



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Escala revisada de evaluación de la autorregulación del
aprendizaje a partir de textos: propiedades psicométricas en
universitarios de Los Olivos, 2023

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciado en Psicología

AUTOR:

Bustamante Perez, Hector Billy (orcid.org/0000-0002-5953-3093)

ASESOR:

Dr. Grajeda Montalvo, Alex Teofilo (orcid.org/0000-0001-5972-2639)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicométrica

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

LIMA – PERÚ

2023

DEDICATORIA

Este trabajo de investigación está dedicado a mis padres, Héctor y Efigenia y mis hermanos, por su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios en primer lugar por sus bendiciones y permitirme culminar satisfactoriamente mi carrera profesional, también, agradezco a mis padres, mi familia y al Dr. Alex Grajeda, por sus conocimientos y apoyo para el desarrollo de este trabajo.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, GRAJEDA MONTALVO ALEX TEOFILO, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Escala revisada de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de textos: propiedades psicométricas en universitarios de Los Olivos, 2023", cuyo autor es BUSTAMANTE PEREZ HECTOR BILLY, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 20.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 09 de Julio del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
GRAJEDA MONTALVO ALEX TEOFILO DNI: 08636611 ORCID: 0000-0001-5972-2639	Firmado electrónicamente por: AGRAJEDA el 09-07- 2023 20:32:05

Código documento Trilce: TRI - 0582321



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, BUSTAMANTE PEREZ HECTOR BILLY estudiante de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Escala revisada de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de textos: propiedades psicométricas en universitarios de Los Olivos, 2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
BUSTAMANTE PEREZ HECTOR BILLY DNI: 44738765 ORCID: 0000-0002-5953-3033	Firmado electrónicamente por: HBUSTAMANTEP el 14-07-2023 18:49:10

Código documento Trilce: INV - 1363298

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	pág.
CARÁTULA	i
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	iv
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO.....	6
III. METODOLOGÍA.....	17
3.1 Tipo y diseño de investigación	17
3.1.1 Tipo.....	17
3.1.2 Diseño.....	17
3.2 Variables y operacionalización.....	17
3.2.1 Definición conceptual.....	17
3.2.2 Definición operacional.....	17
3.3 Población, muestra y muestreo.....	18
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	19
3.4.1 Técnicas	19
3.4.2 Instrumentos	20
3.5. Procedimientos	22
3.6 Métodos de análisis de datos.....	22
3.7 Aspectos éticos	23
IV. RESULTADOS.....	25
V.DISCUSIÓN	31
VI. CONCLUSIONES	34
VII. RECOMENDACIONES.....	35
REFERENCIAS.....	36
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Tabla Muestral.....	18
Tabla 2 Análisis de ítems (n=550).....	25
Tabla 3 Análisis factorial confirmatorio (AFC)	26
Tabla 4 Cargas factoriales.....	27
Tabla 5 Validez concurrente en relación con otras variables	28
Tabla 6 Confiabilidad por consistencia interna	29
Tabla 7 Datos normativos.....	30

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las propiedades psicométricas de la escala de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de textos (ARATEX-R), para ello se realizó un trabajo de tipo instrumental, diseño no experimental, de muestreo aleatorio simple, la muestra fue de 550 estudiantes universitarios del Distrito de los Olivos, 50% hombres. El resultado del primer análisis de ítems fue favorable en todos los atributos medidos, excepto el IHC de los ítems 2, 4, 5 y 16. La estructura interna de la escala se validó a través del AFC para el modelo de factores correlacionados, obteniendo índices favorables: $\chi^2/gf=2.62$, $CFI=.977$, $TLI=.973$, $RMSEA=.054$ y $SRMR=.061$, con cargas factoriales entre .433 a .599. Por su parte, se halló validez concurrente con la EEA que evalúa autoconcepto académico ($r=.372$, $p<.001$). Mientras que, la confiabilidad fue adecuada en la escala total con valores de α y ω de .894, y en sus dimensiones se encontraron resultados favorables en los componentes planificación ($\alpha=.700$ y $\omega=.703$) y Gestión de la cognición ($\alpha=.702$ y $\omega=.703$). Finalmente, se crearon baremos que permiten la interpretación por categorías cualitativas de la escala en niveles bajo, medio y alto.

Palabras clave: Autorregulación, aprendizaje, uso de textos.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the psychometric properties of the self-regulation of learning evaluation scale from texts (ARATEX-R), for which an instrumental type of work was carried out, non-experimental design, simple random sampling, the sample It was 550 university students from the Los Olivos District, 50% men. The result of the first item analysis was favorable in all the measured attributes, except the IHC of items 2, 4, 5 and 16. The internal structure of the scale was validated through the AFC for the correlated factors model, obtaining indices favorable: $\chi^2/df=2.62$, $CFI=.977$, $TLI=.973$, $RMSEA=.054$ and $SRMR=.061$, with factorial loads between .433 to .599. For its part, concurrent validity was found with the EEA that assesses academic self-concept ($r=.372$, $p<.001$). While, the reliability was adequate in the total scale with values of α and ω of .894, and in its dimensions favorable results were found in the planning components ($\alpha=.700$ and $\omega=.703$) and Management of cognition ($\alpha=.702$ and $\omega=.703$). Finally, scales were created that allow the interpretation by qualitative categories of the scale at low, medium and high levels.

Keywords: self-regulation, learning, use of texts.

I. INTRODUCCIÓN

La inteligencia del ser humano está relacionada con el desarrollo cognitivo que se da a través del aprendizaje, es decir, adquirir nuevos saberes, acomodar lo aprendido y establecer la reestructuración de los esquemas y estructuras mentales, todo este proceso se realiza a través de diferentes etapas, desde la adquisición, conservación y desarrollo del conocimiento, para lograr un aprendizaje significativo (Pozo, 1997).

El aprendizaje significativo surge a partir del sentido que se le da al conocimiento que se adquiere, obteniendo como resultado la trascendencia, asimilación y permanencia de lo aprendido, asimismo, genera que el alumno desarrolle destrezas y habilidades para su propio aprendizaje, estableciendo la planificación de tareas y actividades que tendrá como resultado el avance en su vida académica, lo que posteriormente, el individuo repetirá las habilidades que haya aprendido en distintas situaciones como, regular su conducta y comportamiento frente al estudio y desarrollo de trabajos académicos (Rodríguez, 2011).

En relación con lo anterior, aprender para toda la vida implica construir una relación entre los conocimientos adquiridos anteriormente y la nueva información obtenida, aplicando estrategias de planificación antes de realizar un estudio (Ausubel et al., 1983). Una técnica que ayuda al almacenamiento de la información y que permanezca en el tiempo es aprender, desaprender y reaprender, este mecanismo ayuda al estudiante a darle sentido a su aprendizaje para que posteriormente lo aplique en diferentes escenarios a lo largo del tiempo (Parra, 2020).

El aprendizaje y el conocimiento es adquirido por el individuo debido a la relación que tiene con el medio que lo rodea, aplicando el mecanismo de aprender y desaprender, mediante el análisis que hace de sus propios conocimientos adquiridos, cambiándolos por nueva información con el fin de transformar y mejorar sus propios conocimientos, teniendo como efecto la autorregulación de su

aprendizaje y la automotivación para hacerlo (Bandura, 1982, como se citó en Ruiz, 2017).

Cuando el estudiante tiene motivación y tiene la capacidad de aplicar estrategias para el estudio, se orienta a cumplir el logro de sus objetivos, (Contreras, 2013). La motivación es un complemento importante para alcanzar las metas trazadas en el área académica, ya que moviliza al estudiante a buscar y emplear estrategias para su aprendizaje (González, 2007).

En suma, el aprendizaje autorregulado es autónomo, es decir, es parte de una competencia que estimula la autogestión, la adquisición de nuevos conocimientos y el aprender a aprender (Amaya, 2008). En tal sentido, desde una perspectiva del aprendizaje propio de la educación superior, se visualiza al estudiante como un agente que aplica estrategias de autorregulación del aprendizaje para resolver problemas académicos (Martínez & Zimmerman, 1988).

En ese sentido, en Latinoamérica se registra un bajo rendimiento académico, presentando serias deficiencias que tienen los estudiantes en su aprendizaje, en las asignaturas de ciencias, matemáticas y comprensión lectora, por este motivo, en el informe de PISA (2012) se menciona que esto se debe a que no existen entornos de aprendizaje exigentes que promuevan el interés de los estudiantes por aprovechar al máximo las oportunidades educativas.

Además, otro factor que interfiere para una adecuada autorregulación es la procrastinación académica, ya que no hay una buena planificación en las actividades académicas de estudio; en el Perú, se registra que el 14% de los estudiantes de educación superior universitaria de la ciudad de Lima Metropolitana tienen el mal hábito de procrastinar sus deberes académicos (Domínguez, 2017).

A esto se añade, que la situación que atraviesa el mundo a causa de la COVID-19 ha traído consigo problemas en ámbitos educativos, tanto básicos como superiores, de modo que, se estima que la mitad de la población estudiantil a nivel mundial, aproximadamente más de 850 millones de jóvenes, perdieron continuidad en sus clases universitarias, ocasionando el abandono de sus carreras (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

[UNESCO], 2020). Asimismo, esta situación afecta en la capacidad de los estudiantes al momento de adquirir y manejar la información, pese a los esfuerzos de los gobiernos de cada país por llevar las jornadas académicas a los hogares mediante los medios de comunicación, como la radio, TV, Internet, entre otros, fomentando el aprendizaje de forma versátil e innovadora.

Además, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020) asegura que este problema relacionado con la pérdida de la calidad del aprendizaje propone tres escenarios: el primero está sujeto a una disminución en el nivel de aprendizaje de los estudiantes, el segundo se relaciona con el incremento en la brecha respecto a la distribución del aprendizaje entre países y el tercero supone un aumento en el bajo rendimiento de algunos educandos o, en el peor de los casos, el abandono de sus estudios.

Por su parte, a nivel nacional, la situación también ha afectado de manera preocupante a las autoridades peruanas, ya que, debido al estado de emergencia, se vive actualmente una deserción universitaria considerable, esto se debe a la crisis económica, el nuevo modelo de estudio a través de clases virtuales y la escasez de recursos para una conexión adecuada y participar desde casa; no obstante, en algunos casos, el abandono de estudios también se debe a la falta de autorregulación del aprendizaje que se ve reflejado en la manera cómo los estudiantes no pueden hacer frente a las nuevas adversidades (Cazan, 2012).

También, es importante mencionar que la problemática en el sector de educación superior son las deficiencias en las competencias académicas, con un bajo compromiso en los procesos de aprendizaje, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016), los estudiantes peruanos no logran alcanzar el nivel básico de aprendizaje, tanto en letras como en números, teniendo un panorama alarmante respecto a la forma de planificar a la hora de estudiar de cada estudiante.

Ante esta situación, se identifican dos factores de riesgo: el primero en el ámbito personal, relacionado a la falta de automotivación, que consiste en carecer de iniciativa propia para la realización de las actividades académicas y la falta de organización del tiempo que se dedica al estudio (Villanueva, 2019); el segundo, en

el ámbito académico o pedagógico, debido a la crisis sanitaria, las clases no se dictan presencialmente, estableciéndose la enseñanza de forma virtual, provocando una reacción desinteresada ante este nuevo modelo de enseñanza–aprendizaje (Tamayo, 2007), en respuesta a esta situación el estudiante se siente desmotivado para autogestionar su aprendizaje.

Para determinar el grado de implicación de los miembros de riesgo, han avanzado, a nivel internacional y nacional, varios instrumentos que estudian las estrategias de autorregulación del aprendizaje, los cuales se mencionan en los antecedentes de este estudio; no obstante, en el Perú, en los últimos años solo se ha desarrollado un estudio que evaluó el IPAA (Camere y Javier, 2021), por lo que se propone profundizar más en las propiedades psicométricas de otras escalas con el fin de identificar más instrumentos que pueda evaluar la variable de manera precisa.

De esta forma, al no hallar suficientes instrumentos para evaluar la autorregulación del aprendizaje, se propone analizar la ARATEX-R con el fin de conocer sus cualidades psicométricas de la prueba, y así identificar si cumple con los estándares de calidad adecuados que garanticen su capacidad para medir la variable, con ello se contribuiría en la reducción del vacío de conocimiento que existe alrededor de las pruebas psicológicas validadas en el país para evaluar variables relacionadas al aprendizaje y su autorregulación.

A esto se agrega que, a pesar que el instrumento ya haya sido analizado en otras circunstancias, el proceso de validación de pruebas es constante, por lo que se deben seguir nuevas normas y exigencias que aseguren resultados actualizados sobre el buen desempeño del instrumento (Merino-Soto et al., 2021).

Ante lo expuesto, es evidente que se necesita de un instrumento que evalúe esta variable y que cumpla con los requisitos básicos para su aplicación, es por ello que se formula la pregunta ¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la Escala de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de textos (ARATEX-R) en universitarios de Los Olivos?

Dada la importancia del proceso de aprendizaje autorregulado y los escasos

trabajos de investigación que analicen instrumentos para su evaluación, a través de este trabajo se resuelve contribuir con la comunidad de estudiantes y profesionales, en la validación del ARATEX-R considerando diferentes análisis psicométricos. En ese sentido, este trabajo de investigación de carácter psicométrico justifica las razones del porqué y para qué de su desarrollo a partir de la necesidad de un instrumento que cumpla con los criterios de validez y confiabilidad para su aplicación; además, la creación de datos normativos permitirá evaluar a los estudiantes universitarios peruanos y clasificar sus resultados en función de su puntuación; por último, desde una perspectiva metodológica, podrá ser utilizado como antecedente para trabajos futuros que se relacionen con esta variable.

