AUTOREGULADO	PERTINENCIA		RELEVANCIA		CLARIDAD		SUGERENCIA
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. 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		
2. 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		
3. Para ayudarme a mantenerme firme en mis metas, me prometo recompensas sí me va bien en el examen o en el curso.	X		X		X		
4. Me doy cuenta de que cuando no hago las cosas tan bien como yo esperaba hacerlas durante un curso, me desanimo y tengo menos motivación	X		X		X		
5. Después de haber hecho un examen, conscientemente trato de determinar qué tan bien seleccioné y preparé los conceptos incluidos en el examen.	X		X		X		
6. Cuando no me es claro algo del material que se está presentando en clase, una estrategia que empleo es la de revisar nuevamente mis apuntes contrastándolos con apuntes de otro compañero.	X		X		X		

7. Después de estudiar para un examen, trato de reflexionar qué tan efectivas han sido mis estrategias de estudio, si realmente éstas me están ayudando a aprender el material sobre el cual he estado trabajando.	X		X		X		
8. Cuando estudio, marco o de alguna forma sigo la pista de los conceptos, términos o ideas que aún no he entendido del todo.	X		X		X		
9. Cuando estoy estudiando, en lugar de simplemente releer las cosas un par de veces, me regreso y enfoco mi atención en conceptos, ideas y procedimientos que encuentro difíciles de entender o recordar.	X		X		X		
10. Antes de leer un capítulo en un libro de texto o cualquier lectura asignada, primero le doy una hojeada al material para tener una idea en general del tema, después me pregunto a mí mismo “qué yo ya sé sobre este tema”.	X		X		X		
11. Después de prepararme para un examen, me pregunto a mí mismo “¿Si tuviera el examen sobre este tema en este momento, que calificación me sacaría?”.	X		X		X		
12. Incluso cuando me cuesta mucho trabajo una clase para mí es muy difícil ir con mi profesor y comentarle sobre esa situación	X		X		X		
13. Cuando estoy estudiando para un examen, me es difícil distinguir entre las ideas principales y la información menos importante.	X		X		X		
14. Cuando estoy sumido en un problema o en mis	X		X		X		

intentos por comprender material para la clase, trato de pensar en una analogía o en una comparación entre mi situacional actual y situaciones similares en las que he estado anteriormente.							
15. Cuando preparo una presentación, documento o proyecto para la clase, no solamente pienso acerca del tema y hago un esquema para trabajar en él; sino que trato de anticiparme a las preguntas que puedan surgir en la audiencia y me preparo para ellas.	X		X		X		
DIMENSION: COGNITIVA							
16. Cuando leo un texto o escucho una lectura, conscientemente intento separar las ideas principales de las ideas de apoyo.	X		X		X		
17. Cuando estoy revisando que tan listo estoy para hacer un examen, si me doy cuenta que no estoy lo suficientemente preparado; entonces elaboro un plan que me ayude para estar preparado realmente	X		X		X		
18. Cuando decido a que cursos o secciones inscribirme, busco las más fáciles.	X		X		X		
19. Cuando toma apuntes en clase usualmente trato de organizar la información presentándola en forma lógica (por ejemplo subrayar, resaltar, hacer resúmenes, mapas etc.)	X		X		X		
20. Yo trato de captar y escribir los puntos principales durante la clase.	X		X		X		
21. Me siento confuso e indeciso acerca de las metas educativas que debería	X		X		X		

