



Universidad César Vallejo

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado
en estudiantes de tercer grado de una institución educativa Paita,
2024**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Rojas Sernaque de Vegas, Karen Lisseth (orcid.org/0000-0001-5109-4412)

ASESORES:

Mg. Merino Flores, Irene (orcid.org/0000-0003-3026-5766)

Mg. Velez Sancarranco, Miguel Alberto (orcid.org/0000-0002-5557-2378)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

PIURA – PERÚ

2024

Declaratoria de autenticidad del asesor



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, MERINO FLORES IRENE, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, asesor de Tesis titulada: "ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PAITA,2024", cuyo autor es ROJAS SERNAQUE DE VEGAS KAREN LISSETH, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 17.00%, 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.

PIURA, 31 de Julio del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
MERINO FLORES IRENE DNI: 40918909 ORCID: 0000-0003-3026-5766	Firmado electrónicamente por: IMERINOF el 02-08- 2024 19:42:39

Código documento Trilce: TRI - 0841002



Declaratoria de originalidad del autor



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, ROJAS SERNAQUE DE VEGAS KAREN LISSETH estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PAITA,2024", 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
KAREN LISSETH ROJAS SERNAQUE DE VEGAS DNI: 42469941 ORCID: 0000-0001-5109-4412	Firmado electrónicamente por: KROJASSE el 31-07- 2024 10:18:00

Código documento Trilce: TRI - 0841026

Dedicatoria

La presente tesis está dedicada en primer lugar a Dios por haberme permitido culminar un logro más en mi carrera profesional, a esos ángeles que están celebrando mis logros y que estoy segura que desde el cielo se sienten muy orgullosos de ello, a mis padres por hacerme creer que soy capaz de poder lograrlo, a mi esposo por ser siempre el que está a mi lado incentivándome y haciéndome creer que puedo llegar a crecer de manera profesional. A mis hijos, que son mi razón y motivo para creer que puedo lograrlo y que en ellos vean en mí, una mujer luchadora y capaz de lograrlo.

Agradecimiento

El principal agradecimiento es a Dios, porque ha sido el guía que ha iluminado mis días y me ha dado la fortaleza para seguir adelante.

A la Universidad César Vallejo por brindar la oportunidad de crecer profesionalmente con la guía de cada uno de los maestros que desarrollan y comparten sus saberes.

A mi familia por ser quiénes han incentivado mis avances y felicitado mis logros obtenidos a lo largo del ámbito profesional.

A todas esas personas que han creído en mí y que podía llegar a culminar de manera satisfactoria este gran logro.

Índice de contenidos

Carátula	i
Declaratoria de autenticidad del asesor	ii
Declaratoria de originalidad del autor	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas.....	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. METODOLOGÍA.....	13
III. RESULTADOS	18
IV. DISCUSIÓN	22
V. CONCLUSIONES.....	28
VI. RECOMENDACIONES	29
REFERENCIAS	30
ANEXO	35
Anexo 1: Tabla de operacionalización de variables	35
Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos	36
Anexo 3: Fichas de validación de instrumentos para la recolección de datos	40
Anexo 4: Resultados del análisis de consistencia interna	64
Anexo 5: Consentimiento o asentimiento informado UCV	66
Anexo 6: Reporte de similitud en software Turnitin	70
Anexo 7: Autorización para el desarrollo del proyecto de investigación	71

Índice de tablas

Tabla 1 Prueba de normalidad.....	18
Tabla 2 <i>Relación entre estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado</i>	19
Tabla 3 <i>Relación entre las estrategias cognitivas y aprendizaje autorregulado</i>	20
Tabla 4 <i>Relación entre las estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado</i>	21

Resumen

El estudio se relaciona directamente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: "Educación de Calidad". Este ODS busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. El objetivo general del estudio fue determinar la relación entre las estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024. La metodología utilizada fue de tipo básica de un enfoque cuantitativo, de un diseño no experimental de alcance transversal. Con una muestra de 70 estudiantes. Se determina que un $Rho = 0.953$, y $sig. = 0.000 < 1\%$, estos resultados sugieren que un incremento en el uso de estrategias cognitivas se relaciona con una mejora en el aprendizaje autorregulado. Se establece que un $Rho = 0.850$, y $sig. = 0.000 < 1\%$, específicamente, estos resultados sugieren que el incremento en el uso de estrategias metacognitivas se relaciona con una notable mejora en el aprendizaje autorregulado. Se concluye que un $Rho = 0.848$, y $sig. = 0.000 < 1\%$, estos hallazgos sugieren que un incremento en las estrategias de comprensión lectora se asocia con una mejora proporcional en el aprendizaje autorregulado de los participantes evaluados.

Palabras clave: Aprendizaje autorregulado, estrategias cognitivas, estrategias de comprensión lectora.

Abstract

The study is directly related to Sustainable Development Goal 4: "Quality Education". This SDG seeks to ensure inclusive, equitable and quality education, promoting lifelong learning opportunities for all. The general objective of the study was to determine the relationship between reading comprehension strategies and self-regulated learning in third grade students of a Paita Educational Institution, 2024. The methodology used was a basic type of a quantitative approach, of a non-experimental design of transversal scope. With a sample of 70 students. It is determined that a $Rho = 0.953$, and $sig. = 0.000 < 1\%$, these results suggest that an increase in the use of cognitive strategies is related to an improvement in self-regulated learning. It is established that a $Rho = 0.850$, and $sig. = 0.000 < 1\%$, specifically, these results suggest that the increase in the use of metacognitive strategies is related to a notable improvement in self-regulated learning. It is concluded that a $Rho = 0.848$, and $sig. = 0.000 < 1\%$, these findings suggest that an increase in reading comprehension strategies is associated with a proportional improvement in self-regulated learning of the evaluated participants.

Keywords: Self-regulated learning, cognitive strategies, reading comprehension strategies.

I. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje autorregulado alude al proceso a través del cual los estudiantes toman control activo sobre su propio aprendizaje, guiándose por sus metas y utilizando estrategias cognitivas y metacognitivas. Esto implica que los estudiantes no solo planifican y monitorean sus estrategias de estudio, sino que también ajustan su comportamiento y motivación en función de los objetivos de aprendizaje (Gaxiola et al., 2020).

Estas habilidades son clave para que los estudiantes puedan enfrentarse de manera eficaz a los desafíos futuros y, así, contribuir de manera proactiva al bienestar de la comunidad. Simultáneamente, el aprendizaje autorregulado otorga a los estudiantes la capacidad de tomar control sobre su educación, permitiendo un enfoque de enseñanza más personalizado y efectivo. Este tipo de empoderamiento educativo es crucial para promover una equidad en las oportunidades de aprendizaje, ayudando a disminuir las disparidades educativas y potenciando una participación más activa y equitativa en la sociedad.

El informe "Guía Metacognición y aprendizaje autorregulado" elaborado por la Fundación "La Caixa" en colaboración con la Education Endowment Foundation (EEF) subraya la relevancia del aprendizaje autorregulado en el panorama educativo global, destacando especialmente el contexto español. En este sentido, sugiere que es fundamental que los docentes adquieran habilidades y conocimientos especializados para promover eficazmente el aprendizaje autorregulado entre los estudiantes, quienes, deben aprender a planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje de manera efectiva, lo que exige una instrucción intencionada y estructurada. Según datos de la EEF, la implementación de estrategias de metacognición y aprendizaje autorregulado puede resultar en un progreso académico equivalente a seis meses adicionales en un año académico. Además, se menciona que un considerable 70% de los estudiantes no adopta estrategias de aprendizaje autorregulado de forma efectiva sin una guía explícita y apoyo continuo. En contraste, aquellos estudiantes que aplican consistentemente estas estrategias suelen mostrar un rendimiento académico un 30% superior en comparación con aquellos que no las implementan (Fundación Caixa, 2023).

La educación en América Latina y el Caribe en el curso del segundo año del COVID-19 revela una problemática multifacética que se ha profundizado durante este período, afectando significativamente la capacidad de aprendizaje autorregulado de los estudiantes, con un impacto negativo en aproximadamente el 70% de ellos. La región ha enfrentado desafíos significativos debido a la suspensión masiva de clases presenciales, lo que ha llevado a una transición apresurada hacia modalidades de educación remota, afectando a cerca del 80% de los estudiantes. Esta situación ha exacerbado las desigualdades existentes, afectando desproporcionadamente a cerca del 60% de estudiantes de bajos recursos que carecen de acceso a tecnología y conectividad. Además, las repercusiones en el bienestar y el proceso educativo psicosocial de los estudiantes ha sido considerable, incrementando el riesgo de abandono escolar hasta un 30% y ampliando las brechas educativas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2022).

La crisis educativa en Perú, exacerbada por una pandemia que retrasó la reapertura de escuelas, ha provocado un retroceso estimado por el Banco Mundial de diez años en aprendizaje. Esta situación se complica aún más debido a un considerable déficit de infraestructura educativa y altos niveles de pobreza, con el 35% de niños y adolescentes en esta condición, limitando su acceso a recursos esenciales para un aprendizaje autorregulado. La falta de infraestructura adecuada restringe la implementación de métodos educativos que promuevan la autonomía del estudiante, como aulas digitales para un aprendizaje interactivo. Además, la interrupción educativa ha afectado el desarrollo de habilidades cruciales para la autorregulación, como la gestión del tiempo y la motivación. En respuesta, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) ha propuesto un Pacto por la Educación que busca movilizar al gobierno, sector privado y sociedad civil para una inversión sostenida que no solo aborde las necesidades inmediatas, sino que también fomenta competencias de autorregulación y autodirección esenciales para el futuro educativo de los estudiantes peruanos (Unicef, 2022).

En la Institución Educativa de Paita, se ha observado un creciente problema en la capacidad de los estudiantes para regular su propio aprendizaje, lo cual es fundamental para su éxito académico. A pesar de los esfuerzos del profesorado por implementar metodologías activas y participativas, se percibe que los alumnos enfrentan dificultades significativas en la organización, implementación y valoración

de sus procesos de aprendizaje. Esto se manifiesta en la falta de habilidades para establecer metas claras y realistas, monitorear su progreso de manera efectiva, y ajustar sus estrategias y comportamientos basados en reflexiones sobre su rendimiento y los resultados obtenidos. El fenómeno se ha hecho particularmente evidente en los resultados académicos, donde se nota que los estudiantes no logran alcanzar los estándares esperados en diversas asignaturas. Esto no solo afecta su desempeño en la escuela, sino que también limita su capacidad de adaptarse a metodologías de aprendizaje autónomo, crucial tanto para la educación superior como para su desarrollo personal y profesional futuro. Esta problemática requiere una atención urgente para establecer intervenciones pedagógicas que capaciten a los estudiantes en las competencias necesarias para gestionar su propio aprendizaje de manera eficaz. Por lo tanto, se plantea la siguiente pregunta ¿Cuál es la relación entre estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024?

Justificación teórica: La selección de los modelos teóricos de Gutierrez-Braojos y Salmerón (2012) para la comprensión lectora y de Pintrich (2000) para el aprendizaje autorregulado fundamenta este estudio. Estos modelos permitieron una delimitación precisa y una estructuración dimensional de las variables, proporcionando un marco significativo que enriqueció la literatura existente y aporta una base sólida para futuras investigaciones educativas. Esto facilitó la acumulación de conocimiento relevante y accesible para la comunidad educativa, mejorando las prácticas pedagógicas a través de un entendimiento más profundo de los procesos de aprendizaje involucrados.

Justificación práctica: Considerando la interacción directa de estas habilidades con el rendimiento académico y el desarrollo personal del estudiante. Este enfoque práctico no solo pretendió mejorar la eficacia educativa en el contexto inmediato con la implementación de estrategias por las autoridades a partir de los resultados, sino que también busco servir de referencia para las políticas y estrategias que la institución decidió implementar para optimizar el aprendizaje autorregulado en sus estudiantes.

Justificación metodológica: La metodología propuesta incluyó la elaboración de instrumentos que permitieron recoger información de las variables de estudio, sino que, sirvieron también como herramientas pedagógicas para los docentes o en la aplicación de nuevas investigaciones, por lo tanto, fueron validados y sometidos a procesos de confiabilidad para garantizar su eficacia en su uso.

Objetivo general: Determinar la relación entre las estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024. Objetivos específicos: Determinar el nivel de las estrategias de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024. Determinar el nivel del aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024. Determinar la relación entre las estrategias cognitivas y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024. Determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024.

A nivel internacional, Colombia - Pantoja & Castro (2023) el estudio analizado se propuso elucidar la forma en que un programa específico se integraría dentro del proceso educativo para fomentar el aprendizaje autorregulado en la asignatura de las ciencias naturales. El enfoque metodológico adoptado por el estudio se inscribe dentro del paradigma interpretativo, privilegiando una aproximación fenomenológica y hermenéutica documental. Los resultados del estudio confirmaron la hipótesis inicial, revelando que la autorregulación del aprendizaje en las ciencias naturales en las instituciones educativas de Colombia, está influenciada por factores cognitivos, motivacionales y de seguimiento. Se identificó que más del 60% de los ítems evaluados relacionados con la autorregulación necesitan ser consolidados o fortalecidos. Específicamente, la entrada de información (67%) y los productos del conocimiento (76%) emergieron como los aspectos que más requieren fortalecimiento. La investigación también destacó que la debilidad de estos procesos se debe en gran medida a una deficiente mediación, caracterizada por la falta de autoconciencia, la ausencia de motivación y la limitada autorreflexión entre los estudiantes. Este estudio ofrece evidencias cruciales sobre los componentes clave que deben ser abordados para optimizar la autorregulación del aprendizaje en el contexto de las ciencias naturales, proporcionando así una base sólida para futuras intervenciones educativas en esta área.