En respuesta, se estableció como objetivo general analizar las propiedades psicométricas del ARATEX-R en universitarios de Los Olivos, 2023. Asimismo, se proponen como objetivos específicos para el estudio de esta escala: 1) analizar: las características de los ítems del ARATEX-R en universitarios de Los Olivos, 2023, 2) describir la estructura interna del ARATEX-R en universitarios de Los Olivos, 2023, 3) determinar la validez concurrente del ARATEX-R en universitarios de Los Olivos, 2023, 4) Determinar las evidencias de confiabilidad del ARATEX-R en universitarios de Los Olivos, 2023; 5) elaborar datos normativos del ARATEX-R en universitarios de Los Olivos, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

Un acercamiento a investigaciones previas donde se pusieron a prueba las propiedades psicométricas del ARATEX-R sirven como referencia en este estudio y permitirán afianzar argumentos sólidos sobre la variable de estudio.

Solano et al. (2004) desarrollaron la ARATEX-R, para lo cual crearon un banco de ítems redactados en español y que fueron incluidos y publicados en su investigación. Estos fueron 103 ítems que se agruparon en tres componentes que explican la conducta autorregulada de las personas y orientadas hacia la lectura: 1) planificación y activación, 2) supervisión y control, y 3) reacción y reflexión.

Más adelante, Núñez et al. (2015) validaron la escala y la sometieron a diferentes análisis psicométricos que permitieron conocer sus evidencias de validez y confiabilidad. Para cumplir este propósito reunieron dos muestras, la primera de 313 participantes (78.6% mujeres) y la segunda de 482 (71.4% mujeres), siendo en ambos casos estudiantes universitarios de España. Se trabajó con 23 ítems que habían demostrado mejor parsimonia para recoger información de la variable y se pusieron a prueba diferentes modelos teóricos a través del AFC, identificando que el modelo de segundo orden con cinco factores de primer nivel y covarianza del error de los ítems 21 y 22 presentó buenos índices de ajuste para la primera muestra ($X^2/gf=1.669$, $GFI=.923$, $AGFI=.901$, $CFI=.939$, $RMSEA=.046$ [.036-.054]) y la segunda ($X^2/gf=2.076$, $GFI=.932$, $AGFI=.914$, $CFI=.938$, $RMSEA=.047$ [.040-.054]). Por su parte, la confiabilidad se halló con el coeficiente $\alpha=.86$, siendo adecuada. Por lo tanto, se concluyó que la escala contiene características psicométricas suficientes para su aplicación en estudiantes de España.

Mientras que, en el Perú, Angulo y Espinoza (2020) realizaron la validez de contenido, para ello calcularon el estadístico V de Aiken y concluyeron que los 20 ítems de la escala son adecuados para su aplicación en el país, no obstante, resaltaron que los reactivos 1, 4, 6, 7, 11, 19 y 20 presentaron los valores más bajos.

De igual forma, en la ciudad de Lima, Huamancusi (2017), realizó una investigación correlacional entre las estrategias de autorregulación del aprendizaje (ARATEX R) y metas de estudio. 97 universitarios conformaron la muestra. El análisis psicométrico de la Escala de Autorregulación del Aprendizaje obtuvo valores adecuados para el coeficiente V de Aiken, iguales a 1.00 para todos los ítems, asegurando validez de contenido, mientras que, el resultado del estadístico alfa fue de .82 para la escala total, en cuanto a sus dimensiones fueron de .75 para el factor gestión de la cognición, .74 para la gestión de motivación y .76 para la gestión de planificación. Con estos datos, se asegura que la escala cumple con valores estadísticos adecuados que aseguran su aplicación.

Hasta la fecha, no se encontraron más antecedentes que analicen las propiedades psicométricas del ARATEX-R, por lo que se conoce muy poco de este instrumento y en un esfuerzo por resolver el vacío de conocimiento alrededor de este tópico de investigación sería necesario más análisis psicométricos de la escala, no obstante, también se ha visto oportuno analizar otros instrumentos que cumplan con medir el mismo constructo, los mismos que guardan relación con la variable de autorregulación del aprendizaje, garantizando, de esta manera, la validez y confiabilidad del instrumento.

También, un estudio correlacional realizado en Lima por Barrera et al. (2017), con una muestra de 60 estudiantes, se utilizó la Escala de evaluación de la autorregulación del aprendizaje, para saber cuál es la relación que existe entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos del texto en estudiantes que tiene problemas específicos de aprendizaje. La investigación presentó resultados psicométricos, la confiabilidad se realizó a través del estadístico alfa de Cronbach, con un valor de .918, la correlación de las variables fue significativa ($p < .05$). Los resultados aseguran que el instrumento es confiable para su administración.

A partir de esta premisa, se halló el trabajo de Chávez y Merino (2015) quienes desarrollaron su estudio con el propósito de analizar las propiedades psicométricas del Cuestionario de autorregulación del aprendizaje (LSRQ) de Williams y Deci (1996). Participaron 237 sujetos de ambos géneros. El inventario está compuesto por 14 ítems y dividido en 2 dimensiones: Control y Autonomía,

además, el formato de respuesta es de tipo Likert de 5 anclas. Los resultados obtenidos sugieren un modelo modificado donde se deben remover los ítems 5 y 13, de esta manera, la simplicidad factorial de la solución total es de .98 y el SRMR = .0615. Finalmente, el coeficiente de consistencia interna fue de $\alpha=.702$ y .744 para las dimensiones.

Por su parte, Arias et al. (2020) contaron con 151 participantes de edades entre 16 a 34 años. Se utilizó el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje de Williams y Deci (1996), compuesto por 14 ítems y 2 dimensiones, con opciones de marcado de 7 puntos. Los resultados del análisis estadístico de los ítems muestran que la asimetría y curtosis se encuentran entre -1.5/+1.5, además, la correlación ítem-test está por encima de .40 en todos los casos. El AFE se realizó mediante el método de mínimos cuadrados no ponderados robustos y el método de rotación Promin. La prueba de KMO obtuvo un valor de .759 y esfericidad de Bartlett fue de $\chi^2= 818.84$; $gl= 91$; $p<0.001$, asimismo, se obtuvieron dos factores (Control y Autonomía) que explican el 52.7% de la varianza total. Por otro lado, el ítem 5 se eliminó debido a que saturaba en ambos factores. Por último, los índices de ajuste de bondad fueron de $\chi^2= 104.675$; $gl= 64$ ($p< .001$); $\chi^2/gl=1.635$; CFI= .911; GFI= .954; AGFI= .934; RMSEA= .102 IC 95% [.074; .117]) y la confiabilidad α superior a .70 para la escala total y sus dimensiones.

Por otro lado, Pinto et al. (2020) analizaron el IPAA y trabajaron con una muestra de 238 estudiantes chilenos de ambos géneros. El primer paso fue contactar con los autores de la versión en inglés y solicitar autorización para el uso y traducción del instrumento. Posteriormente, se encontró que la consistencia de α fue de .90 para la escala global y para las dimensiones Estructura del ambiente $\alpha = .71$, Establecimiento de metas $\alpha = .69$, Gestión del tiempo $\alpha = .76$, Búsqueda de ayuda $\alpha = .67$, Estrategias de tareas $\alpha = .71$ y Autoevaluación $\alpha = .77$. El AFC muestra los índices de ajuste de bondad de $X^2 = 3.5$, $p<.01$, RMSEA =.073, NNFI=.98, CFI=.98. La prueba de Kruskal-Wallis dio como resultado $X^2/gl = 3,5$, RMSEA 0,07 y NNFI 0,98 al comparar los valores obtenidos en este proyecto con trabajos previos, lo que concluye que el modelo presentado es equivalente con los presentados en la literatura.

En fechas más recientes, una disertación realizada por Camere y Javier (2021) pusieron a prueba las propiedades psicométricas del IPAA en una muestra de 334 estudiantes universitarios de Lima. El resultado aseguró validez de contenido adecuada, resultados favorables para el análisis de ítems, con valores de asimetría y curtosis entre ± 1 , IHC y comunalidades superiores a .30, mientras que, para el estudio de la estructura interna se puso a prueba el modelo bifactor, encontrando índices de ajuste favorables: $X^2/gf=2.475$, CFI=.983, TLI=.973, RMSEA=.067 y SRMR=.037. También, se halló relación inversa con la procrastinación académica ($r=-.734$, $p<.001$) y directa con la autoeficacia académica ($r=.595$, $p<.001$). Finalmente, los coeficientes α y ω entre .732 a .936 aseguran buena consistencia interna. Es así que, se concluyó que la escala es aplicable debido a sus adecuados valores de validez y confiabilidad.

Por su parte, Moscol y Olivas (2021) realizaron un estudio psicométrico del Inventario de Estrategias de Autorregulación (SRSI-SR), con una muestra de 189 universitarios de la ciudad de Piura. Se hizo un AFC y se obtuvieron valores adecuados para los índices de ajuste: TLI=.967, CFI=.974, RMSEA=.044 y SRMR=.071, también, se evaluó la validez en relación con otras variables, obteniendo correlación significativa directa con el autoconcepto académico ($r=.437$, $p<.01$), autoeficacia académica ($r=.352$, $p<.01$) y ansiedad ante exámenes ($r=-.185$, $p<.01$). Finalmente, la confiabilidad de consistencia interna se calculó con el coeficiente alfa ordinal, donde se obtuvo .96.

Habiendo mencionado los estudios relacionados a la variable en cuestión, a continuación, se hace referencia a los distintos enfoques teóricos y conceptuales que se relacionan con la teoría de la autorregulación del aprendizaje, dicho constructo ha sido estudiado desde diferentes perspectivas y se han realizado investigaciones en diferentes campos, observándose que el individuo tiene como característica un papel activo en la gestión de su propio aprendizaje.

Hablando propiamente del aprendizaje autorregulado, según Roces y González (1998) como se citó en Costa y García (2017), refiere que es la motivación que tiene el estudiante para la búsqueda del propio aprendizaje, aplicando

estrategias en el momento de estudiar para conseguir la mayor eficacia en sus estudios. Tener motivación para el aprendizaje, es tener actitud y disposición para planificarse en función de las metas académicas propuestas (Vallejos, 2012).

Se considera que la motivación en el ámbito académico requiere de la capacidad con la que cuenta el estudiante para manejar proporcionalmente su energía y actitud hacia la comprensión y aprobación satisfactoria de sus asignaturas, (Cardozo, 2008). Asimismo, la motivación está relacionada con diversos aspectos como la cultura, la sociedad y la familia los mismos que son determinantes para que una persona se encamine e interese por la adquisición de nuevos conocimientos y mejorar su aprendizaje, (Barrientos, 2011).

Antes de profundizar en la autorregulación, es necesario determinar el aprendizaje, siendo este un aumento del saber, almacenando en la memoria todo el conocimiento adquirido que involucran características esenciales respecto a un determinado aspecto, contribuyendo de esta manera al desarrollo personal, (Maquilón, 2003). De esta manera, la autorregulación del aprendizaje se entiende como la capacidad que tiene el estudiante para poner en práctica todos los conocimientos que almacena en la memoria y establecer la planificación para realizar una tarea o actividad académica determinada.

Se considera a Bandura como el pionero en desarrollar y orientar el constructo de autorregulación con fines científicos a pesar de que su formación fue en base al enfoque conductista, inclinándose posteriormente por el enfoque socio cognitiva en la que considera que los sentimientos, las reglas, las creencias y la conducta se aprenden bajo la observación del medio lo que resulta en el desarrollo de la teoría de la imitación y la teoría del aprendizaje social; asimismo, asegura que la autorregulación es producto de la interrelación entre los individuos (Álvarez et al., 2015).

Por otra parte, los estudiantes desarrollan la autorregulación del aprendizaje cuando preservan y promueven sus conocimientos, además de adecuar sus comportamientos y afectividad, orientados a la secuencia de sus propias metas de aprendizaje, donde a partir de estas acciones hacen uso de su autocontrol y

autonomía, convirtiéndose en actores y autores de su formación (Schunk& Zimmerman, 1997).

Existen distintas teorías que argumentan cómo funciona la autorregulación, entre ellas tenemos las de Puustinen y Pulkkinen (2001) y Zimmerman (2001); estas concuerdan en que la autorregulación es una competencia desarrollada en diversos procesos, por ejemplo, la supervisión para la ejecución de una acción, conseguir determinados objetivos, entre otros; además, estos periodos se retroalimentan desde la vivencia y la movilización de las tácticas de enseñanza.

Considerando los últimos años, la propuesta del modelo de Zimmerman (2000), el de Winne (1996, 1997) y el de Boekaerts (1999) son los más estudiados e investigados, por consiguiente, los más desarrollados en los trabajos de investigación académica. Pese a los aspectos que tienen similitud, también existen notables diferencias en medio de estos modelos, es así que el de Winne es enormemente cognoscitivo, el de Zimmerman parte de la teoría socio-cognitiva y el modelo de Boekaerts tiene presente la disposición de las metas de los estudiantes atendiendo al contexto. De dichos modelos se mostrará el que ha evolucionado hacia uno más comprensivo, introduciendo procesos que provienen de otras teorías de autorregulación y con un elevado nivel de penetración en la literatura científica.

En ese sentido, se encuentra la propuesta de Zimmerman (2002) como la teoría que más se ajusta al tema investigado, pues menciona que el proceso de autorregulación atraviesa por tres etapas: la primera es la preparación, que es la fase previa al aprendizaje, donde trabajamos el análisis de la actividad y la automotivación; continuando con la segunda etapa tenemos el desempeño, donde se desarrolla la actividad de manera conductual aplicando dos procesos el autocontrol y la autoobservación que intervienen en la consciencia; finalmente, trabajamos la autorreflexión que está dividida en dos procesos: el auto juzgamiento y la autoreacción, ambos están encargados de incrementar la motivación.

