

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



**Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 2° de  
secundaria rural de Áncash en una tarea de lectura**

Tesis para obtener el grado académico de Maestro en  
Cognición, Aprendizaje y Desarrollo que presenta:

*Junior Luis Miguel Blas Ramos*

Asesora:

*María Isabel La Rosa Cormack De Pavletich*

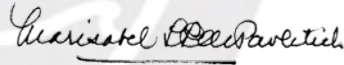
Lima, 2025

## Informe de Similitud

Yo, María Isabel La Rosa Cormack de Pavletich, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de 2° de secundaria rural de Áncash en una tarea de lectura, del autor Junior Luis Miguel Blas Ramos, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 15 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 27/05/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima 27 de mayo de 2025 actualmente

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: La Rosa Cormack de Pavletich, María Isabel	
DNI: 08263503	Firma: 
ORCID: 0000-0002-6686-6195	

## Agradecimientos

A la Sagrada Familia de Nazaret Jesús, María y José, por aprender de su experiencia sencilla el amor a Dios y a los más necesitados.

A mi obispo emérito Mons. Ángel Francisco Simón Piorno y de manera especial a mi obispo actual Mons. Ángel Ernesto Zapata Bances por confiar en mi proceso personal y espiritual.

A mi asesora de tesis María Isabel La Rosa Cormack De Pavletich por ayudarme aprender a aprender y por compartir su tiempo durante este proceso de desarrollo académico, al igual que la plana docente del programa.

A mi amada mamá por animarme y ayudarme en cada momento de mi vida a asumir nuevos retos.

A mis hermanos por su cercanía, oración y amistad.

A mis amigos Veronique Lesay y Pascal Wers por su apoyo moral y espiritual en este tiempo de estudio e investigación.

A la comunidad de Macate, La Caleta – Chimbote y ODEC - Chimbote por permitirme estudiar dentro del quehacer pastoral y laboral.

## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo caracterizar las experiencias de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de 2° de secundaria de un colegio rural de Ancash, al realizar una tarea de lectura. Dicha caracterización fue planteada desde las fases de planificación, ejecución y autorreflexión que propone el modelo cíclico de Zimmerman. La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, y cuenta con un nivel ontológico objetivista, un nivel epistemológico realista, y a nivel metodológico corresponde al diseño de análisis temático deductivo. El número de participantes fue de seis estudiantes de educación básica regular de un colegio rural de Ancash, 3 mujeres y 3 varones cuyas edades oscilan entre los 13 y 14 años, y ellos participan de la misma aula de clase. Se elaboró un guía de entrevista de 22 preguntas con el visto de jueces especialistas y arrojaron los siguientes resultados, respecto a la primera fase de planificación los seis participantes presentan mayores indicios de autorregulación en este proceso, destacando aspectos como comprender el texto, analizar la obra, leer bien y obtener buenas calificaciones, identificar el autor, ideas principales, hacer un esquema, un resumen, búsqueda de nuevas palabras e identificar el mensaje de la obra. En segunda fase de ejecución, tres de los participantes destacan aspectos de monitoreo metacognitivo, agenciándose de recursos como el diccionario para mejorar la comprensión del texto. Finalmente, en la fase de autorreflexión solo dos de los participantes se encuentran satisfechos de los logros obtenidos en todo su proceso lector.

Palabras claves: autorregulación del aprendizaje, estudiante de educación básica, lectura.

## **Abstract**

The purpose of this research is to characterize the self-regulation experiences of learning among second-year secondary school students from a rural school in Ancash while performing a reading task. This characterization is based on the forethought, performance and self-reflection phases proposed by Zimmerman's cyclical model. This research is framed within the qualitative paradigm and has an objective ontological level, a realistic epistemological approach, and, at the methodological level it corresponds to thematic analysis design. The sample consist of six regular basic education students from a rural school in Ancash, 3 women and 3 men whose ages range between 13 and 14 years, all from the same classroom. A 22-question interview guide was prepared with the approval of specialist judges. The findings were as follow: In the first planning phase, the six participants show greater signs of self-regulation in this process, highlighting aspects such as understanding the text, analyzing the work, reading well and obtaining good grades, identifying the author, main ideas, making an outline, a summary, searching for new words and identifying the message of the work. In the second execution phase, three of the participants highlighted aspects of metacognitive monitoring, using resources such as the dictionary to improve the understanding of the text. Finally, in the self-reflection phase, only two of the participants were satisfied with the achievements obtained throughout their reading process.

**Keywords:** self-regulated learning, basic education student, reading.

## Tabla de contenido

<b><i>Introducción</i></b> .....	<b>1</b>
<b>Educación rural</b> .....	<b>1</b>
<b>Área curricular de comunicación y sus competencias</b> .....	<b>2</b>
<b>Autorregulación del aprendizaje</b> .....	<b>4</b>
<b>Modelo cíclico de Autorregulación del aprendizaje</b> .....	<b>5</b>
<b>Estrategias de aprendizaje</b> .....	<b>8</b>
<b>Estrategias de comprensión lectora</b> .....	<b>8</b>
<b><i>Método</i></b> .....	<b>15</b>
<b>Participantes</b> .....	<b>15</b>
<b>Técnicas de recolección de información</b> .....	<b>16</b>
<b>Procedimiento</b> .....	<b>16</b>
<b>Análisis de información</b> .....	<b>19</b>
<b><i>Resultados y discusión</i></b> .....	<b>21</b>
<b>Fase de planificación</b> .....	<b>21</b>
<b>Fase de ejecución</b> .....	<b>26</b>
<b>Fase de auto-reflexión</b> .....	<b>33</b>
<b><i>Conclusiones</i></b> .....	<b>39</b>
<b><i>Referencias</i></b> .....	<b>43</b>
<b><i>Apéndices</i></b> .....	<b>48</b>

## Introducción

### Educación rural

Entre la educación rural y la educación urbana hay una brecha que se ha ido ampliando, generando consecuencias que impactan en los logros educativos de los estudiantes a lo largo de la educación básica. De acuerdo con Galván (2020), ello se debe a que los modelos educativos han sido diseñados para los entornos urbanos sin considerar las particularidades y requerimientos del contexto rural.

La educación rural es presentada en ocasiones como un contexto carente de oportunidades y de recursos o equipamiento, así como de problemáticas que la afectan, como la deserción escolar, sobre todo de las niñas, las distancias que deben recorrer diariamente los escolares entre sus hogares y las escuelas, con poco acceso a medios de transporte, así como carencias en cuanto a material educativo, laboratorios, bibliotecas, acceso a Internet entre otros.

La situación antes descrita se acentuó todavía más como consecuencia de la pandemia por Covid 19. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el diagnóstico educativo del Perú del 2020, se refiere al impacto de las medidas adoptadas en el ámbito educativo, como el cierre de las escuelas, las carencias de conectividad para seguir la educación remota de emergencia, la falta de capacitación de los docentes en tecnologías de la información y comunicación, entre otros, a raíz de la pandemia por el Covid-19 (Unesco, 2020). Esta situación fue más crítica aun en las zonas rurales ampliando las brechas existentes.

Un reflejo de la brecha educativa y carencia de oportunidades se puede visualizar en la región de Ancash. Según las cifras que brinda el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018), la tasa de analfabetismo en este departamento es de 10,4%, y las provincias que tienen mayor porcentaje de analfabetismo son Carlos Fermín Fitzcarrald (27,2%), Mariscal Luzuriaga (28,7%) y Pomabamba (29,7%). Según esta misma fuente, los menores porcentajes corresponden a Huarmey (3,8%) y Santa (3,9%), que es el lugar específico donde se desarrolló el presente estudio. Adicionalmente, la Evaluación Muestral (Minedu, 2022), evidenció que en la región Ancash la comprensión lectora de los estudiantes de segundo año de secundaria muestra un nivel bajo pues el 19% se ubica en un nivel

denominado previo al inicio, el 37,1% corresponde al nivel de inicio, el 28,4% en proceso y un 14,6% en el nivel satisfactorio.

En base a mi experiencia como docente de educación secundaria en una institución educativa pública rural de la Región de Ancash, he observado que en el área de comunicación que es fundamental para todos los demás aprendizajes escolares, los estudiantes de 2º de secundaria presentan dificultades para el desarrollo de sus tareas de lectura, debido a la falta de hábitos de lectura o dificultades en la lectura y para la comprensión de los textos, la carencia de estrategias de lectura y de aprendizaje, el abandono de las actividades escolares por las fiestas costumbristas u otras de índole social, así como por la temporada de lluvias.

No obstante, lo expresado anteriormente, en el Perú se reconoce la potencialidad y la riqueza del contexto rural en donde destacan las características lingüísticas, socioculturales, históricas, agrícolas, productivas, entre otras, para generar oportunidades de aprendizaje significativo de los estudiantes (Ministerio de Educación [Minedu], 2018). A pesar de ello, esta riqueza a lo largo de las décadas no se ha incorporado de manera plena en los procesos educativos que se llevan a cabo, desde la diversificación curricular, la planificación y la puesta en práctica en el aula. Por ello, desde hace algunos años se ha considerado necesario replantear el servicio educativo en áreas rurales, con la finalidad de mejorar la calidad y pertinencia de dichos servicios para brindar mayores oportunidades a los estudiantes.

La problemática planteada hasta aquí no obedece únicamente a las difíciles condiciones del contexto rural, también implica carencias y limitaciones respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es necesario aproximarse a las demandas del área curricular de Comunicación y sus competencias con respecto a distintos aspectos, como la lectura y la comprensión de lectura, base de los aprendizajes en las demás áreas curriculares, pues es allí donde se requiere mejorar las experiencias y logros de aprendizaje de los estudiantes para revertir los resultados de las pruebas de la lectura.

### **Área curricular de comunicación y sus competencias**

El área de comunicación en educación secundaria tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen de manera progresiva sus competencias comunicativas desde las cuales puedan interactuar, comprender y construir su entorno social y real, de tal manera que el uso del lenguaje es un instrumento fundamental para su ejecución, que busca contribuir al mundo contemporáneo en la toma de decisiones y en el proceder ético de la persona (Minedu,

2016). De acuerdo con el marco curricular, el proceso formativo implica el desarrollo de las siguientes competencias.

- a. Se comunica oralmente en su lengua materna: se fundamenta mediante una interacción estratégica, creativa y fluida, tiene su ejercicio en la vida social y cultural de las personas, busca alcanzar el juicio crítico en los estudiantes y está integrada a las capacidades de recopilación de información, interpretación, organización y ejecución de ideas, lenguaje no verbal, estratégico y reflexivo, buscado generar en la vida de los estudiantes recursos comunicativos.
- b. Lee diversos tipos de textos en su lengua materna: esta competencia requiere también de un proceso activo y estratégico, más aún cuando las lecturas parecen ser reemplazadas por dispositivos electrónicos y por sus muchos aplicativos, que no dejan de sorprender y de reducir el tiempo propicio para la lectura. Existen capacidades que se desarrollan en este proceso formativo las cuales están caracterizadas por su información, interpretación y reflexión. Por ello, cuando un estudiante ha asimilado estas capacidades obtiene desempeños que lo ubican en un determinado nivel de logro como, por ejemplo; la capacidad para identificar información explícita importante y complementaria, explicar un tema específico, deducir relaciones lógicas de un texto, explicar lo que busca el autor y, finalmente, ser capaz de emitir un juicio con sentido lógico.
- c. Describe diversos tipos de textos en lengua materna: es el lenguaje puesto por escrito de una manera coherente y lógica para ser transmitido a las demás personas, pero, además, se requiere de estrategias de contextualización y estructura. El sistema alfabético ocupa preponderancia en su desarrollo pues ayuda a tecnificar la descripción textual, por ello, es importante reconocer su carácter social y la inserción que conlleva. No obstante, el desarrollo de sus capacidades favorece la adecuación del texto, coherencia de ideas, lenguaje viable, reflexión y evaluación de los contenidos en su desarrollo.

Frente a estas demandas curriculares y los bajos logros de aprendizaje reportados previamente, la educación actual demanda que los estudiantes sean aprendices autónomos y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Por este motivo, a continuación, se aborda el proceso de autorregulación del aprendizaje, fundamental para desarrollar las capacidades antes descritas.

## **Autorregulación del aprendizaje**

La autorregulación nos remonta al siglo XX, con la intención de atender el dilema de la voluntad no solamente desde la perspectiva filosófica sino desde la psicología (Trias y Huertas, 2020). Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, en los años 80 se forma una investigación de autorregulación del aprendizaje, relacionadas a la metacognición, teorías socio-constructivistas del aprendizaje, regulación de impulso desde el ámbito clínico y cultura.

La autorregulación del aprendizaje, para autores como Zimmerman (2000); Zimmerman (2002); Panadero y Alonso-Tapia (2014), es un proceso autónomo que recae en el control de los pensamientos, acciones y motivaciones mediante el desarrollo del aprendizaje o de sus tareas asignadas durante el período escolar. En este sentido, cuando el estudiante es consciente de su realidad académica es capaz de reconocer sus fortalezas y sus aspectos de mejora, trazando metas u objetivos que favorezcan su proceso de aprendizaje. Por ello, estos autores, exponen un conjunto de acciones importantes para el buen desempeño de la autorregulación, como, por ejemplo: el control de pensamientos, sujeto a las estrategias de procesos cognitivos del estudiante. Además, del control de acción que tiene que ver con el dominio de la conducta para lograr el objetivo trazado. Otra acción importante es el control de emociones, pues los estudiantes tienen constantemente experiencias emocionales, las mismas que deben ser controladas. El control de la motivación está relacionado con la capacidad para automotivarse en contextos de trabajo, de manera intrínseca, es decir, sin esperar un reconocimiento externo, como estrategia para llegar a la meta y alcanzar los objetivos trazados (Cely et al. 2021).