México - Carrasco-Hernández & Granados-Ramos (2022) el propósito fue establecer de qué manera la comprensión de las lecturas y los estilos de aprendizaje se asocian, además conocer la relación con el nivel de atención en alumnos de primaria en Xalapa, Veracruz, México. La muestra estudiada consistió en 24 alumnos, distribuidos

de manera equitativa entre niños y niñas. Para la evaluación, se utilizaron herramientas estandarizadas reconocidas, como evaluaciones neuropsicológicas y cuestionarios para los estilos de aprendizaje. Los hallazgos del estudio revelan que una mayoría significativa del 83% de los participantes alcanzó niveles óptimos de comprensión lectora. Sin embargo, es crucial destacar que no se observó una relación entre los estilos de aprendizaje significativa con la comprensión lectora. Contrariamente, los hallazgos establecen que entre la comprensión lectora y la atención visual si se relacionan, con un (rs) de 0.575 y un valor de p inferior a 0.01, lo que sugiere una asociación moderada.

Este estudio subraya la importancia de la atención visual en la comprensión lectora, implicando que las intervenciones tempranas en las dificultades lectoras pueden ser cruciales para el desarrollo académico del estudiante. De tal modo, se resalta la necesidad de implementar estrategias educativas que fortalezcan la atención visual como medio para mejorar la comprensión de las lecturas y que el estudiante aproveche al máximo los aprendizajes correspondientes a su nivel escolar.

España - Martín-Ruiz & González-Valenzuela (2022) el estudio que nos ocupa busca analizar el rendimiento y las dificultades asociadas con la comprensión lectora durante la adolescencia, subrayando la relevancia de estos aspectos para el desempeño académico en esta etapa de la vida. La investigación se llevó a cabo en 203 estudiantes entre los 12 y 14 años, pertenecientes a la educación secundaria en una región específica de Málaga. El método empleado incluye la selección y organización de ideas después de la lectura de un texto descriptivo, así como la evaluación del conocimiento semántico y morfosintáctico. Adicionalmente, se incorporó una dimensión metacognitiva a través de un cuestionario diseñado para medir la consciencia lectora de los estudiantes. El diseño del estudio fue observacional y transversal, considerando cinco variables distintas y agrupando a los estudiantes en tres niveles educativos distintos. Las puntuaciones más elevadas se observaron en los estudiantes de tercer curso, sugiriendo una mejora en las habilidades de comprensión lectora a medida que avanzan en su educación secundaria. Aun así, se detectaron dificultades de comprensión lectora en un rango del 15-30% entre los estudiantes evaluados, siendo más frecuentes los problemas relacionados con la selección y organización de ideas. Es notable que, en todas las variables estudiadas, las mayores dificultades se registraron también en el tercer curso.

Este estudio subraya la importancia de implementar estrategias de enseñanza que aborden de manera efectiva las dificultades en comprensión lectora y que promuevan habilidades metacognitivas, contribuyendo así a mejorar el rendimiento académico general de los adolescentes.

A nivel nacional, Tolentino & Robles (2023) el propósito central de la investigación es obtener una comprensión matemática de las estrategias de aprendizaje y cómo estas pueden asociarse con la comprensión de lectura en un conjunto de 64 estudiantes. Para ello, se emplearon la escala de estrategias de aprendizaje (ACRA) y se elaboró una prueba de comprensión lectora. Los resultados obtenidos mediante análisis correlacionales indicaron la no existencia de una asociación entre las variables del grupo estudiado, con un valor p de 0.617, lo que sugiere que, a pesar de recibir instrucción en estrategias de aprendizaje, los estudiantes no logran desarrollar su competencia lectora debido a una falta de práctica en este ámbito. Por lo tanto, el estudio resalta la importancia de fortalecer la comprensión lectora en este grupo de estudiantes, incluso cuando se les enseñan estrategias de aprendizaje, para asegurar un desarrollo integral de sus habilidades académicas.

Amazonas - Tafur (2022) el propósito del estudio fue investigar si los estilos de aprendizaje muestran algún grado de asociación con los niveles comprensivos de lectura en estudiantes de una Institución Educativa en Amazonas, durante el año 2021. Este estudio se clasificó como descriptivo correlacional. Se estudiaron 15 estudiantes de la institución mencionada. Para recopilar los datos necesarios, se emplearon dos pruebas específicas. Los análisis estadísticos revelaron asociación de las variables en esta población estudiantil ($R=0.940$; $R^2= 89.25\%$; $p<0.001$). Se concluye que, aquellos estudiantes con ciertos estilos de aprendizaje tienden a tener un mejor desempeño en comprensión lectora que aquellos con diferentes estilos. Este hallazgo puede tener implicaciones importantes para el diseño de estrategias educativas que tengan en consideración las formas de aprender individuales para mejorar la comprensión lectora en contextos específicos.

Taber et al. (2022) el estudio se centró en abordar el problema persistente sobre los niveles deficientes de comprensión lectora, poniendo énfasis en la falta de estrategias efectivas. El enfoque metodológico del estudio fue no experimental, adoptando un diseño correlacional-transversal. Se trabajó con una muestra no probabilística y

censal compuesta por 51 alumnos. Los análisis estadísticos revelaron un valor de Pearson de 0.705, acompañado de un valor p extremadamente bajo ($p = 0.000$), que es menor de 0.05. Esto sugiere una asociación, estadísticamente significativa y positiva entre la utilización de estrategias metacognitivas de lectura y el desempeño estudiantil en el área de comunicación. Los hallazgos del estudio sugieren que la inclusión y el refuerzo de estrategias metacognitivas de lectura en el currículo escolar pueden ser cruciales, destacando la importancia de estas estrategias para el desarrollo educativo de los estudiantes. Esto subraya la necesidad de políticas educativas que fomenten prácticas de lectura más efectivas, dirigidas a mejorar la comprensión y el análisis crítico en los estudiantes.

Huánuco - Guzmán (2022) el objetivo central de este estudio fue investigar cómo se relaciona la comprensión lectora con el aprendizaje de inglés como idioma. El estudio, de carácter descriptivo, prospectivo y transversal con un diseño correlacional, involucró a 22 alumnos del VI ciclo de este nivel. Para evaluar la relación entre diferentes aspectos del aprendizaje del inglés, como Reading (lectura), Writing (escritura) y Grammar (gramática), y la comprensión lectora, se aplicaron pretest y postest a las dimensiones mencionadas. Los resultados obtenidos indicaron que, de los estudiantes participantes, el 9.1% se encontraba en el nivel "En inicio" de comprensión lectora, el 40.9% en "En proceso" y el 50% en "En logro previsto". Ningún estudiante alcanzó un nivel "Destacado". Los hallazgos del estudio confirmaron la relación significativa del aprendizaje del inglés y la comprensión lectora. Además, se observó que, a mayor avance en las habilidades de escritura, gramática y lectura, mejor comprenden las lecturas los estudiantes.

Perú - Contreras et al. (2021) el estudio se centró en examinar si la comprensión lectora muestra algún nivel asociativo con las estrategias de aprendizaje. La metodología empleada fue no experimental y de corte transversal, con un diseño correlacional. La población estudiada consistió en 80 estudiantes, y se utilizó un censo para la selección de los participantes. Los análisis de los datos revelaron una relación directa entre variables, evidenciada por un coeficiente de correlación de 0.317. Además, se encontró que esta relación positiva se extendía a los niveles criterial, inferencial y literal, con coeficientes de correlación de 0.317, 0.282, 0.332, y 0.324 respectivamente. Este estudio subraya la importancia de fomentar el desarrollo de

habilidades estratégicas en los estudiantes para potenciar su comprensión lectora y, por ende, su rendimiento académico.

La comprensión lectora se configura como un proceso complejo que abarca tanto la extracción como la construcción simultánea de significado, en el cual el lector interactúa de manera transaccional con el texto escrito en un contexto específico de actividad (Kintsch & Rawson, 2005; Van den Broek & Espin, 2012). Esta interacción dinámica resulta en la generación representativa del texto en la mente que depende no solo de las palabras en la página, sino también de las experiencias y conocimientos previos del lector, así como del contexto en el que ocurre la lectura (McNamara & Magliano, 2009). Este enfoque holístico destaca la importancia de considerar tanto las características del texto como las del lector y su entorno al estudiar la comprensión lectora.

En el ámbito educativo, la competencia lectora es una herramienta psicológica vital, pues tiene una influencia transversal en todas las áreas del conocimiento. Las dificultades en la comprensión de textos no solo afectan el rendimiento académico en asignaturas específicas, sino que también pueden influir en el correcto desarrollo de capacidades socioemocionales, impactando el autoconcepto y autoestima del estudiante (Guthrie & Wigfield, 2000).

Investigaciones recientes sugieren que los estudiantes con alta competencia en comprensión lectora utilizan una variedad de estrategias flexibles y efectivas para entender los textos, mientras que aquellos con dificultades en la comprensión tienden a emplear estrategias limitadas y rígidas (Cain & Oakhill, 2006; Gersten et al., 2001). Estas estrategias incluyen la evocación de conocimientos ya adquiridos, la construcción de inferencias, y el uso del conocimiento metacognitivo para monitorear y ajustar la comprensión (Pintrich et al., 2012).

Las estrategias de comprensión lectora y su enseñanza son crucial para optimizar la competencia lectora en los estudiantes. Paris et al. (1991) señalaron seis razones esenciales para la relevancia de estas estrategias: facilitan la organización y evaluación de la información textual por parte de los lectores; se integran con el desarrollo de otras importantes estrategias cognitivas; son manejadas por los propios lectores y pueden aplicarse de manera selectiva y flexible; reflejan tanto la

metacognición como la motivación; pueden ser impartidas directamente por los docentes; y contribuyen a mejorar el aprendizaje.

Específicamente, la enseñanza de estrategias de autorregulación en la lectura puede potenciar la habilidad del estudiante para controlar y mejorar su comprensión del texto. Estas estrategias incluyen la planificación, monitoreo y evaluación de la propia comprensión y pueden ser enseñadas de manera explícita para ayudar a los estudiantes a convertirse en lectores más autónomos y eficaces (Zimmerman & Schunk, 2011; Pintrich, 2000a).

Finalmente, el contexto sociocultural juega un papel crucial en la comprensión lectora. Diferentes prácticas de lectura y expectativas sobre la competencia lectora pueden variar significativamente entre culturas, lo que subraya la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza a los contextos específicos de los estudiantes (Rogoff et al., 2005). En este sentido, las investigaciones futuras deberían centrarse en desarrollar enfoques pedagógicos que consideren estas variaciones culturales y contextuales para apoyar mejor el desarrollo de la comprensión lectora en diversos entornos educativos.

Las estrategias de comprensión lectora son concebidas como elecciones deliberadas que los estudiantes realizan para escoger y aplicar métodos específicos que promueven una lectura activa y autocontrolada, con el fin de mejorar su entendimiento del texto. Estas estrategias requieren un enfoque activo y consciente para formar una representación mental del texto, integrando el contenido del mismo y el conocimiento previo del lector (Gutierrez & Salmerón, 2012). Las dimensiones de las estrategias de comprensión lectora incluyen: Estrategias cognitivas: Estas estrategias abordan los procesos mediante los cuales el lector interactúa conscientemente con el texto para elaborar su significado. Engloban desde el reconocimiento de palabras hasta la interpretación de oraciones y la comprensión global del texto. Facilitan la creación de una representación mental del material leído y se orientan a resolver problemas específicos de comprensión que pueden presentarse durante la lectura (Gutierrez & Salmerón, 2012). Estrategias metacognitivas: Estas estrategias comprenden el conocimiento y control sobre los propios procesos cognitivos al leer. Permiten al lector planificar su método de lectura, supervisar su comprensión continuamente y evaluar su entendimiento tras finalizar la lectura. Contribuyen a la autorregulación mediante

la planificación, supervisión y evaluación de la actividad lectora (Gutierrez & Salmerón, 2012).

Epistemológicamente el aprendizaje autorregulado se refiere a un proceso metacognitivo, motivacional y conductual mediante el cual los estudiantes se controlan a sí mismos para alcanzar sus metas académicas. Esta autorregulación implica la capacidad de los estudiantes para monitorear, evaluar y planificar, su propio aprendizaje, ajustando sus estrategias y enfoques en función de sus necesidades y progresos (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004). La epistemología del aprendizaje autorregulado se fundamenta en varias teorías psicológicas y educativas que explican cómo los individuos pueden influir activamente en su proceso de aprendizaje a través de estrategias específicas.

El aprendizaje autorregulado se compone de tres fases fundamentales: la planificación, la ejecución y la autorreflexión. En la planificación, se establecen objetivos y los estudiantes seleccionan estrategias adecuadas para alcanzarlos. Durante la ejecución, aplican estas estrategias mientras monitorean su comprensión y progreso. Finalmente, en la autorreflexión, evalúan sus resultados, las estrategias y su efectividad, haciendo ajustes necesarios para futuras tareas (Zimmerman & Schunk, 2011; Winne & Hadwin, 1998).

La teoría de la autodeterminación y la social cognitiva son dos marcos teóricos cruciales en la epistemología del aprendizaje autorregulado. La teoría de la autodeterminación, de Deci & Ryan (2000), subraya la relevancia que tiene la autonomía y la motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con esta teoría, los estudiantes que perciben una mayor autonomía y competencia tienden a involucrarse más en el aprendizaje autorregulado. Por otro lado, la teoría social cognitiva de Bandura (1986) enfatiza el papel de la autoeficacia y el aprendizaje vicario en la autorregulación. Los estudiantes que creen en sus capacidades para realizar tareas específicas tienden a ser más persistentes y a utilizar estrategias de aprendizaje efectivas.

El contexto educativo y las interacciones sociales también juegan un papel crucial en el aprendizaje autorregulado. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social que ocurre a través de la interacción con otros y el entorno cultural. Los estudiantes desarrollan habilidades de autorregulación a través de la guía y el apoyo

de maestros y compañeros, lo que resalta la importancia de un entorno de aprendizaje colaborativo y de apoyo (Hadwin et al., 2011).