Es así que, el aprender a aprender es una técnica en el que los estudiantes logran por cuenta propia estudiar, comprender y producir su aprendizaje mediante la autorregulación. Saber autogestionar el aprendizaje, se vuelve una herramienta de suma importancia que brinda la capacidad de contribuir a su propia formación,

generando de esta manera competencias que les permita desarrollar acciones para un adecuado proceso de autoaprendizaje y que este se vuelva significativo (Díaz & Hernández, 2002).

En tal sentido, la autorregulación es un proceso dinámico, de modo repetitivo y auto dirigido (Panadero & Tapia, 2014), en el cual los principiantes convierten sus capacidades psíquicas en capacidades normativas (Zimmerman, 2002). Los alumnos dirigen sus juicios, afecto y comportamiento hacia una visión para lograr sus objetivos de formación impuestas de forma personal, realizando tácticas en relación con las labores que tienen que realizar (Pintrich, 2000). Además, tienen la posibilidad de realizarlo ya que se hallan conscientes de sus fortalezas y sus debilidades. Tal cual, alcanzan a monitorear, regular, mantener el control y evaluar el cumplimiento de las metas, y de esta forma mejoran su efectividad (Boekaerts&Casallar, 2006). De igual modo, las capacidades metacognitivas están incluidas en la autorregulación, ya que permite al estudiante reflexionar respecto a sus procesos cognitivos, además de creencias motivacionales, conductuales y de autoeficacia personal (Zimmerman, 1995).

Para hablar sobre la autorregulación del aprendizaje y entender los diversos tópicos que influyen en el ámbito académico universitario, a continuación, se describen teorías de autorregulación propuestas por Zimmerman (2000) las cuales aportarán información relevante a este trabajo de investigación.

En primer lugar, se tiene la teoría del condicionamiento operante, esta refiere que en la autorregulación está presente la motivación, como lo reconocen Mejía y Manjarrés (2011); sin embargo, la vincula con el incentivo que espera obtener del estudiante en base al resultado de una actividad realizada. Está demostrado que el tener conocimiento que se va a recibir algo como castigo o premio, genera una influencia en la conducta de quien la recibe.

Por otro lado, la teoría fenomenológica consiste en el aliento para dominar la conducta, debido a la obligación del ser humano de percibirse apto (Moretti & Higgins, 1999). De esta forma, las personas tienden a autorregularse a nivel cognitivo, comportamental y emocional, poniendo frente a frente a su “yo real” y su “yo ideal” para minimizar sus diferencias. Por ello, se asegura que los estudiantes

tienden a imitar a personas del entorno quienes los guían para que se autorregulen, teniendo en cuenta que el individuo puede conllevar en sí mismo conflictos internos respecto a las diferencias que tenga entre su yo en la realidad y el yo al que quiere llegar a convertirse, tomando como agente motivante esta situación y logre ser autorregulado.

Por su parte, la teoría del procesamiento hace referencia hacia la modificación, el ajuste y las actitudes que el individuo realiza, según Garrote y Jiménez (2016), depende de la información que va recibiendo el estudiante para realizar un trabajo académico, comparando entre personas con mucha experiencia y principiantes. Desde la perspectiva de Saíz et al. (2010) existen algunas variables que observan el nivel de importancia en los procesos de elaboración de tareas de aprendizaje, otras ven la tarea y sus características y la resolución que tiene el estudiante ante estas actividades, el cual genera experiencia para el desarrollo cognitivo y la aceptación hacia el trabajo académico que realiza. Esta teoría se da en torno al ingreso, construcción, elaboración y salida de la información.

Por otro lado, la teoría del procesamiento de la información, teniendo como base teórica el concepto postpiagetiano y desde la perspectiva de Serrano y Pons (2011), debe integrarse estableciendo una conexión entre esta y el proceso metacognitivo, porque el modelo describe la conexión que se establece entre la cognición y las neuronas, es decir, la distribución del conocimiento, por lo que se codifica e interactúa con otros conocimientos, porque el procesamiento de la información no solo ocurre de manera entrelazada, sino también en paralelo en una amplia red de neuronas.

A su vez, la teoría sociocognitiva de Gutiérrez y Salmerón (2012) menciona que desde esta perspectiva y analizando que el aprendizaje autorregulado es un procedimiento social mediante el cual los estudiantes consiguen establecer y monitorear sus propias metas, reconociéndose a sí mismos cuando adquieren conocimientos, el individuo será consciente de su comportamiento, motivación y nivel emocional, que depende de su entorno y de las metas que quiere alcanzar. Esto se debe a que los estudiantes tienen la capacidad de asociar acciones anteriores con acciones presentes y futuras y reconocer sus consecuencias, por lo

que para esta teoría la conducta es el resultado del aprendizaje de los estudiantes a través de la imitación.

De cierta forma la autorregulación implica la dominancia de nuestra forma de pensar, actuar, accionar y además contribuye al control de nuestras emociones estableciendo estrategias para lograr nuestros propósitos y dar solución de manera asertiva ante situaciones negativas que se presenta en la vida diaria que se retroalimentan con la experiencia y el aprendizaje (Zimmerman, 2000).

Fundamentalmente, la teoría que acompaña a la autorregulación del aprendizaje, su estudio y su vínculo con los textos es la propuesta de Pintrich (2004), que señala que esta es la capacidad de los estudiantes para establecer objetivos claros y específicos al abordar la lectura de un texto, planificar estrategias adecuadas para comprenderlo, monitorear su propio progreso y evaluar su comprensión de manera autónoma con el fin de mejorar su rendimiento académico en la lectura y análisis de textos, de esta manera, la autorregulación del aprendizaje en relación a los textos implica que los estudiantes tengan el control y la capacidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje para mejorar su comprensión y aprovechamiento de los textos.

Además de la información teórica que corresponde a la variable de estudio, es necesario presentar información relevante sobre los aspectos psicométricos seguidos en esta investigación.

De esta forma, conviene señalar que el estudio se enmarca dentro de los análisis estadísticos que forman parte de la Teoría Clásica de los Test (TCT), por lo que los procesos seguidos en este trabajo cumplen con entregar evidencias psicométricas que aseguran análisis de fiabilidad y validez de pruebas psicológicas, considerando que los instrumentos analizados cumplen con la medición de una variable de habilidad o rasgo dividida en dos componentes: la puntuación real del individuo y el margen de error de la medición (Cohen et al., 1996).

Además, cabe señalar que a pesar que existen dos vertientes dentro de las teorías psicométricas, la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y la TCT, es esta última la más utilizada en la evaluación educativa, que precisamente incluye a los test

psicológicos y variables como la autorregulación del aprendizaje, por lo que es ampliamente utilizada para crear reactivos de opción múltiple (Chávez y Rodríguez, 2022), razón por la cual es una propuesta adecuada para trabajar la ARATEX-R, que cuenta con opciones de respuesta tipo Likert.

Habiendo mencionado la teoría clásica de los test y de respuesta al ítem, es importante conocer los supuestos y postulados que caracterizan y fundamentan dichas teorías psicométricas. Conforme, a lo que menciona Cortada de Cohan (1999) según se citó en Grajeda (2018), en la TCT el primer supuesto dice que el puntaje empírico es la puntuación verdadera, aplicándose el test infinitas veces al mismo sujeto, el segundo supuesto afirma que no existe correlación entre puntuación verdadera y el error, el tercer supuesto dice que los errores obtenidos por los encuestados en un test se correlacionen con los resultados obtenidos en un test distinto. Asimismo, para la TRI existen los siguientes postulados: 1) al resolver un ítem se puede conocer los rasgos latentes de un examinado; 2) si la aptitud de un evaluado aumenta, la probabilidad de acertar en la respuesta al ítem se incrementará, a esto se le llama curva característica del ítem (CCI) y 3) la propiedad de invarianza se da a pesar de que los grupos de ítems se cambien, aunque las estimaciones de aptitud se mantengan.

Por esta razón, se analizan los valores de cada uno de los ítems a partir de la validez de su contenido (Urrutia et al., 2014), la validez de la estructura de subyace al instrumento y que corresponde a la teoría que respalda su medición, mediante el Análisis Factorial Confirmatorio (Lloret et al., 2014), la confiabilidad por consistencia interna que permite conocer el error en la medición y el margen de azar al recuperar datos (Kalkbrenner, 2021) y la invarianza factorial que permite determinar si un instrumento mide un constructo de manera consistente, independientemente de las características del grupo de estudio (Meuleman et al., 2022).

De esta manera, al seguir los principios de la TCT a partir de la evaluación de la confiabilidad y la validez de la escala, que son dos de los aspectos más importantes y fundamentales que se deben considerar al analizar cualquier

instrumento de medición psicológica, se aseguran prácticas de medición psicométrica rigurosas y de resultados consistentes (Ahmed y Ishtiaq, 2021).

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

3.1.1 Tipo

Este trabajo de investigación es de tipo instrumental, porque se ejecutó el análisis de las propiedades psicométricas de un instrumento de medida psicológica (Ato et al., 2013).

3.1.2 Diseño

El diseño de investigación fue no experimental, pues solo se observaron y midieron las variables en su estado natural sin que se haya dado manipulación alguna (Kerlinger y Lee, 2002).

3.2 Variables y operacionalización

3.2.1 Definición conceptual

La autorregulación del aprendizaje en relación a los textos se refiere a la habilidad de los estudiantes para establecer metas claras y específicas al momento de abordar la lectura de un texto, planificar las estrategias de estudio adecuadas para comprenderlo, monitorear su propio progreso en la comprensión del texto y evaluar su comprensión de manera autónoma para poder mejorar su rendimiento académico en la lectura y análisis de textos. En esencia, la autorregulación del aprendizaje en relación a los textos implica que los estudiantes sean capaces de controlar y gestionar su propio proceso de aprendizaje en relación a la lectura y análisis de textos para poder mejorar su comprensión y aprovechamiento de los mismos (Pintrich, 2004) (ver anexo 1).

3.2.2 Definición operacional

Los puntajes de la variable serán medidos a través de la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R), creado por Solano et al. (2004) y revisado por Núñez et al. (2015). Los puntajes se podrán obtener a través de las dimensiones: Planificación (ítems 6, 7, 9, 12, 14 y 23), Gestión de la cognición (ítems 10, 17, 18, 19, 20 y 21), Gestión de la motivación (ítems 1, 3, 8, 11 y 15), Evaluación de la comprensión (ítems 4, 5, 13 y 22), y Gestión

del contexto (ítems 2 y 16). Además, presentan un modelo de respuesta tipo Likert de cinco anclas, que van desde nunca hasta siempre (ver anexo 1).

3.3 Población, muestra y muestreo

Población

El dato más actual y preciso es proporcionado por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE, 2020) asegura que en Lima Metropolitana estudian alrededor de 589 850 universitarios. Particularmente, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2021), se calcula que en el distrito de Los Olivos se tiene un aproximado de 59 869 estudiantes.

Muestra

Se define a la muestra como un subconjunto de operaciones que a partir de la fracción de la población se logra examinar la distribución de determinados caracteres en totalidad de una población universo o colectivo (Tamayo & Tamayo, 2006).

Tabla 1

Tabla Muestral

	U 1		U 2		U 3		U 4		U 5		U 6		Total	
Categoría	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hombres	134	24%	95	17%	5	1%	21	4%	16	3%	4	1%	275	50%
Mujeres	140	25%	78	15%	5	1%	18	3%	28	5%	6	1%	275	50%
Total	274	49%	173	32%	10	2%	39	7%	44	8%	10	2%	550	100%

Nota: f: frecuencia; %: Porcentaje; U: universidad

De esta forma, se calculó el tamaño de la muestra a través de una fórmula de determinación para la adecuación muestral (Abad y Servin, 1981, como se citó en Grajeda, 2018):

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

Dónde:

N = Población de estudio

p = eventos favorables (.5)

Z = Nivel de significación (1.96)

e = Margen de error (.05)

Siendo el tamaño mínimo de muestra requerida de 382 participantes; sin embargo, se logró superar esa cantidad, alcanzando un total de 550 estudiantes universitarios, con los cuales se analizaron los resultados.

Muestreo

Se ejecutó un muestreo no probabilístico por conveniencia, reuniendo a la muestra según la disponibilidad para participar (Kerlinger y Lee, 2002). La forma en la que se realizó la recolección de la muestra en las universidades que se encuentran en el distrito de los Olivos fue realizando un acercamiento presencial a las instituciones y eligiendo aleatoriamente las aulas.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Técnicas

Se utilizó la técnica cuantitativa, esta nos permite tener conocimiento sistemáticos y empíricos acerca de nuestro tema de investigación, así mismo en esta técnica se basa en investigar planteamientos específicos y delimitados; la investigación cuantitativa debe ser objetiva utilizando la lógica y el razonamiento deductivo, se diferencian por medir valores cuantificables tales como frecuencia, porcentajes, costos, tasas, etc. Todo ello nos permite reportar indicadores con el objetivo de conocer porcentajes de la población. Cadena-Iñiguez et al (2017). El desarrollo de nuestra investigación lo llevamos a cabo a través de la aplicación de una encuesta en línea que se distribuye virtualmente mediante formularios de Google.