En esta lógica conceptual, Byrnes y Paris (2001, citados en Panadero y Alonso-Tapia, 2014) dicen que “un aprendizaje autorregulado, permitirá que el estudiante elija las metas idóneas hacia donde llevar su esfuerzo” (p. 452) en este sentido, los profesores tienen un gran protagonismo, pues ayudan y agencian los mejores recursos que requieren sus estudiantes. Así la autorregulación se puede comprender como un proceso, en donde los individuos determinan la actividad, definen objetivos, crean tácticas, prevén o planean lo que necesitan para el desarrollo de la actividad, se estimulan a sí mismos, y en seguida llevan a la práctica sus proyectos y tácticas (Zinchenko et al., 2020), administrando el logro de las actividades profesionales en contextos mentalmente agobiantes, mediante procedimientos funcionales regulatorio-cognitivos e instrumentales (Zheng, et al., 2020).

Anthony samy, Koo y Hew, (2020, citado en Sáez-Delgado et al., 2023), presentan la autorregulación del aprendizaje como un conjunto de estrategias o métodos que la persona genera en su aprendizaje, deseosos de su superación personal y de los constantes cambios sociales en los que se ven ciertamente involucrados, en este sentido son los estudiantes autores de su proceso de aprendizaje, capaces de monitorear la eficacia de su comportamiento y de sus metas u objetivos.

Dada la importancia de la autorregulación, y de cómo su ejercicio progresivo favorece al empoderamiento de los aprendizajes y de su evolución académica, el siguiente apartado tiene que ver con el sustento teórico que analizaremos a lo largo de la presente investigación según la propuesta de Zimmerman (2002).

### **Modelo cíclico de Autorregulación del aprendizaje**

El modelo cíclico que propone Zimmerman (2002), tiene que ver con la utilización de estrategias de aprendizaje que se dan de manera progresiva y que tiene preponderancia en la autoconciencia, las creencias y las motivaciones que le pueden ayudar a fortalecer su proceso. Cuando un estudiante desea y es consciente de su realidad académica, entonces puede alcanzar logros significativos. El modelo cíclico consta de 3 fases o subprocesos, la primera es la fase llamada de planificación que antecede a un desempeño real y donde se fijan las situaciones para la acción tiene que ver con los procesos y las creencia que se tienen frente al esfuerzo por aprender, la segunda fase llamada ejecución, implica tanto la atención como las acciones que se realizan durante la actividad de aprendizaje, y la tercera fase es la autorreflexión donde los estudiantes consideran los esfuerzos desarrollados generando en ellos una conciencia crítica y referencial de lo aprendido. Este modelo engloba las prácticas autorregulatorias implicadas en la tarea considerando tres momentos, antes, durante y después de la misma (Forero et al., 2021). A continuación, se detalla cada una de las fases del modelo cíclico de autorregulación del aprendizaje propuesto por Zimmerman.

#### **Fase de planificación**

Es el momento que antecede a la tarea y prevé acciones determinadas que se tomarán frente a una tarea específica. Conlleva una introspección detallada sobre la tarea a realizar, así como la activación de creencias relacionadas con la automotivación (Zimmerman, 2000). En el análisis de tareas, es esencial delimitar objetivos en función a los resultados que se pretende esperar, una característica primordial del aprendizaje autorregulado, que involucra un sistema de metas bien estructurado. Además, es preciso contar con un plan

estratégico adaptable a la tarea y contexto. Respecto a las creencias de automotivación, tiene que ver con la autoeficacia, la creencia que tiene el estudiante para realizar la tarea y si en ella alcanza éxito (Zimmerman, 2002; Trias y Huertas 2020). Los resultados esperados ante la tarea ejecutada están relacionados al aprendizaje intrínseco y la motivación. Para Bandura (2001) el interés intrínseco consiste en cómo el estudiante valora su aprendizaje, cómo se siente sobre su propio proceso, en otras palabras, qué tan capaz se siente ante el reto de aprender y cómo éstas pueden repercutir en su vida académica y social.

#### Fase de ejecución

Propone dos momentos, el autocontrol y la autoobservación, ambas tienen que ver con la concentración del estudiante y el esfuerzo que brinda a las tareas previstas. Además de las acciones, que van a realizar frente a los objetivos trazados (Zimmerman, 2000).

La Autoobservación: tiene que ver con los desempeños, condiciones, contexto y producción dentro de lo previsto. Para ello, es preciso respetar los procesos y las conductas que se dan en este tiempo, pues de allí surge la automonitoreo, facultad del estudiante para corregir, fortalecer o elogiar sus procesos de aprendizaje. Una estrategia asociada es el autorregistro, que tiene que ver con registrar apuntes orientados al feedback para un mayor desempeño en relación a la metacognición, un modo de conocimiento, respecto a sí mismo y sus procesos psicológicos de aprendizaje, por lo que implica conocer sus habilidades, tareas y sus estrategias ante determinadas circunstancias (Trias y Huertas 2020; Zimmerman, 1989). No obstante, es importante el acompañamiento del formador con la finalidad de nutrir el proceso de aprendizaje del estudiante, hasta alcanzar su autonomía o autogobierno académico (Trias y Huertas, 2020; Zimmerman, 2002; Cleary y Zimmerman, 2004). El Autocontrol: se relaciona con varios subprocesos y estrategias específicas para la tarea previstas en la fase de planificación. Los métodos que se aplican en este proceso son por ejemplo: las autoinstrucciones relacionadas a la conducta del estudiante, las imágenes mentales, aplicación de esquemas, relación de acontecimientos con la tarea en operación entre otros, atención focalizada con estímulos que favorezcan la continuidad de la tarea, gestión del tiempo, control del entorno, búsqueda de ayuda durante el desarrollo de la tarea frente alguna duda o cuestión, control del interés por la tarea y autoevaluación de las consecuencias; éstas últimas pueden ser incentivos o restricciones ante el incumplimiento de la tarea propuesta (Trias y Huertas, 2020; Zimmerman, 2002).

#### Fase de autorreflexión

El modelo cíclico propone dos elementos como el autojuicio y la autorreacción, niveles que demandan cierta madurez del estudiante, en relación a sus desempeños y compromisos (Zimmerman et al., 2011).

El autojuicio: comprende la evaluación propia y la atribución de los logros y fracasos. Durante la autoevaluación, se analiza tanto el proceso como el resultado, comparándolos con rendimientos pasados, estándares o referencias sociales. Este proceso influye en las acciones futuras y desencadena la atribución, donde se elaboran explicaciones sobre las causas del éxito o fracaso en la tarea (Trias y Huertas, 2020; Zimmerman, 2002). Estos se evidencian mediante dos características, la autoevaluación y los procesos causales. La autoevaluación, es el instrumento que permite medir qué tan efectivo han sido sus desempeños confrontándolos con sus conocimientos objetivos y asimilados. Por su parte, los procesos causales, hacen evidenciar las causas de los comportamientos o acontecimientos generados en el tiempo del estudio (Cleary y Zimmerman, 2004).

La autorreacción: Tiene que ver con los niveles de satisfacción e inferencia adaptativa. De manera que la inferencia adaptativa, está relacionada con las conclusiones a las que el estudiante ha llegado respecto a su nivel de logro, lo que implica la modificación de estrategias o métodos de aprendizaje en una nueva tarea (Zimmerman, 2000). La autorreacción, según Zimmerman, comprende la autosatisfacción y la inferencia adaptativa / evitativa.

La autosatisfacción implica la respuesta cognitiva y emocional a los autojuicios, reflejando la búsqueda de satisfacción y el afecto positivo, así como la evitación de situaciones estresantes. Esta fase puede llevar al estudiante a buscar nuevamente actividades similares en búsqueda de su satisfacción a estas se les denomina “inferencia adaptativa” o por el contrario puede llevar al estudiante a evitarlas, siendo que la tarea no ha cubierto la expectativa considerándolas como inferencia evitativa (Trias y Huertas, 2020; Zimmerman, 2002).

Como se distingue en la autorregulación hay una serie de procesos que implican consideraciones estratégicas, por ello, a continuación, se abordarán las estrategias de aprendizaje y, específicamente las estrategias de lectura según los momentos del proceso lector tomando como referencia las propuestas de Solé (1992) y Monereo (2002).

## **Estrategias de aprendizaje**

Una estrategia de aprendizaje es un camino progresivo, razonado, consciente e intencionado, cuya función es separar, priorizar y jerarquizar en vistas al objetivo trazado en la actividad. Las mismas que son conscientes de su realidad educativa y particular, en este sentido y para evitar confusión de términos es importante diferenciar entre las técnicas que son actividades propias de cada estudiante, de tipo práctico que pueden ser visibles, flexibles como, por ejemplo, un resumen, un organizador visual, un esquema referencial, etc. Como además de los procesos, que están relacionados en el camino de cómo aprender, es un sistema macro, que involucra al sistema mental, la disposición del estudiante, como por ejemplo la atención, comprensión, adquisición, entre otros, cada uno de los cuales tiene una especial particularidad y finalmente las estrategias que son un conjunto de pasos, que se emplean para conseguir una meta compleja y consciente, aunque no es una técnica está ciertamente inmersa en el sistema. (Monereo, 2000 citado en Roces, et al., 2002).

## **Estrategias de comprensión lectora**

Leer y entender, es un proceso dinámico que surge de la persona que inicia una lectura por iniciativa propia o por el desarrollo de una tarea. Así, la acción de leer tiene que ver con un proceso esquemático donde se evidencian las letras, las frases y las palabras, cada una de ellas con diversos códigos y significado, dentro de la complejidad de la estructura textual. La acción de entender está relacionada con la comprensión de un texto determinado y las estrategias que genera el lector para su comprensión. Para Monereo (2002), la comprensión es un proceso dinámico: para ello se requiere de la disposición del lector para realizar la lectura y, como se trata de un proceso constructivo, necesita del esfuerzo del estudiante, su capacidad para representar las ideas y una actitud activa para querer aprender.

Las estrategias de lectura son procedimientos que pone en práctica cada lector de manera consciente e intencional respecto a las acciones que llevará a cabo, en función de su objetivo de lectura y considerando los distintos momentos del proceso lector: antes, durante y después de la lectura. Una de las características más relevantes de las estrategias es que implica autodirección ante un propósito determinado que, además, alcanza su autocontrol, en este sentido implica supervisión y monitoreo en torno a los objetivos planteados. Las estrategias en función de la lectura según Palincsar y Brown (1984) van a permitir claridad y coherencia en el texto, conocimiento previo de la lectura e intensificación de la comprensión

respecto a lo que se lee, por ello; las estrategias de comprensión de lectura permiten promover lectores autónomos, con capacidad de discernir de forma inteligente los textos de diversa índole. En definitiva, promover lectores autónomos es desarrollar habilidades de aprendizaje a partir de la experiencia de lectura, de ahí que el lector tiene la capacidad para cuestionarse de su propia comprensión, reflexionar respecto de los que lee y establecer experiencias cognitivas que puedan ser transmitidas a otros. Por otro lado, toda estrategia ha de suponer una planificación, motivación y disponibilidad que permita revisar y controlar lo que se lee, en función a los objetivos establecidos. (Solé, 1992; Monereo, 2002) Plantean una serie de estrategias que van a permitir hacer una lectura efectiva antes, durante y después de la lectura:

Estrategias previo a la lectura, permitirán establecer objetivos, es decir cuál es el propósito o finalidad que se pretende alcanzar por medio del texto a leer, la motivación está ligada a esta estrategia, por lo que se requiere adquirir fundamentos que favorezcan su desarrollo o que nos interesan de manera personal, para ello ha de seguir las instrucciones, buscar una información de carácter general, tener una actitud de aprendizaje constante, tomar apuntes de los que se lee, encontrar placer de lo que se va leyendo, buscar compartir con un grupo determinado la comprensión crítica del texto. Otra estrategia que se destaca es reconocer y clasificar los textos que se están leyendo ya que esto permitiría identificar su tipología, ya sean narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y esclarecer la estructura del texto, permitirá tener un indicio de lo que se pretende desarrollar. Por su parte, la exposición de conocimientos y las vivencias previas permitirán acercarse al desarrollo del tema y así tener mayor bagaje de lo que pretende leer. Finalmente, la elaboración de Hipótesis entendida como una estrategia de lectura, permitirá tener protagonismo durante a lectura favoreciendo la comprensión, el rendimiento en la lectura, para ello, hay que considerar diferentes elementos como el título, subtítulos, imágenes lluvia de ideas, tomar nota en la pizarra, contrastará hipótesis y generar razonamientos cognitivos en los estudiantes.

Estrategias durante la lectura, entre ellas se destaca la lectura global o parcial, cuya característica se da al realizar una primera lectura general para luego proceder a la lectura de cada párrafo, esta estrategia parte en principio de los propios estudiantes, luego acompañado con el docente para luego extraer ideas relevantes de los que se está leyendo. Otra estrategia tiene que ver con la elaboración de preguntas sobre aquello que se ha leído, este ejercicio cognitivo, va a permitir extraer información, elaborar inferencias y reflexionar en torno al texto leído, para ello, las preguntas han de ser propuestas a alto nivel reflejando la capacidad

literal, inferencial y crítica del texto. Otra estrategia que se aplica en este tiempo de lectura tiene que ver con el reconocimiento de palabras y el uso del vocabulario, buscando esclarecer el significado de las palabras e inferir el contexto donde se desarrollan. Por otro lado, se da la estrategia de información o parafraseo, que permite sintetizar la información de un determinado texto y decir con sus propias palabras lo que se ha comprendido producto de la lectura.