Las estrategias de aprendizaje autorregulado incluyen la toma de notas, la organización del tiempo, la elaboración de preguntas y la práctica del autoexamen. Estas estrategias no solo mejoran la comprensión y retención de la información, sino que también fomentan la independencia y la confianza en los estudiantes (Boekaerts, 1997; Paris & Paris, 2001). Además, la implementación de programas de entrenamiento en autorregulación ha demostrado ser efectiva en generar mayor motivación y rendimiento en los estudiantes (Dignath & Büttner, 2008).

El aprendizaje autorregulado, según el modelo propuesto por Pintrich (2000), se conceptualiza como un proceso dinámico, activo y recurrente mediante el cual los aprendices fijan objetivos individuales de aprendizaje y proceden a supervisar, ajustar y dirigir sus pensamientos, emociones y acciones. Este proceso está orientado y limitado tanto por los objetivos establecidos como por las condiciones ambientales del contexto en el que se desenvuelven (Rosales-Marquez et al., 2023). Este enfoque enfatiza la autonomía del aprendiz y su capacidad de adaptarse y manejar sus procesos de aprendizaje de manera proactiva. Dentro de este marco, Pintrich identifica varias fases clave del aprendizaje autorregulado:

Previsión, planificación y activación: En esta fase inicial, el aprendiz se involucra en la evaluación de la tarea y el contexto, estableciendo objetivos y planificando las estrategias que utilizará. Esto incluye la activación de percepciones y conocimientos previos relevantes para la tarea, la anticipación de posibles desafíos y la preparación de recursos cognitivos y materiales necesarios. **Monitoreo:** Durante esta fase, el aprendiz supervisa su comprensión y progreso hacia los objetivos establecidos. Esto implica la autoobservación, que puede incluir la revisión de sus propios procesos cognitivos y estrategias, así como la vigilancia de su estado emocional y motivacional durante el proceso de aprendizaje. **Control:** Aquí, el aprendiz realiza ajustes y modificaciones en sus estrategias y comportamientos en respuesta a las discrepancias entre lo previsto y lo actual, que son identificadas durante el monitoreo. El control puede implicar la adaptación de estrategias, la intensificación del esfuerzo o el cambio de enfoque hacia aspectos más efectivos o eficientes. **Reflexión y reacción:** En la etapa final, los estudiantes evalúan el resultado de su esfuerzo de

aprendizaje. Esto incluye la autoevaluación de su desempeño y la reflexión sobre lo que funcionó bien y lo que podría mejorarse. Las emociones y creencias sobre la autoeficacia pueden ser recalibradas durante esta fase, basadas en el éxito o fracaso percibido, alimentando un ciclo continuo de ajuste y optimización en futuras situaciones de aprendizaje.

Hipótesis general: Existe relación significativa entre las estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024.

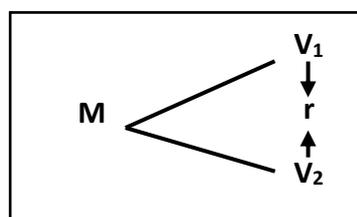
II. METODOLOGÍA

Esta investigación se posiciono en el ámbito de la investigación básica. Este tipo de investigación se caracteriza por su enfoque en la generación de conocimiento teórico, sin la intención inmediata de su aplicación práctica. Su objetivo principal fue ampliar la comprensión de los fenómenos relacionados con la lectura y el aprendizaje, aportando nuevas perspectivas y fundamentaciones teóricas que puedan ser utilizadas en estudios posteriores. La metodología utilizada fue cuantitativa, lo que conllevó el uso de instrumentos de medición estandarizados y métodos estadísticos para el análisis de la información recolectada obtenida. Este enfoque facilitó una mayor objetividad y precisión en la evaluación de las estrategias de comprensión lectora y el aprendizaje autorregulado entre los estudiantes. Al ser no experimental, no se manipularon las variables independientes, sino que se observaron y analizaron en su contexto natural. Esto asegura que los resultados se reflejaron de manera fidedigna de las relaciones existentes entre las estrategias de comprensión lectora y el aprendizaje autorregulado, sin la influencia de intervenciones externas. La naturaleza transversal del estudio implicó la recolección de datos en un único punto en el tiempo, proporcionando una instantánea de las dinámicas y correlaciones presentes en el momento del estudio. El enfoque metodológico fue deductivo, partiendo de teorías y conceptos preestablecidos sobre la comprensión lectora y el aprendizaje autorregulado para luego contrastarlos empíricamente mediante la recopilación y análisis de datos cuantitativos. Este enfoque garantiza que el estudio esté fundamentado en un marco teórico sólido y que los hallazgos fueran interpretados en el contexto de las teorías existentes. Finalmente, la investigación fue de tipo correlacional, lo que significó que se centrara en identificar y analizar la relación entre las estrategias de comprensión lectora y el aprendizaje autorregulado. No se buscó establecer relaciones causales, sino más bien entender cómo estas variables están asociadas entre sí en el contexto estudiantil. Esta aproximación permitió ofrecer datos valiosos sobre cómo la efectividad en la comprensión lectora pudo influir en la capacidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje.

Su diseño es el siguiente:

Dónde:

“M” = muestra.



“V₁” = Estrategias de comprensión lectora.

“r” = relación.

“V₂” = Aprendizaje autorregulado.

Las estrategias de comprensión lectora son concebidas como elecciones deliberadas que los estudiantes realizan para escoger y aplicar métodos específicos que promueven una lectura activa y autocontrolada, con el fin de mejorar su entendimiento del texto. Estas estrategias requieren un enfoque activo y consciente para formar una representación mental del texto, integrando el contenido del mismo y el conocimiento previo del lector (Gutierrez & Salmerón, 2012).

Se mencionan las siguientes dimensiones Estrategias cognitivas: Estas estrategias abordan los procesos mediante los cuales el lector interactúa conscientemente con el texto para elaborar su significado. Engloban desde el reconocimiento de palabras hasta la interpretación de oraciones y la comprensión global del texto. Facilitan la creación de una representación mental del material leído y se orientan a resolver problemas específicos de comprensión que pueden presentarse durante la lectura (Gutierrez & Salmerón, 2012). Estrategias metacognitivas: Estas estrategias comprenden el conocimiento y control sobre los propios procesos cognitivos al leer. Permiten al lector planificar su método de lectura, supervisar su comprensión continuamente y evaluar su entendimiento tras finalizar la lectura. Contribuyen a la autorregulación mediante la planificación, supervisión y evaluación de la actividad lectora (Gutierrez & Salmerón, 2012).

El aprendizaje autorregulado según el modelo propuesto por Pintrich (2000), se conceptualiza como un proceso dinámico, activo y recurrente mediante el cual los aprendices fijan objetivos individuales de aprendizaje y proceden a supervisar, ajustar y dirigir sus pensamientos, emociones y acciones. Este proceso está orientado y limitado tanto por los objetivos establecidos como por las condiciones ambientales del contexto en el que se desenvuelven. Este enfoque enfatiza la autonomía del aprendiz y su capacidad de adaptarse y manejar sus procesos de aprendizaje de manera proactiva. Previsión, planificación y activación: En esta fase inicial, el aprendiz se involucra en la evaluación de la tarea y el contexto, estableciendo objetivos y planificando las estrategias que utilizará. Esto incluye la activación de percepciones y conocimientos previos relevantes para la tarea, la anticipación de posibles desafíos y

la preparación de recursos cognitivos y materiales necesarios. Monitoreo: Durante esta fase, el aprendiz supervisa su comprensión y progreso hacia los objetivos establecidos. Esto implica la autoobservación, que puede incluir la revisión de sus propios procesos cognitivos y estrategias, así como la vigilancia de su estado emocional y motivacional durante el proceso de aprendizaje. Control: Aquí, el aprendiz realiza ajustes y modificaciones en sus estrategias y comportamientos en respuesta a las discrepancias entre lo previsto y lo actual, que son identificadas durante el monitoreo. El control puede implicar la adaptación de estrategias, la intensificación del esfuerzo o el cambio de enfoque hacia aspectos más efectivos o eficientes. Reflexión y reacción: En la etapa final, los estudiantes evalúan el resultado de su esfuerzo de aprendizaje. Esto incluye la autoevaluación de su desempeño y la reflexión sobre lo que funcionó bien y lo que podría mejorarse. Las emociones y creencias sobre la autoeficacia pueden ser recalibradas durante esta fase, basadas en el éxito o fracaso percibido, alimentando un ciclo continuo de ajuste y optimización en futuras situaciones de aprendizaje.

La población del estudio estuvo conformada por un grupo de 70 estudiantes de tercer grado, quienes representaron a todos los estudiantes de este nivel educativo. Dado que el tamaño de este grupo fue manejable, se incluyeron a todos los participantes en la muestra del estudio. De esta manera, se trabajó con una muestra completa de la población objetivo.

Se mencionaron los siguientes criterios de inclusión: Estudiantes que tengan una asistencia regular a las clases, con un mínimo del 80% de asistencia. Estudiantes cuyos padres o tutores legales hayan otorgado su consentimiento informado para participar en el estudio.

En tanto en los criterios de exclusión: Estudiantes que no estén cursando el tercer grado de educación primaria. Estudiantes con una asistencia menor al 80% a las clases.

El muestreo utilizado fue el no probabilístico que es una técnica de selección de participantes que no se basa en la aleatoriedad, sino en criterios específicos establecidos por el investigador. En la investigación, este tipo de muestreo implicó la elección intencional de estudiantes de tercer grado que cumplieran con ciertos criterios predefinidos.

La técnica fue la encuesta que es un procedimiento para la recopilación de datos que implicó la administración de cuestionarios estandarizados a una muestra de participantes para obtener información sobre sus percepciones, conocimientos, actitudes o comportamientos. En la investigación, la técnica de la encuesta pudo utilizarse para recopilar datos directamente de los estudiantes.

El cuestionario titulado estrategias de comprensión lectora estuvo diseñado para evaluar las diferentes técnicas y métodos que los estudiantes de tercer grado emplearon para comprender y manejar la información presente en los textos que leen. Comprender las estrategias que utilizaron los estudiantes pudo ayudar a identificar áreas de fortaleza y de mejorar en sus habilidades de lectura, así como a desarrollar programas de intervención y apoyo educativo más efectivos. Este cuestionario estuvo compuesto por 16 ítems, cada uno enfocado en una estrategia específica de comprensión lectora. Los ítems abarcaron una variedad de técnicas, incluyendo estrategias cognitivas y metacognitivas, y se presentaron en un formato que permitió a los estudiantes indicar la frecuencia con la que se utilizó cada estrategia.

El cuestionario titulado aprendizaje autorregulado estuvo diseñado para evaluar las diversas estrategias y técnicas que los estudiantes emplearon para gestionar y dirigir su propio proceso de aprendizaje. Este cuestionario se enfocó en identificar cómo los estudiantes planificaron, supervisaron y evaluaron su aprendizaje, así como las habilidades que utilizaron para mantener la motivación y la concentración en sus tareas académicas. El cuestionario estuvo compuesto por 12 ítems, cada uno de los cuales exploró diferentes aspectos del aprendizaje autorregulado. Estos ítems estuvieron diseñados para captar la frecuencia y la eficacia con la que los estudiantes utilizaron determinadas estrategias autorreguladoras, tales como la organización del tiempo, el establecimiento de objetivos, la autoevaluación y el manejo de distracciones.

Para asegurar la validez y confiabilidad de ambos cuestionarios, se realizó un proceso de validación de contenido a través de juicios de expertos en psicología. Un grupo de especialistas evaluó los ítems de los cuestionarios para garantizar que fueran pertinentes, claros y adecuados para medir las variables de interés. Este proceso ayudó a identificar y corregir posibles sesgos o ambigüedades en las preguntas.

Posteriormente, se llevó a cabo una prueba piloto con una pequeña muestra representativa de estudiantes, similar a la muestra objetivo de la investigación. Los datos obtenidos de esta prueba piloto fueron analizados para evaluar la confiabilidad de los cuestionarios, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach obteniendo para el aprendizaje autorregulado el valor de ,880 y para las estrategias de comprensión lectora ,860 lo que implica una alta confiabilidad de los instrumentos.

El análisis de la información recopilada se llevó a cabo utilizando métodos estadísticos rigurosos. Se aplicó la prueba de kolmogorov smirnov para verificar si los datos presentaban una distribución normal. Finalmente, se utilizó la estadística inferencial para comparar las hipótesis planteadas en el estudio, permitiendo establecer relaciones significativas entre las variables de interés. Este enfoque integral asegura un análisis detallado y preciso de los datos, proporcionando una base sólida para las conclusiones del estudio.

El principio de beneficencia garantizó asegurar que la investigación aportara beneficios a los participantes y minimizara cualquier posible daño. El respeto a la privacidad de los participantes fue primordial, protegiendo su información personal y asegurando que su participación sea voluntaria y con pleno consentimiento informado. Además, se respetaron rigurosamente las normas APA para asegurar la integridad y el uso adecuado de la información obtenida. El principio de justicia se aplicó garantizando que todos los participantes fueran tratados equitativamente y que la selección de la muestra fuera justa y representativa de la población estudiada. El derecho a la confidencialidad de los datos fue estrictamente observado, implementando medidas para proteger la información sensible y asegurando que los resultados se presenten de manera anónima y agregada.

III. RESULTADOS

Tabla 1

Prueba de normalidad.

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	GI	Sig.
Aprendizaje autorregulado	,845	70	,012
Estrategias de comprensión lectora	,856	70	,014
D1: Estrategias cognitivas	,875	70	,018
D2: Estrategias metacognitivas	,880	70	,025

Nota. Distribución de variable y dimensiones

Debido al tamaño de la muestra, compuesta por 70 participantes, se utilizó Kolmogorov-Smirnov para evaluar si los datos siguen una distribución normal. Los resultados mostraron una significancia muy baja, con niveles inferiores al 1% en todas las dimensiones y la variable examinada, lo cual sugiere que los datos no tienen una distribución conforme a la normalidad. Por ello, se eligió utilizar la prueba de correlación de Spearman, ya que no requiere que los datos presenten una distribución normal.