3.4.2 Instrumentos

Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R)

Solano et al. (2004) crearon la escala ARATEX-R para medir la conducta autorregulada de las personas en relación a la lectura. Para ello, diseñaron una lista de 103 ítems en español que se agruparon en tres componentes: planificación y activación, supervisión y control, y reacción y reflexión. Posteriormente, Núñez et al. (2015) validaron la escala muestras de estudiantes universitarios en España, utilizando un conjunto más reducido de 23 ítems que habían demostrado mejor eficacia en la recopilación de información sobre la variable. Se aplicaron diferentes modelos teóricos y se realizó un análisis factorial confirmatorio, identificando que el modelo de segundo orden con cinco factores de primer nivel (Planificación, Gestión de la cognición, Gestión de la motivación, Evaluación de la comprensión y Gestión del contexto) y covarianza del error de los ítems 21 y 22 presentó un buen ajuste para ambas muestras (Primera muestra: $X^2/gf=1.669$, $GFI=.923$, $AGFI=.901$, $CFI=.939$, $RMSEA=.046$ [.036-.054], segunda muestra: $X^2/gf=2.076$, $GFI=.932$, $AGFI=.914$, $CFI=.938$, $RMSEA=.047$ [.040-.054]). Los resultados de confiabilidad indicaron que la escala tenía un coeficiente α de .86, lo que sugiere que es adecuada para medir la conducta autorregulada en la lectura. También, en la ciudad de Lima, Huamancusi (2017), realizó una investigación con una muestra de 97 universitarios. Se obtuvo valores adecuados para el coeficiente V de Aiken, iguales a 1.00 para todos los ítems, asegurando validez de contenido, mientras que, el resultado del estadístico alfa fue de .82 para la escala total (ver anexo 5).

Propiedades psicométricas del piloto del ARATEX - R

Se realizó la prueba piloto con 200 estudiantes universitarios como muestra, el análisis de ítems mostró que las frecuencias de respuesta están por debajo del 80% en cada ítem, en la asimetría como la curtosis se situaron dentro del rango de +/- 1.5, lo cual se observó en los 23 ítems analizados, los valores de IHC superiores a .30 garantizan una relación entre los ítems, mientras que las comunalidades mayores a .30 indicaron que los reactivos capturan una variabilidad adecuada en cada indicador. En el AFC se encontraron resultados favorables en los índices de

ajuste, junto a cargas factoriales mayores a .30. Para la consistencia interna tanto de la escala total como de sus dimensiones los valores de alfa y omega superaron el .70, esto indica que la escala y sus componentes son confiables y consistentes.

Escala de autoconcepto académico (EAA)

Fue elaborado por Schmidt et al. (2003) para una población argentina, tiene como propósito evaluar el desempeño y la autoconfianza de las capacidades propias del alumno; además, posee 14 ítems y 5 opciones de respuesta en escala ordinal y tipo Likert (desde 1= totalmente en desacuerdo a 5= totalmente de acuerdo). Para la construcción de la prueba se sometieron los ítems a valoración de jueces expertos, con ello se llegó a un total de 20 ítems que fueron aplicados a 591 adolescentes. Se realizó la prueba de KMO para la adecuación muestral y el resultado favorable dio lugar al AFE, obteniendo como resultado una solución de 2 factores de 7 ítems cada uno: rendimiento y autoeficacia, estos explican el 43% de la varianza, poseen comunalidades por encima del .40 y confiabilidad $\alpha = .68$ y $.75$, respectivamente. La correlación entre factores tuvo un valor de $r=.46$ y $p<.001$. Asimismo, se realizó validez de criterio en relación con la Escala de Actitud hacia la Escuela de Schmidt et al. (2003) siendo el resultado positivo moderado ($r=.47$, $p<.001$). Asimismo, Flores (2020) realizó el estudio a 350 sujetos en el distrito de Independencia, para el análisis de contenido se utilizó el coeficiente de V de Aiken resultando valores mayores 0.80, en el análisis de ítem presentó valores superiores a 0.3, el alfa de Cronbach es de $.800$, lo que indica confiabilidad alta, lo cual hace que el instrumento sea aceptable y apto para su uso (ver anexo 5).

Propiedades psicométricas del piloto de la EAA

También, se realizó una prueba piloto con una muestra de 200 estudiantes universitarios. Los valores de IHC superiores a .30 garantizan una relación entre los ítems, mientras que las comunalidades mayores a .30 indican que los reactivos capturan una variabilidad adecuada en cada indicador, excepto en los ítems 2, 5 y 10. El AFC se realizó con el modelo de dos factores correlacionados, encontrando resultados favorables solo en los índices de ajuste comparativo, junto a cargas factoriales mayores a .30, asimismo, la consistencia interna tanto de la escala total

como de sus dimensiones los valores de alfa y omega superan el .70, esto indica que la escala y sus componentes son confiables y consistentes.

3.5. Procedimientos

Antes de la aplicación de la escala, se elaboró la carta de solicitud para el uso del instrumento, a través de un correo electrónico se contactó al autor, explicando que se solicita su permiso para usar la escala con fines académicos, el autor da el permiso correspondiente (anexo 6). Luego se procede a elaborar la ficha sociodemográfica y el protocolo de los instrumentos donde se dan las instrucciones de cómo responder a la encuesta.

La Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R) fue aplicada a estudiantes universitarios de manera virtual mediante formularios de Google. En él, antes de iniciar con el desarrollo, se informaba al participante que dicha evaluación formaba parte de una investigación, siendo su participación voluntaria, indicando que sus respuestas serían tratadas con confidencialidad y riguroso anonimato al momento de presentar los resultados.

Finalmente, se recogieron las respuestas obtenidas en el estadístico spss donde se realizó el procesamiento de datos para los resultados obtenidos en esta investigación.

3.6 Métodos de análisis de datos

Los datos se recolectaron aplicando diversas herramientas con la finalidad de hacer un análisis a los resultados y conocer los objetivos que plantea esta investigación. Para esto, se elaboró un cuestionario virtual en el formulario de Google, el cual ayudó a recoger información precisa que ayudó a este estudio. Asimismo, la información recolectada fue procesada y para los análisis estadísticos se utilizaron el programa SPSS, el programa de uso libre RStudio y las librerías lavaan, semplot y psych.

Para la validez de contenido se ejecutó el coeficiente V de Aiken, donde se declara la relevancia, pertinencia y claridad de los reactivos (Escurra, 1988).

Por su parte, el análisis preliminar de los ítems mostró los estadísticos descriptivos de frecuencia, media, desviación estándar, asimetría, curtosis, índice de homogeneidad corregido y comunalidad (Bologna, 2013). En suma, se analizó la validez de constructo a partir de los índices de bondad de ajuste: X^2/gl , CFI, TLI, SRMR y RMSEA, utilizando el estimador de mínimo cuadrados no ponderados con media y varianza ajustada (WLSMV) (Hu&Bentler, 1999).

La confiabilidad por consistencia interna se midió a través de los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald (Frías, 2019).

Mientras que, la validez en relación con otra variable se midió a través de la relación convergente, utilizando el estadístico r de Pearson (Restrepo & Gonzáles, 2007).

En cuanto a las evidencias de equidad, se tuvo en cuenta la invarianza configural, métrica, fuerte y estricta (Elousa, 2005) y se analizó la degradación del ΔCFI y $\Delta RMSEA$.

Finalmente, para la elaboración de datos normativos, se tabularon los datos a través del estadístico Spss, para ubicar en que posición se encuentra la puntuación obtenida por un estudiante universitario al desarrollar el ARATEX-R, Grajeda (2018). De esta manera, se utilizaron los percentiles 25, 50 y 75 para establecer los niveles bajo, medio y alto.

3.7 Aspectos éticos

El presente trabajo de investigación se basó en las normas, procedimientos y regulaciones que establece la asociación americana de psicología, por ello se elaboró una solicitud, la cual fue enviada vía correo electrónico a los autores del instrumento que se utilizó en esta investigación, con el fin de obtener el permiso de la aplicación de la prueba, de igual forma, se redactó el consentimiento informado dirigido a los estudiantes universitarios que participaron de forma voluntaria en resolver la encuesta virtual (ver anexo 4), la misma que se distribuyó a través de las redes sociales, el contenido del documento es claro y preciso, detallando el objetivo de la investigación, esclareciendo que la participación es voluntaria y

evidenciando totalmente que el tratamiento de las datos obtenidos se mantendrán en anonimato y confidencialidad (APA, 2010).

Los criterios éticos de este estudio han sido obtenidos por medio de la formación del psicólogo como investigador; asimismo; el código de ética del Colegio de Psicólogos del Perú sancionará toda acción que vulnere la ética, esto, con la finalidad de hacer prevalecer lo que dice en el artículo 25, donde dice que la ética es un principio fundamental que se debe tener en cuenta en la práctica de investigación para la protección de datos de las personas evaluadas y los aspectos éticos que estos engloban el consentimiento informado: justicia, respeto e integridad (Colegio de psicólogos del Perú, 2018).

IV. RESULTADOS

4.1 Análisis de ítems

Inicialmente, se analizó las características de los ítems de la escala.

Tabla 2

Análisis de ítems (n=550)

Ítems	Frecuencias (%)					M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²	Acepta el ítem	
	1	2	3	4	5								
F1	6	12.2	13.6	26.5	19.5	28.2	3.38	1.34	-0.32	-1.04	.35	.30	si
	7	11.3	14.0	23.6	21.5	29.6	3.44	1.34	-0.38	-1.02	.37	.33	si
	9	12.9	12.9	23.5	21.3	29.5	3.41	1.37	-0.39	-1.04	.43	.40	si
	12	14.2	14.7	21.5	21.8	27.8	3.34	1.39	-0.32	-1.14	.49	.47	si
	14	12.9	12.7	25.1	25.5	23.8	3.35	1.32	-0.37	-0.94	.47	.46	si
	23	13.5	14.2	20.7	28.2	23.5	3.34	1.34	-0.39	-1.01	.48	.46	si
F2	10	12.9	11.5	27.6	22.0	26.0	3.37	1.33	-0.36	-0.94	.50	.49	si
	17	11.6	12.4	20.9	27.5	27.6	3.47	1.32	-0.50	-0.88	.43	.40	si
	18	11.8	14.0	20.7	26.2	27.3	3.43	1.34	-0.43	-0.98	.42	.39	si
	19	11.1	13.1	24.0	24.2	27.6	3.44	1.32	-0.42	-0.93	.42	.38	si
	20	10.5	12.4	20.9	25.8	30.4	3.53	1.32	-0.52	-0.86	.39	.34	si
	21	11.5	13.6	21.5	27.1	26.4	3.43	1.32	-0.44	-0.93	.44	.42	si
F3	1	8.4	16.5	28.4	20.5	26.2	3.40	1.26	-0.25	-0.97	.38	.39	si
	3	10.5	12.2	22.7	23.5	31.1	3.52	1.32	-0.49	-0.89	.38	.39	si
	8	12.7	13.6	20.0	24.7	28.9	3.43	1.37	-0.44	-1.03	.37	.38	si
	11	12.7	11.8	24.0	22.5	28.9	3.43	1.35	-0.42	-0.98	.41	.44	si
	15	10.5	14.2	22.7	24.0	28.5	3.46	1.32	-0.41	-0.96	.42	.44	si
F4	4	11.3	12.7	21.5	25.8	28.7	3.48	1.33	-0.48	-0.91	.26	.79	si
	5	12.5	12.2	24.2	20.9	30.2	3.44	1.36	-0.41	-1.01	.24	.83	si
	13	9.8	16.0	21.6	22.4	30.2	3.47	1.33	-0.39	-1.04	.44	.57	si
	22	12.4	13.3	24.0	25.1	25.3	3.38	1.32	-0.38	-0.96	.43	.56	si
F5	2	17.8	17.1	18.4	21.5	25.3	3.19	1.44	-0.19	-1.31	.29	.65	si
	16	10.5	14.4	21.6	25.1	28.4	3.46	1.32	-0.43	-0.96	.29	.65	si

Nota: M=media, DE=Desviación estándar, g¹=asimetría, g²=curtosis, IHC=Índice de homogeneidad corregido, h²=comunalidades, F1=Planificación, F2=Gestión de la cognición, F3=Gestión de la motivación, F4=Evaluación de la comprensión, F5=Gestión del contexto

En la Tabla 2 se observan las frecuencias de respuesta, estas se ubican por debajo del 80% en cada ítem, asegurando una variación adecuada de los datos. Además, la distribución se acerca a la normalidad, ya que la asimetría y la curtosis se ubican dentro del rango de +/- 1.5, lo cual se observa en todos los ítems analizados (Pérez y Medrano, 2010). Los valores de IHC superiores a .30 garantizan una relación entre los ítems, por lo que no se aseguran buen resultado en los ítems 2, 4, 5 y 16 (De los Santos-Roig y Pérez, 2014), mientras que las

comunalidades mayores a .30 indican que los reactivos capturan una variabilidad adecuada en cada indicador (Lloret-Segura et al., 2014).

4.2 Análisis de estructura interna

Tabla 3

Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Índice de ajuste	ARATEX-R	Índices óptimos	Autor
Ajuste absoluto			
X ² /gl	2.62	≤ 3.00	(Escobedo et al., 2016)
RMSEA	.054	≤ .08	(Cho et al., 2020)
SRMR	.061	≤ .08	(Cho et al., 2020)
Ajuste comparativo			
CFI	.977	≥ .90	(Rojas-Torres, 2020)
TLI	.973	≥ .90	(Rojas-Torres, 2020)

Nota: X²/gl: chi cuadrado sobre grados de libertad; RMSEA: Error cuadrático medio de la aproximación; SRMR: Raíz media estandarizada residual cuadrática; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis.

El AFC se realizó con el modelo de cinco factores correlacionados, encontrando resultados favorables en los índices de ajuste, junto a cargas factoriales e interfactoriales mayores a .30 (Lloret-Segura et al., 2014).