tener.							
22. Incluso cuando una clase se pone más difícil o menos interesante de lo que yo esperaba, para mí sigue siendo importante hacer lo mejor que pueda.	X		X		X		
23. Para facilitarme el entender lo que estoy estudiando, trato de relacionar el material que estoy estudiando con ejemplos de mi propia vida.	X		X		X		
24. Tiendo a creer que lo que aprendo después de una clase o de un curso depende principalmente de mí.	X		X				
25. Me siento con cierta confianza en la mayoría de mis clases porque sé de lo que yo soy capaz en términos académicos.			X		X		
26. Cuando me enfrento a un problema en mis clases (por ejemplo: prepararme para un examen, escribir un documento), para ayudarme a tener éxito, desarrollo un plan o una estrategia que me ayude como guía y pueda también evaluar mi progreso.	X		X		X		
27. Creo que la habilidad es la que determina el éxito o el fracaso académico..	X		X		X		
28. Cuando tengo que aprender o recordar de memoria muchos conceptos relacionados, trato de asociar cada uno con una imagen mental original o inusual.	X		X		X		
29. Yo veo las calificaciones como algo que el instructor da y no como algo que el estudiante se gana.	X		X		X		
30. Las calificaciones que obtengo corresponden a qué	X		X		X		

tan duro he trabajado y cuanto tiempo he dedicado a estudiar.							
DIMENSION: MOTIVACIONAL							
31. Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo..	X		X		X		
32. Cuando reviso mis apuntes de clases, trato de identificar los puntos principales (subrayando o resaltándolos en los apuntes)	X		X		X		
33. Llego preparado a clase para poder discutir el material de lectura que fue asignado.X	X		X		X		
34. Cuando estoy estudiando me aísló de cualquier cosa que pueda distraerme.	X		X		X		
35. Cuando estoy aprendiendo un material que no me es familiar y que es complejo, organizo (por ejemplo un resumen, un mapa) algo en lo que pueda cuadrar lógicamente de ese material.	X		X		X		
36. .Aún cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continúo trabajando duro y trato de hacer lo mejor posible.	X		X		X		
37. Para ayudarme a cumplir con las metas académicas que me establezco, desarrollo un plan y horario a seguir que reviso regularmente.	X		X		X		
38. Cuando tengo que aprender conceptos poco familiares, o ideas que están relacionada entre sí, uso mi imaginación (representaciones mentales)	X		X		X		

para ayudarme a vincularlas y unir las.							
39. Antes de empezar a estudiar seriamente, examino y analizo cuidadosamente la cantidad de material que me es familiar y el que me es difícil; materiales que tengo que manejar perfectamente para tener éxito.	X		X		X		
40. Uso un calendario, una agenda diaria o cualquier otra forma en la que llevo el control de mis materias o fechas importantes.	X		X		X		
41. Si no aprendo algún concepto rápidamente, me desaliento y ya no continúo.	X		X		X		
42. Cuando leo un libro de texto, la mayoría de las veces enfoco mi atención en el significado de palabras y términos específicos. .	X		X		X		
43. Si encuentro una palabra o término que no conozco en mi lectura para la clase, me detengo y busco el significado en el diccionario.	X		X		X		
44. Para aprender material nuevo o poco familiar, siempre trato de estudiarlo tal como está en el libro de texto o como lo presentó el profesor.	X		X		X		
45. Incluso cuando no estoy seguro de haber entendido lo que se ha presentado en clase, de todos modos no hago preguntas en clase.	X		X		X		
DIMENSION. CONTROL AMBIENTE							
46. En clases donde creo que es necesario tomar apuntes; reviso mis apuntes de la clase anterior antes de la siguiente clase.	X		X		X		

47. Cuando estoy leyendo un texto o revisando mis apuntes, algunas veces me detengo y me pregunto: ¿estoy entendiendo algo de esto?	X		X		X		
48. Estudio sólo cuando hay necesidad	X		X		X		
49. Cuando reviso un texto o mis apuntes para prepararme para un examen, deliberadamente me detengo e intento recordar lo que pueda de lo que acabo de leer.	X		X		X		
50. Cada vez que en un curso no voy tan bien como me gustaría, lo que hago es identificar el problema y desarrollar un plan para resolverlo.	X		X		X		
51. Cuando siento que necesito ayuda y hay un grupo de estudio en el curso; participo en las sesiones de dicho grupo.	X		X		X		
52. Para ayudarme a retener y entender lo que estoy estudiando, hago diagramas, resúmenes y organizo de cualquiera otra manera el material que yo estoy estudiando.	X		X		X		
53. Cuando estoy estudiando o aprendiendo conceptos o ideas abstractas, trato de visualizar o pensar en una situación concreta o evento donde tales conceptos puedan ser útiles o puedan aplicarse.	X		X		X		
54. . Yo estudio mejor bajo presión. Soy de los que estudia una noche antes del examen.	X		X		X		
55. Debido a mi variedad de obligaciones encuentro difícil apegarme a un horario de estudio.	X		X		X		