Hipótesis general:

Tabla 2

Relación entre estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado

		<i>Aprendizaje autorregulado</i>
Estrategias de comprensión lectora	Coeficiente Rho Spearman	,848**
	Sig.	,000
	N	70

Nota. Aplicación del coeficiente de correlación.

El análisis de la tabla valida la hipótesis a través del cálculo del coeficiente de correlación Rho, que es de 0.848, lo cual indica una correlación positiva entre las variables estudiadas. La significancia estadística, con un valor p de 0.000, inferior al 1%, confirma la presencia de una relación correlacional significativa entre las variables. Estos hallazgos sugieren que un incremento en las estrategias de comprensión lectora se asocia con una mejora proporcional en el aprendizaje autorregulado de los participantes evaluados.

Este resultado subraya la importancia de implementar y desarrollar estrategias efectivas de comprensión lectora, ya que no solo potencian el aprendizaje autorregulado, sino que también tienen un impacto significativo en el rendimiento académico general. Además, estas estrategias son fundamentales para el desarrollo personal de los estudiantes, al fomentar habilidades como la autonomía, la autoconfianza y la capacidad de análisis crítico, las cuales son esenciales para su éxito tanto en el entorno académico como en la vida diaria.

Hipótesis específica 1:

Tabla 3

Relación entre las estrategias cognitivas y aprendizaje autorregulado

		<i>Aprendizaje autorregul</i>
<i>Estrategias cognitivas</i>	Coeficiente Rho Spearman	,953**
	Sig.	,000
	N	70

Nota. Aplicación del coeficiente de correlación.

La revisión de la tabla respalda la hipótesis, mostrando que el coeficiente de correlación de Spearman (Rho) es de 0.953, señalando una relación positiva importante entre las variables estudiadas. Además, el valor p obtenido es de 0.000, claramente por debajo del umbral del 1%, lo que verifica la existencia de una conexión significativa entre las variables. Estos resultados sugieren que un incremento en el uso de estrategias cognitivas se relaciona con una mejora en el aprendizaje autorregulado.

Este hallazgo es de gran relevancia porque subraya la importancia de promover estrategias cognitivas como una herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje autorregulado. Al implementar estas estrategias, se facilita el desarrollo de habilidades que son esenciales no solo para el éxito académico, sino también para el crecimiento personal de los estudiantes. Fomentar el aprendizaje autorregulado permite a los estudiantes ser más autónomos, asumir un control más activo sobre su proceso de aprendizaje, además de cultivar habilidades de organización, planificación y evaluación crítica. Estas competencias son cruciales no solo para el entorno académico inmediato, sino también para el éxito en futuras actividades profesionales y personales, donde la capacidad de aprendizaje continuo y adaptación es clave.

Hipótesis específica 2:

Tabla 4

Relación entre las estrategias metacognitivas y aprendizaje autorregulado

		<i>Aprendizaje autorregulado</i>
<i>Estrategias metacognitivas</i>	Coeficiente Rho Spearman	,850**
	Sig.	,000
	N	70

Nota. Aplicación del coeficiente de correlación.

El estudio de los datos incluidos en la tabla muestra un coeficiente de Spearman (Rho) de 0.850, lo cual evidencia una relación positiva entre las variables investigadas. Además, el valor de p registrado es 0.000, claramente por debajo del umbral del 1%, lo que confirma una relación desde una perspectiva estadística. Específicamente, estos resultados sugieren que el incremento en el uso de estrategias metacognitivas se relaciona con una notable mejora en el aprendizaje autorregulado.

Este resultado es crucial porque resalta la importancia de desarrollar estrategias metacognitivas para mejorar el aprendizaje autorregulado. Las estrategias metacognitivas, son fundamentales para que los estudiantes desarrollen una mayor consciencia y control sobre su propio aprendizaje. Estas habilidades permiten a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, ajustar sus métodos de estudio y aplicar tácticas más efectivas según las demandas del entorno educativo. Además, el desarrollo de estas estrategias no solo mejora el rendimiento académico, sino que también capacita a los estudiantes para abordar exitosamente los desafíos en diferentes contextos educativos y profesionales, fomentando la autonomía. En un mundo en constante cambio de autorregular el propio aprendizaje se convierte en una competencia vital para el éxito a largo plazo.

IV. DISCUSIÓN

La evaluación del objetivo principal se confirma un $Rho = 0.848$, y $sig. = 0.000 < 1\%$, estos hallazgos sugieren que un incremento en las estrategias de comprensión lectora se asocia con una mejora proporcional en el aprendizaje autorregulado de los participantes evaluados. El estudio de Pantoja & Castro en Colombia (2023) se centró en la integración de un programa específico para promover el aprendizaje autorregulado en ciencias naturales. Utilizando un enfoque interpretativo con una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, se encontró que la autorregulación en esta materia está influenciada por factores cognitivos, motivacionales y de seguimiento. Más del 60% de los ítems evaluados relacionados con la autorregulación requieren consolidación, especialmente en la entrada de información (67%) y los productos del conocimiento (76%). Se identificó una deficiente mediación como causa principal de estas debilidades, destacándose la falta de autoconciencia, baja motivación y limitada autorreflexión. Este estudio proporciona una base sólida para futuras intervenciones educativas, destacando la necesidad de abordar estos componentes clave para mejorar la autorregulación del aprendizaje en ciencias naturales. Carrasco-Hernández & Granados-Ramos en México (2022) exploraron el vínculo entre la comprensión lectora, los métodos de aprendizaje y el grado de atención en estudiantes de primaria en Xalapa, Veracruz. Utilizando herramientas estandarizadas, se observó que el 83% de los estudiantes alcanzaron niveles óptimos de comprensión lectora, aunque no se encontró una relación significativa con los estilos de aprendizaje. En cambio, se encontró una relación entre la capacidad de comprensión lectora y la atención visual ($r_s = 0.575$, $p < 0.01$). Esto sugiere que la atención visual es crucial para la comprensión lectora y resalta la importancia de intervenciones tempranas en esta área para mejorar el desarrollo académico. En España, el estudio de Martín-Ruiz & González-Valenzuela (2022) analizó el desempeño y los desafíos en la comprensión lectora durante la adolescencia en 203 estudiantes de secundaria. Se utilizaron evaluaciones del conocimiento semántico y morfosintáctico, además de cuestionarios de conciencia lectora. Los resultados mostraron que las habilidades de comprensión lectora mejoran con el avance en la educación secundaria, aunque un 15-30% de los estudiantes enfrentan dificultades, especialmente en la selección y organización de ideas. Se concluye la necesidad de estrategias educativas efectivas que aborden estas dificultades y promuevan

habilidades metacognitivas para mejorar el rendimiento académico. En Perú, Tolentino & Robles (2023) investigaron la conexión entre métodos de aprendizaje y comprensión de textos en 64 estudiantes, utilizando la escala ACRA y pruebas de comprensión lectora. Los resultados mostraron que no hay una correlación entre estas variables ($p = 0.617$), subrayando la importancia de fortalecer la comprensión lectora incluso cuando se enseñan estrategias de aprendizaje. Tafur (2022) en Amazonas exploró la asociación entre estilos de aprendizaje y comprensión lectora en 15 estudiantes, encontrando una fuerte asociación ($R = 0.940$; $R^2\% = 89.25\%$; $p < 0.001$), lo cual sugiere que ciertos estilos de aprendizaje pueden mejorar la comprensión lectora, con importantes implicaciones para el diseño de estrategias educativas. Taber et al. (2022) se enfocaron en los grados de comprensión lectora y encontraron una asociación significativa en la utilización de estrategias metacognitivas de lectura y el desempeño académico (Pearson = 0.705, $p = 0.000$). Estos hallazgos destacan la importancia de incluir y reforzar estrategias metacognitivas en el currículo escolar. Guzmán (2022) en Huánuco exploró la conexión entre la capacidad de comprensión lectora y el aprendizaje del inglés, confirmando una relación significativa, con un 50% de los estudiantes alcanzando el nivel de "logro previsto". Esto sugiere que el avance en habilidades de escritura, gramática y lectura mejora la comprensión lectora. Finalmente, el estudio de Contreras et al. (2021) en Perú examinó la conexión entre el entendimiento de textos y las estrategias de aprendizaje en 80 estudiantes, encontrando una correlación positiva (coeficiente de 0.317). Este estudio enfatiza la necesidad de desarrollar habilidades estratégicas en los estudiantes para mejorar su comprensión lectora y rendimiento académico.

Estos estudios subrayan la importancia de la autorregulación y las estrategias metacognitivas en el aprendizaje, particularmente en la comprensión lectora. La evidencia sugiere que el desarrollo de estas competencias es esencial para mejorar el rendimiento académico y que deben considerarse factores cognitivos, motivacionales y de seguimiento en las intervenciones educativas. Además, es esencial reconocer y adaptar las estrategias de enseñanza a los estilos de aprendizaje individuales para maximizar la efectividad educativa. Estos resultados establecen una base sólida para futuras investigaciones y políticas educativas orientadas a mejorar las competencias lectoras y de aprendizaje autorregulado.

Teóricamente, La comprensión lectora es un proceso multifacético que implica tanto la extracción como la construcción simultánea de significado. En este proceso, el lector interactúa de manera dinámica con el texto dentro de un contexto particular de actividad, creando una representación mental del contenido que depende tanto de las palabras en el texto como de las experiencias y conocimientos previos del lector (Kintsch & Rawson, 2005; Van den Broek & Espin, 2012). Este enfoque holístico resalta la necesidad de considerar tanto las características del texto como las del lector y su entorno para entender la comprensión lectora. En el ámbito educativo, la competencia lectora es crucial ya que afecta todas las áreas del conocimiento. Las dificultades en la comprensión de textos no sólo impactan el rendimiento académico en materias específicas, sino que también pueden influir en el desarrollo de habilidades socioemocionales, afectando la percepción de sí mismos y la valoración personal de los alumnos (Guthrie & Wigfield, 2000). Investigaciones recientes indican que los estudiantes con alta competencia en comprensión lectora emplean una variedad de estrategias flexibles y eficaces para entender los textos. En cambio, aquellos con dificultades tienden a usar estrategias limitadas y rígidas (Cain & Oakhill, 2006; Gersten et al., 2001). Estas estrategias incluyen la evocación de conocimientos previos, la construcción de inferencias y el uso del conocimiento metacognitivo para monitorear y ajustar la comprensión (Pintrich et al., 2012). Las estrategias de comprensión lectora y su enseñanza son fundamentales para optimizar esta competencia en los estudiantes. Paris et al. (1991) destacaron seis razones para la importancia de estas estrategias: facilitan la organización y evaluación de la información textual, se integran con el desarrollo de otras estrategias cognitivas, son manejadas por los propios lectores, reflejan tanto la metacognición como la motivación, pueden ser enseñadas directamente por los docentes y contribuyen a mejorar el aprendizaje. La enseñanza de estrategias de autorregulación en la lectura es clave para mejorar la habilidad del estudiante para controlar y mejorar su comprensión del texto. Estas estrategias incluyen la programación, la supervisión y la valoración de la propia comprensión y pueden ser enseñadas de manera explícita para ayudar a los estudiantes a ser lectores más autónomos y efectivos (Zimmerman & Schunk, 2011; Pintrich, 2000a). El contexto sociocultural también desempeña un papel fundamental en la capacidad de comprensión lectora. Las prácticas de lectura y las expectativas sobre la competencia lectora pueden variar significativamente entre culturas, lo que subraya la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza a los

contextos específicos de los estudiantes (Rogoff et al., 2005). Las futuras investigaciones deberían centrarse en desarrollar enfoques pedagógicos que consideren estas variaciones culturales y contextuales para apoyar mejor el desarrollo de la comprensión lectora en diversos entornos educativos. Las estrategias de comprensión lectora se consideran decisiones deliberadas que los estudiantes toman para seleccionar y aplicar métodos específicos que promuevan una lectura activa y autocontrolada, con el fin de mejorar su comprensión del texto. Estas estrategias requieren un enfoque activo y consciente para formar una representación mental del texto, integrando el contenido del mismo con el conocimiento previo del lector (Gutierrez & Salmerón, 2012).

El análisis de estas teorías subraya la relevancia de las técnicas de comprensión lectora y autorregulación en el proceso educativo. La capacidad de un estudiante para comprender textos no solo depende de sus habilidades cognitivas, sino también de sus estrategias metacognitivas y del contexto sociocultural en el que se desarrolla. Fomentar estas habilidades es esencial para el logro académico y personal de los estudiantes, ya que les facilita adaptarse a diversos contextos y enfrentar desafíos de manera efectiva. Las estrategias de enseñanza deben ser flexibles y culturalmente sensibles, proporcionando a los estudiantes herramientas para desarrollar una comprensión profunda y crítica de los textos, lo cual es vital para su crecimiento intelectual y emocional.