Estrategias después de la lectura, tiene que ver con identificar cuáles han sido las ideas más relevantes del texto, realizar el ejercicio del subrayado para resaltar las ideas centrales, realizar un resumen sobre lo aprendido, evidenciando la comprensión del texto practicando ciertas reglas como eliminación de contenidos poco relevantes, reemplazo de términos, sistematización y deconstrucción de los párrafos. Finalmente, considerar la jerarquización y organización de aquello que se propuso en el texto, con recursos como organizadores visuales u otros semejantes. Por su parte Monereo (2002) pone énfasis en tomar conciencia del propio proceso de lectura, de modo que permita la autoevaluación del mismo una vez concluida la lectura. En dicha evaluación se podría explorar si se alcanzó el objetivo de lectura, si se logró la comprensión de las ideas principales o se requiere volver al texto para lograrlo, entre otros aspectos.

En la revisión de evidencia empírica sobre autorregulación del aprendizaje y comprensión de lectura se han hallado pocos estudios, todos ellos realizados en algunos países de la región como Colombia, México y Uruguay; sin embargo, no se ha encontrado investigaciones sobre el tema en el Perú ni que aborden la problemática en la educación rural. A continuación, se presenta la evidencia empírica mencionada.

Pinzón et al., (2021) en una investigación realizada en Colombia sobre la influencia de la autorregulación del aprendizaje en las competencias de lectura, cuyo objetivo fue describir de qué manera afectan los mecanismos de la autorregulación del aprendizaje en las competencias de lectura de los escolares. Consideraron una muestra de 26 estudiantes entre 13 y 17 años y se siguió una metodología descriptiva de enfoque mixto cualitativo y cuantitativo. Para recabar la información se utilizaron cuestionarios, entrevistas en grupos focales y observación a los participantes. Entre los principales resultados, destacan que solo un grupo minoritario de estudiantes leen por decisión propia, debido a que no realizan un esfuerzo intencional para leer, pese a sentir satisfacción y gusto por la lectura, y dedicarle tiempo libre a ella. Con relación al autocontrol, se detectó la tendencia a distraerse fácilmente,

se frustran frente a actividades consideradas complejas y prefieren dejarlas de lado, viéndolas como negativas. Respecto a la autorreflexión en el desarrollo de la competencia lectora mediante el autojuicio, se comprobó la dependencia de algunos aspectos como la intención, el gusto por la lectura y la curiosidad. También se encontró que la lectura de los estudiantes está afectada por elementos como el ambiente de estudio, los objetivos que se pretende alcanzar en función del texto, las motivaciones en el proceso lector y los criterios de selección sobre el texto que se desea proponer a los estudiantes. Además, el estudio permitió identificar estrategias de control motivacional que favorecen el ejercicio lector en los participantes, en tanto motivación intrínseca, como la búsqueda de mejoras a nivel de conocimiento y para el desarrollo de habilidades. Otros de los aspectos relacionados con la lectura, que destaca el estudio, tuvieron que ver con la carencia de comunicación verbal de los estudiantes para compartir y expresar sus experiencias. Al respecto, se destacó que son pocos los estudiantes que cuentan con libros en el hogar y tampoco reciben un libro como regalo para incentivar la lectura, ya sea de padres o amigos.

Sabido y Mezquita (2022) en un estudio realizado en Yucatán, México, sobre autorregulación del aprendizaje para favorecer los procesos de comprensión lectora, tuvo como objetivo evaluar el nivel de desempeño y el grado de autorregulación frente a la lectura en estudiantes de primaria. El método que se aplicó fue cuantitativo de tipo descriptivo considerando que se evaluó el nivel de desempeño y de autorregulación en función de una lectura. La participación se dio mediante dos grupos el primero conformado por los 21 participantes del 4ºB (grupo control) y el segundo grupo conformado por 18 participantes del 4ºA (grupo experimental). Considerando la evaluación del nivel de desempeño y el nivel de autorregulación frente a una determinada lectura, respecto a la recopilación de información se dio mediante la aplicación de PROLEC-R, cuya función permitió desarrollar los modelos cognitivos de la lectura, y evaluar los procesos que median en la comprensión, así como detectar las dificultades. Además, se utilizó la escala de habilidades académicas cuya autoría fue de Villalobos (2021, citado en Sabido y Mezquita, 2022). Entre los principales hallazgos se detectaron problemas de comprensión lectora, además, de trastornos de déficit de atención por hiperactividad, entre ellas, la carente precisión en el reconocimiento de palabras, de habilidades ortográficas y de decodificación argumentativa. Respecto al grupo de control, los niveles de monitoreo son mayores en referencia a estrategias de autorregulación, lo que les permitió trabajar con textos más complejos. Por su parte, el grupo

experimental evidenció menores niveles de comprensión, debido a que los niños requieren de estrategias de mejora con el acompañamiento y la motivación de su docente, evitando todo tipo de emoción de aburrimiento ante la lectura. Además, el estudio sugiere estrategias personalizadas para el grupo de control y así darle mayor credibilidad a los test aplicados. La investigación concluye sugiriendo un aprendizaje más personalizado atendiendo en primera instancia gustos o preferencias de los estudiantes, en función a generar nuevas estrategias de enseñanza a medida de los intereses y a obtener mejores aprendizajes progresivos.

Trías y Huertas (2009), en su estudio de intervención sobre la autorregulación del aprendizaje y la comprensión de textos, realizado en Montevideo, Uruguay, tuvieron como objetivo evaluar el impacto de la autorregulación del aprendizaje ante la comprensión de textos y los procesos implicados en la lectura. Para dicho estudio participaron 81 estudiantes con 16 años de edad, la investigación fue de tipo cuasiexperimental con un grupo de control, asignándoles una metodología dirigida en el aula de clase, con un docente y con 9 hora de clase, evaluándose a sí, la comprensión de textos y el pensamiento de voz alta para determinar que estrategias de autorregulación fueron aplicadas en dicha lectura. Entre los principales resultados se evidencian que la enseñanza de la autorregulación del aprendizaje permitió reflejar el contenido central del texto, evidenciándose estrategias como asignación de un título y resumen de las ideas más relevantes. Por otro lado, mientras que los estudiantes del grupo de control mantienen bajos sus niveles de comprensión, los estudiantes que gozan de la enseñanza de los procesos de autorregulación encuentran mayor beneficio, aun teniendo inicialmente bajo rendimiento de comprensión de lectura. Además, respecto a los estudiantes que se les enseñó autorregulación del aprendizaje, se encontraron conductas concretas que fueron manifestadas en la actividad realizada en voz alta. Finalmente, los efectos evidenciados en esta metodología permiten una intervención sencilla y práctica, favoreciendo al estudiante en un proceso secuenciado y acompañando por su docente, hasta alcanzar la autonomía en su propio proceso de aprendizaje.

Vásquez et al. (2024), en Santa Teresa, Colombia, realizaron un estudio sobre estrategias de autorregulación para promover la comprensión lectora en los estudiantes de secundaria, cuyo objetivo fue analizar las estrategias aplicadas para la autorregulación en la comprensión lectora de estudiantes de quinto grado. Realizaron una metodología cualitativa de tipo descriptiva, para lo cual aplicaron instrumentos como manuales de lectura y entrevistas semiestructuradas, con la participación de quince estudiantes. Entre los resultados

más relevantes del estudio destacaron la importancia del prólogo frente a las cuestiones pedagógicas, para esclarecer los procesos y objetivos que se pretenden alcanzar, para ello se precisó centrar el estudio entre una reflexión teórica y metodológica, considerando los contextos y los conocimientos aplicables en tal situación. Además, se destacó la importancia de los estímulos para generar motivación y autorregulación, aumentando el entusiasmo en la lectura y adaptándola a los intereses de los estudiantes, del mismo modo las estrategias de autorregulación aplicadas, tales como, la priorización de las necesidades educativas de los estudiantes y la creatividad contribuyeron al desarrollo de los procesos cognitivos y al desarrollo personal de los estudiantes. Respecto a los docentes, la participación fue de manera activa contribuyendo con su reflexión y creación pedagógica. Finalmente, de los hallazgos encontrados se atribuye la importancia de integrar a los padres de familia en los procesos académicos de sus menores hijos, generando en ellos estrategias innovadoras, motivadoras y responsables.

Además, para justificar la importancia de la educación en contextos rurales es preciso mencionar a Cáceres y Kamichi (2022) quienes realizaron un estudio de tipo cualitativo que tuvo como objetivo describir el contexto en el que viven estudiantes rurales y la relevancia de estos ambientes en la educación. Para ello, entrevistaron a 12 estudiantes de diversas zonas rurales del Perú. Los resultados mostraron, la independencia familiar, el rol del padre marcado aún por una cultura machista, las condiciones y costumbres que marcan la vida de los estudiantes, así como el trabajo y la producción como modos de supervivencia. Otro de los resultados es la relación entre la superación personal y el hecho de obtener dinero para la vida adulta. También, se halló que la distancia de las viviendas y el colegio son muy significativas, lo que genera en los estudiantes una diversidad de condiciones que afectan su proceso educativo.

El estudio *Venciendo la Adversidad: Trayectorias educativas de estudiantes pobres en zonas rurales de Perú* presentada por Cueto et al., (2019) tuvo como objetivo identificar las variables vinculadas con los niveles altos de la educación de estudiantes de 15 años de orígenes rurales. Para ello, se aplicó un estudio de tipo cuantitativa con la base de estudios longitudinal Niños del milenio de tipo logístico con la intención de relacionar las variables de orígenes de trayectorias y su desempeño académico. Sobre de los resultados y la discusión dicho estudio fundamenta que la migración de los estudiantes de contextos rurales a urbanos mejora su calidad de vida y en consecuencia su educación, según el estudio esta regresión se

evidencia en estudiantes que vinieron de zonas rurales o de pobreza. Por otro lado, una segunda fundamentación refiere el soporte familiar que puede estar sujeta a la resiliencia. Finalmente, el modelo educativo urbano atiende en mejores condiciones las experiencias de aprendizaje de los estudiantes por ejemplo en las zonas urbanas se aplica la polidocencia sin limitación de docentes de su especialidad, mientras que en las zonas rurales se da de manera multigrado donde los estudiantes son perjudicados con sus procesos de aprendizaje debido a la carente atención de sus docentes.

La escasa evidencia empírica sobre autorregulación del aprendizaje y comprensión de lectura aunada a la difícil situación de la educación rural y los alarmantes resultados de la evaluación muestral realizada por el Minedu (2022), motivan plantear la presente investigación que busca responder a la pregunta ¿Cómo autorregulan su aprendizaje los estudiantes de 2° de secundaria cuando realizan una tarea de lectura? Para responderla, se propone como objetivo general, caracterizar las fases de autorregulación del aprendizaje que presentan los estudiantes de 2° de secundaria de un colegio rural de Ancash, al realizar una tarea de lectura.

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, pues las experiencias comunes o distintas ayudarán a enriquecer este estudio (Hernández et al, 2014; Willig, 2013). Además, la investigación cuenta con un nivel ontológico objetivista, un nivel epistemológico realista, y a nivel metodológico corresponde al diseño de análisis temático (Braun & Clarke, 2006, 2012; Willing 2013 citados en Noblega et al, 2020).

## Método

### Participantes

La institución educativa donde se realizó la investigación está ubicada a 2712 metros sobre el nivel del mar en el distrito de Macate, provincia de Santa, departamento de Ancash. Se trata de una comunidad rural que vive del ganado y la agricultura, aunque existen empresas mineras solo algunas familias laboran en ellas, por cortos períodos. Además, es una comunidad costumbrista con ciertas tradiciones religiosas y sociales; Santo Toribio de Mogrovejo es el patrono del distrito y en tiempos de fiestas patronales los estudiantes suelen ausentarse de la institución educativa debido a las celebraciones populares. Los estudiantes que asisten al colegio provienen de diferentes caseríos aledaños, por lo que algunos estudiantes deben caminar hasta 4 horas para llegar al colegio. Normalmente, aquellos que viven a esta distancia suelen quedarse en cuartos alquilados o con familiares cercanos durante la semana escolar; sin embargo, hay estudiantes de caseríos más próximos que caminan hasta 2 horas todos los días para ir al colegio.

Para el presente estudio, la modalidad de incorporación de participantes fue por convocatoria (Hernández et al., 2014). Para ello, se invitó a los 10 estudiantes matriculados en 2° grado de educación secundaria de una institución educativa rural de Ancash, de los cuales 1 no aceptó participar, 1 participó en la entrevista piloto y 2 no asistieron a las entrevistas finales. De esta manera se contó con 6 participantes cuyas edades oscilaban entre los 13 y 14 años. La invitación a participar se realizó en su aula de clase, luego de haber solicitado el permiso de la dirección de la institución educativa (ver el Apéndice A) y contar con el consentimiento informado de los padres de familia (ver el Apéndice B).

Entre las consideraciones éticas para la participación de los estudiantes, se les proporcionó información sobre el objetivo del estudio, que su identidad y la información que proporcionada sería confidencial y estaría protegida bajo la Ley N°29733, Ley de Protección de Datos Personales. Como parte del cuidado para proteger la identidad de los participantes, se utilizó un código de identificación que fue (E) de estudiante agregando una numeración, de acuerdo con el número del estudiante que confirmó su participación. Por ejemplo: (E1), será el participante 1 y así, sucesivamente. Se les indicó que su participación debía de ser voluntaria y que podrían retirarse en cualquier momento sin que ello implicara ningún perjuicio, especialmente, que no afectaría sus calificaciones. Se informó que su participación no implicaba mayores riesgos pues se trataba de comprender sus experiencias de

autorregulación del aprendizaje cuando realizaban una tarea de lectura. Adicionalmente, se precisó que una vez finalizado el estudio se les compartirían los resultados globales obtenidos mediante una infografía impresa, al igual que a los padres de familia y que se alcanzarían dichos resultados y recomendaciones a la institución educativa para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (ver el Apéndice C).

### **Técnicas de recolección de información**

Para el presente estudio la técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada, dado que posibilita que la indagación de los temas previstos sea flexible y de lugar a la inclusión de repreguntas que permitan profundizar en el tema de estudio de manera más detallada y capturando la experiencia de cada participante, en función de los objetivos del estudio (Hernández et al., 2014).