56. Si no entiendo algo durante una clase, solicito de asesorías para clarificar lo que no he entendido.	X		X		X		
57. Durante las presentaciones de mi clase, atiendo cuidadosamente cualquier seña o pista que el instructor dé acerca de cuáles conceptos e ideas son las más importantes de aprender y recordar.	X		X		X		
58. Después de hacer un examen, reviso y evalúo las estrategias que usé para prepararme, así determino que tan efectivo fui y pienso cómo utilizar esta información para mejorar en la preparación de exámenes futuros.	X		X		X		
59. Entrego mis trabajos a tiempo y me mantengo al corriente en mis lecturas.	X		X		X		
60. Me es muy difícil decidir cómo utilizar mi tiempo más eficientemente para preparar mis exámenes.	X		X		X		

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

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

Observaciones (precisar si hay suficiencia)

El Instrumento precisa la suficiencia necesaria para medir las variables en estudio.

Marque con una (X) en SI o NO, en cada criterio según su opinión.

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable]

Aplicable después de corregir]

No aplicable]

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Patricia María Ramos Vera

DNI: 10752275

Especialidad del validador: metodólogo] temático] estadístico]



Dra. Patricia Maria Ramos Vera

Apellidos y nombres del juez validador. Mg: **Giuliana del Socorro Raggio Ramírez**

Especialidad del validador: metodólogo] temático] estadístico]



Firma del Experto Informante

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Jessica Palacios Garay

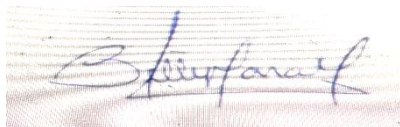
Especialidad del validador: metodólogo [] temático [X] estadístico []



Firma del Experto Informante

Apellidos y nombres del juez validador. Mg: Betty Rosemary Zárate Aguilar

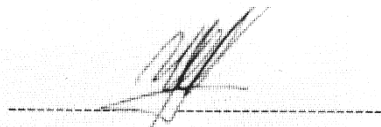
Especialidad del validador: metodólogo [X] temático [] estadístico []



Firma del Experto Informante

Apellidos y nombres del juez validador. Mg: Pablo Alejandro Millones Gómez

Especialidad del validador: metodólogo [X] temático [] estadístico []