En el primer objetivo específico, se confirma un $Rho = 0.953$, y $sig. = 0.000 < 1\%$, estos resultados sugieren que un incremento en el uso de estrategias cognitivas se relaciona con una mejora en el aprendizaje autorregulado. Este resultado se relaciona con el estudio de Pantoja & Castro (2023), que confirmó que la autorregulación del aprendizaje en ciencias naturales está influenciada por factores cognitivos, motivacionales y de seguimiento. Según este estudio, los factores cognitivos incluyen la capacidad de los estudiantes para procesar y organizar la información, mientras que los factores motivacionales abarcan la autoconfianza y el interés por la materia. Los factores de seguimiento se refieren a la capacidad de los estudiantes para monitorear y ajustar sus estrategias de aprendizaje. Ambos estudios subrayan la importancia de fortalecer aspectos relacionados con la autorregulación del aprendizaje, como la autoconciencia y la autorreflexión, que son esenciales para un aprendizaje efectivo. Además, destacan la necesidad de consolidar áreas críticas

como la entrada de información, que se refiere a cómo los estudiantes reciben y procesan nueva información, y los productos del conocimiento, que se relacionan con la aplicación y transferencia de lo aprendido. Esta consolidación es crucial para mejorar el rendimiento académico y proporcionar una base sólida para futuras intervenciones educativas que busquen optimizar el aprendizaje autorregulado en contextos diversos. Asimismo, Gutierrez & Salmerón. (2012) menciona que las estrategias cognitivas abordan los procesos mediante los cuales el lector interactúa conscientemente con el texto para elaborar su significado. Engloban desde el reconocimiento de palabras hasta la interpretación de oraciones y la comprensión global del texto. Facilitan la creación de una representación mental del material leído y se orientan a resolver problemas específicos de comprensión que pueden presentarse durante la lectura.

Para concluir, el uso incrementado de estrategias cognitivas está estrechamente vinculado a una mejora en el aprendizaje autorregulado. Este hallazgo resalta la importancia de factores como la habilidad para procesar información y la motivación, que juegan un papel crucial en la autogestión del aprendizaje. Fortalecer la autoconciencia y la capacidad de reflexión de los estudiantes es esencial para maximizar su rendimiento académico y sentar las bases para intervenciones educativas efectivas en el futuro.

En el segundo objetivo específico, se muestra un $Rho = 0.850$, y $sig. = 0.000 < 1\%$, específicamente, estos resultados sugieren que el incremento en el uso de estrategias metacognitivas se relaciona con una notable mejora en el aprendizaje autorregulado. Esto se relaciona con el estudio de Carrasco-Hernández & Granados-Ramos (2022), que examinó la asociación entre la interacción de comprensión lectora y los métodos de aprendizaje, así como su conexión con el nivel de atención en estudiantes de primaria. Aunque el estudio no encontró una relación entre los métodos de aprendizaje y la comprensión lectora, sí estableció una asociación moderada entre la comprensión lectora y la atención visual. Ambos estudios subrayan la importancia de factores cognitivos, como la metacognición y la atención, en el proceso de aprendizaje. Los hallazgos sugieren que fortalecer las estrategias metacognitivas y la atención puede ser clave para mejorar el aprendizaje autorregulado, proporcionando una base sólida para futuras intervenciones educativas enfocadas en optimizar estos aspectos en contextos diversos. Asimismo, Gutierrez & Salmerón. (2012) menciona

que las estrategias metacognitivas comprenden el conocimiento y control sobre los propios procesos cognitivos al leer. Permiten al lector planificar su método de lectura, supervisar su comprensión continuamente y evaluar su entendimiento tras finalizar la lectura. Contribuyen a la autorregulación mediante la planificación, supervisión y evaluación de la actividad lectora.

Fortalecer las estrategias metacognitivas y la atención es crucial para mejorar el aprendizaje autorregulado, ya que estos componentes permiten a los estudiantes planificar, monitorear y valorar su propio proceso de aprendizaje de forma más efectiva. Al desarrollar estas habilidades, los estudiantes pueden reconocer sus puntos fuertes y aspectos a mejorar, ajustar sus estrategias según sea necesario y mantener un enfoque constante hacia sus objetivos educativos. Esto proporciona una base sólida para futuras intervenciones educativas que optimicen estos aspectos, asegurando un enfoque integral y sostenible en la optimización del desempeño académico y el fomento de competencias autónomas de aprendizaje. Además, al fomentar la autoconciencia y la reflexión continua, se prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y personales con mayor resiliencia y adaptabilidad.

V. CONCLUSIONES

1. Se concluye que un $Rho = 0.848$, y $sig. = 0.000 < 1\%$, estos hallazgos sugieren que un incremento en las estrategias de comprensión lectora se asocia con una mejora proporcional en el aprendizaje autorregulado de los participantes evaluados.
2. Se determina que un $Rho = 0.953$, y $sig. = 0.000 < 1\%$, estos resultados sugieren que un incremento en el uso de estrategias cognitivas se relaciona con una mejora en el aprendizaje autorregulado.
3. Se establece que un $Rho = 0.850$, y $sig. = 0.000 < 1\%$, específicamente, estos resultados sugieren que el incremento en el uso de estrategias metacognitivas se relaciona con una notable mejora en el aprendizaje autorregulado.

VI. RECOMENDACIONES

1. Recomendar al director implementar programas de capacitación continua para docentes en estrategias de comprensión lectora. Es esencial que los profesores estén equipados con las habilidades necesarias para enseñar y modelar estas estrategias. La capacitación debe incluir técnicas como la inferencia, la predicción, la síntesis y la elaboración de preguntas. La formación en estas estrategias es fundamental para potenciar la comprensión lectora y, en consecuencia, el aprendizaje autorregulado (Cuentas & Herrera, 2021).
2. Recomendar a los docentes integrar estrategias cognitivas, como la elaboración, la organización y la práctica distribuida, en sus lecciones diarias. Estas estrategias ayudan a los estudiantes a procesar y almacenar la información de forma más eficiente, lo cual mejora el aprendizaje autorregulado. La instrucción que utiliza estrategias cognitivas puede mejorar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes (Mamani et al., 2021).
3. Recomendar a los docentes introducir el uso de diarios de aprendizaje en los que los estudiantes registren sus pensamientos, estrategias y reflexiones sobre su proceso de aprendizaje. Esta práctica fomenta la autorreflexión y la toma de conciencia sobre sus propias habilidades y procesos cognitivos. Los diarios de aprendizaje son una herramienta efectiva para mejorar la metacognición y la autorregulación del aprendizaje (Villalonga et al., 2023).

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. In *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. In *Learning and Instruction* (Vol. 7, Issue 2, pp. 161–186). Elsevier Science.
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: issues in the measurement of reading comprehension. *The British Journal of Educational Psychology*, 76(Pt 4), 697–708. <https://doi.org/10.1348/000709905X69807>
- Carrasco-Hernández, L., & Granados-Ramos, D. (2022). Relationship of reading comprehension with learning styles and attention in schoolchildren. *Eduscientia. Divulgación de La Ciencia Educativa*, 10, 7–21.
<https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/188/107>
- Contreras, S. N., Chachi-Espinoza, M., Ibarquén-Cueva, F., Raggio-Ramírez, G., Menacho-Vargas, I., & Álvarez-Huari, M. Y. (2021). Learning strategies and reading comprehension in students of regular basic education in Peru. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 2398–2407.
<https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-099>
- Cuentas, U. H., & Herrera, M. Á. (2021). Reading comprehension strategies for the development of critical thinking in secondary education. *Revista Interdisciplinaria de Investigación*, 5(2), 55–73.
<https://pragmatikasolutions.com/consensus/index.php/consensus/article/view/77/77>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. In *Psychological Inquiry* (Vol. 11, Issue 4, pp. 227–268). Lawrence Erlbaum.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and

secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231–264.

<https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2022). *Unicef warns that Peru is experiencing an unprecedented educational crisis and calls to prioritize our girls, boys and adolescents*. <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/unicef-advierte-que-el-peru-vive-una-crisis-educativa-sin-precedentes-llamado-priorizar-ninas-ninos-adolescentes>

Fundación Caixa. (2023). *Metacognición y aprendizaje autorregulado Ormrod 2005*. https://educaixa.org/documents/10180/0/WEB_ES_GUIA_METACOGNICION_EDUCAIXA.pdf/81b43bcb-ac25-41ff-2afd-442bdc3e816b?t=1674143295508

Gaxiola, R. J. C., Gaxiola, V. E., Corral, F. N. S., & Escobedo, H. P. (2020). Positive learning environment, academic engagement and self-regulated learning in high school students. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 267–288.

<https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.2.11>

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320.

<https://doi.org/10.3102/00346543071002279>

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In *Handbook of reading research, Vol. III*. (pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gutierrez, B. C., & Salmerón, P. H. (2012). Comprehension learning strategies: instruction and assessment in elementary school. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183–202.

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>

Guzmán, soto D. G. (2022). Reading comprehension and learning of the english language at the basic level Esta obra esta bajo una Licencia Creative Commons Attribution 4.0 internacional (CC BY 4.0). *Huánuco-Perú*, 2022, 8–14.

<https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/rifce/article/view/1525/1394>

Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and

socially shared regulation of learning. In *Handbook of self-regulation of learning and performance*. (pp. 65–84). Routledge/Taylor & Francis Group.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). *Comprehension*. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209-226). Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Mamani, A. W., Mamani, G. H., Vilca, F., Vilca, A. H. M., Carpio, D., & Layme, H. J. (2021). Cognitive strategies and level of understanding of academic texts in university entering students - Perú. *Revista Innova Educación*, 1(2), 197–210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8054660>

Martín-Ruiz, I., & González-Valenzuela, M.-J. (2022). Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. *Anales de Psicología*, 38(2), 251–258. <https://doi.org/10.6018/analesps.419111>

McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In *The psychology of learning and motivation*, Vol. 51 (pp. 297–384). Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2022). *Education in Latin America and the caribbean in the second year of COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381715>

Pantoja, F. M., & Castro, G. H. (2023). Self-regulation in the Learning of Natural Sciences in Basic Secondary Educational Institutions. *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952., 31(22), 5–24.

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. In *Educational Psychologist* (Vol. 36, Issue 2, pp. 89–101). Lawrence Erlbaum. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4

Paris, S. G., Wasik, B., & Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In *Handbook of reading research*, Vol. 2. (pp. 609–640). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation*. (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

- Pintrich, P. R. (2000b). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation*, 451–502.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780121098902500433>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:19636100>
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2012). Assessing metacognition and self-regulated learning. *Issues in the Measurement of Metacognition*, 43–97.
<https://digitalcommons.unl.edu/burometacognition/3>
- Rogoff, B., Correa-Chávez, M., & Cotuc, M. N. (2005). A Cultural/Historical View of Schooling in Human Development. In *Developmental psychology and social change: Research, history and policy*. (pp. 225–263). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610400.011>
- Rosales-Marquez, C., Silva-Aguilar, A., Vargas, V., & Salas-Sanchez, R. (2023). Aprendizaje autorregulado para aprender a aprender en la formación universitaria. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 21, 269–281.
<https://doi.org/10.37467/revhuman.v21.5058>
- Taber, D. la C. Y. O., Menacho, V. I., Chávez, E. P. E., Asto, L. E. L., & Raez, M. H. T. (2022). Metacognitive reading strategies in learning in the area of communication in secondary school. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 6(25), 1637–1648.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.442>
- Tafur, S. L. C. (2022). Learning styles and reading comprehension levels in elementary school students. *Revista Científica Pakamuros*, 10(4), 115–128.
<https://doi.org/10.37787/pakamuros-unj.v10i4.342>
- Tolentino, R., & Robles, H. (2023). *Learning strategies and reading comprehension in art education students Estratégias. 2007*, 65–78.
<https://doi.org/https://doi.org/10.53287/kgao4028oc78j> Fecha
- Van den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and

assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315–325.

Villalonga, G. C., Mora, C. M., & Delgado, R. L. (2023). Application of metacognitive scaffolding based on learning diaries in e-learning. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 219–236.
<https://www.redalyc.org/journal/3314/331474781011/331474781011.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos. *Barcelona: Crítica*, 226.
https://books.google.com.pe/books?id=ppRoRo6lnjEC&pg=PA1&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In *Metacognition in educational theory and practice*. (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). Handbook of self-regulation of learning and performance. In *Handbook of self-regulation of learning and performance*. (pp. xiv, 484–xiv, 484). Routledge/Taylor & Francis Group.

Anexo 2: Instrumentos de recolección de datos

LISTA DE COTEJO: ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA PARA NIÑOS DE TERCER AÑO DE PRIMARIA

Dimensiones: Estrategias Cognitivas y Estrategias Metacognitivas

Instrucciones:

- Complete la lista de cotejo marcando con una "X" en la opción correspondiente.
- Las opciones de respuesta son:
 - **Siempre (S)**
 - **A veces (A)**
 - **Nunca (N)**

Dimensión	Pregunta	Indicador	S 3	A 2	N 1
Estrategias Cognitivas					
Identificación de ideas principales	¿El estudiante puede identificar la idea principal del texto?	Subraya la oración que contiene la idea principal.			
Inferencia	¿El estudiante puede hacer inferencias basadas en el texto?	Responde correctamente preguntas que requieren inferencia.			
Parafraseo	¿El estudiante puede parafrasear partes del texto?	Explica con sus propias palabras el contenido leído.			
Secuenciación	¿El estudiante puede organizar eventos en secuencia?	Ordena correctamente los eventos del texto en una línea de tiempo.			
Uso de conocimientos previos	¿El estudiante puede relacionar el texto con sus conocimientos previos?	Hace conexiones adecuadas entre el texto y experiencias previas.			
Visualización	¿El estudiante puede crear imágenes mentales del contenido leído?	Describe visualmente una escena o personaje del texto.			
Predicción	¿El estudiante puede predecir lo que sucederá a continuación en el texto?	Hace predicciones lógicas basadas en el contenido leído.			
Comprensión de vocabulario	¿El estudiante puede comprender el vocabulario clave en el texto?	Define correctamente palabras nuevas del texto.			
Estrategias Metacognitivas					
Monitoreo de comprensión	¿El estudiante revisa y monitorea su comprensión mientras lee?	Identifica y corrige errores en su comprensión del texto.			
Auto-preguntas	¿El estudiante formula preguntas sobre el texto mientras lee?	Hace preguntas relevantes sobre el contenido del texto.			
Planeación	¿El estudiante establece objetivos de lectura antes de comenzar?	Define qué espera aprender o comprender del texto antes de leer.			
Evaluación	¿El estudiante evalúa su comprensión después de leer?	Reflexiona sobre qué ha comprendido y qué necesita revisar.			
Ajuste de estrategias	¿El estudiante ajusta sus estrategias de lectura según la dificultad del texto?	Cambia de estrategia si no comprende el texto inicialmente.			
Organización del tiempo	¿El estudiante organiza su tiempo de lectura eficazmente?	Distribuye adecuadamente el tiempo para leer y comprender el texto.			
Toma de notas	¿El estudiante toma notas mientras lee?	Escribe ideas clave o resúmenes mientras lee.			
Uso de gráficos y organizadores	¿El estudiante utiliza organizadores gráficos para mejorar su comprensión?	Crea mapas conceptuales, diagramas u otros organizadores gráficos del texto.			