Tabla 4***Cargas factoriales***

Ítems	F1	F2	F3	F4	F5
6	.519				
7	.562				
9	.549				
12	.592				
14	.598				
23	.587				
10		.573			
17		.564			
18		.587			
19		.590			
20		.536			
21		.569			
1			.433		
3			.548		
8			.554		
11			.582		
15			.599		
4				.531	
5				.473	
13				.564	
22				.545	
2					.575
16					.560

Nota: F1=Planificación, F2=Gestión de la cognición, F3=Gestión de la motivación, F4=Evaluación de la comprensión, F5=Gestión del contexto

En la tabla 4 se muestran las cargas factoriales, en todos los casos mayores a .30 (Lloret-Segura et al., 2014).

4.3 Validez concurrente

Se realizó la correlación entre la escala de autorregulación del aprendizaje a través de textos (ARATEX-R) y la escala de autoconcepto académico (EAA), para determinar la validez con otras variables.

Tabla 5

Validez concurrente en relación con otras variables

		EAA
ARATEX-R	r	.372
	Tamaño de efecto	.138
	p	<.001
	n	550

La tabla 5 muestra que entre el ARATEX-R y la EAA existe una correlación directa y significativa ($r=.372$, $p<.001$) de tamaño de efecto pequeño (.138), lo que señala que no existe validez concurrente de tipo convergente entre las dos escalas, ya que no se llega a un coeficiente adecuado que supere o sea igual a 0.66.

4.4 Análisis de confiabilidad

Tabla 6

Confiabilidad por consistencia interna

Dimensiones	Alfa (α)	Omega (ω)	N° de ítems
Escala Total	.894	.894	23
Planificación	.700	.703	6
Gestión de la cognición	.702	.703	6
Gestión de la motivación	.640	.641	5
Evaluación de la comprensión	.555	.569	4
Gestión del contexto	.452	.453	2

La consistencia interna de la escala total se evidencia en la Tabla 6, donde los valores de alfa y omega superan el .70, esto indica que la escala es confiable y consistente, mientras que en los factores, solo se hallaron buenos resultados en las dimensiones planificación y gestión de la cognición (Hayes, 2020).

4.5 Elaboración de datos normativos

Tabla 7

Datos normativos

Niveles	Pc	Total	F1	F2	F3	F4	F5
Alto	75	93 a 115	24 a 30	24 a 30	20 a 25	16 a 20	8 a 10
Medio	50	68 a 92	18 a 23	18 a 23	15 a 19	12 a 15	6 a 7
Bajo	25	23 a 67	6 a 17	6 a 17	5 a 14	4 a 11	2 a 5

Nota: F1=Planificación, F2=Gestión de la cognición, F3=Gestión de la motivación, F4=Evaluación de la comprensión, F5=Gestión del contexto

En la tabla 7 se muestran los baremos para la ARATEX-R y sus dimensiones, se utilizaron los percentiles 25, 50 y 75 para establecer tres niveles, los cuales son: Nivel bajo, en este apartado se ubican aquellos evaluados que tienen dificultades para autorregular su aprendizaje a través de textos, Nivel medio, en este grupo se ubican aquellas personas que cuentan con herramientas para poder autorregular su aprendizaje a través de textos pero no las utilizan frecuentemente, y Nivel alto, en esta categorización se ubican los individuos que tienen capacidades para regular su propio aprendizaje utilizando con estrategia el uso de textos.

V. DISCUSIÓN

La búsqueda de un aprendizaje significativo es una prioridad para los seres humanos, especialmente en el ámbito académico. Por lo tanto, se consideró necesario examinar las pruebas psicométricas del ARATEX-R.

El objetivo inicial de este estudio fue evaluar la capacidad de medición de cada ítem del ARATEX-R, teniendo en cuenta diversos atributos analizados. Como resultado, se encontraron valores adecuados de asimetría, curtosis, IHC y comunalidades, lo cual indicó una evaluación generalmente positiva de los ítems. Es importante destacar que en estudios previos no se han llevado a cabo este tipo de validaciones, lo que resalta la importancia de abordar este tema en la presente investigación. Además, es relevante mencionar que la escala consta de 23 ítems distribuidos de manera no uniforme en los 5 factores. En este primer análisis, no fue necesario eliminar ningún ítem para preservar la estructura de la escala antes mencionada, ya que las características de los ítems resultaron apropiadas. Sin embargo, los ítems 2, 4, 5 y 16 no obtuvieron resultados suficientes en el IHC (mayores a .30). Según Blum et al. (2013), se requiere que más de la mitad de los atributos medidos arrojen resultados desfavorables para considerar la eliminación de un reactivo. Estos resultados ofrecen una base sólida para futuros estudios que puedan contribuir a mejorar la comprensión de esta variable en relación al funcionamiento de sus ítems y su influencia en la evaluación de la variable en diferentes procesos educativos.

El segundo objetivo específico de este estudio se centró en analizar la estructura de la ARATEX-R, que está compuesta por cinco dimensiones y 23 ítems. El modelo utilizado es oblicuo, lo que implica que existe una relación entre los factores. Los resultados obtenidos indicaron que el modelo presentó índices de ajuste favorables: $X^2/gl=2.62$, $CFI=.977$, $TLI=.973$, $RMSEA=.054$ y $SRMR=.061$, con cargas factoriales que oscilan entre .433 y .599. Estos resultados son similares a los encontrados en un estudio realizado en España por Núñez et al. (2015). En dicho estudio, se trabajó con dos muestras: una de 313 universitarios ($X^2/gl=1.669$, $GFI=.923$, $AGFI=.901$, $CFI=.939$, $RMSEA=.046$) y otra de 482 estudiantes de educación superior ($X^2/gl=2.076$, $GFI=.932$, $AGFI=.914$, $CFI=.938$, $RMSEA=.047$). Estos resultados demuestran que el cambio en la muestra de estudio no afecta la

estructura de la escala, lo que respalda la adecuación de medir la variable a través de cinco componentes y 23 reactivos. Este hallazgo es relevante porque indica la consistencia de la estructura de la escala ARATEX-R en diferentes contextos y poblaciones. Los índices de ajuste favorables y las cargas factoriales significativas respaldan la validez de la estructura oblicua. Estos resultados son coherentes con el estudio de Nuñez et al. (2015), lo que en suma aporta robustez a los hallazgos y fortalece la confianza en la utilización de la escala para evaluar el aprendizaje a través de textos en el ámbito académico.

El tercer objetivo tuvo como finalidad añadir otra evidencia de validez además de la anterior, en este caso fue la evidencia de validez concurrente, precisamente en relación a otra variable, por lo que se recurrió a aplicar una escala adicional que conceptualmente tuviera relación con la variable que evalúa el ARATEX-R. Es así que se correlacionó este instrumento con la EAA, que evalúa autoconcepto académico, y se encontró una relación positiva y significativa ($r=.372$, $p<.001$), que de acuerdo a lo señalado por Cohen y explicado por Hernández et al. (2018) corresponde a una magnitud de correlación débil al ubicarse entre .10 a .30. Dicho esto, es de necesidad explicar que hasta la fecha la ARATEX-R no registra evidencia demostrable sobre este tipo de análisis, sin embargo, de manera general, se ha demostrado en estudios previos que la variable autorregulación del aprendizaje tiene vínculo con la autoeficacia académica de manera directa, tal como demuestra Camere y Javier (2021) que hallaron un valor de $r=.595$ y $p<.001$, de igual forma Moscol y Olivas (2021) hicieron lo propio con valores de $r=.352$ y $p<.01$. Por lo tanto, lo presentado garantiza otra forma de validez de la escala y aseguran la viabilidad de su aplicación.

El cuarto objetivo específico tuvo como propósito conocer la consistencia interna del ARATEX-R, para lo cual se calcularon los valores de los coeficientes más empleados dentro de la literatura, es decir, alfa y omega, los cuales son adecuados al superar el mínimo aceptable de .70. En ese sentido, para la escala total los valores de alfa y omega fueron de .894 en ambos casos. Para los componentes planificación y gestión de cognición se encontraron valores entre .700 a .703, que resultan adecuados. Mientras que en los factores gestión de la motivación, evaluación de la comprensión y gestión del contexto se identificaron

resultados que no se ajustan al valor mínimo señalado anteriormente, lo que deja en evidencia la falta de consistencia interna en estos apartados. Nuñez et al. (2015), quienes trabajaron el análisis de la ARATEX-R en España, reportaron confiabilidad α de .86. Mientras que en Perú, Huamancusi (2017) encontró valores de .82 para la escala total, y entre .74 a .82 para sus dimensiones. Esto permite señalar que la escala ARATEX-R muestra una consistencia interna adecuada en la mayoría de sus componentes, pero se debe prestar atención a los factores mencionados para mejorar su fiabilidad en esos aspectos específicos, por lo que se requeriría evaluar los ítems o modificarnos a través de un análisis adicional de reespecificación de la escala.

En el quinto objetivo específico se presentaron los criterios de clasificación establecidos para la escala ARATEX-R y sus dimensiones. Se utilizaron los percentiles 25, 50 y 75 para categorizar a los evaluados en tres niveles distintos. Estos niveles incluyen: Nivel bajo para aquellos evaluados con dificultades para autorregular su aprendizaje a través de textos. Nivel medio, donde se encuentran las personas que cuentan con herramientas para autorregular su aprendizaje, pero no las utilizan de manera frecuente. Y Nivel alto, que se refiere a los individuos con habilidades para regular su propio aprendizaje mediante el uso estratégico de textos. Este aporte es significativo pues en estudios previos no se identificaron resultados que permitieran la clasificación para la evaluación de la ARATEX-R, razón por la cual destaca este resultado, pues proporciona una manera cuantitativa de evaluar el nivel de autorregulación del aprendizaje a través de textos en los evaluados y permite una mayor comprensión de las fortalezas y debilidades individuales en el proceso de autorregulación, lo que a su vez puede ayudar a identificar áreas específicas que requieren atención o intervención.

Por último, se debe señalar que el estudio estuvo limitado en dos aspectos principalmente: la escasez de investigaciones psicométricas previas de la ARATEX-R que limitan la discusión de resultados y la poca accesibilidad que ofrecen las universidades para poder desarrollar investigaciones dentro de sus centros, no obstante, pese a ello se cumplieron con los objetivos previstos.

VI. CONCLUSIONES

PRIMERA

El análisis de ítems indicó que los ítems son adecuados y se pueden aplicar, pese a que en los casos de los reactivos 2, 4, 5 y 16 se hallaron valores bajos de IHC, los resultados favorables en sus otros atributos señalaron la pertinencia para declararlos aceptables.

SEGUNDA

El análisis de estructura interna de la escala obtuvo buenos índices para el modelo de cinco factores que corresponden a la propuesta original del ARATEX-R, lo que señala que, junto a las cargas factoriales adecuadas, es pertinente medir la autorregulación del aprendizaje a partir de textos con la escala.

TERCERA

Se halló correlación positiva con la escala de autoconcepto, lo que es congruente con lo señalado conceptualmente, indicando que la medición de la variable es precisa con el instrumento externo aplicado.

CUARTA

La consistencia interna de alfa y omega fue favorable para la escala total y sus dos primeras dimensiones: Planificación y Gestión de la cognición, por lo que en los demás componentes se mantiene observado su fiabilidad.

QUINTA

Se logró desarrollar un baremo que facilite la medición de la escala a través de categorías por niveles para la autorregulación del aprendizaje por textos, siendo estos: bajo, medio y alto.

VII. RECOMENDACIONES

PRIMERA

Se sugiere revisar y analizar en detalle los ítems para identificar posibles mejoras, si es posible, se podrían ajustar o reescribir los ítems problemáticos (2, 4, 5 y 16) para aumentar su calidad y garantizar su adecuación. Esto podría implicar realizar pruebas piloto adicionales con muestras más grandes o utilizar técnicas como el análisis de juicio de expertos para obtener retroalimentación sobre la pertinencia de los ítems.

SEGUNDA

Para fortalecer aún más la validez de criterio, se sugiere explorar la correlación de la escala con otros instrumentos o variables relacionadas con la autorregulación del aprendizaje, como el rendimiento académico o la motivación intrínseca. Esto permitirá obtener una imagen más completa y precisa de la relación entre la escala y otras medidas relevantes.

TERCERA

Dado que la consistencia interna de alfa y omega solo fue favorable para la escala total y las dos primeras dimensiones (Planificación y Gestión de la cognición), se recomienda mantener la confiabilidad observada en los demás componentes, por lo que se sugiere investigar y abordar las fuentes potenciales de falta de consistencia interna en los demás componentes, es decir, revisar los ítems de estas dimensiones o eliminar aquellos que no contribuyan adecuadamente a la escala.

CUARTA

Se sugiere ampliar el espectro de aplicación de la escala, con el fin de obtener una muestra más representativa de la población, no solo de Lima, sino de otros lugares adyacentes que también necesiten con urgencia de un instrumento validado y sin sesgo para la medición de la autorregulación del aprendizaje a través de textos.

REFERENCIAS

- Abad, A. y Servin, L. (1981). *La Técnica del Muestreo*. Limusa.
- Ahmed, I. & Ishtiaq, S. (2021). Reliability and validity: Importance in Medical Research. *The Journal of the Pakistan Medical Association*, 71(10), 2401–2406. <https://doi.org/10.47391/JPMA.06-861>
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>
- Amaya, G. (2008, del 25 al 28 de septiembre). Aprendizaje autónomo y competencias. [Ponencia – conversatorio]. *Congreso Nacional de Pedagogía*, Bogotá, Colombia. <https://silo.tips/download/aprendizaje-autonomo-y-competencias>
- Angulo, E., y Espinoza, V. (2020). *Validez de la escala de evaluación de la autorregulación del aprendizaje (ARATEX-R) en estudiantes universitarios*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/51387>
- Álvarez, Y., Cortes, P. y Cruz, A. (2015). *El modelo de autorregulación y el aprendizaje matemático*. *Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. San Luis de Potosí, México. <https://docplayer.es/80762802-El-modelo-de-autorregulacion-y-el-aprendizaje-matematico.html>
- American Psychological Association (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf
- Arias, W., Rivera, R. y Ceballos, K. (2020). Análisis psicométrico del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa. *Revista de investigación en psicología*, 23(1), 179-192. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/18100/15141>
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

<https://docs.google.com/file/d/0B7leLBF7dL2vQUtIT3ZNWjdmTlk/edit?resourcekey=0-7rZQYXIVeCQaBs1MHiCVCg>

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Grace J. E.