Firma del Experto Informante

Anexo 4: Confiabilidad del instrumento

Escala: Autorregulación del aprendizaje

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,956	60

Fiabilidad

Escala: Evaluación formativa

Resumen de procesamiento de casos

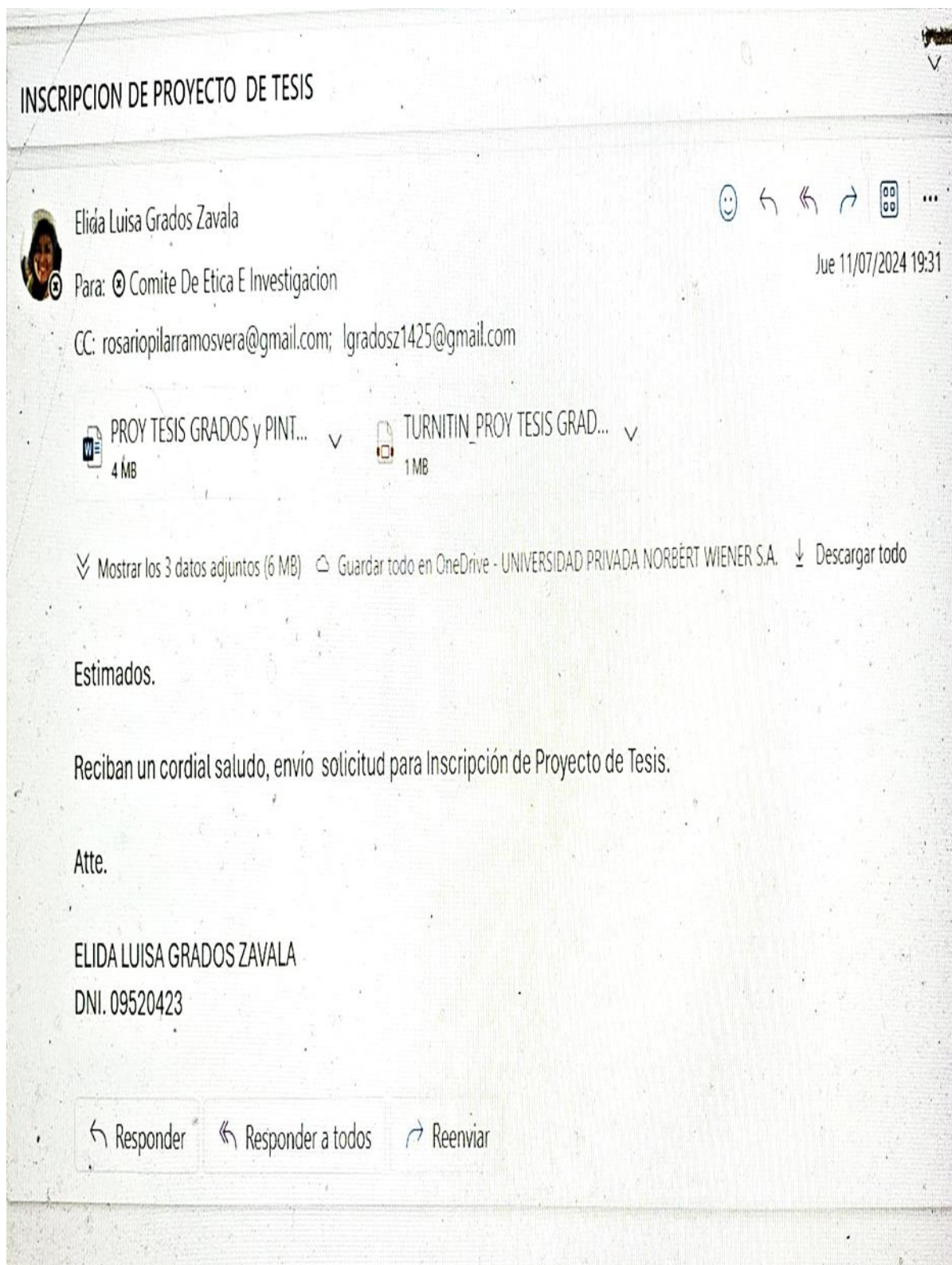
		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	20	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,971	35

Anexo 5: Aprobación del Comité de Ética



CONSENTIMIENTO INFORMADO

“APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN ESTUDIANTES DE LA SEGUNDA ESPECIALIDAD EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA, 2024”

El objetivo de este estudio: Establecer la relación existente entre el aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa en estudiantes de la segunda especialidad en Universidad Privada de Lima, 2024.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder todas las preguntas de los dos cuestionarios: El primer cuestionario consta de 60 preguntas sobre Aprendizaje Autorregulado y el segundo cuestionario de 35 preguntas sobre Evaluación Formativa.

La participación es estrictamente voluntaria, toda información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas del cuestionario le parece incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a las investigadoras o de no responderlas, quedando excluido del estudio.

Esta investigación no genera riesgos para su salud a nivel físico, emocional ni mental.