FICHA TÉCNICA

Nombre del Cuestionario:	Lista de cotejo: estrategias de comprensión lectora para niños de tercer año de primaria
Fecha de Creación:	2024
Autor(es):	Rojas Sernaqué, Karen Lisseth
Adaptado por:	-----
Procedencia	Piura- Paita
Administración	Individual
Tiempo de aplicación	30 minutos aprox.
Número de Ítems/Preguntas:	16
Ámbito de aplicación:	Área educativa
Significación:	El instrumento está diseñado con las siguientes dimensiones: Estrategias cognitivas y Estrategias metacognitivas
Objetivo:	Medir las estrategias de comprensión lectora para niños de tercer año de primaria
Escala de Respuestas:	3.Siempre (S) 2.A veces (A) 1. Nunca (N)
Niveles:	Nivel alto Nivel Medio Nivel bajo
Confiabilidad:	Antes de la implementación formal, se realizó un pilotaje de la lista de cotejo con un grupo reducido de estudiantes (10) Este paso permitirá identificar posibles problemas en la redacción de los ítems, la precisión de las instrucciones y la adecuación de las opciones de respuesta. Los resultados del pilotaje se analizarán para realizar los ajustes necesarios con el alfa de Cronbach logrando un valor de ,860 ubicándolo como: muy confiable .
Validez de contenido	Para certificar la validez de contenido de la ficha de cotejo para evaluar estrategias de comprensión lectora en niños de tercer año de primaria, tres expertos en educación revisarán la herramienta. Estos expertos, con experiencia en enseñanza de la lectura, psicopedagogía y evaluación educativa, evaluaron la ficha en términos de coherencia, claridad y relevancia. Cada experto reviso los ítems de manera independiente, proporcionando retroalimentación detallada y sugerencias de mejora.

Ficha de Cotejo: Aprendizaje Autorregulado para Alumnos de Tercer Año de Primaria

Dimensiones: Previsión, planificación y activación; Monitoreo; Control, Reflexión y reacción

Instrucciones:

Complete la ficha de cotejo marcando con una "X" en la opción correspondiente.

Las opciones de respuesta son:

Siempre (S)

A veces (A)

Nunca (N)

Dimensión	Pregunta	Indicador	S 3	A 2	N 1
Previsión, planificación y activación					
1. Definición de objetivos	¿El estudiante define objetivos de aprendizaje antes de comenzar una tarea?	Establece objetivos claros y específicos antes de empezar.			
2. Planificación de tareas	¿El estudiante organiza las tareas en un plan o calendario?	Crea un plan de acción o un horario para completar las tareas.			
3. Activación de conocimientos previos	¿El estudiante relaciona el nuevo contenido con lo que ya sabe?	Menciona experiencias o conocimientos previos relevantes.			
4. Preparación de recursos	¿El estudiante reúne los recursos necesarios antes de empezar?	Tiene a mano libros, materiales y herramientas necesarias.			
Monitoreo					
1. Autoevaluación durante la tarea	¿El estudiante verifica su comprensión mientras realiza la tarea?	Hace pausas para revisar su progreso y comprensión.			
2. Identificación de dificultades	¿El estudiante reconoce cuando tiene dificultades con la tarea?	Señala las partes que no comprende o donde tiene problemas.			
3. Uso de estrategias de ajuste	¿El estudiante cambia de estrategia si encuentra dificultades?	Intenta nuevas formas de abordar un problema o tarea difícil.			
4. Solicitud de ayuda	¿El estudiante pide ayuda cuando no entiende algo?	Pregunta a compañeros, maestros o usa recursos adicionales.			
Control					
1. Revisión y corrección	¿El estudiante revisa y corrige su trabajo antes de entregarlo?	Lee nuevamente sus respuestas y corrige errores.			
2. Evaluación de objetivos	¿El estudiante evalúa si ha cumplido los objetivos planteados al inicio?	Reflexiona sobre si ha alcanzado lo que se propuso.			
Reflexión y reacción					
1. Reflexión sobre el proceso	¿El estudiante reflexiona sobre el proceso de aprendizaje después de completar la tarea?	Analiza qué funcionó bien y qué podría mejorar.			
2. Implementación de mejoras	¿El estudiante aplica lo aprendido para mejorar futuras tareas?	Utiliza sus reflexiones para ajustar su enfoque en tareas futuras.			

FICHA TÉCNICA

Nombre del Cuestionario:	Ficha de Cotejo: Aprendizaje Autorregulado para Alumnos de Tercer Año de Primaria
Fecha de Creación:	2024
Autor(es):	Rojas Sernaqué, Karen Lisseth
Adaptado por:	-----
Procedencia	Piura- Paita
Administración	Individual
Tiempo de aplicación	30 minutos aprox.
Número de Ítems/Preguntas:	12
Ámbito de aplicación:	Área educativa
Significación:	El instrumento está diseñado con las siguientes dimensiones: Previsión, planificación y activación, monitoreo, control y Reflexión y reacción
Objetivo:	Medir el aprendizaje Autorregulado en niños de tercer año de primaria
Escala de Respuestas:	3.Siempre (S) 2.A veces (A) 1. Nunca (N)
Niveles:	Nivel alto Nivel Medio Nivel bajo
Confiabilidad:	Antes de la implementación formal, se realizó un pilotaje de la lista de cotejo con un grupo reducido de estudiantes (10). Este paso permitirá identificar posibles problemas en la redacción de los ítems, la precisión de las instrucciones y la adecuación de las opciones de respuesta. Los resultados del pilotaje se analizarán para realizar los ajustes necesarios con el alfa de Cronbach logrando un valor de ,880 ubicándolo como: en un nivel muy confiable.
Validez de contenido	Para certificar la validez de contenido de la ficha de cotejo para evaluar el aprendizaje autorregulado en niños de tercer año de primaria, tres expertos en educación revisarán la herramienta. Estos expertos, con experiencia en enseñanza de la lectura, psicopedagogía y evaluación educativa, evaluaron la ficha en términos de coherencia, claridad y relevancia. Cada experto reviso los ítems de manera independiente, proporcionando retroalimentación detallada y sugerencias de mejora.

Anexo 3: Fichas de validación de instrumentos para la recolección de datos

Ficha de validación de contenido para un instrumento

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos “**Ficha de cotejo: Aprendizaje Autorregulado para alumnos de tercer año de primaria**” que permitirá recoger la información en la presente investigación: “Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalles	Calificación
Claridad	El/la ítem/pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El/la ítem/pregunta tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota: Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

Matriz de validación del instrumento “Ficha de cotejo: Aprendizaje Autorregulado para alumnos de tercer año de primaria”

Definición de la variable/categoría: Epistemológicamente el aprendizaje autorregulado se refiere a un proceso metacognitivo, motivacional y conductual mediante el cual los estudiantes se controlan a sí mismos para alcanzar sus metas académicas. Esta autorregulación implica la capacidad de los estudiantes para monitorear, evaluar y planificar, su propio aprendizaje, ajustando sus estrategias y enfoques en función de sus necesidades y progresos (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004).

Dimensión	Indicador	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Previsión, planificación y activación						
1. Definición de objetivos	Establece objetivos claros y específicos antes de empezar.	¿El estudiante define objetivos de aprendizaje antes de comenzar una tarea?	1	1	1	
2. Planificación de tareas	Crea un plan de acción o un horario para completar las tareas.	¿El estudiante organiza las tareas en un plan o calendario?	1	1	1	
3. Activación de conocimientos previos	Menciona experiencias o conocimientos previos relevantes.	¿El estudiante relaciona el nuevo contenido con lo que ya sabe?	1	1	1	
4. Preparación de recursos	Tiene a mano libros, materiales y herramientas necesarias.	¿El estudiante reúne los recursos necesarios antes de empezar?	1	1	1	
Monitoreo						
1. Autoevaluación durante la tarea	Hace pausas para revisar su progreso y comprensión.	¿El estudiante verifica su comprensión mientras realiza la tarea?	1	1	1	
2. Identificación de dificultades	Señala las partes que no comprende o donde tiene problemas.	¿El estudiante reconoce cuando tiene dificultades con la tarea?	1	1	1	
3. Uso de estrategias de ajuste	Intenta nuevas formas de abordar un problema o tarea difícil.	¿El estudiante cambia de estrategia si encuentra dificultades?	1	1	1	

4. Solicitud de ayuda	Pregunta a compañeros, maestros o usa recursos adicionales.	¿El estudiante pide ayuda cuando no entiende algo?	1	1	1	
Control						
1. Revisión y corrección	Lee nuevamente sus respuestas y corrige errores.	¿El estudiante revisa y corrige su trabajo antes de entregarlo?	1	1	1	
2. Evaluación de objetivos	Reflexiona sobre si ha alcanzado lo que se propuso.	¿El estudiante evalúa si ha cumplido los objetivos planteados al inicio?	1	1	1	
Reflexión y reacción						
1. Reflexión sobre el proceso	Analiza qué funcionó bien y qué podría mejorar.	¿El estudiante reflexiona sobre el proceso de aprendizaje después de completar la tarea?	1	1	1	
2. Implementación de mejoras	Utiliza sus reflexiones para ajustar su enfoque en tareas futuras.	¿El estudiante aplica lo aprendido para mejorar futuras tareas?	1	1	1	

Ficha de validación de juicio de experto

Nombre del instrumento	"Ficha de cotejo: Aprendizaje Autorregulado para alumnos de tercer año de primaria"
Objetivo del instrumento	Determinar el nivel del aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024.
Nombres y apellidos del experto	MANUELA NORMA BAYONA CHAPILLIQUEN
Documento de identidad	02758240
Años de experiencia en el área	Más de 5 años
Máximo Grado Académico	Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad
Nacionalidad	PERUANA
Institución	UGEL-PIURA
Cargo	Especialista del nivel inicial
Número telefónico	947 518 106
Firma	 <p>The image shows a handwritten signature in blue ink over a circular official stamp. The stamp contains the text: 'GOBIERNO REGIONAL PIURA', 'UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL PIURA', and 'Dra. MANUELA NORMA BAYONA CHAPILLIQUEN ESPECIALISTA DE NIVEL INICIAL'.</p>
Fecha	08/06/2024

Ficha de validación de contenido para un instrumento

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos “**Ficha de cotejo: Aprendizaje Autorregulado para alumnos de tercer año de primaria**” que permitirá recoger la información en la presente investigación: “Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalles	Calificación
Claridad	El/la ítem/pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El/la ítem/pregunta tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota: Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

Matriz de validación del instrumento “Ficha de cotejo: Aprendizaje Autorregulado para alumnos de tercer año de primaria”

Definición de la variable/categoría: Epistemológicamente el aprendizaje autorregulado se refiere a un proceso metacognitivo, motivacional y conductual mediante el cual los estudiantes se controlan a sí mismos para alcanzar sus metas académicas. Esta autorregulación implica la capacidad de los estudiantes para monitorear, evaluar y planificar, su propio aprendizaje, ajustando sus estrategias y enfoques en función de sus necesidades y progresos (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004).

Dimensión	Indicador	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Previsión, planificación y activación						
1. Definición de objetivos	Establece objetivos claros y específicos antes de empezar.	¿El estudiante define objetivos de aprendizaje antes de comenzar una tarea?	1	1	1	
2. Planificación de tareas	Crea un plan de acción o un horario para completar las tareas.	¿El estudiante organiza las tareas en un plan o calendario?	1	1	1	
3. Activación de conocimientos previos	Menciona experiencias o conocimientos previos relevantes.	¿El estudiante relaciona el nuevo contenido con lo que ya sabe?	1	1	1	
4. Preparación de recursos	Tiene a mano libros, materiales y herramientas necesarias.	¿El estudiante reúne los recursos necesarios antes de empezar?	1	1	1	
Monitoreo						
1. Autoevaluación durante la tarea	Hace pausas para revisar su progreso y comprensión.	¿El estudiante verifica su comprensión mientras realiza la tarea?	1	1	1	
2. Identificación de dificultades	Señala las partes que no comprende o donde tiene problemas.	¿El estudiante reconoce cuando tiene dificultades con la tarea?	1	1	1	
3. Uso de estrategias de ajuste	Intenta nuevas formas de abordar un problema o tarea difícil.	¿El estudiante cambia de estrategia si encuentra dificultades?	1	1	1	

4. Solicitud de ayuda	Pregunta a compañeros, maestros o usa recursos adicionales.	¿El estudiante pide ayuda cuando no entiende algo?	1	1	1	
Control						
1. Revisión y corrección	Lee nuevamente sus respuestas y corrige errores.	¿El estudiante revisa y corrige su trabajo antes de entregarlo?	1	1	1	
2. Evaluación de objetivos	Reflexiona sobre si ha alcanzado lo que se propuso.	¿El estudiante evalúa si ha cumplido los objetivos planteados al inicio?	1	1	1	
Reflexión y reacción						
1. Reflexión sobre el proceso	Analiza qué funcionó bien y qué podría mejorar.	¿El estudiante reflexiona sobre el proceso de aprendizaje después de completar la tarea?	1	1	1	
2. Implementación de mejoras	Utiliza sus reflexiones para ajustar su enfoque en tareas futuras.	¿El estudiante aplica lo aprendido para mejorar futuras tareas?	1	1	1	

Ficha de validación de juicio de experto

Nombre del instrumento	"Ficha de cotejo: Aprendizaje Autorregulado para alumnos de tercer año de primaria"
Objetivo del instrumento	Determinar el nivel del aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024.
Nombres y apellidos del experto	Mg. Miriam Angélica Vegas Cortez
Documento de identidad	40571765
Años de experiencia en el área	Más de 5 años
Máximo Grado Académico	Maestría en Gestión y Dirección de Centros Educativos
Nacionalidad	PERUANA
Institución	I.E Nuestra Señora del Carmen de Palao
Cargo	Directora de la Institución Educativa
Número telefónico	975 378 534
Firma	 Mag. Miriam Vegas Cortez DIRECTORA
Fecha	08/06/2024

Ficha de validación de contenido para un instrumento

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos **“Ficha de cotejo: Aprendizaje Autorregulado para alumnos de tercer año de primaria”** que permitirá recoger la información en la presente investigación: “Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalles	Calificación
Claridad	El/la ítem/pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El/la ítem/pregunta tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota: Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

Matriz de validación del instrumento “Ficha de cotejo: Aprendizaje Autorregulado para alumnos de tercer año de primaria”

Definición de la variable/categoría: Epistemológicamente el aprendizaje autorregulado se refiere a un proceso metacognitivo, motivacional y conductual mediante el cual los estudiantes se controlan a sí mismos para alcanzar sus metas académicas. Esta autorregulación implica la capacidad de los estudiantes para monitorear, evaluar y planificar, su propio aprendizaje, ajustando sus estrategias y enfoques en función de sus necesidades y progresos (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004).