Barrera, A., Marchinares A. y Villalobos k. (2017), *Relación entre la autorregulación del aprendizaje y los procesos semánticos de la lectura en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje con y sin TDAH de 1° a 4° de secundaria de un colegio especializado del Distrito de Santiago de Surco*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12185/barrera_marchinares_villalobos_relacion_entre_la_autorregulaci%
c3%93n_del_aprendizaje_y_los_procesos_semanticos_de_la_lectura.pdf?sequence=1&isallowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12185/barrera_marchinares_villalobos_relacion_entre_la_autorregulaci%c3%93n_del_aprendizaje_y_los_procesos_semanticos_de_la_lectura.pdf?sequence=1&isallowed=y)

Barrientos, L. (2011). *Motivación escolar y rendimiento académico en alumnos del cuarto año de secundaria de una Institución Educativa Estatal de Ventanilla*. [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f5e35851-7c0c-4dfc-b54e-c1bb636b8342/content>

Blum, D., Auné, S., Ahumada, C., Galibert, M., &Attorresi, H. (2013). Criterios para la eliminación de ítems de un Test de Analogías Figurales. *Summa psicológica UST*, 10(2), 49-56. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-448x2013000200005&lng=pt&tlng=es.

Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: Studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology of Education*, 14(99), 41-55, <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173110>

Boekaerts, M y Cascallan, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation?. *EducPsycholRev* 18(1), 199-210. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>

Bologna, E. (2013). *Estadística para psicología y educación*. Editorial Brujas.

Cadena-Iñiguez, Pedro, & Rendón-Medel, Roberto, & Aguilar-Ávila, Jorge, & Salinas-Cruz, Eileen, & de la Cruz-Morales, Francisca del Rosario, & San German-Jarquín, Dora Ma. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación. Un acercamiento en las

- ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263153520009>
- Camere, J. y Javier, J. (2021). *Propiedades psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA) en universitarios de Lima Metropolitana, 2021*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/84189>
- Cardozo, A. (2008). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del primer año universitario. *Revista de Educación Laurus*, 14(28), 209-237. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716011.pdf>
- Cazan, A. (2012). Self-regulated learning strategies - Predictors of academic adjustment. *Procedia social and behavioral sciences*, 33(1), 104-108.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812001000?via%3Dihub>
- Chávez, G. y Merino, C. (2015). Validez estructural de la escala de autorregulación del aprendizaje para estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(2), 65-76.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573045004>
- Chávez, R., y Rodríguez, A. (2022). Aplicación de la teoría clásica de test a la evaluación de preguntas de opción múltiple. *Educación Médica Superior*, 36(1).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412022000100005&lng=es&tlng=es
- Cho, G., Hwang, H., Sarstedt, M., & Ringle, C. (2020). Cutoff criteria for overall model fit indexes in generalized structured component analysis. *J Market Anal* 8(1), 189–202. <https://doi.org/10.1057/s41270-020-00089-1>
- Cohen, R., Swerdlik, M., & Phillips, S. (1996). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement*. Mayfield Publishing Co.
- Colegio de Psicólogos del Perú (2018). *Código de ética y deontología*.
https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf
- Contreras, E. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Revista Pensamiento y Gestión*, 35(1), 152-181.
<https://www.redalyc.org/pdf/646/64629832007.pdf>

- Cortada de Cohan, N. (1999). *Teoría psicométricas y construcción de tests*. Lugar Editorial.
- Costa, Ó. & García, Ó. (2017). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 30(1), 117-130. DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.007>
- De los Santos-Roig, M. y Pérez, C. (2014). Análisis de ítems y evidencias de fiabilidad de la Escala sobre Representación Cognitiva de la Enfermedad (ERCE). *Anales de psicología*, 30(2). 438-449. https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v30n2/psico_clinica7.pdf
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *McGraw-Hill*, 736(1), 1-476. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf
- Domínguez, S. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana y su relación con variables demográficas. *Revista de Psicología*, 7(1), 81-95. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/49/49>
- Elousa, P. (2005). Evaluación progresiva de la invarianza factorial entre las versiones original y adaptada de una escala de autoconcepto. *Psicothema*, 17(2), 356-362. <https://www.psicothema.com/pdf/3112.pdf>
- Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V. y Martínez, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y Resultados. *Revista Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16-22. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v18n55/art04.pdf>
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555/4534>
- Flores, L. (2020). *Evidencias psicométricas de la escala de autoconcepto académico en adolescentes de Independencia*. [Tesis para obtener el título profesional de licenciado en psicología, Universidad Cesar Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/61700/Flores_RLD-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Frías, D. (2019). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Garrote, D. y Jiménez, S. (2016) Factores Influyentes en Motivación y Estrategias de Aprendizaje en los Alumnos de Grado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 31-44. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/670635/REICE_14_2_2.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- González, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25), 1-25. <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- Grajeda, A. (2018). *Construcción y validación de un test de aptitud funcional selectora visual en estudiantes de escuelas estatales del primer grado de primaria del distrito de Jesús María, 2018*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/21249>
- Gutiérrez, C. y Salmerón, H. (2012) Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011>
- Hayes, A. (2020). Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. *But...Communication Methods and Measures*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Huamancusi, M. (2017). *Estrategias de autorregulación del aprendizaje y metas de estudio en alumnos de la Universidad Nacional de Educación*. [Tesis de Maestría, Universidad nacional de Educación]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNEI_1f8710ba27e188cfa547fd6a515476db
- Instituto Nacional de estadística e informática (2021). *Número de alumnos matriculados en universidades privadas 2008 – 2021*. <https://m.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/university-tuition/>
- Kalkbrenner, M. (2021). Alpha, Omega, and H Internal Consistency Reliability Estimates: Reviewing These Options and When to Use Them. *Counseling*

- Outcome Research and Evaluation*, 14(1), 77-88.
<https://doi.org/10.1080/21501378.2021.1940118>
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales (4.a ed.)*. McGraw-Hill.
- Lloret-Segura, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, M. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Revista Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
<https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690031.pdf>
- Maquilón, J. (2003). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia].
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/10682/1/MaquilonSanchez.pdf>
- Martínez, M. y Zimmerman, B. (1988). *Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning*. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Mejía, M. y Manjarrés, M. (2011). La investigación como estrategia pedagógica una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis & Saber*, 2(4), 127-177. <https://doi.org/10.19053/22160159.1127>
- Meuleman, B., Žóltak, T., Pokropek, A., Davidov, E., Muthén, B., Oberski, D. L., Billiet, J., & Schmidt, P. (2022). *Why Measurement Invariance is Important in Comparative Research. A Response to Welzel et al. (2021)*. *Sociological Methods & Research*. <https://doi.org/10.1177/00491241221091755>
- Merino-Soto, C., Oakland, T., Dominguez-Lara, S., & Copez-Lonzoy, A. (2021). International Status of Test Development and Use: Possible Implications for Peru. *Revista Interamericana De Psicología*, 55(1), 1-27.
<https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/964/1040>
- Moretti, M. y Higgins, E. (1999). Internal representations of others in self-regulation: A new look at a classic issue. *Social Cognition*, 17(2), 186–208.
<http://www.adolescenthealth.ca/wp-content/uploads/2014/10/Moretti-M.-M.-Higgins-E.-T.-1999.-Internal.pdf>

- Moscol, J. y Olivas, L. (2021) Self-Regulation Strategy Inventory—Self-Report (SRSI-SR): evidencias de validez, confiabilidad y equidad en estudiantes universitarios de la ciudad de Piura. *Psiquemag*, 10(2), 39-40. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/235/225>
- Núñez, J., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., & Dobarro, A. (2015). Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 9-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129343965002>
- Organización de las Naciones Unidas (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *Perú, Colombia, Brasil y Argentina, tienen el más bajo rendimiento escolar*. RPP <http://rpp.pe/peru/actualidad/peru-colombia-brasil-yargentina-a-la-cabeza-en-bajo-rendimiento-escolar-noticia-937028>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014) Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>
- Parra, J. (2020). Desaprender y reaprender para enseñar. *Filonautas*, 1(1), 41-42. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8396/Desaprender%20y%20reaprender.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Pinto, C., Ortiz, R., Muñoz, C., Yáñez, M., Letelier, P. (2020). Cuestionario de autorregulación del aprendizaje en línea (Online Self-regulated Learning Questionnaire, OSLQ): estudio de validez y fiabilidad de la versión en español. *Estudios pedagógicos* 2(2), 251–266. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v46n2/0718-0705-estped-46-02-251.pdf>
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self - regulated learning. *Academic Press*, 452-502. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review* 16, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- PISA (2012). *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Resultados principales.* <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Morata https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA_Pozo_1_Unidad_1.pdf
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-Regulated Learning: A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45, 269-286. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830120074206>
- Restrepo, L. y González, J. (2007). De Pearson a Spearman. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 20(2), 183-192. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2950/295023034010>
- Roces, C. & González, M. (1998). *Capacidad de autorregulación de aprendizaje.* Pirámide.
- Rodríguez, L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 3(1), 29–50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Rojas-Torres, L. (2020). Robustez de los índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio a los valores extremos. *Rev. Mate. Teor. Aplic.*, 27(2), 383–404. <https://doi.org/10.15517/rmta.v27i2.33677>
- Ruiz, J. (2017). *Estrategia metodológica basada en la teoría de Bandura para desarrollar actitudes positivas hacia el área de ciencia y ambiente en los estudiantes del tercer ciclo de la institución educativa los embajadores del saber.* [Informe de investigación para obtener el grado de maestra en ciencias de la educación con mención en docencia e investigación, Universidad Nacional del Santa] <https://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14278/2845/42848.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Saíz, M., Carbonero, M. y Valle, L. (2010). Análisis del procesamiento en tareas tradicionalmente cognitivas y de teoría de la mente en niños de 4 y 5 años. *Psicothema*, 22(4), 772-777. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3800>
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1997). El Aprendizaje Autorregulado: presente y futuro de la Investigación. Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208. http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/3/espagnol/Art_3_27.pdf
- Schmidt, V., Messoulam, N. y Molina, F. (2003). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Universidad de Buenos Aires*, 1(1), 1-19. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?%20script=sci_arttext&pid=S1729-48272018000100009&lng=pt&nrm=iso
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Universidad de Murcia*, 13(1), 1-27. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100001&script=sci_arttext
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2020). *Caracterización de la población*. <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/6234/Caracterizaci%C3%B3n%20Lima%20Metropolitana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Solano, P., González-Pienda, J., González-Pumariega, S. y Núñez, J. (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 9(11), 111-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1038594>
- Tamayo y Tamayo, M. (2006). *Técnicas de Investigación*. Mc Graw Hill. [http://investigacionmetodologicaderojas.blogspot.com/2017/09/poblacion-y-muestra.html#:~:text=Tamayo%20y%20Tamayo%20\(2006\)%2C,176](http://investigacionmetodologicaderojas.blogspot.com/2017/09/poblacion-y-muestra.html#:~:text=Tamayo%20y%20Tamayo%20(2006)%2C,176)

- Tamayo, L. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 3(1), 65–76.
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603005.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La mitad de la población estudiantil del mundo no asiste a la escuela: la UNESCO lanza una coalición mundial para acelerar el despliegue de soluciones de aprendizaje a distancia*. <https://es.unesco.org/news/mitad-poblacion-estudiantil-del-mundo-no-asiste-escuela-unesco-lanza-coalicion-mundial-acelerar>
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M., y Mayorga, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3), 547-558.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000300014&lng=es&tlng=es.
- Vallejos, M. (2012). *La motivación, la actitud hacia las ciencias, la ansiedad y las estrategias metacognitivas de lectura en el rendimiento de los estudiantes universitarios: Un análisis longitudinal*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/17020/1/T33916.pdf>
- Villanueva, G. (2019). *Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de 4° de secundaria de una institución educativa*. [Tesis para obtener el grado de Magister, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/32787/villanueva_mf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Winne, P. (1996). Una visión metacognitiva de las diferencias individuales en el aprendizaje autorregulado. *Elsevier*, 8(4), 327-353.
[https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90022-9](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90022-9)
- Winne, P. (1997). *Experimenting to bootstrap self-regulated learning*. *Journal of Educational Psychology*. DOI: 10.1037//0022-0663.89.3.397
- Williams, G. & Deci, E. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8636897/>

- Zimmerman, B. (1995). *Self-efficacy and educational development*.
https://www.researchgate.net/publication/247480203_Self-efficacy_and_educational_development
- Zimmerman., B. (2000) Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910160>
- Zimmerman, B. (2001). *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis*. In: ZIMMERMAN, B. J. Y SHUNK, D. (Editors). *Self-Regulated Learning and academic achievement. Theoretical perspectives*.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self–regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia de la tesis