Para llevar a cabo la entrevista, se elaboró una guía de entrevista organizada en cuatro áreas, la primera sobre información general de los participantes y las otras tres corresponden a cada una de las fases del ciclo de aprendizaje autorregulado: planificación, ejecución y autorreflexión (ver el Apéndice D). La primera área tuvo como objetivo recopilar algunos datos personales (nombre, edad), experiencia en el curso de comunicación y distancia del hogar al centro educativo. La segunda área tuvo como objetivo indagar sobre las experiencias de autorregulación del aprendizaje en la fase de planificación de la tarea de lectura. Un ejemplo de pregunta de esta área es el siguiente: ¿De qué manera piensas llevar a cabo esta tarea? ¿Por qué? Explícame un poco más cada paso. Dame algunos ejemplos. La tercera área tuvo como objetivo indagar sobre las experiencias de autorregulación del aprendizaje en la fase de ejecución de la tarea de lectura. Un ejemplo de pregunta de esta área es el siguiente: Mientras lees ¿Cómo sabías si estabas logrando comprender la lectura? Dame ejemplos. ¿Por qué eso es importante para ti? La cuarta área tuvo como objetivo indagar sobre las experiencias de autorregulación del aprendizaje en la fase de autorreflexión de la tarea de lectura. Un ejemplo de pregunta de esta área es el siguiente: ¿A qué crees que se deban los resultados de tu evaluación? ¿Cuáles serían las causas o razones por las que obtuviste ese resultado?

### **Procedimiento**

El procedimiento en el presente estudio comprendió tres fases: inicial, piloto y de aplicación.

En la fase inicial se elaboró el marco conceptual teórico y empírico con el que también se diseñó la guía de entrevista semiestructurada, siguiendo las fases del modelo cíclico del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2002). El objetivo era recabar información experiencial de los estudiantes para el desarrollo del estudio. En esta fase, también se realizó la coordinación con la dirección de la institución educativa para obtener el permiso correspondiente para llevar a cabo el estudio con los estudiantes de 2° de secundaria. Una vez obtenido el permiso, se solicitó la autorización para participar en la reunión periódica de la APAFA en la que se presentó el proyecto de investigación y se realizó el protocolo de consentimiento informado leyéndolo junto con los padres, madres o tutores de los estudiantes, quienes dieron su aceptación colocando su firma o huella digital en el documento como registro del consentimiento. También se realizó la coordinación con la docente del área de comunicación del 2° de secundaria para definir la estructura del trabajo a realizar en función de la tarea de lectura que los estudiantes iban a realizar. La tarea de lectura según la docente se rige por el plan lector. Para ello, les asignaría a los estudiantes la tarea de leer una obra por mes, cuyo objetivo correspondía a la segunda competencia del área de comunicación: lee diversos tipos de textos en su lengua materna. En este sentido, la docente del curso indicará a los estudiantes la obra que se tienen que leer cada mes y les brindará indicaciones de manera verbal como, por ejemplo; identificar el autor, las ideas principales y secundarias, así como el mensaje de la obra, para que al cabo del mes los estudiantes fueran evaluados y evidenciaran el nivel de logro alcanzado.

En la fase piloto se realizó la validación de la guía de entrevista mediante la consulta a 3 jueces expertos en el campo de la autorregulación del aprendizaje. Una vez analizados los puntajes obtenidos y revisadas las observaciones brindadas, se procedió a realizar los ajustes necesarios a la guía de entrevista. Estos ajustes implicaron las modificaciones siguientes: En la fase de planificación se realizaron las correcciones de los jurados en torno al lenguaje más accesible con los estudiantes, por ejemplo: en la pregunta 4 de la entrevista decía; como parte de tu aprendizaje ¿Qué esperas lograr en esta tarea de lectura? ¿Por qué? atendiendo a las sugerencias del jurado se pudo parafrasear y se mejoró así: para esta tarea ¿Qué esperas lograr concretamente? ¿Por qué? Algo similar ocurrió con la pregunta 5 que decía ¿Cómo la piensas hacer? ¿Qué acciones piensas realizar para la lectura? ¿Por qué? Dame algunos ejemplos. Pasó a decir: ¿De qué manera piensas llevar a cabo esta tarea? ¿Por qué? Explícame un poco más cada paso, dame algunos ejemplos. En la fase de ejecución se realizaron los siguientes

ajustes: la pregunta 12 ¿Qué cosas facilitaron o dificultaron el desarrollo de la tarea? Se reformuló: ¿Hay actividades que compliquen o te impiden avanzar con tu tiempo para la lectura? ¿me las puedes mencionar? En opinión compartida de dos jueces se obvió la pregunta 13 ¿Qué actividades suelen interferir en tus tiempos de lectura? ¿Las puedes describir? Pues no quedaba clara su pertinencia. También, se alineó la pregunta 15 Mientras lees ¿qué esperabas lograr? Explícame un poco más. Quedando así: ¿lograste tu objetivo en la tarea de lectura? A ver explícame ¿Cómo sabes que lo lograste? En la fase de autorreflexión, según el criterio de los jueces no se presentaron cambios significativos.

Como parte de la fase piloto, se procedió a desarrollar una entrevista piloto con un estudiante del 2° de secundaria para verificar la comprensión de las preguntas y si las respuestas permitían recoger la información esperada y necesaria. A partir del análisis de las respuestas a esta entrevista, también se decidió hacer ajustes a la guía de entrevista. Los principales ajustes consistieron en incluir una escala valorativa del 1 al 4 en las preguntas que indagaban sobre qué tan capaces se sienten, qué tan motivados están, qué tan satisfechos se encuentran en función a su tarea de lectura, a fin de obtener mayor precisión sobre su proceso de autorregulación.

Para la fase de aplicación se asistió al aula de clase de los potenciales participantes y se les presentó el proyecto con su objetivo y las características de su participación, es decir, voluntaria, con posibilidad de retiro, confidencialidad de los datos y la información, así como el acceso a los resultados globales obtenidos, y las demás consideraciones éticas antes mencionadas. En ese sentido, se solicitó que los estudiantes que tuvieran interés en participar se registraran en una hoja de papel para contar con la lista correspondiente. Como se mencionó de los 10 estudiantes todos aceptaron participar inicialmente en el estudio a excepción de uno de ellos y otro participó en el piloto. Inicialmente, se tenía previsto realizar las entrevistas en el mes de octubre; sin embargo, por una actividad escolar no se lograron concretar y se tuvo que diferir la aplicación de las entrevistas para el mes de noviembre. Como la tarea de lectura se llevó a cabo a lo largo del mes de noviembre, con la ayuda de la docente del área se estimó el calendario adecuado. La lectura asignada fue la obra *Kuya kuya*, del autor Óscar Colchado Lucio, tarea que permitió aplicar las tres entrevistas que enmarcan el estudio del proceso de la autorregulación. Seguidamente, se convocó a cada uno de los estudiantes para realizar el protocolo de asentimiento informado y dar inicio a la primera entrevista correspondiente a la fase de planificación (antes de iniciar con la lectura), para

realizar las entrevistas de la fase de ejecución (durante la realización de la tarea) y de la autorreflexión (después de finalizada la lectura, entregada la tarea y realizada la evaluación por la docente). De los 8 participantes que quedaban 2 de ellos no se presentaron a la segunda entrevista sobre la fase de ejecución, con lo cual hubo que eliminar a estos participantes del estudio.

La institución educativa facilitó el ambiente de la biblioteca para la realización de las entrevistas con los participantes. Este ambiente permitía la privacidad necesaria para el desarrollo de las entrevistas. Estas entrevistas se realizaron durante la jornada escolar y tuvieron en promedio una duración de 20 minutos en cada fase.

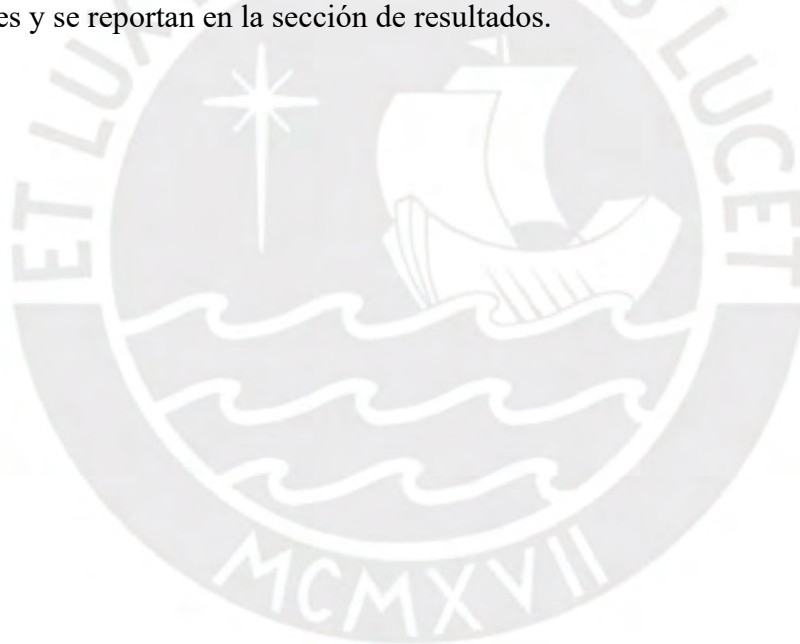
Debido a que la presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, se aplicaron los criterios de rigor que permitan asegurar la calidad del estudio. Para ello, en esta investigación se ha tomado como referencia la propuesta de Pistrang y Barker (2012), con relación a la integridad de la investigación y los aspectos éticos vinculados a la protección y bienestar de los participantes. La integridad se evidencia en la coherencia entre el sustento teórico y empírico del estudio y cómo este ha permitido construir la propuesta metodológica, de recolección de información y el análisis de la información a la luz de dicha evidencia. En cuanto a la fundamentación, es posible señalar que las conclusiones se derivan de los resultados alcanzados. La credibilidad implicó el intercambio con especialistas, jueces expertos y asesora de tesis, respecto a aspectos metodológicos y de los resultados obtenidos. Con relación a la transparencia, se ha brindado a lo largo del estudio, a todos los involucrados, la institución educativa, los padres de familia y los estudiantes, información clara y precisa sobre las características y condiciones del estudio, así como la posibilidad del diálogo frente a dudas o consultas y el acceso a los resultados. En cuanto al bienestar de los participantes, se han aplicado las consideraciones éticas necesarias y se han seguido los protocolos correspondientes en base a los principios éticos de respeto a las personas, beneficencia no maleficencia, justicia, responsabilidad e integridad científica.

### **Análisis de información**

El análisis de información se realizó de forma manual, respetando la información recopilada en las entrevistas y describiéndolas de manera literal. Para ello, se transcribieron las entrevistas con la ayuda del aplicativo Trint disponible en Internet. Una vez transcritas las entrevistas, para el análisis de las mismas se aplicó el análisis temático deductivo, de acuerdo con lo propuesto por Ayre & McCaffery, 2022; Braun y Clarke (2006, 2012) y Willing (2013)

citado en Noblega et al. (2020), debido a que su flexibilidad y versatilidad permiten organizar la información hasta llegar a la codificación, siendo la teoría y contexto determinante para llegar al objetivo propuesto.

Para ello, se efectuó la lectura y relectura de la información proporcionada por los participantes, con el fin de lograr la familiarización con la información proporcionada en las entrevistas. Luego, con el apoyo del programa Excel, en el que se registraron las citas seleccionadas por cada participante, según cada entrevista, se realizó la codificación inicial de cada una de las entrevistas. En base a la revisión de los códigos se procedió a identificar los temas y subtemas. Seguidamente, se revisó si los códigos guardaban una clara correspondencia con los temas y algunos fueron corregidos. Los temas también se afinaron al ser contrastados tanto con el modelo cíclico del aprendizaje autorregulado y las estrategias de lectura. A partir de lo anterior, se hallaron los patrones comunes que se evidenciaron entre los participantes y se reportan en la sección de resultados.



## Resultados y discusión

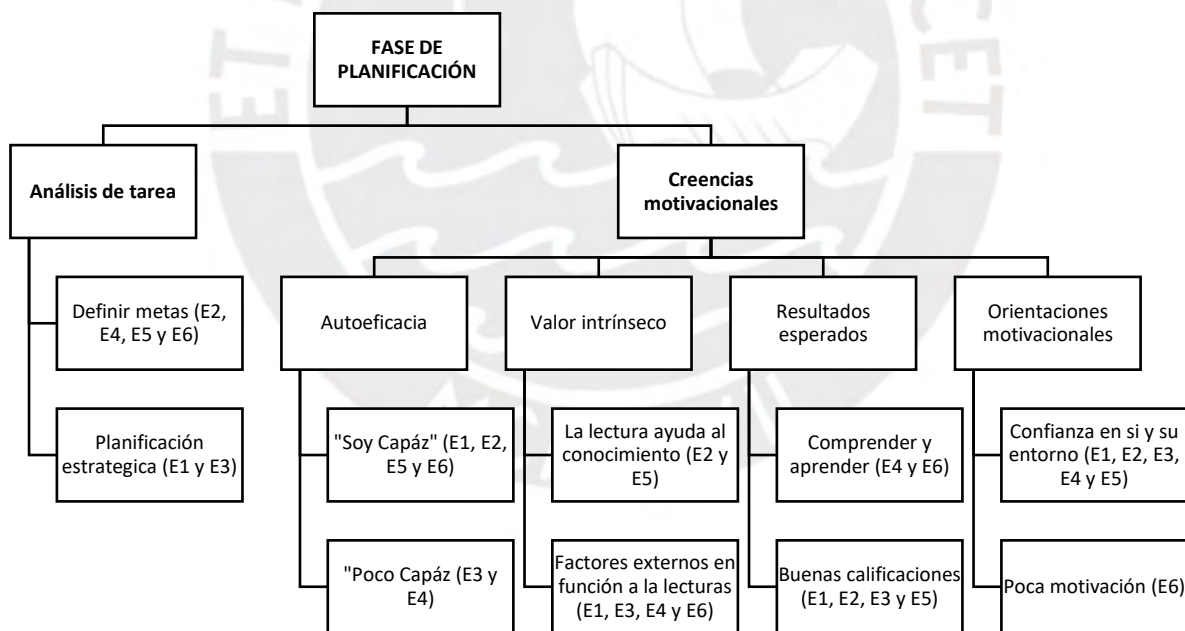
El objetivo general de la presente investigación fue caracterizar las experiencias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de 2° de secundaria de un colegio rural de Ancash al realizar una tarea de lectura. Para ello, se caracterizó cada una de las fases del proceso de la autorregulación del aprendizaje del modelo cíclico: la fase de planificación, la fase de ejecución y la fase de autorreflexión. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las fases y la discusión correspondiente.