Dimensión	Indicador	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Previsión, planificación y activación						
1. Definición de objetivos	Establece objetivos claros y específicos antes de empezar.	¿El estudiante define objetivos de aprendizaje antes de comenzar una tarea?	1	1	1	
2. Planificación de tareas	Crea un plan de acción o un horario para completar las tareas.	¿El estudiante organiza las tareas en un plan o calendario?	1	1	1	
3. Activación de conocimientos previos	Menciona experiencias o conocimientos previos relevantes.	¿El estudiante relaciona el nuevo contenido con lo que ya sabe?	1	1	1	
4. Preparación de recursos	Tiene a mano libros, materiales y herramientas necesarias.	¿El estudiante reúne los recursos necesarios antes de empezar?	1	1	1	
Monitoreo						
1. Autoevaluación durante la tarea	Hace pausas para revisar su progreso y comprensión.	¿El estudiante verifica su comprensión mientras realiza la tarea?	1	1	1	
2. Identificación de dificultades	Señala las partes que no comprende o donde tiene problemas.	¿El estudiante reconoce cuando tiene dificultades con la tarea?	1	1	1	
3. Uso de estrategias de ajuste	Intenta nuevas formas de abordar un problema o tarea difícil.	¿El estudiante cambia de estrategia si encuentra dificultades?	1	1	1	

4. Solicitud de ayuda	Pregunta a compañeros, maestros o usa recursos adicionales.	¿El estudiante pide ayuda cuando no entiende algo?	1	1	1	
Control						
1. Revisión y corrección	Lee nuevamente sus respuestas y corrige errores.	¿El estudiante revisa y corrige su trabajo antes de entregarlo?	1	1	1	
2. Evaluación de objetivos	Reflexiona sobre si ha alcanzado lo que se propuso.	¿El estudiante evalúa si ha cumplido los objetivos planteados al inicio?	1	1	1	
Reflexión y reacción						
1. Reflexión sobre el proceso	Analiza qué funcionó bien y qué podría mejorar.	¿El estudiante reflexiona sobre el proceso de aprendizaje después de completar la tarea?	1	1	1	
2. Implementación de mejoras	Utiliza sus reflexiones para ajustar su enfoque en tareas futuras.	¿El estudiante aplica lo aprendido para mejorar futuras tareas?	1	1	1	

Ficha de validación de juicio de experto

Nombre del instrumento	"Ficha de cotejo: Aprendizaje Autorregulado para alumnos de tercer año de primaria"
Objetivo del instrumento	Determinar el nivel del aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024.
Nombres y apellidos del experto	Mg. Rodrigo Paz Valle
Documento de identidad	43593416
Años de experiencia en el área	Más de 5 años
Máximo Grado Académico	Magister en Psicología Clínica y Educativa
Nacionalidad	PERUANA
Institución	Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables
Cargo	Universidad Nacional de Piura
Número telefónico	923 102 191
Firma	 Mg. Rodrigo Paz Valle PSICÓLOGO C. Ps. P. 21751
Fecha	08/06/2024

Ficha de validación de contenido para un instrumento

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos “**Lista de cotejo: Estrategias de comprensión lectora para alumnos de tercer año de primaria**” que permitirá recoger la información en la presente investigación: “Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalles	Calificación
Claridad	El/la ítem/pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El/la ítem/pregunta tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota: Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

Matriz de validación del instrumento “Lista de cotejo: Estrategias de comprensión lectora para alumnos de tercer año de primaria”

Definición de la variable/categoría: Las estrategias de comprensión lectora son concebidas como elecciones deliberadas que los estudiantes realizan para escoger y aplicar métodos específicos que promueven una lectura activa y autocontrolada, con el fin de mejorar su entendimiento del texto. Estas estrategias requieren un enfoque activo y consciente para formar una representación mental del texto, integrando el contenido del mismo y el conocimiento previo del lector (Gutierrez & Salmerón, 2012).

Dimensión	Indicador	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Estrategias Cognitivas						
Identificación de ideas principales	Subraya la oración que contiene la idea principal.	¿El estudiante puede identificar la idea principal del texto?	1	1	1	
Inferencia	Responde correctamente preguntas que requieren inferencia.	¿El estudiante puede hacer inferencias basadas en el texto?	1	1	1	
Parfraseo	Explica con sus propias palabras el contenido leído	¿El estudiante puede parafrasear partes del texto?	1	1	1	
Secuenciación	Ordena correctamente los eventos del texto en una línea de tiempo.	¿El estudiante puede organizar eventos en secuencia?	1	1	1	
Uso de conocimientos previos	Hace conexiones adecuadas entre el texto y experiencias previas.	¿El estudiante puede relacionar el texto con sus conocimientos previos?	1	1	1	
Visualización	Describe visualmente una escena o personaje del texto.	¿El estudiante puede crear imágenes mentales del contenido leído?	1	1	1	
Predicción	Hace predicciones lógicas basadas en el contenido leído.	¿El estudiante puede predecir lo que sucederá a continuación en el texto?	1	1	1	

Comprensión de vocabulario	Define correctamente palabras nuevas del texto.	¿El estudiante puede comprender el vocabulario clave en el texto?	1	1	1	
Estrategias Metacognitivas						
Monitoreo de comprensión	Identifica y corrige errores en su comprensión del texto.	¿El estudiante revisa y monitorea su comprensión mientras lee?	1	1	1	
Auto preguntas	Hace preguntas relevantes sobre el contenido del texto.	¿El estudiante formula preguntas sobre el texto mientras lee?	1	1	1	
Planeación	Define qué espera aprender o comprender del texto antes de leer.	¿El estudiante establece objetivos de lectura antes de comenzar?	1	1	1	
Evaluación	Reflexiona sobre qué ha comprendido y qué necesita revisar.	¿El estudiante evalúa su comprensión después de leer?	1	1	1	
Ajuste de estrategias	Cambia de estrategia si no comprende el texto inicialmente.	¿El estudiante ajusta sus estrategias de lectura según la dificultad del texto?	1	1	1	
Organización del tiempo	Distribuye adecuadamente el tiempo para leer y comprender el texto.	¿El estudiante organiza su tiempo de lectura eficazmente?	1	1	1	
Toma de notas	Escribe ideas clave o resúmenes mientras lee.	¿El estudiante toma notas mientras lee?	1	1	1	
Uso de gráficos y organizadores	Crea mapas conceptuales, diagramas u otros organizadores gráficos del texto.	¿El estudiante utiliza organizadores gráficos para mejorar su comprensión?	1	1	1	

Ficha de validación de juicio de experto

Nombre del instrumento	"Lista de cotejo: Estrategias de comprensión lectora para alumnos de tercer año de primaria"
Objetivo del instrumento	Determinar el nivel de las estrategias de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024.
Nombres y apellidos del experto	MANUELA NORMA BAYONA CHAPILLIQUEN
Documento de identidad	02758240
Años de experiencia en el área	Más de 5 años
Máximo Grado Académico	Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad
Nacionalidad	Peruana
Institución	UGEL- PIURA
Cargo	Especialista del nivel inicial
Número telefónico	947 518 106
Firma	 <p>UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL UGEL PIURA Dr. MANUELA NORMA BAYONA CHAPILLIQUEN ESPECIALISTA DE NIVEL INICIAL</p>
Fecha	08/06/2024

Ficha de validación de contenido para un instrumento

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos "**Lista de cotejo: Estrategias de comprensión lectora para alumnos de tercer año de primaria**" que permitirá recoger la información en la presente investigación: "Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalles	Calificación
Claridad	El/la ítem/pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El/la ítem/pregunta tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota: Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

Matriz de validación del instrumento “Lista de cotejo: Estrategias de comprensión lectora para alumnos de tercer año de primaria”

Definición de la variable/categoría: Las estrategias de comprensión lectora son concebidas como elecciones deliberadas que los estudiantes realizan para escoger y aplicar métodos específicos que promueven una lectura activa y autocontrolada, con el fin de mejorar su entendimiento del texto. Estas estrategias requieren un enfoque activo y consciente para formar una representación mental del texto, integrando el contenido del mismo y el conocimiento previo del lector (Gutierrez & Salmerón, 2012).

Dimensión	Indicador	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Estrategias Cognitivas						
Identificación de ideas principales	Subraya la oración que contiene la idea principal.	¿El estudiante puede identificar la idea principal del texto?	1	1	1	
Inferencia	Responde correctamente que preguntas que requieren inferencia.	¿El estudiante puede hacer inferencias basadas en el texto?	1	1	1	
Parfraseo	Explica con sus propias palabras el contenido leído	¿El estudiante puede parafrasear partes del texto?	1	1	1	
Secuenciación	Ordena correctamente los eventos del texto en una línea de tiempo.	¿El estudiante puede organizar eventos en secuencia?	1	1	1	
Uso de conocimientos previos	Hace conexiones adecuadas entre el texto y experiencias previas.	¿El estudiante puede relacionar el texto con sus conocimientos previos?	1	1	1	
Visualización	Describe visualmente una escena o personaje del texto.	¿El estudiante puede crear imágenes mentales del contenido leído?	1	1	1	
Predicción	Hace predicciones lógicas basadas en el contenido leído.	¿El estudiante puede predecir lo que sucederá a continuación en el texto?	1	1	1	

Comprensión de vocabulario	Define correctamente palabras nuevas del texto.	¿El estudiante puede comprender el vocabulario clave en el texto?	1	1	1	
Estrategias Metacognitivas						
Monitoreo de comprensión	Identifica y corrige errores en su comprensión del texto.	¿El estudiante revisa y monitorea su comprensión mientras lee?	1	1	1	
Auto preguntas	Hace preguntas relevantes sobre el contenido del texto.	¿El estudiante formula preguntas sobre el texto mientras lee?	1	1	1	
Planeación	Define qué espera aprender o comprender del texto antes de leer.	¿El estudiante establece objetivos de lectura antes de comenzar?	1	1	1	
Evaluación	Reflexiona sobre qué ha comprendido y qué necesita revisar.	¿El estudiante evalúa su comprensión después de leer?	1	1	1	
Ajuste de estrategias	Cambia de estrategia si no comprende el texto inicialmente.	¿El estudiante ajusta sus estrategias de lectura según la dificultad del texto?	1	1	1	
Organización del tiempo	Distribuye adecuadamente el tiempo para leer y comprender el texto.	¿El estudiante organiza su tiempo de lectura eficazmente?	1	1	1	
Toma de notas	Escribe ideas clave o resúmenes mientras lee.	¿El estudiante toma notas mientras lee?	1	1	1	
Uso de gráficos y organizadores	Crea mapas conceptuales, diagramas u otros organizadores gráficos del texto.	¿El estudiante utiliza organizadores gráficos para mejorar su comprensión?	1	1	1	

Ficha de validación de juicio de experto

Nombre del instrumento	"Lista de cotejo: Estrategias de comprensión lectora para alumnos de tercer año de primaria"
Objetivo del instrumento	Determinar el nivel de las estrategias de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024.
Nombres y apellidos del experto	Mg. Miriam Angélica Vegas Cortez
Documento de identidad	40571765
Años de experiencia en el área	Más de 5 años
Máximo Grado Académico	Maestría en Gestión y Dirección de Centros Educativos
Nacionalidad	PERUANA
Institución	I.E Nuestra Señora del Carmen de Palao
Cargo	Directora de la Institución Educativa
Número telefónico	975 378 534
Firma	 Mag. Miriam Vegas Cortez DIRECTORA
Fecha	08/06/2024

Ficha de validación de contenido para un instrumento

INSTRUCCIÓN: A continuación, se le hace llegar el instrumento de recolección de datos "**Lista de cotejo: Estrategias de comprensión lectora para alumnos de tercer año de primaria**" que permitirá recoger la información en la presente investigación: "Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024. Por lo que se le solicita que tenga a bien evaluar el instrumento, haciendo, de ser caso, las sugerencias para realizar las correcciones pertinentes. Los criterios de validación de contenido son:

Criterios	Detalles	Calificación
Claridad	El/la ítem/pregunta se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Coherencia	El/la ítem/pregunta tiene relación lógica con el indicador que está midiendo	1: de acuerdo 0: en desacuerdo
Relevancia	El/la ítem/pregunta es esencial o importante, es decir, debe ser incluido	1: de acuerdo 0: en desacuerdo

Nota: Criterios adaptados de la propuesta de Escobar y Cuervo (2008).