Cualquier duda frente a su participación puede ser consultada con los investigadores Lic. Grados Luisa, N* celular 965422407, Lic. Pinto Carmen con N* celular. 918385220. Su firma en este documento da su aval y demuestra que acepta todas las condiciones mencionadas anteriormente.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, declaro haber sido informado(a) del objetivo de investigación.


Reconozco que la información que se proporciona en la presente investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. Entiendo que mi firma en este documento significa que he decidido participar después de haber leído y discutido la información presentada en esta hoja de consentimiento.

Lima, Agosto 2024



Investigadoras

Firma del Participante

Anexo 7: Carta de aprobación de la institución para la recolección de los datos


Universidad
Norbert Wiener
Alfonso Bata University

"Año del Bicentenario, de la consolidación
de nuestra Independencia, y de la
conmemoración de las heroicas batallas de
Junín y Ayacucho"

Lima, 16 de Julio de 2024

Quien Suscribe:
Dr. Rodolfo Amado Arevalo Marcos
Director de la Escuela de Enfermería
Universidad Norbert Wiener
Jr. Larrabure y Unanue 110, Av. Arequipa 440, Lima LIMA 01

De mi mayor consideración:

Por medio del presente dejo constancia que las Estudiantes de la salud:

Pinto Santome, Carmen Erlinda

Grados Zavala, Elida Luisa

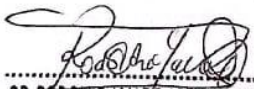

*Han presentado el proyecto de investigación para optar el grado de Maestras en Docencia
Universitaria.*

**"APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN
LOS ESTUDIANTES DE LA SEGUNDA ESPECIALIDAD"**

*Con N° DNI 15673286 y con DNI 09520423 con códigos ORCID 0000-0003-3462-5706 y
0000-0002-2728-1645, quienes consideraron como población a los estudiantes de la
Segunda Especialidad de la Universidad Norbert Wiener, la cual tiene como línea de
investigación "Educación en Calidad", que tiene como asesor de Tesis a la Dra. Ramos Vera
Rosario Pilar.*

El cual cuenta con autorización para su ejecución y recolección de datos.

Cabe señalar que el presente documento no tiene valor para algún otro estudio o tramite.


.....
DR. RODOLFO AMADO AREVALO MARCOS
 DIRECTOR DE LA EAP
ENFERMERIA

Anexo 8: Reporte de similitud de Turnitin

Similarity Report

PAPER NAME

TESIS repositorio 25.11.24.docx

AUTHOR

Luisa Grados Carmen Pinto

WORD COUNT

22210 Words

CHARACTER COUNT

126909 Characters

PAGE COUNT

111 Pages

FILE SIZE

8.5MB

SUBMISSION DATE

Dec 11, 2024 11:09 PM GMT-5

REPORT DATE

Dec 11, 2024 11:11 PM GMT-5

● 20% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.

- 16% Internet database
- 3% Publications database
- Crossref database
- Crossref Posted Content database
- 18% Submitted Works database

● Excluded from Similarity Report

- Bibliographic material
- Quoted material
- Small Matches (Less than 10 words)
- Manually excluded text blocks

● 20% Overall Similarity

Top sources found in the following databases:

- 16% Internet database
- 3% Publications database
- Crossref database
- Crossref Posted Content database
- 18% Submitted Works database

TOP SOURCES

The sources with the highest number of matches within the submission. Overlapping sources will not be displayed.

1	repositorio.uwiener.edu.pe Internet	4%
2	hdl.handle.net Internet	3%
3	uwiener on 2024-01-16 Submitted works	1%
4	uwiener on 2024-06-14 Submitted works	<1%
5	uwiener on 2024-02-27 Submitted works	<1%
6	uwiener on 2024-08-29 Submitted works	<1%
7	uwiener on 2024-03-29 Submitted works	<1%
8	Universidad Femenina del Sagrado Corazón on 2024-06-15 Submitted works	<1%