### Fase de planificación

La caracterización de la fase de planificación, a partir de las respuestas de los participantes va a seguir la estructura que se presenta a continuación en la figura 1.

**Figura 1**

*Características de la fase de planificación, en una tarea de lectura de estudiantes de 2do de secundaria rural de Ancash*



Al iniciar la tarea de lectura los seis estudiantes que formaron parte del estudio presentaron algunos patrones relacionados al análisis de tarea según la propuesta de Zimmerman, por ejemplo, los estudiantes E2, E4, E5 y E6 consideran que su meta es comprender el texto, analizarlo, leer bien y obtener buenas calificaciones. Ante estos patrones Zimmerman (2000) considera que el análisis de la tarea implica una introspección detallada

sobre todo aquello que se pretende realizar alcanzando un sistema de metas u objetivos bien estructurado. Por ejemplo:

E2: Espero lograr que se pueda comprender más este, aprender más a leer bien y comprender más un texto y sacarme buena nota en el examen. Porque, quiero sacarme buenas notas para para no decepcionar a mis papás que siempre están confiando en mí, que me dicen que estudie todo y por eso no quiero defraudar.

No ocurre lo mismo con los estudiantes E1 y E3, quienes colocan mayor énfasis en su planificación estratégica, como por ejemplo hacen mención de patrones como identificar el autor, ideas principales, hacer un esquema, un resumen y búsqueda de nuevas palabras e identificar el mensaje de la obra. En estas precisiones destacan Trías y Huertas (2009) quienes señalan que la AR permite reflejar el contenido central del texto, aplicando estrategias como identificar un título y hacer un resumen de las ideas más relevantes. Para Solé (1992) y Monereo (2002) estos elementos previos a la lectura permiten hipotetizar sobre lo que se pretende leer y mantener activa la concentración. Además; es conocida también como una estrategia previa a la lectura. Para Roces et al. (2002) una estrategia permite elaborar una secuencia de camino, por lo que requiere de un análisis voluntario e involuntarios, con el objetivo de priorizar funciones o actividades en torno a lo que se ha trazado, éstas pueden ser flexibles y adaptables al entorno. Cito a continuación, E3 “Lo primero es comprar la obra. Voy a empezar con el autor y sacar las ideas principales, en un esquema... Y de ahí voy leyendo, voy sacando las, voy respondiendo las preguntas, sacamos un resumen”.

Otro de los momentos importantes de este proceso tiene que ver con las creencias motivacionales, de las cuales, los estudiantes E1, E2, E5 y E6 comparten sus experiencias de autoeficacia como, por ejemplo, lograr comprender la lectura, cumplir con la tarea asignada, esforzarse en la tarea de lectura, el gusto por leer y los resultados en experiencias pasadas les permitieron sentirse capaces al iniciar la tarea de lectura. En general los participantes evidencian creencias de autoeficacia, que giran en torno a sus desempeños en experiencias pasadas, es cierto que la codificación argumentativa no expresa mayor fundamentación, pero hay indicios de su buena disposición para iniciar su tarea. Autores como Zimmerman (2002) y Trías y Huertas (2020) consideran que la creencia del estudiante es fundamental para comenzar con la tarea y disponerse al éxito, esta condición permite valorar todo aquello que ha de considerar en la planificación para ir en búsqueda de los objetivos trazados. Por ejemplo:

E1: Capaz, porque logro entender lo que dice la lectura, capto lo que dice. Por las imágenes que me ayudan, capto, se me queda un poco... Sí, si me siento capaz, porque leyendo doy mi examen, y doy, y tengo buenas notas. Por eso, me siento capaz de hacerlo, de poder cumplir con lo que dice para leer la obra si me siento capaz.

Por su parte la estudiante E3 quien considera sentirse poco capaz porque no le gusta leer, se aburre y no entiende algunas palabras, al igual que E4 no se siente capaz porque considera que su nivel de comprensión es un poco bajo y no logra entender el mensaje de la obra. Para el participante E4, por ejemplo, su creencia gira en torno a su nivel de comprensión en sus experiencias pasadas, no es que no pretenda leer, por el contrario, evidencia la complejidad en los recursos lectores en otras tareas similares, éstas se han convertido en un indicador relevante para dar inicio a una nueva lectura. Al respecto, Pinzón et al. (2021) en su estudio sobre incidencias de la AR en las competencias lectoras refieren que son pocos los estudiantes que toman la iniciativa de leer a pesar de que tienen gusto en la lectura y le brindan un espacio para ello, entre los patrones que se evidencian están la frustración ante actividades complejas por lo que, los estudiantes optan por dejarlas de lado y mirarlas como negativas. En este caso, es preciso atender la necesidad inicial de los estudiantes, aspecto que por lo general no suelen ser atendidos, para ello; los docentes han de escuchar las expectativas de los estudiantes haciendo de la lectura una ruta que permita atender la expectativa del equipo y no solamente planificar lecturas que cubran la expectativa curricular, esto podría favorecer y valorar más el nivel de autoeficacia. Cito una referencia como evidencia de lo indicado:

E4: Y podría ser este. Yo me siento en.... capaz porque podría ser que mi nivel de comprensión es que. Si, no muy capaz, no capaz porque tal vez mi nivel de comprensión está un poco bajo y tendría que mejorar eso antes. Porque a veces no entiendo sobre el tema. Lo que el mensaje, nos que, nos quiere transmitir.

Por otro lado, haciendo referencia al valor intrínseco como parte del proceso de la primera fase, solo los participantes E2 y E5 presentan indicios en este valor, reflejándolas en la confianza en sus capacidades, en su deseo para aprender nuevos conocimientos y valorar sus desempeños. Para Bandura (2001) el aprendizaje intrínseco ha de entenderse como los estudiantes acogen el reto de aprender, como se sienten sobre sus propios procesos y cuáles son las condiciones en las cuales asumen su deseo de aprender, para su crecimiento personal, académico y social. Este aprendizaje tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para dar inicio a sus tareas, en la experiencia del participante E2, se distingue como su práctica en

el desarrollo de sus aprendizajes ha permitido generar confianza en él. No ocurre lo mismo con los participantes E1, E3, E4, y E6 pues no detallan indicios de su valor intrínseco que los motive a realizar su tarea, por el contrario, se detallan factores externos en función a la lectura, por ejemplo:

E5: Si, si porque la lectura ayuda al conocimiento, no solamente el conocimiento, como se dice de las dos, las palabras y todo el conocimiento de un un compañero o a veces también cuando estás solo, también la lectura te ayuda a sentirse mejor. Porque al sentirse tú, cuando lees, o sea, piensas en otras cosas para este, para su imaginando y estos lugares maravillosos. La lectura puede dar a este conocimientos grandes también, ya que como es... te da también este... este placer porque dejas todo por enfocarte en algo.

Respecto a los resultados que esperan alcanzar al iniciar la tarea, los participantes E4 y E6 asocian ideas comunes que refieren su deseo de comprender el texto y aprender a leer bien. Por su parte, la participante E6 precisa, aprender más para ser mejor en la vida. Hago cita de lo mencionado:

E4: Yo espero lograr este... por decir cada texto que lea, yo me entender, entender sobre qué trata, entender mejor sobre el mensaje que nos quiere dar para poder decir cuándo vamos a la universidad ahí te dejan trabajo, es todo. Y nos serviría de algo, del aprendizaje que estamos haciendo aquí.

E6: Buenos resultados, porque quiero seguir aprendiendo más cosas, quiero aprender más, saber más y eso. Para ser mejores, en la vida.

Para el participante E4, los resultados esperados van en función en entender el texto, pero también le motiva aplicar lo aprendido en su futura vida universitaria, esta motivación intrínseca según Zimmerman (2000) y Trías y Huertas (2020) permite valorar con mayor énfasis su aprendizaje. Respecto a la participante E6, su fundamentación intrínseca sobre la tarea va más allá de los aspectos estratégicos de lectura como he mencionado anteriormente, debido a que considera que espera aprender más para ser mejor en la vida. Este ejemplo, nos permite evidenciar que el aprendizaje va construyéndose a lo largo de toda la vida y que las disposiciones hacia la lectura pueden alcanzar acciones más profundas y concretas cuando se aplica y planifica sobre aquello que se pretende alcanzar.

No sucede lo mismo con los participantes E1, E2, E3 y E5 pues sus expectativas son diferentes y van en torno a obtener buenas calificaciones, E2 y E5, precisan además no decepcionar a sus padres con sus resultados pues los recursos económicos son pocos en sus hogares. Cáceres y Kamichi (2022) en su estudio sobre la educación en contextos rurales, encontraron que la dependencia familiar marca la vida de los estudiantes, y los factores como la agricultura, la precariedad, entre otros, generan en el estudiante una diversidad de condiciones en su proceso educativo. En estos casos, es probable que los estudiantes tengan cierta condición en función a su tarea, que puede ser entendida como una motivación según el modelo de la AR, pero también como un temor al fracaso, o la decepción a otros. En ambos casos pueden actuar los estudiantes y así evidenciar sus resultados. Se hace referencia al testimonio de los participantes:

E5: Lo que espero principal principal es tener nota “AD” porque hasta ahora todo solo he tiene “A” más, si llego a mi “AD” ya le hago sentir seguros a mis padres, todo eso, porque por algo gastamos en estudio. O sea, nosotros gastamos para conseguir las obras y mis padres también no, a veces no cuentan con recursos, pero esa es la razón que ellos hacen lo posible por comprármelo. Ahora, y con... ya, tengo que poner de mi parte.

Respecto a las orientaciones motivacionales, los estudiantes E1, E2, E3, E4 y E5 se sienten motivados al iniciar su tarea de lectura, las razones son diversas, por ejemplo, tienen confianza en lo que se va a realizar, el apoyo de sus padres, consideran que la lectura ayuda al conocimiento y les hace sentir mejor. Según el estudio realizado por Pinzón et al., (2021) las estrategias de control motivacional que intervienen en el ejercicio lector permiten que los estudiantes estén interesados en la adquisición de nuevas habilidades y la mejora de sus aprendizajes. En estos casos las motivaciones mencionadas aun siendo poco específicas presentan un deseo que iniciar la lectura con elementos y agentes que aporten en su desarrollo. Por ejemplo, para el participante E5: Si, si porque la lectura ayuda al conocimiento, no solamente el conocimiento, la lectura puede dar a estos conocimientos grandes también, ya que como es... te da también este... este placer porque dejas todo por enfocarte en algo.

El comportamiento de la participante E6, es distinto al de sus compañeros pues considera sentirse poco motivada porque no logra generar concentración en la lectura. Lamentablemente no precisa el porqué de su situación haciendo espacio de silencio

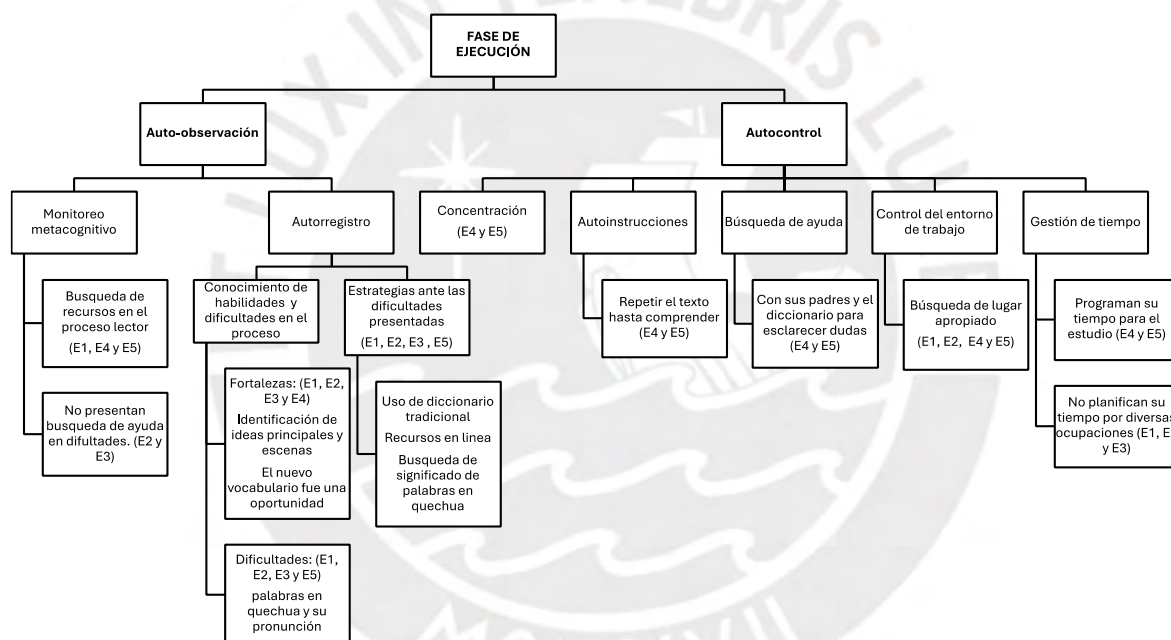
prolongado, Bandura (2001) este comportamiento va a repercutir en su vida académica y social, con ello; antecedemos el flujo de las dos fases posteriores. Se comparte la evidencia del testimonio, E6: Poco motivada, Porque a veces no llego a concentrarme y por eso.