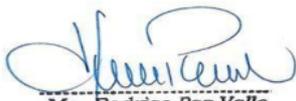
Matriz de validación del instrumento “Lista de cotejo: Estrategias de comprensión lectora para alumnos de tercer año de primaria”

Definición de la variable/categoría: Las estrategias de comprensión lectora son concebidas como elecciones deliberadas que los estudiantes realizan para escoger y aplicar métodos específicos que promueven una lectura activa y autocontrolada, con el fin de mejorar su entendimiento del texto. Estas estrategias requieren un enfoque activo y consciente para formar una representación mental del texto, integrando el contenido del mismo y el conocimiento previo del lector (Gutierrez & Salmerón, 2012).

Dimensión	Indicador	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
Estrategias Cognitivas						
Identificación de ideas principales	Subraya la oración que contiene la idea principal.	¿El estudiante puede identificar la idea principal del texto?	1	1	1	
Inferencia	Responde correctamente que preguntas que requieren inferencia.	¿El estudiante puede hacer inferencias basadas en el texto?	1	1	1	
Parfraseo	Explica con sus propias palabras el contenido leído	¿El estudiante puede parafrasear partes del texto?	1	1	1	
Secuenciación	Ordena correctamente los eventos del texto en una línea de tiempo.	¿El estudiante puede organizar eventos en secuencia?	1	1	1	
Uso de conocimientos previos	Hace conexiones adecuadas entre el texto y experiencias previas.	¿El estudiante puede relacionar el texto con sus conocimientos previos?	1	1	1	
Visualización	Describe visualmente una escena o personaje del texto.	¿El estudiante puede crear imágenes mentales del contenido leído?	1	1	1	
Predicción	Hace predicciones lógicas basadas en el contenido leído.	¿El estudiante puede predecir lo que sucederá a continuación en el texto?	1	1	1	

Comprensión de vocabulario	Define correctamente palabras nuevas del texto.	¿El estudiante puede comprender el vocabulario clave en el texto?	1	1	1	
Estrategias Metacognitivas						
Monitoreo de comprensión	Identifica y corrige errores en su comprensión del texto.	¿El estudiante revisa y monitorea su comprensión mientras lee?	1	1	1	
Auto preguntas	Hace preguntas relevantes sobre el contenido del texto.	¿El estudiante formula preguntas sobre el texto mientras lee?	1	1	1	
Planeación	Define qué espera aprender o comprender del texto antes de leer.	¿El estudiante establece objetivos de lectura antes de comenzar?	1	1	1	
Evaluación	Reflexiona sobre qué ha comprendido y qué necesita revisar.	¿El estudiante evalúa su comprensión después de leer?	1	1	1	
Ajuste de estrategias	Cambia de estrategia si no comprende el texto inicialmente.	¿El estudiante ajusta sus estrategias de lectura según la dificultad del texto?	1	1	1	
Organización del tiempo	Distribuye adecuadamente el tiempo para leer y comprender el texto.	¿El estudiante organiza su tiempo de lectura eficazmente?	1	1	1	
Toma de notas	Escribe ideas clave o resúmenes mientras lee.	¿El estudiante toma notas mientras lee?	1	1	1	
Uso de gráficos y organizadores	Crea mapas conceptuales, diagramas u otros organizadores gráficos del texto.	¿El estudiante utiliza organizadores gráficos para mejorar su comprensión?	1	1	1	

Ficha de validación de juicio de experto

Nombre del instrumento	"Lista de cotejo: Estrategias de comprensión lectora para alumnos de tercer año de primaria"
Objetivo del instrumento	Determinar el nivel de las estrategias de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024.
Nombres y apellidos del experto	Mg. Rodrigo Paz Valle
Documento de identidad	43593416
Años de experiencia en el área	Más de 5 años
Máximo Grado Académico	Magister en Psicología Clínica y Educativa
Nacionalidad	PERUANA
Institución	Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables
Cargo	Universidad Nacional de Piura
Número telefónico	923102191
Firma	 Mg. Rodrigo Paz Valle PSICÓLOGO C. Ps. P. 21751
Fecha	08/06/2024

Anexo 4: Resultados del análisis de consistencia interna

Confiabilidad de lista de cotejo: estrategias de comprensión lectora

Estadísticas de fiabilidad

Alpha Cronbach	N de elementos
,860	16

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	44.50	49.789	0.639	0.827
P2	45.00	57.556	0.269	0.834
P3	44.90	53.211	0.590	0.817
P4	44.90	56.100	0.428	0.826
P5	44.50	57.167	0.453	0.825
P6	44.80	50.844	0.749	0.817
P7	45.00	57.556	0.269	0.834
P8	44.90	53.211	0.590	0.817
P9	44.90	56.100	0.428	0.826
P10	44.50	57.167	0.453	0.825
P11	44.80	50.844	0.749	0.817
P12	44.90	53.211	0.590	0.817
P13	44.50	57.167	0.453	0.825
P14	44.80	50.844	0.749	0.817
P15	45.00	57.556	0.269	0.834
P16	45.00	53.111	0.555	0.819

Confiabilidad de ficha de cotejo: Aprendizaje Autorregulado

Estadísticas de fiabilidad

Alpha	
Cronbach	N de elementos
,880	16

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	44.70	49.312	0.650	0.837
P2	45.20	57.478	0.289	0.844
P3	45.10	53.011	0.610	0.827
P4	45.10	55.890	0.448	0.836
P5	44.70	57.067	0.473	0.835
P6	45.00	50.744	0.759	0.827
P7	45.20	57.478	0.289	0.844
P8	45.10	53.011	0.610	0.827
P9	45.10	55.890	0.448	0.836
P10	44.70	57.067	0.473	0.835
P11	45.00	50.744	0.759	0.827
P12	45.10	53.011	0.610	0.827
P13	44.70	57.067	0.473	0.835
P14	45.00	50.744	0.759	0.827
P15	45.20	57.478	0.289	0.844
P16	45.20	52.911	0.565	0.829

Anexo 5: Consentimiento o asentimiento informado UCV

Consentimiento Informado del Apoderado**

Título de la investigación: Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado

Investigadora: Rojas Sernaqué, Karen Lisseth

Propósito del estudio:

Estamos invitando a su hijo (a) a participar en la investigación titulada Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024, cuyo objetivo determinar la relación entre las estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024.

Esta investigación es desarrollada por estudiantes de posgrado, del programa de Maestría en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo del campus Piura, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución educativa "Nuestra Señora de las Mercedes, Paita"

Descripción del problema de la investigación:

La crisis educativa en Perú, exacerbada por una pandemia que retrasó la reapertura de escuelas, ha provocado un retroceso estimado por el Banco Mundial de diez años en aprendizaje. Esta situación se complica aún más debido a un considerable déficit de infraestructura educativa y altos niveles de pobreza, con el 35% de niños y adolescentes en esta condición, limitando su acceso a recursos esenciales para un aprendizaje autorregulado. La falta de infraestructura adecuada restringe la implementación de métodos educativos que promuevan la autonomía del estudiante, como aulas digitales para un aprendizaje interactivo. Además, la interrupción educativa ha afectado el desarrollo de habilidades cruciales para la autorregulación, como la gestión del tiempo y la motivación. En respuesta, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) ha propuesto un Pacto por la Educación que busca movilizar al gobierno, sector privado y sociedad civil para una inversión sostenida que no solo aborde las necesidades inmediatas, sino que también fomenta competencias de autorregulación y autodirección esenciales para el futuro educativo de los estudiantes peruanos (Unicef, 2022).

Procedimiento

Si usted acepta que su hijo participe y su hijo decide participar en esta investigación (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará la aplicación de una ficha y lista donde se recogerá datos personales y algunas preguntas sobre la investigación: Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024
2. Esta ficha y lista tendrá un tiempo aproximado de 30 minutos y se realizará en el ambiente de aula de clases de la institución educativa. Las respuestas a la lista y ficha serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.



** Obligatorio hasta menores de 18 años, consentimiento informado cuando es firmado por el padre o madre. Si fuese otro tipo de apoderado sería consentimiento por sustitución.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Su hijo puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a que su hijo haya aceptado participar puede dejar de participar sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

La participación de su hijo en la investigación NO existirá riesgo o daño en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad a su hijo tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Mencionar que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados de la investigación deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su hijo es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la Investigadora: Rojas Sernaqué, Karen Lisseth email: krojasser84@gmail.com y la docente asesora: Mg. Merino Flores, Irene, email: imerinof@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento:
Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo participe en la investigación.

Nombre y apellidos:

.....

Fecha y hora:

.....



Asentimiento Informado (*)

Título de la investigación: Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado

Investigador: Rojas Sernaqué, Karen Lisseth

Propósito del estudio:

Le invitamos a participar en la investigación titulada, Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024, cuyo objetivo determinar la relación entre las estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024.

Esta investigación es desarrollada por la estudiante de posgrado del Programa de Maestría en Psicología Educativa, de la Universidad César

Vallejo del campus Piura, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución educativa "Nuestra Señora de las Mercedes, Paita"

Descripción del problema de la investigación:

La crisis educativa en Perú, exacerbada por una pandemia que retrasó la reapertura de escuelas, ha provocado un retroceso estimado por el Banco Mundial de diez años en aprendizaje. Esta situación se complica aún más debido a un considerable déficit de infraestructura educativa y altos niveles de pobreza, con el 35% de niños y adolescentes en esta condición, limitando su acceso a recursos esenciales para un aprendizaje autorregulado. La falta de infraestructura adecuada restringe la implementación de métodos educativos que promuevan la autonomía del estudiante, como aulas digitales para un aprendizaje interactivo. Además, la interrupción educativa ha afectado el desarrollo de habilidades cruciales para la autorregulación, como la gestión del tiempo y la motivación. En respuesta, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) ha propuesto un Pacto por la Educación que busca movilizar al gobierno, sector privado y sociedad civil para una inversión sostenida que no solo aborde las necesidades inmediatas, sino que también fomenta competencias de autorregulación y autodirección esenciales para el futuro educativo de los estudiantes peruanos (Unicef, 2022).

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará la aplicación de una ficha y lista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita, 2024.
2. Esta lista o ficha tendrá un tiempo aproximado de 30 minutos y se realizará en el ambiente del aula de clases de la institución educativa.



Las respuestas de la ficha y lista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.



Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la Investigadora: Rojas Sernaqué, Karen Lisseth, email: krojasser84@gmail.com y la docente asesora: Mg. Merino Flores, Irene, email: imerinof@ucvvirtual.edu.pe

.....
Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos:

.....

Fecha y hora:

.....

Para garantizar la veracidad del origen de la información: en el caso que el consentimiento sea presencial, el encuestado y el investigador debe proporcionar: Nombre y firma. En el caso que sea cuestionario virtual, se debe solicitar el correo desde el cual se envía las respuestas a través de un formulario Google.

Anexo 6: Reporte de similitud en software Turnitin

Feedback Studio - Google Chrome
ev.turnitin.com/app/carta/es/?lang=es&ro=103&cs=1&ui=1088032488&op=2426303529

feedback studio KAREN LISSETH ROJAS SERNAQUE DE VEGAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y APRENDIZAJE AUTOREGULADO EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PAITA, 2024 -- /100 < 1 de 37 >



Universidad César Vallejo
ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje autorregulado en
estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa Paita,
2024

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestría en Psicología Educativa

AUTORA:
Rojas Sernaqué, Karen Lisseth (orcid.org/0000-0001-5109-4412)

ASESORES:
Mg. Imerino Flores, Irene (orcid.org/0000-0003-3026-6766)
Mg. Vélez Sancarranco, Miguel Alberto (orcid.org/0000-0002-5557-2378)

LINEA DE INVESTIGACIÓN:
Educación y Calidad educativa

LINEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:
Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

PIURA – PERÚ
2024

Resumen de coincidencias

17 %

Se están usando fuentes estándar:

Ver fuentes en inglés

Coincidencias

1	Entregado a Universidad...	9 %
2	repositorio.una.edu.pe	3 %
3	ind.fandis.net	1 %
4	Carmen Cecilia Ramirez...	1 %
5	archive.org	1 %
6	repositorio.una.edu.pe	<1 %
7	(Carolina Leticia and Mig...	<1 %
8	scribd.com	<1 %
9	repositorio.una.edu.pe	<1 %
10	Entregado a Universidad...	<1 %
11	Entregado a Corporaci...	<1 %
12	Enrique Solórzano Inst...	<1 %
13	biblioteca.creaf.edu.mx	<1 %
14	doi.org	<1 %
15	edumareplus.com	<1 %

Página: 1 de 30 Número de palabras: 8954 Versión solo texto del informe Alta resolución **Activado** 11:07 2/06/2024

Anexo 7: Autorización para el desarrollo del proyecto de investigación



J.E "Nuestra Sra. de las Mercedes"
Paita
Saber – Progreso – Felicidad



"AÑO DEL BICENTENARIO DE LA CONSOLIDACIÓN DE NUESTRA INDEPENDENCIA Y DE LA
CONMEMORACIÓN DE LAS HEROICAS BATALLAS DE JUNÍN Y AYACUCHO"

AUTORIZACIÓN

El que suscribe, Mg. WILLIAM CORONADO VILLARREYES Director de la Institución Educativa "NUESTRA SEÑORA DE LAS MERCEDES" de Paita; autoriza a la docente KAREN LISSETH ROJAS SERNAQUÉ DE VEGAS, identificada con DNI 42469941 para que desarrolle en nuestra institución las acciones previstas para su trabajo de investigación titulado:

"ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PAITA, 2024"

La misma que viene realizando como requisito para obtener el grado de Maestría en Psicología Educativa en la Universidad César Vallejo, filial Piura.

Se extiende la presente autorización a solicitud de la interesada para los fines que estime conveniente.

Paita, 06 de junio de 2024

 Mg. *William Coronado Villarreyes*
DIRECTOR GENERAL

AA.HH. Marko Jara Schenone Sector "B" Mza 01 – lote 1 – Paita