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLES E ITEMS		MÉTODO
¿Cuáles son las propiedades psicométricas de la Escala de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de textos (ARATEX-R) en universitarios de Los Olivos?	General	Variable 1: Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos		Tipo:
	Analizar las propiedades psicométricas del ARATEX-R en universitarios de Los Olivos, 2023	Dimensiones	Ítems	Instrumental
		Planificación	6, 7, 9, 12, 14 y 23	Diseño: No experimental
		Gestión de la cognición	10, 17, 18, 19, 20 y 21	
		Gestión de la motivación	1, 3, 8, 11 y 15	
		Específicos	Evaluación de la comprensión	4, 5, 13 y 22
	1) Analizar las características de los ítems del ARATEX-R en universitarios de Los Olivos, 2023.	Gestión del contexto	2 y 16	N= 59 869
	2) Describir la estructura interna del ARATEX-R en universitarios de Los Olivos, 2023.	Variable 2: Autoconcepto académico		Muestra:
	3) Determinar la validez concurrente del ARATEX-R en universitarios de Los Olivos, 2023.	Dimensiones	Ítems	n= 550
	4) Determinar las evidencias de confiabilidad del ARATEX-R en universitarios de Los Olivos, 2023.	Rendimiento académico	3, 7, 8, 9, 10, 11 y 14	Instrumentos
5) Elaborar datos normativos del ARATEX-R en universitarios de Los Olivos, 2023.	Autoeficacia académica	1, 2, 4, 5, 6, 12 y 13	ARATEX-R EAA	

Anexo 2. Matriz de operacionalización de la variable

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos	La autorregulación del aprendizaje en relación a los textos se refiere a la habilidad de los estudiantes para establecer metas claras y específicas al momento de abordar la lectura de un texto, planificar las estrategias de estudio adecuadas para comprenderlo, monitorear su propio progreso en la comprensión del texto y evaluar su comprensión de manera autónoma para poder mejorar su rendimiento académico en la lectura y análisis de textos (Pintrich, 2004)	Los puntajes de la variable serán medidos a través de la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R), creado por Solano et al. (2004) y revisado por Nuñez et al. (2015). Los puntajes se podrán obtener a través de las dimensiones: Planificación, Gestión de la cognición, Gestión de la motivación, Evaluación de la comprensión y Gestión del contexto.	Planificación	Experiencia, estrategias, distribución de actividades	6, 7, 9, 12, 14 y 23	Ordinal de tipo Likert de 5 anclas desde nunca hasta siempre Rangos Bajo: hasta 67 Medio: 68 a 92 Alto: 93 a más
			Gestión de la cognición	Resiliencia, estrategias, organización, reunir información	10, 17, 18, 19, 20 y 21	
			Gestión de la motivación	Ánimo, esfuerzo, interés, motivación	1, 3, 8, 11 y 15	
			Evaluación de la comprensión	Revisión, prevención, mejoría	4, 5, 13 y 22	
			Gestión del contexto	Concentración, uso de materiales	2 y 16	

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Autoconcepto académico	El autoconcepto académico se refiere a la parte de la identidad personal que está estrechamente vinculada al rendimiento académico y que actúa como un sistema interno de orientación para dirigir el comportamiento relacionado con el ámbito educativo (Villasmil, 2010).	Se mide la variable a través de la Escala de Autoconcepto Académico (EEA) de Schmidt et al. (2008).	Rendimiento académico Autoeficacia académica	Atención, lentitud, buenas notas, errores, memoria, comprensión, dificultad Dificultad, esfuerzo, confianza, rendimiento, trabajos académicos, dedicación	3, 7, 8, 9, 10, 11 y 14 1, 2, 4, 5, 6, 12 y 13	Ordinal de tipo Likert de 5 anclas desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo Rangos Bajo: hasta 67 Medio: 68 a 92 Alto: 93 a más

Anexo 3: Resultados del piloto

Análisis de ítems

Tabla 1

Análisis de ítems (n=200)

Ítems	Frecuencias (%)					M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²	Es aceptable o no el ítem	
	1	2	3	4	5								
F1	6	4.0	8.5	32.5	18.5	36.5	3.75	1.16	-0.47	-0.67	.56	.51	aceptable
	7	5.0	9.0	37.5	15.5	33.0	3.63	1.18	-0.32	-0.74	.55	.49	aceptable
	9	4.0	8.0	31.5	19.5	37.0	3.78	1.15	-0.51	-0.60	.50	.43	aceptable
	12	6.0	10.0	33.0	19.0	32.0	3.61	1.20	-0.40	-0.71	.56	.51	aceptable
	14	5.5	10.0	34.0	22.0	28.5	3.58	1.16	-0.37	-0.62	.55	.50	aceptable
	23	5.5	9.5	33.0	23.0	29.0	3.61	1.16	-0.41	-0.58	.61	.57	aceptable
F2	10	4.0	6.5	39.0	16.5	34.0	3.70	1.13	-0.35	-0.63	.46	.37	aceptable
	17	7.5	4.5	34.0	20.0	34.0	3.69	1.20	-0.58	-0.38	.60	.57	aceptable
	18	3.5	8.0	32.0	23.0	33.5	3.75	1.11	-0.47	-0.55	.60	.56	aceptable
	19	5.0	4.5	32.5	24.5	33.5	3.77	1.12	-0.61	-0.19	.56	.51	aceptable
	20	6.0	4.0	25.0	26.0	39.0	3.88	1.15	-0.87	0.10	.56	.51	aceptable
	21	4.0	8.0	29.0	24.0	35.0	3.78	1.13	-0.57	-0.46	.53	.47	aceptable
F3	1	7.0	12.0	41.0	19.0	21.0	3.35	1.15	-0.15	-0.57	.51	.49	aceptable
	3	3.0	10.0	29.0	25.0	33.0	3.75	1.11	-0.47	-0.63	.54	.53	aceptable
	8	7.5	10.5	25.0	21.5	35.5	3.67	1.26	-0.58	-0.70	.53	.51	aceptable
	11	4.0	8.0	32.5	22.5	33.0	3.73	1.13	-0.47	-0.54	.48	.46	aceptable
	15	3.5	8.0	32.5	23.0	33.0	3.74	1.11	-0.45	-0.55	.57	.56	aceptable
F4	4	5.0	5.5	26.0	25.5	38.0	3.86	1.14	-0.77	-0.10	.39	.43	aceptable
	5	5.5	6.0	36.0	21.0	31.5	3.67	1.14	-0.47	-0.43	.40	.43	aceptable
	13	3.0	11.0	32.5	20.5	33.0	3.70	1.13	-0.35	-0.81	.49	.56	aceptable
	22	6.0	9.5	35.0	18.5	31.0	3.59	1.19	-0.37	-0.69	.48	.55	aceptable
F5	2	4.5	9.5	23.5	29.5	33.0	3.77	1.14	-0.66	-0.35	.33	.66	aceptable
	16	6.5	8.5	26.5	22.5	36.0	3.73	1.22	-0.63	-0.51	.33	.66	aceptable

Nota: M=media, DE=Desviación estándar, g¹=asimetría, g²=curtosis, IHC=Índice de homogeneidad corregido, h²=comunalidades, F1=Planificación, F2=Gestión de la cognición, F3=Gestión de la motivación, F4=Evaluación de la comprensión, F5=Gestión del contexto

En la Tabla 1 se muestra que las frecuencias de respuesta por debajo del 80% en cada ítem indican una variación adecuada de los datos. Además, se puede concluir que la distribución se acerca a la normalidad, ya que tanto la asimetría como la curtosis se sitúan dentro del rango de +/- 1.5, lo cual se observa en los 23 ítems analizados (Pérez y Medrano, 2010). Los valores de IHC superiores a .30 garantizan una relación entre los ítems (De los Santos-Roig y Pérez, 2014), mientras que las comunalidades mayores a .30 indican que los reactivos capturan una variabilidad adecuada en cada indicador (Lloret-Segura et al., 2014).

Validez de estructura interna

Tabla 2

Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Índice de ajuste	Aratex	Índices óptimos	Autor
Ajuste absoluto			
X ² /gl	1.60	≤ 3.00	(Escobedo et al., 2016)
RMSEA	.054	≤ .08	(Cho et al., 2020)
SRMR	.047	≤ .08	(Cho et al., 2020)
Ajuste comparativo			
CFI	.921	> .90	(Rojas-Torres, 2020)
TLI	.909	> .90	(Rojas-Torres, 2020)

Nota: X²/gl: chi cuadrado sobre grados de libertad; RMSEA: Error cuadrático medio de la aproximación; SRMR: Raíz media estandarizada residual cuadrática; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis.

El AFC se realizó con el modelo de cinco factores correlacionados, encontrando resultados favorables en los índices de ajuste, junto a cargas factoriales mayores a .30 (Lloret-Segura et al., 2014).

Tabla 3*Cargas factoriales*

Ítems	F1	F2	F3	F4	F5
6	.598				
7	.635				
9	.606				
12	.609				
14	.650				
23	.689				
10		.569			
17		.676			
18		.664			
19		.636			
20		.622			
21		.620			
1			.591		
3			.636		
8			.613		
11			.592		
15			.678		
4				.575	
5				.527	
13				.623	
22				.553	
2					.586
16					.558
F1	-	.903	.909	.976	.953
F2	-	-	.932	.991	1.054
F3	-	-	-	.947	1.001
F4	-	-	-	-	1.092

Nota: F1=Planificación, F2=Gestión de la cognición, F3=Gestión de la motivación, F4=Evaluación de la comprensión, F5=Gestión del contexto

Las cargas factoriales para cada uno de los factores son las indicadas, no hay ninguno q esté en negativo, ni tampoco que se encuentren dos factores al mismo tiempo.

Confiabilidad

Tabla 4

Confiabilidad por consistencia interna

Dimensiones	Alfa (α)	Omega (ω)	N° de ítems
<i>Escala Total</i>	.929	.929	23
<i>Planificación</i>	.799	.800	6
<i>Gestión de la cognición</i>	.797	.798	6
<i>Gestión de la motivación</i>	.758	.760	5
<i>Evaluación de la comprensión</i>	.657	.660	4
<i>Gestión del contexto</i>	.492	.493	2

La consistencia interna tanto de la escala total como de sus dimensiones se evidencia en la Tabla 4, donde los valores de alfa y omega superan el .70, esto indica que la escala y sus componentes son confiables y consistentes (Hayes, 2020). Sin embargo, se observa que las dimensiones evaluación de la comprensión y gestión del contexto se encuentran por debajo del .70.

Escala EEA

Análisis de ítems

Tabla 5

Análisis de ítems

Ítems	Frecuencias (%)					M	DE	g ¹	g ²	IHC	h ²	Es aceptable o no el ítem	
	1	2	3	4	5								
F1	3	20.9	27.5	18.7	22.9	10.0	2.74	1.29	0.20	-1.14	.45	.40	aceptable
	7	23.6	27.3	16.4	22.5	10.2	2.68	1.32	0.25	-1.18	.46	.42	aceptable
	8	26.4	27.1	16.0	22.4	8.2	2.59	1.31	0.30	-1.16	.38	.30	aceptable
	9	22.2	29.3	18.9	20.9	8.7	2.65	1.27	0.29	-1.06	.41	.36	aceptable
	10	22.5	24.7	19.6	23.6	9.5	2.73	1.30	0.16	-1.17	.37	.29	aceptable
	11	25.1	26.5	17.5	22.0	8.9	2.63	1.31	0.27	-1.15	.43	.38	aceptable
	14	28.0	20.2	17.1	21.3	13.5	2.72	1.41	0.19	-1.31	.46	.41	aceptable
F2	1	15.5	13.3	11.1	34.4	25.8	3.42	1.40	-0.54	-1.04	.47	.45	aceptable
	2	15.6	10.5	13.6	32.2	28.0	3.46	1.40	-0.59	-0.95	.36	.28	aceptable
	4	11.8	13.5	12.5	34.7	27.5	3.53	1.33	-0.63	-0.82	.50	.59	aceptable
	5	30.0	26.0	13.8	20.9	9.3	2.53	1.35	0.38	-1.17	.32	.23	aceptable
	6	13.8	12.0	13.1	35.5	25.6	3.47	1.35	-0.61	-0.86	.50	.54	aceptable
	12	13.8	12.4	14.0	34.9	24.9	3.45	1.35	-0.58	-0.89	.46	.45	aceptable
	13	14.7	10.7	17.3	32.5	24.7	3.42	1.36	-0.55	-0.90	.40	.32	aceptable

Nota: M=media, DE=Desviación estándar, g¹=asimetría, g²=curtosis, IHC=Índice de homogeneidad corregido, h²=comunalidades, F1=Rendimiento, F2=Autoeficacia

En la Tabla 6 se muestra que las frecuencias de respuesta por debajo del 80% en cada ítem indican una variación adecuada de los datos. Además, se puede concluir que la distribución se acerca a la normalidad, ya que tanto la asimetría como la curtosis se sitúan dentro del rango de +/- 1.5, lo cual se observa en los 23 ítems analizados (Pérez y Medrano, 2010). Los valores de IHC superiores a .30 garantizan una relación entre los ítems (De los Santos-Roig y Pérez, 2014), mientras que las comunalidades mayores a .30 indican que los reactivos capturan una variabilidad adecuada en cada indicador, excepto en los ítems 2, 5 y 10 (Lloret-Segura et al., 2014).

Validez de estructura interna

Tabla 6

Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Índice de ajuste	EEA	Índices óptimos	Autor
Ajuste absoluto			
X ² /gl	6.57	≤ 5.00	(Escobedo et al., 2016)
RMSEA	.101	≤ .08	(Cho et al., 2020)
SRMR	.084	≤ .08	(Cho et al., 2020)
Ajuste comparativo			
CFI	.918	> .90	(Rojas-Torres, 2020)
TLI	.902	> .90	(Rojas-Torres, 2020)

Nota: X²/gl: chi cuadrado sobre grados de libertad; RMSEA: Error cuadrático medio de la aproximación; SRMR: Raíz media estandarizada residual cuadrática; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis.