### Fase de ejecución

La caracterización de la fase de ejecución, a partir de las respuestas de los participantes va a seguir la estructura que se presenta a continuación en la figura 2.

**Figura 2**

*Características de la fase de ejecución, en una tarea de lectura de estudiantes de 2do de secundaria rural de Ancash*



En la fase de ejecución se analizaron las características del proceso de auto-observación, de las cuales los participantes E1, E4 y E5 demostraron mayores indicios de monitoreo metacognitivo, evidenciando el desconocimiento de palabras y de cómo fueron solucionando esta dificultad, agenciándose de un diccionario para mejorar la comprensión del texto. La dificultad del participante E4 se centra en el espacio donde estudia, como el ruido en casa y la falta de luz eléctrica, sin embargo, busca solucionar sus dificultades dialogando con su madre y previendo situaciones que interrumpan su concentración.

E5: Lo más difícil es que ahora hay palabras nuevas en la lectura que yo no sabía ya pronunciarlas ya, eso también se pronuncia. Pero también, su significado no sé que es, que significa. Solamente consulté con diccionario, si diccionario. Y ahí, ya te vas ah te lo apunto, lo anotas en tu cabeza y ya, eso queda.

El monitoreo metacognitivo, tiene que ver con la acción de respetar los procesos previstos, además, nos permite tener autonomía sobre aquello que se pretende subsanar, fortalecer o elogiar. (Trías y Huertas, 2020; Zimmerman, 1989). En este sentido, para los participantes E1, E4 y E5 su debilidad en el proceso está sujeta a sus distracciones, patrones que les replantea a buscar espacios y nuevas metodologías, para evitar todo aquello que les impida llegar a sus objetivos. En el caso de los participantes E2 y E3, expresaron su dificultad para continuar con la comprensión de la lectura identificando palabras en quechua, lengua que en esta comunidad rural de Ancash no utilizan. Además, no presentan indicios o búsqueda de ayuda por otros medios o personas, por su parte la participante E6, no realizó la tarea de lectura.

E2: Me pareció lo más difícil. Cuando estaba leyendo, eran las palabras en quechua que no entendía bien y no sabía pronunciar, que como este se desarrollaba el cuento, porque había partes en las que se ponía complicada, y a sí tuve un poco. Sí, fácil, pero a la vez complicada.

En torno al autorregistro, los participantes compartieron experiencias sobre sus fortalezas y aspectos de mejora. Respecto a sus fortalezas los participantes E1 y E3 destacaron que lo más fácil de la lectura fue identificar las ideas principales, las escenas entorno a los momentos de felicidad y tristeza que pretendía presentar el autor

E1: Lo más fácil, las escenas, los capítulos, las escenas, los peligros o la felicidad de del autor donde dices eso. La felicidad donde, por ejemplo, la pasan felices, se reúnen, su familia está feliz. También, hay escenas tristes donde muere un familiar o accidente.

A partir de lo hallado, los participantes E1 y E3, distinguen la aplicación de estrategias al relacionar las ideas principales con las escenas y algunas emociones, elementos que generan una mayor facilidad en la comprensión en el momento de leer. Para ello, Trías y Huertas (2020) y Zimmerman (1989) fundamentan que parte del autorregistro implica

reconocer, acciones o estrategias que aplican durante su proceso lector, esto permite nutrir las apreciaciones del feedback y fortalecer el trabajo.

Del mismo modo, los participantes E2 y E4 presentan conductas más acordes a procesos psicológicos para ellos, el texto es rápido, fácil y; algo que llama la atención es que el nuevo vocabulario es una oportunidad y no una dificultad para detener sus procesos de lectura. Estudiantes como estos, permiten reconocer, que los desafíos son una oportunidad para aprender. No ocurre lo mismo con el participante E5, quien hace referencia a las estrategias que aplicó para manejar el ambiente de lectura más no estrategias o actitudes que le permitieron aplicar durante su proceso lector. Cita referencial:

E5: Lo más fácil es este agarra el libro, también involucra mucho en cómo lo lees. O sea, no vas a estar leyendo en tu cama, tienes que leerlo sentado en una silla o bien un lugar. Pero que sea sentado afuera de tu casa, porque si estás en tu cama no prestas atención.

Respecto a los aspectos de mejora que identificaron los participantes E1, E2, E3 y E5 destacaron la falta de comprensión de algunas palabras, factores como el nuevo vocabulario y las palabras en quechua fueron determinantes para este proceso. Además, los participantes E2 y E5 precisan en su dificultad para pronunciar palabras desconocidas, mientras que para la participante E3 su dificultad radica en hacer un resumen. Ejemplos:

E2: Me pareció lo más difícil, cuando estaba leyendo eran las palabras en quechua que no entendía bien y no sabía pronunciar que como este se desarrollaba el cuento, porque había partes en las que se ponía complicada.

E3: Sacar un resumen, porque no lo captaba yo bien. Porque había quechua y español. No se entendían las palabras.

Para fortalecer estas dificultades Solé (1992) y Monereo (2002) plantearon estrategias durante el proceso lector, como por ejemplo detenerse en el tiempo para reconocer el significado de nuevas palabras, con la finalidad de esclarecer todas nuestras dudas y contextualizar lo señalado por el texto. Además; es importante que los textos que propone la maestra puedan ser comprensibles a las realidades de los estudiantes, el quechua es un lenguaje rico e importante en la sierra peruana, pero no en este contexto rural, para ello; ha de tenerse consideración con este grupo de estudiantes. Hacer un resumen, puede resultar complejo para estudiantes que no tienen práctica de esta estrategia de lectura, para lo que la

docente ha de acompañar a los estudiantes en el proceso lector, hasta que se conviertan en estudiantes más autónomos y autogobiermen sus conocimientos (Trias y Huertas, 2020; Zimmerman, 2002; Cleary y Zimmerman, 2004). Por su parte, el participante E4 no logró mencionar aspectos de mejora durante su proceso lector, sin embargo; precisó algunas dificultades sobre el ambiente, que si sucedieran podrían haber afectado su comprensión de lectura. Se presenta una cita al respecto:

E4: Lo más difícil fue que al momento que era yo leyendo, por decir, si tuviera yo algunas interrupciones, no podría yo este entenderlo bien la lectura. Como por decir, que estoy leyendo y poder decir en una ocasión que la luz se vaya o que pase algún auto, o este alguna movilidad que haiga, pasa por ahí, lado de mi casa y podría hacer ruido, me podría, me podría este hacer que no me concentre mejor.

Tras estas experiencias se preguntó a los estudiantes como solucionaron las dificultades presentadas, debido a que el autorregistro implica ir conociendo sus habilidades y sus estrategias frente a determinadas circunstancias. En cuanto a las estrategias empleadas para comprender las palabras desconocidas durante la lectura, los participantes E1, E3 y E5 mostraron una proactividad similar al consultar tanto diccionarios tradicionales como recursos en línea. Esta estrategia les permitió aclarar dudas de manera inmediata y avanzar en la lectura. El participante E2 pudo encontrar el significado de las palabras en quechua al término de la obra y esclarecer sus dudas. Así como el participante E4, si bien destacó la importancia de un ambiente de estudio adecuado y libre de distracciones, no mencionó haber utilizado herramientas o técnicas específicas durante su tiempo de lectura. Cito algunas referencias, para participante E2: Está ahí, en la obra al final. Este ahí, este al final, el autor pone las palabras en quechua y su cómo se lee y cómo se cuál es su significado también. Además, para el participante E3: Buscando en Internet o el diccionario.

El segundo proceso en la fase de ejecución tiene que ver con el autocontrol de los cuales se han identificado que los participantes E4 y E5 presentaron mayores indicios de autocontrol como por ejemplo concentración, autoinstrucción, gestión del tiempo, control del entorno y búsqueda de ayuda, todas estas características se pueden inducir de los patrones tomados por los participantes como dialogar con su madre, acudir a un diccionario para solucionar sus dudas, concentrarse, programar un tiempo para sus estudios y sus tareas, repitiendo el texto hasta comprender. En ambos casos, se presentan indicios de AR ligadas a las estrategias de

lecturas que presentaron autores como Solé y Monereo; no obstante, para el Minedu (2016) la segunda competencia del área de comunicación tiene que ver con estas características, donde se promueven procesos dinámicos y estratégicos para la comprensión lectora, desempeños que permiten a los estudiantes alcanzar un nivel de logro considerable. Comparto unas citas referenciales:

E5: Sí, porque, o sea es como el último bimestre vale más que todos los demás bimestres ya para aprobar de año, porque no voy a estar solamente gastando por las puras. Y yo quiero que mi papá, mi mamá se sientan orgullosos, sino también irme a estudiar a otros lugares. Por ejemplo, hay un párrafo que no se me queda bien, o sea, no lo entiendo, lo vuelvo a repetir y así poco a poco se va leyendo. O sea, no solamente tienes que pasarte de frente y terminar y terminas y, ahí ya te quedó grabado, tienes que seguir y seguir hasta que lo entiendas o hasta que te queden pedazos de eso. Y es importante porque te ayuda más a la comprensión lectora.

Por su parte el participante E5 añade que la tarea de lectura se desarrolló en el último bimestre, por lo tanto; el valor de la calificación fue determinante para aprobar el curso, así como su condición económica le permitió valorar el esfuerzo que realizan sus padres para su formación escolar, de quienes además espera estén orgullosos de sus logros y de su superación futura. Para Vásquez et al. (2024) los estímulos permiten motivar y autorregular el entusiasmo por la lectura, en el caso del participante E5 su condición económica y su deseo de corresponder al esfuerzo de sus padres, estimulan sus desempeños y sus acciones futuras.

No ocurre lo mismo con los participantes E1, E2 y E3 quienes presentaron dificultades para gestionar su tiempo para la lectura con los siguientes argumentos: ayudar en el sostenimiento del hogar ejerciendo el comercio ambulatorio, el reforzamiento pedagógico fuera del horario escolar, ayudar en los quehaceres del hogar y del campo como pastear las ovejas, dar de comer a las vacas y trabajar en la chacra. La estudiante E6 no presentó la tarea de lectura al momento.

E1: A veces cuando tengo que ayudar a mi mamá hay tareas. También, por ejemplo; estos días estamos viniendo en las tardes aquí al colegio, con eso de matemática, comunicación y eso. Pues bien, la noche a veces ayudo a mi mamá un poco para que haga su gelatina, eso... y en las noches, casi en noche antes de irme a dormir, este leo un poco, ayudar a vender. O también, a veces me dice para hacer algunas cosas. Ella

sale hacia la chacra o a veces en las tardes salíamos a vender; vende salchipollo, lo ayudo, patitas, que es un poco más trabajoso, eso.

E3: La oveja, que tengo que juntarlo, lo junto en mi casa. Pa que no lo coma el zorro. O al veces veces mi tía me mandas comprar. Porque tengo que ir mudar, vuelta recoger en la tarde.

Cáceres y Kamichi (2022) consideran que las costumbres, el trabajo y la producción agrícola afectan el proceso educativo en contextos rurales. En esta sintonía, para los participantes E1 y E3, las responsabilidades en el hogar son demandantes, y la subsistencia apremia en esta realidad, por lo que los padres han de colaborar en esta tarea formativa, valorando el espacio y cuidado para el estudio personal de sus menores hijos. Respecto a la actividad docente, fuera del horario de clase como lo indica el participante E2, a de organizarse para que no interfieran entre las diversas áreas curriculares, para ello, el colegiado docente ha de ser una oportunidad para replantear estrategias que no perjudique o interfiera en el desempeño escolar de los y las estudiantes.

Para resolver estas situaciones, los participantes E1, E2 y E3 reportaron la aplicación de diversas estrategias para controlar su entorno de trabajo y conciliar sus responsabilidades académicas. Según la participante E1 dialogó con su mamá para que le permita hacer menos trabajo comercial y asistir al colegio para su reforzamiento escolar, estar más descansada y tener tiempo prudente para su tarea de lectura. Por su parte el participante E2, considera oportuno la elaboración de un horario que le permita organizar sus tiempos para el reforzamiento, el trabajo en casa y la lectura. La participante E3, no evidencia una búsqueda proactiva de soluciones en su proceso, debido a su respuesta poco argumentativa y atribuyendo responsabilidad directa a su madre en su proceso lector.

E1: Cómo me ve mi ama, así, vengo a ayuda a veces ya dice ella. No voy a vender eso que te carga tanto tiempo, voy a vender otra cosa aquí. Yo lo voy hacer, y tú, Tú vas avanzando con tu tarea, vas al colegio y cuando regresas ya ahí tengo más tiempo de leer y ya estoy más descansado como dice, más libre para leer.

E2: No sé, si se, manejar poniéndome un horario para venir acá a hacer cada cosa, por decir, en las tardes, para hacerme reforzamientos y más tarde para poder leer.

En resumen, de la segunda fase de ejecución de la AR se diferencian características diversas del proceso de autoobservación, de las cuales los participantes E1, E4 y E5 demostraron mayores indicios de monitoreo metacognitivo, evidenciando el desconocimiento de palabras y de cómo fueron solucionando esta dificultad, agenciándose de un diccionario para mejorar la comprensión del texto. La dificultad del participante E4 se centra en el espacio donde estudia, como el ruido en casa y la falta de luz eléctrica, sin embargo, busca solucionar sus dificultades dialogando con su madre y previendo situaciones que interrumpen su concentración. En el caso de los participantes E2 y E3, expresaron su dificultad para continuar con la comprensión de la lectura identificando palabras en quechua, lengua que en esta comunidad rural de Ancash no utilizan. Además, no presentan indicios o búsqueda de ayuda por otros medios o personas, por su parte la participante E6, no realizó la tarea de lectura.

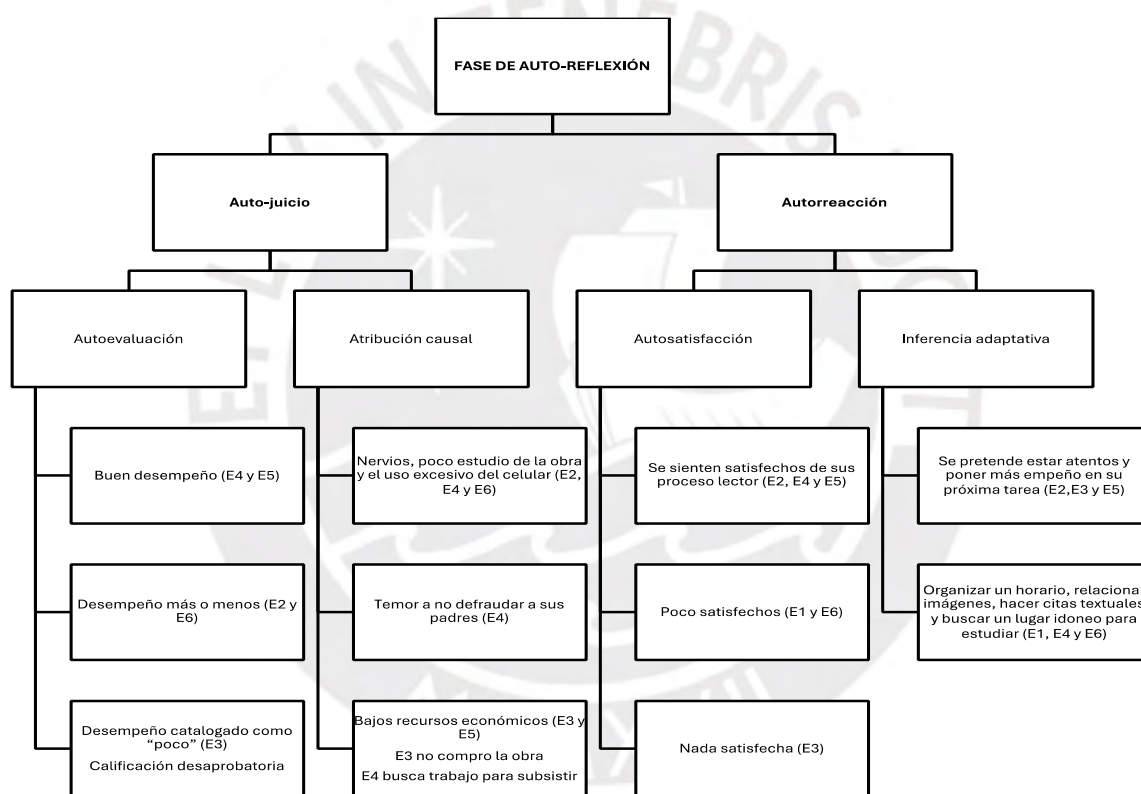
Respecto al autocontrol, se han identificado que los participantes E4 y E5 presentaron mayores indicios en este proceso como por ejemplo concentración, autoinstrucción, gestión del tiempo, control del entorno y búsqueda de ayuda, todas estas características se pueden inducir de los patrones tomados por los participantes como dialogar con su madre, acudir a un diccionario para solucionar sus dudas, concentrarse, programar un tiempo para sus estudios y sus tareas, repitiendo el texto hasta comprender. No sucede lo mismo con los participantes E1, E2 y E3 quienes presentaron dificultades para gestionar su tiempo para la lectura con los siguientes argumentos: ayudar en el sostenimiento del hogar ejerciendo el comercio ambulatorio, el reforzamiento pedagógico fuera del horario escolar, ayudar en los quehaceres del hogar y del campo como pastorear las ovejas, dar de comer a las vacas y trabajar en la chacra. La estudiante E6 no presentó la tarea de lectura al momento.

### Fase de auto-reflexión

La caracterización de la fase de auto-reflexión, a partir de las respuestas de los participantes va a seguir la estructura que se presenta a continuación en la figura 3.

**Figura 3**

*Características de la fase de auto-reflexión, en una tarea de lectura de estudiantes de 2do de secundaria rural de Ancash*



En la tercera fase del modelo cíclico de la autorregulación del aprendizaje, se desarrollan los procesos de auto-juicio y autorreacción. Respecto al autojuicio, los participantes E4 y E5 califican su desempeño como “bien” debido a que las preguntas de la evaluación fueron asequibles y parecían de fácil relación con la obra, el participante E4 añade que las guías orales (orientaciones) de la maestra, como estar atento y saber de qué trata la obra, facilitaron su desempeño.

E4: Mi desempeño fue que gracias a sus enseñanzas a ella que me guiaba, lo podía realizar bien, por que pude entenderla. De qué manera pude resolverlo bien, lo realicé a base de las guías que me dio la maestra. Bueno, no eran guías escritas, eran guías orales que decía que hay que prestar atención, saber de qué está tratando todo eso.

Autores como Zimmerman, (2002); Cleary y Zimmerman, (2004); Trias y Huertas, (2020) coinciden en que la autoevaluación, permite evidenciar los procesos que llevaron a los resultados finales, confrontándolos con los instrumentos objetivos que se aplicaron en el proceso. En este sentido, los resultados finales de la tarea de lectura, que surgieron de una evaluación escrita permitieron evidenciar que los participantes E4 y E5 obtuvieron un calificativo de 14, desempeño que se pudo diferenciar en las fases anteriores frente a estrategias aplicadas durante todo el proceso de la tarea, que aún siendo recursos carentes presentaron mayores indicios estratégicos que sus compañeros. Cuando ambos estudiantes autoevalúan su desempeño calificandolo como bien, se podría inferir que consideran que alcanzaron un desempeño aceptable y esperado, en función de la meta que se habían propuesto antes de iniciar la tarea. Para los participantes E2 Y E6 su desempeño fue catalogado como “más o menos” obteniendo un calificativo de 12, debido a patrones como no estar atentos, nervios y confusión en el momento de desarrollar la tarea de lectura. Por ejemplo, para el participante E2: Este mi desempeño fue más o menos. Porque ese día, puse un poco nervioso y no pude responder algunas respuestas. Bien, por qué vinieron preguntando otras cosas y me puse un poco nervioso.

La participante E1, no se presentó el día de la tarea de lectura por dificultades familiares, situaciones que le impidieron continuar el desarrollo de la tarea. La participante E3 se siente poco satisfecha de su desempeño, reflejando una calificación desaprobatoria de 10, debido a que no pudo comprar la obra por la carencia de recurso económicos dentro de su familia, por lo que esta situación no le permitió rendir un examen objetivo, sin embargo; tampoco se evidencia búsqueda de ayuda, una de las características de autocontrol (Zimmerman, 2002). Ahora bien, si la autoevaluación implica hacer juicio de aquellas características del buen desempeño, en este caso no se alcanzó el objetivo, por lo que es preciso prever situaciones semejantes, dando facilidades de los recursos lectores o dando indicaciones a los estudiantes para que puedan expresar con confianza y seguridad las dificultades de aprendizaje que se presenten en el proceso (Trias y Huertas, 2020;

Zimmerman, 2002). Por lo tanto, de las estudiantes E1 y E3, se puede inducir que no han alcanzado un nivel óptimo de autorregulación hasta este momento.

Otro de los aspectos importantes en este proceso del auto-juicio, tienen que ver con la atribución causal, es decir; a qué aspectos se atribuyen dichas situaciones que pudieron experimentar los estudiantes (Cleary y Zimmerman, 2004). Para los participantes E2, E4 y E6 las causas de sus desempeños se deben a los nervios que pudieron experimentar durante el desarrollo de su tarea, atribuidos a preguntas que vinieron en la tarea y que no habían estudiado, el uso del celular hasta altas horas de la noche en conversaciones con sus amigos generó sueño, por lo que en el momento del examen los estudiantes se encontraban cansados. El participante E4 añade sus temores a no defraudar a sus padres con malas calificaciones, situación que lo condiciona durante el desarrollo de su tarea.

E2: ¿A qué se debe? Se debe a que, si este estudio para algo y dieron otras cosas y también este que no, me puse un poco nervioso en ese momento y eso. La causa de nervio fue que cuando di mi examen vi otras cosas y eso me puso un poco nervioso. Porque estaba un poco también este... Tenía sueño porque ese día no había dormido bien. Estaba yo. Me había quedado hasta tarde, porque había quedado con mi celular hasta altas horas jugando.

Los participantes E3 y E5, coinciden en su realidad económica, que es una realidad que los condiciona en sus aprendizajes, por ejemplo, no poder adquirir la obra por falta de recursos económicos y distraerse en buscar empleo para subsistir no les permiten desarrollar con facilidad su tarea de lectura. Cáceres y Kamichi (2022) dejan en evidencia que la relación entre la superación personal y el deseo de obtener dinero para la vida adulta pueden afectar el desempeño educativo en los estudiantes, aspectos que se asemejan a la realidad de estos participantes, donde sus comportamientos están asociados a sus carentes recursos económicos generando patrones como nervios y otros, que les impiden desempeñarse de una manera más libre y natural. A continuación, se presentan algunas citas de los participantes

E5: Ah, aquí me faltó un poquito más de este en concentrarme y estar pensando en otras cosas, lo que me hizo dejar de lado al estudio, pero lo bueno es que siquiera saqué una nota más. Sí, supongo que pensando en mi mamá y papá. Y como que ahora voy a trabajar, que hora tengo que trabajar pa conseguir mis cosas todo por las razones que mi mamá ahora este no tiene. Mi abuelita la que me cría no tiene recursos. Y bueno, yo tengo que ir a trabajar para conseguir comida para mí, para mis propias

cosas y ahí ellos que se ocupen de los gastos que tienen que hacer, y yo hago mis cosas solo.

E3: Que no le No he comprado la obra y otros que no los prestó. No, no me prestao... Porque mi mamá está trabajando y no han pagado y todo eso. o sea, ella estao trabajando y no pagó, y todito se ha ido en víveres.

Los niveles de pobreza aún siguen afectando de manera significativa el desempeño escolar. Por lo que, la respuesta de la participante E3 es una evidencia que las desigualdades económicas repercuten en la educación de los menores en contextos rurales. Entidades internacionales como Unesco (2020) también consideran que la educación rural carece de recursos educativos, generando así, grandes brechas educativas.

Por otro lado, el segundo subproceso de la autorreflexión tiene que ver con la autorreacción. Allí, se distinguen la autosatisfacción y la inferencia adaptativa o defensiva. Respecto a la autosatisfacción solo los estudiantes E2, E4 y E5 consideran sentirse satisfechos de todo su proceso lector porque la lectura les pareció divertida y entretenida, la planificación ayudó al mayor desempeño, el estudiante E5 se siente parte de lo narrado en la obra y lo contrasta con su realidad. Al respecto, se ha de precisar que la autosatisfacción influye en el sistema cognitivo y en las emociones de los estudiantes, según Trias y Huertas (2020) y Zimmerman (2002) esta influencia permite que los estudiantes, puedan buscar nuevamente actividades semejantes y reforzar sus aprendizajes, alcanzando así mejor nivel de autorregulación y por tanto autonomía en su propio proceso. Cita referencial:

E4: Me sentiría la tres satisfecho, porque gracias a ir este planificando como voy hacer, como lo voy a realizar pude obtener obtener una mejor nota, pero no tan elevada, eso sí, pero de poco en poco eso voy avanzando.

Por su parte, los participantes E1 y E6, estuvieron poco satisfechos de su proceso lector, E6 justifica que no obtuvo buenos resultados pues se propuso alcanzar buena calificación y en su defecto solo logró una calificación de 12 que no cubrió con sus expectativas, la participante E1, no detalla su respuesta debido a que no se presentó a la tarea de lectura. Finalmente, la participante E3 expresó sentirse nada satisfecha al culminar la tarea de lectura, debido a su situación carente de economía que no le permitió adquirir la obra y por ende no obtuvo buenas calificaciones. Por ejemplo, para el participante E3: nada satisfecha. Porque estoy bajo, no tengo buenas calificaciones y Tampoco, no puedo cumplir mis sueños. Yo quería este, ganar dinero para comprarme obra, para dar una examen.

Respecto a las inferencias adaptativas que se desarrollaron en estos procesos, se evidenciaron que los participantes E2, E3 y E5 tienen una visión más intrínseca en una eventual tarea como, por ejemplo, colocar mayor empeño en la tarea y estar atentos en el proceso lector para su mayor desempeño académico.

E5: Creo que esta vez tengo que estar más atento en lectura. Y ya tar más este, o sea, otras cosas como por ejemplo leer en la calle, el colegio o practicarlo en un lugar, así como en mi chacra. En un ratito como ahí, no sé, casi no hay mucha bulla, ya más atención y mi prima también está ahí, porque ella no puede salir de casa.

Por su parte, para los participantes E1, E4 y E6, su mirada está más enfocada al desarrollo de estrategias durante su proceso lector como, por ejemplo, organizar un horario para las actividades escolares y domésticas, realizar la relectura del texto, hacer un resumen, relacionar las escenas con imágenes mentales, agenciarse de las citas textuales y buscar un lugar idóneo para la lectura. Cita de del participante E4: Lo primero es no no tener dudas de la respuesta, aquí voy a marcar. Por decir, leyendo más y comprendiendo más sobre la tarea de lectura. Leí este, leyéndolo varias veces y ya memorizar casi el texto.

En resumen, en la tercera fase del modelo cíclico de la autorregulación del aprendizaje, se desarrollaron los procesos de auto-juicio y autorreacción. Respecto al autojuicio los participantes E4 y E5 consideran que su desempeño fue “bien” porque las preguntas de la tarea fueron buenas y parecían de fácil relación con la obra, el participante E4 añade que las guías orales (orientaciones) de la maestra le ayudó en su desempeño. Para los participantes E2 Y E6 su desempeño fue más o menos, porque no estaban atentos, tenían nervios y no habían leído toda la obra. La participante E3 no precisa su experiencia de desempeño en la tarea de lectura.