El AFC se realizó con el modelo de dos factores correlacionados, encontrando resultados favorables solo en los índices de ajuste comparativo, junto a cargas factoriales mayores a .30 (Lloret-Segura et al., 2014).

Tabla 7*Cargas factoriales*

Ítems	F1	F2
3	.573	
7	.583	
8	.525	
9	.520	
10	.452	
11	.538	
14	.580	
1		.673
2		.450
4		.749
5		.541
6		.723
12		.682
13		.490

Nota: F1=Rendimiento, F2=Autoeficacia

Las cargas factoriales para cada uno de los factores son las indicadas, no hay ninguno q esté en negativo, ni tampoco que se encuentren dos factores al mismo tiempo.

Confiabilidad

Tabla 8

Confiabilidad por consistencia interna

Dimensiones	Alfa (α)	Omega (ω)	N° de ítems
<i>Escala Total</i>	.783	.785	14
<i>Rendimiento</i>	.713	.714	7
<i>Autoeficacia</i>	.748	.755	7

La consistencia interna tanto de la escala total como de sus dimensiones se evidencia en la Tabla 9, donde los valores de alfa y omega superan el .70, esto indica que la escala y sus componentes son confiables y consistentes (Hayes, 2020).

Anexo 4: Ficha sociodemográfica.

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Edad: _____

Sexo:

Hombre (1)

Mujer (2)

Gestión de la universidad:

Pública (1)

Privada (2)

Zona de residencia

Lima centro (1)

Lima norte (2)

Lima sur (3)

Lima este (4)

Callao (5)

Ciclo:

Primer ciclo (1)

Segundo ciclo (2)

Tercer ciclo (3)

Cuarto ciclo (4)

Quinto ciclo (5)

Sexto ciclo (6)

Séptimo ciclo (7)

Octavo ciclo (8)

Noveno ciclo (9)

Décimo ciclo (10)

Undécimo ciclo (11)

Duodécimo Ciclo (12)

Anexo 5: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Estimado/a participante:

Estamos realizando una investigación científica en estudiantes universitarios del distrito de los Olivos. Tu participación es voluntaria y anónima, los datos entregados serán tratados confidencialmente, no se comunicarán a terceras personas, tampoco tienen fines de diagnóstico individual, y esta información recogida se utilizará únicamente para los propósitos de este estudio. El proceso completo consiste en la aplicación de cuatro cuestionarios breves con una duración aproximada de **10** minutos en total.

Acepto participar voluntariamente en la investigación.

No (1)

Sí (2)

Fin

Antes de terminar, asegúrate una vez más de haber respondido correctamente a todas las preguntas.

¿Estás seguro de tus respuestas?

No

Sí

Anexo 6: Protocolo de los instrumentos utilizados.

Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R)

Núñez et al. (2015)

Instrucciones:

Enseguida se presenta una serie de preguntas en relación con tus estudios. Lee cada frase y marca una de las siguientes alternativas de respuesta: 1) Nunca, 2) Casi nunca, 3) A veces, 4) Casi siempre, 5) Siempre, para indicar la frecuencia con la que te suceden estas situaciones.

Nº	PREGUNTAS	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Antes de empezar a trabajar con un texto, si considero que la tarea me va a resultar aburrida, me animo a mí mismo diciéndome que podré hacer algo que me guste cuando termine.					
2	Antes de empezar a estudiar me aseguro de tener a mano todo el material que pueda necesitar (diccionario, lápiz y papel, etc.).					
3	Mientras estoy estudiando, me animo recordándome que comprender y aprender el texto depende de que me esfuerce lo suficiente.					
4	Cuando termino el texto, compruebo si lo he comprendido todo bien.					
5	Si no he conseguido comprender y aprender bien el texto, intento buscar las causas para evitar que me pase lo mismo la próxima vez.					
6	Después de trabajar un texto, utilizo la experiencia de cómo organicé el tiempo y los cambios que tuve que hacer en mi planificación, para decidir en el futuro cómo distribuir el tiempo en una tarea similar (si supe valorar bien el tiempo que iba a tardar, si me llevó más tiempo del que había pensado, etc.).					
7	Antes de empezar a estudiar, me paro a decidir las actividades y estrategias que voy a realizar, planificando cómo voy a leer y estudiarlo.					

8	Antes de empezar a estudiar un texto, si me parece inútil o poco interesante, intento motivarme recordándome lo importante que es aprenderlo para poder aprobar el examen y la asignatura, y así acabar el curso, la carrera.					
9	Antes de empezar a estudiar, me planifico el tiempo que puedo necesitar dedicar a comprender y aprender el texto, y cómo voy a distribuirlo entre las distintas actividades que tengo que realizar					
10	Mientras voy leyendo, me doy cuenta de si me surge algún problema para comprender el texto y me cuestiono sobre qué puedo hacer para solucionarlo.					
11	Mientras estudio, ante las dificultades que me desaniman, intento hacer algo para sentirme mejor como recordarme lo bien que me sentiré cuando consiga aprender el texto.					
12	Mientras estoy estudiando, considero si mi planificación del tiempo fue correcta, o si tengo que modificarla (porque voy a necesitar más tiempo, porque me va a sobrar, etc.).					
13	Cuando termino el texto, si no he comprendido bien me paro a pensar cómo lo hice y qué podría mejorar para comprender mejor la próxima vez.					
14	Después de intentar estudiar un texto, reflexiono sobre el esfuerzo que tuve que dedicarle y utilizo esta experiencia para planificar mi actividad en futuras tareas similares.					
15	Antes de empezar a estudiar, si me parece difícil me animo recordándome que cuando me esfuerzo suelo tener buenos resultados a la hora de comprender y aprender textos escritos.					
16	Antes de empezar a estudiar, si hay demasiado ruido u otros aspectos que me impidan concentrarme, hago algo para procurarme un ambiente tranquilo y sin distracciones.					
17	Mientras estoy intentado comprender, si no puedo extraer la idea de una oración importante, hago distintas actividades para aclarar su significado.					
18	A medida que voy leyendo, intento relacionar las distintas ideas que voy extrayendo del texto.					
19	Con el fin de comprender el texto que estoy leyendo, intento descubrir ideas principales del texto.					

20	Mientras voy leyendo, intento ir relacionando las ideas más importantes para encontrar la organización general del texto.					
21	Para comprender bien un texto, trato de unir la nueva información que me aporta con lo que ya sé sobre el tema.					
22	Cuando me pongo delante de un texto me pregunto si tengo los conocimientos previos necesarios para poder aprender algo de él.					
23	Al terminar de intentar estudiar un texto, me doy cuenta de las cosas que he hecho que me han funcionado y me planteo posibles cambios en la forma que haré la tarea la próxima vez.					

ESCALA DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO (EAA)

Schmidt et al. (2003)

Instrucciones:

Por favor, señala si las siguientes afirmaciones se parecen o no a tu situación personal. Lee cada frase y marca una de las siguientes alternativas de respuesta: 1= Totalmente de acuerdo, 2= De acuerdo, 3= Ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4= En desacuerdo, 5= Totalmente en desacuerdo, para indicar la frecuencia con la que te suceden estas situaciones.

PREGUNTAS	TD	D	N	A	TA
1.- Soy capaz de hacer bien los trabajos y tareas, aunque sean difíciles.	5	4	3	2	1
2.- Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las asignaturas de este semestre.	5	4	3	2	1
3. Aunque presente atención a las explicaciones que me dan los profesores, los trabajos y tareas no me salen.	5	4	3	2	1
4. Creo que poder obtener buenas notas este semestre.	5	4	3	2	1
5. Aunque me esfuerce, siempre me va a ir mal en la universidad.	5	4	3	2	1
6. Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un semestre.	5	4	3	2	1
7. Soy lento para aprender.	5	4	3	2	1
8. No soy capaz de sacarme buenas notas en las asignaturas.	5	4	3	2	1
9. Cometo muchos errores cuando hago trabajos y tareas de la universidad.	5	4	3	2	1
10. Me olvido fácilmente de lo que aprendo.	5	4	3	2	1
11. Me cuesta entender lo que leo.	5	4	3	2	1
12. soy capaz de realizar buenos trabajos en clase.	5	4	3	2	1
13. Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier materia.	5	4	3	2	1
14. Me resulta difícil estudiar.	5	4	3	2	1

Anexo 7: Carta de solicitud de autorización del instrumento ARATEX-R



“Año del bicentenario del Perú: 200 años de independencia”

CARTA - 2023/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 16 de mayo de 2023

Autor:

José Carlos Núñez Pérez

Presente. -

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a los estudiantes Bustamante Pérez, Héctor Billy, con **DNI N° 44738765** estudiante del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; con código de matrícula **N° 6700289219** quien realizará su trabajo de investigación para optar el título profesional de Licenciado en Psicología titulado: **“Escala revisada de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de textos: propiedades psicométricas en universitarios de Los Olivos, 2023”**, este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento **Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R)**, a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovar los sentimientos de nuestra especial consideración y estima personal.

Atentamente,

Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca

Coordinadora de la Escuela de Psicología

Filial Lima - Campus Lima Norte

Carta de solicitud de autorización del instrumento EAA



“Año del bicentenario del Perú: 200 años de independencia”

CARTA - 2023/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 16 de mayo de 2023

Autoras:

FERNANDA MOLINA

VANINA SCHMIDT

Presente. -

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a los estudiantes Bustamante Pérez, Héctor Billy, con **DNI N° 44738765** estudiante del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; con código de matrícula **N° 6700289219** quien realizará su trabajo de investigación para optar el título profesional de Licenciado en Psicología titulado: **“Escala revisada de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de textos: propiedades psicométricas en universitarios de Los Olivos, 2023”**, este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se utilizará el instrumento **Escala Autoconcepto Académico (EAA)**, a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovar los sentimientos de nuestra especial consideración y estima personal.

Atentamente,

Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca

Coordinadora de la Escuela de Psicología

Filial Lima - Campus Lima Norte

Anexo 8: Autorización del instrumento (ARATEX-R)

solicitud de permiso para estudiar el ARATEX R Externo Recibidos x ✕ 🖨 🔗

H **HECTOR BILLY BUSTAMANTE PEREZ** <hbustamantep@ucvvirtual.edu.pe> 18 mar 2023, 20:14 ☆ ↶ ⋮
para jcarlosn ▾

Saludos Cordiales,

Soy Billy Bustamante Perez, estudiante del último ciclo de la carrera de psicología en la Universidad César Vallejo en Lima, Perú.
El motivo es para solicitarle permiso de utilizar la Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R), para fines académicos.

Espero su respuesta,
Gracias de antemano.

i **jcnunezperez@gmail.com** 20 mar 2023, 2:48 (hace 12 días) ☆ ↶ ⋮
para mí ▾

Estimado Hector,

En relación a su petición, por este medio le doy mi permiso para utilizar la escala ARATEX-R para que pueda utilizarla con fines de investigación. Asimismo, le deseo mucha suerte y que los resultados sean muy provechosos. Finalmente, indicarle que le quedaría agradecido si, cuando haya terminado, me mantiene informado de los resultados obtenidos. Si puedo ayudarle en cualquier otra cosa no tiene más que solicitármelo.

Un cordial saludo
José Carlos Núñez
Universidad de Oviedo
España

Autorización del instrumento (EAA)

Autoconcepto Académico para fines de estudio

Externo

Recibidos x



HECTOR BILLY BUS... 24 jun 2023, 23:01 (hace 4 días)
para fer_molina@hotmail.com



Saludos Cordiales,

Soy Billy Bustamante Perez, estudiante del último ciclo de la carrera de psicología en la Universidad César Vallejo en Lima, Perú.
El motivo es para solicitarle permiso de utilizar la Escala de Autoconcepto Académico (EAA), para fines académicos.

Espero su respuesta,
Gracias de antemano.



Fernanda Molina lun, 26 jun, 15:12 (hace 2 días)
para mí



Estimado Billy Bustamante Perez,

Antes que nada, le agradecemos su interés por nuestro trabajo.
Desde ya, autorizamos el uso de nuestra escala. Le reenvío el artículo con la escala y las indicaciones para su puntuación. Quedo a su disposición para aclarar cualquier duda que tenga.

Saludos cordiales,

Dra. María Fernanda Molina

Permiso para usar la Escala de Autoconcepto Académico

Recibidos x



Héctor BusPe <billybustamante8@gmail.com>
para vschmidt

Es un gusto poder saludarle,

Soy Héctor Billy Bustamante Perez, estudiante del último ciclo de la carrera de psicología en la Universidad César Vallejo en Lima, Perú.
El motivo es para solicitarle permiso de utilizar la Escala de Autoconcepto Académico (EAA), para fines académicos.

Espero su respuesta,
Gracias de antemano.



Vanina Inés Schmidt
para mí

Estimado Héctor:

Autorizo el uso de las Escala con fines académicos.

Slds. cordiales,

Prof. Vanina Schmidt

De: Héctor BusPe <billybustamante8@gmail.com>

Enviado: lunes, 26 de junio de 2023 14:37

Para: Vanina Inés Schmidt <vschmidt@psi.uba.ar>

Asunto: Permiso para usar la Escala de Autoconcepto Académico

Anexo 10: CTI Vitae

CTI Vitae

Buscar



BUSTAMANTE PEREZ HECTOR BILLY

Estudiante del onceavo ciclo de la carrera de psicología en la Universidad Cesar Vallejo. Cuento con la capacidad para trabajar en equipo, con habilidades comunicativas, manejo de grupos, tolerancia y flexibilidad.



Fecha de última actualización: 24-06-2023

ORCID

 0000-0002-5953-3093

 Conducta
Responsable en
Investigación

Fecha: 04/05/2023