Respecto a la autorreacción los participantes E2, E4 y E5, se encuentran satisfechos de sus resultados finales; aunque reconocen que les faltó concentración, porque pensaban en la carente situación económica de sus padres para sostener su hogar, situación que además les preocupó. Por su parte, los participantes E1 y E6 se encuentran poco satisfechos de sus resultados finales, pues no lograron cumplir sus expectativas propuestas al principio de la tarea de lectura, factores como los nervios, sueño y cansancio generados por el uso excesivo del celular hasta altas horas de la noche, no les permitieron rendir una buena evaluación, no contar con los recursos económicos para comprar la obra y temor a defraudar a la familia. Estos elementos de la autorreacción, que comparten los estudiantes desde sus propias

realidades, permiten considerarlos como aspectos de mejora para una próxima tarea de lectura pero también, como parte del proceso de autorregulación, en mención a las inferencias adaptativas de las cuales Trias y Huertas (2020) y Zimmerman (2002) las consideran como elementos de motivación para aprender, proponiendo estrategias que se adapten a sus propias realidades educativas, y así, se puedan promover a estudiantes más autónomos y autorregulados, capaces de adaptarse a la luz de lo que han aprendido, proponiendo mejores objetivos y tomando conciencia de su propio aprendizaje.

Por su parte, la participante E3 expresó sentirse nada satisfecha, debido a que no adquirió la obra por falta de dinero en su hogar. E1, no rindió la tarea de lectura por qué tuvo que viajar con su familia fuera del pueblo, pero tampoco solicitó una reprogramación oportuna a la docente del curso.



## Conclusiones

A partir del análisis de resultados y la discusión, se evidencia que las experiencias de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de 2° de secundaria de educación básica regular de una institución educativa rural sigue mostrando un gran desafío para la educación, debido a que, de los seis participantes que formaron parte del estudio sólo dos de ellos han alcanzado una aproximación más cercana al proceso de aprendizaje autorregulado en su desempeño lector. Eso tampoco significa que cumplan con todos los elementos del proceso de autorregulación, sino que presentan mayores indicios en este proceso.

En torno a la fase de planificación, los hallazgos del estudio destacan algunas características del proceso de autorregulación evidenciadas por los participantes en el análisis de tareas y las creencias motivacionales. Con respecto al análisis de tareas, cuatro de los estudiantes logran establecer metas que se orientan al desempeño esperado en la tarea de lectura (comprender, analizar la lectura, leer bien y obtener buenas calificaciones). A la luz del modelo cíclico de autorregulación tener metas claras les ha permitido orientar la tarea sobre aquello que se pretende alcanzar, mientras que los otros participantes no lograron precisar metas concretas. Sin embargo, los dos restantes evidenciaron una planificación estratégica para realizar la tarea (identificar el autor, ideas principales, hacer un esquema, un resumen, búsqueda de nuevas palabras e identificar el mensaje de la obra) estas precisiones les permitieron organizar la tarea de manera estratégica, elementos que tienen que ver cómo abordar la tarea. Respecto a las creencias motivacionales, cuatro de los estudiantes se sienten capaces al iniciar su tarea de lectura y dos se sienten poco capaces, estos niveles de autoeficacia han influenciado en el proceso de la tarea, reconociendo en ellos un valor intrínseco sobre su deseo de aprender, pero en otros, motivándolos a valorar su aprendizaje. Además, dos de ellos consideran que la lectura ayuda al conocimiento, también pretenden comprender y aprender, mientras que otros tienen confianza en sí mismos y su entorno, al iniciar con la tarea asignada.

Con relación a la fase de ejecución, de los procesos de la autoobservación sólo tres de los estudiantes presentan mayores indicios de monitoreo metacognitivo, evidenciados en la (búsqueda del significado de palabras desconocidas para la comprensión continua del texto). Por su parte, dos de los participantes no presentaron búsqueda resolutoria de los conflictos encontrados en el proceso, y una participante no realizó la tarea de lectura. En cuanto al

autorregistro, se presentan el reconocimiento de las fortalezas durante el estudio de los cuales cuatro de ellos identifican (las ideas principales, escenas y nuevo vocabulario) además, presentan las dificultades del proceso (desconocimiento de palabras en quechua). En este sentido, se evidencia que cuatro de los estudiantes demuestran mayor proactividad con aspectos como (consultar con los diccionarios tradicionales, recursos en línea y búsqueda de significado de las palabras en quechua). Mientras que los otros dos estudiantes restantes no desarrollan este proceso de la autorregulación. Este primer proceso de la fase de ejecución permitió identificar que estudiantes fueron tomando conciencia de su proceso de aprendizaje, y de qué elementos se valieron ante las dificultades presentadas, mientras que otros participantes no lograron ejecutar lo planificado.

La segunda subfase del proceso de ejecución tuvo que ver con el autocontrol de los cuales se destacan sólo dos de los participantes con aspectos como (concentración, autoinstrucción, gestión del tiempo, control del entorno de trabajo y búsqueda de ayuda). No sucede lo mismo con los otros tres participantes quienes expresaron dificultad en gestionar su tiempo para la lectura con aspectos como (ayudar en el sostenimiento del hogar ejerciendo el comercio ambulatorio, el reforzamiento pedagógico fuera del horario escolar, ayudar en los quehaceres del hogar y del campo como pastear las ovejas y dar de comer a las vacas. En este segundo momento del proceso, se fue evidenciando que, aunque los estudiantes planificaron de alguna manera su tarea, no lograron ejecutar lo que se habían propuesto inicialmente, las justificaciones fueron diversas, pero en general van en torno a la organización del tiempo.

Respecto a la tercera fase de auto-reflexión destacan los procesos de autojuicio y autorreacción, sobre las características del autojuicio, dos de los participantes consideran que su desempeño fue bueno, fundamentando que las preguntas que vinieron en el examen fueron de fácil relación con la obra, uno de ellos resalta que las guías orales de la maestra ayudaron en el proceso lector. Para los otros dos participantes, su desempeño fue presentado como más o menos, patrones como no estar atentos a la lectura, nervios y no culminar con la lectura de la obra dificultaron su proceso lector, para el quinto participante su desempeño no fue favorable debido a una calificación desaprobatoria de la tarea.

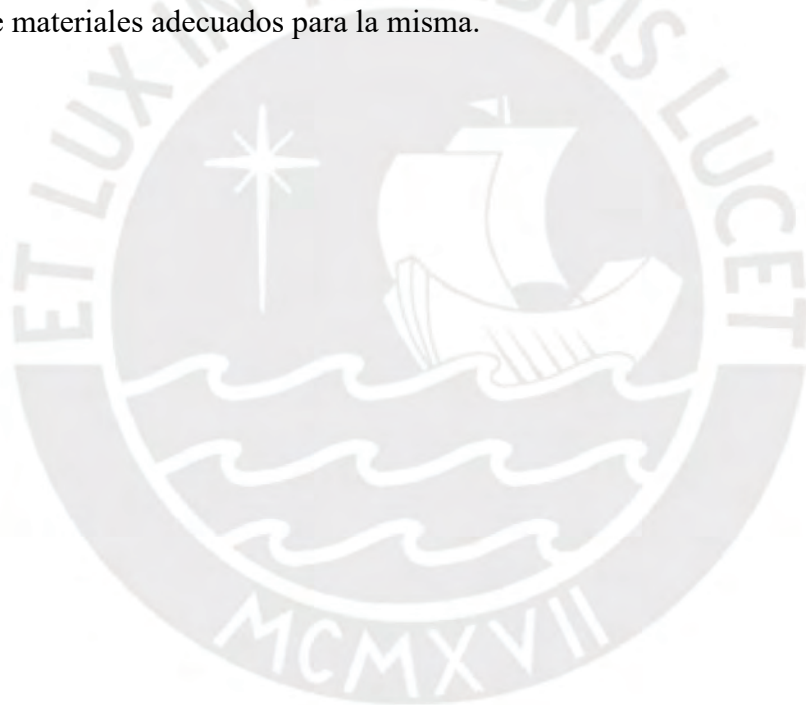
En torno a la autorreacción tres estudiantes expresaron su satisfacción de llegar a alcanzar su objetivo, pero, además, son conscientes que les faltó concentración por situaciones familiares, por lo cual se infiere su autosatisfacción y su proceso de inferencia adaptativa. Por el contrario, dos de los participantes restantes se encuentran poco satisfechos y uno nada satisfecho, ya que los resultados finales no cubrieron con sus expectativas debido a patrones como los nervios, sueño y cansancio generados por el uso excesivo del celular hasta altas horas de la noche, no contar con los recursos económicos para comprar la obra y temor a defraudar a la familia. Una de las participantes, no rindió la tarea de lectura porque tuvo que viajar con su familia fuera del pueblo.

En consecuencia, solo dos de los seis participantes presentaron mayores indicios del proceso de autorregulación del aprendizaje, en función de la tarea de lectura asignada por la maestra. Los demás participantes presentan elementos importantes de la primera fase de planificación, sin embargo, en el momento de su ejecución no llevan a cabo los aspectos planificados, por lo que en la fase de la autoreflexión están poco satisfechos con los resultados alcanzados.

Dentro de las limitaciones de la investigación, cabe mencionar que, si bien se consideró a todos los estudiantes del grado escolar, el número original se redujo debido a la inasistencia al colegio y, por tanto, a alguna de las entrevistas, afectando la riqueza de la información recolectada. También se podría haber profundizado en estrategias específicas, según cada momento de la lectura. Otra limitación del estudio es que, inicialmente, se esperaba contar con información proporcionada por la docente respecto a su programación y al detalle de la tarea de la lectura, incluyendo su sistema de evaluación; sin embargo, ello no fue proporcionado, restringiendo la oportunidad de contar con una visión más amplia de las características y condiciones de la tarea y su evaluación, así como su posible triangulación.

A partir de la presente investigación es posible proponer algunas recomendaciones. Una primera recomendación sería profundizar en el tema de estudio y abarcar una mayor cantidad de participantes en el contexto de la educación rural en distintas zonas geográficas de Ancash dado los bajos logros de aprendizaje de los estudiantes. Ello permitiría aproximarse a las experiencias de autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes en cada una de las fases del modelo propuesto por Zimmerman desde una aproximación fenomenológica para comprender el papel de sus vivencias, experiencias y aspectos que

afectan su aprendizaje. Allí, también sería necesario incorporar en la indagación las estrategias de lectura y las experiencias de los estudiantes en cada fase del proceso lector. Adicionalmente, sería indispensable abordar el estudio de las prácticas pedagógicas en cuanto a la comprensión de lectura y la autorregulación de los aprendizajes de modo que se logre una aproximación comprensiva a la problemática a través de técnicas como la observación, la entrevista y el análisis de documentos (programación de clases, materiales de enseñanza, sistema de evaluación, etc.), a fin de triangular los datos para un acercamiento integral al estudio de esta problemática. A partir de los resultados obtenidos también se podría trabajar con los equipos docentes brindando recomendaciones para la mejora de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes tomando como referencia el modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman y el papel de las estrategias de lectura, así como la selección de materiales adecuados para la misma.



## Referencias

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Uso del análisis temático en psicología. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., y Clarke, V. (2012). Análisis temático. En H. Cooper, PM Camic, DL Long, AT Panter, D. Rindskopf y KJ Sher (Eds.), *Manual APA de métodos de investigación en psicología, vol. 2. Diseños de investigación: cuantitativos, cualitativos, neuropsicológicos y biológicos* (pp. 57–71). Asociación Estadounidense de Psicología. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Cáceres, C., y Kamichi, M. (2022). Los efectos del contexto en la educación secundaria rural. Estudio de caso en tres regiones del Perú. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (11), 5–13. <https://doi.org/10.6018/azarbe.512521>
- Cely, D., Mejía, E., y Conejo, F. (2021). Estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de música del Colegio República Dominicana de Bogotá. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía* 5(9) 28-42 <https://www.redalyc.org/journal/5739/573970382002/573970382002.pdf>
- Cleary, T. y Zimmerman, B. (2004). Programa de empoderamiento de la autorregulación: un programa escolar para mejorar los ciclos de aprendizaje de los estudiantes autorregulados y automotivados. *Psychol. School.* 4, 537–550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- Cueto, S.; León, J. y Felipe, C. (2019). *Venciendo la adversidad: trayectorias educativas de los estudiantes pobres en zonas rurales del Perú* (Análisis & Propuestas, 43). GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi100.pdf>
- Forero, E. Guzmán, Y. y Rodríguez, K. (2021). *Inteligencia emocional del docente y su influencia en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de básica secundaria*. [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios] Repositorio virtual. <https://repository.uniminuto.edu/items/b8915775-130b-4546-bac0-3641981432ad>

- Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(2), 48–69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2018, octubre 25). *Censos 2017: Departamento de Áncash cuenta con 1083519 habitantes*. [Comunicado de prensa] <https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-no-1902018-inei.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2016). *Programa curricular de Educación Secundaria*. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curriculareducacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2018). *Propuesta de acciones para la atención educativa a la población del ámbito rural*. Minedu <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5900?show=full>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2022). *Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) 2022: Resultados*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadossem2022/#1683067394716-053c950a-5c53>
- Monereo, C. (Coord.) (2002). *Estrategias de aprendizaje* (2a ed). Visor – Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G. y Otiniano, F. (2020). *Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP) Investigaciones Cualitativas Versión 3.0*. Comisión de Investigación del Departamento de Psicología de la PUCP. [https://cdn.prod.website-files.com/618ed5b1575fd9c8e7a2f3a5/61b3c43fec09f11fe3c5ff74\\_chip-investigaciones-cualitativas-2020.pdf](https://cdn.prod.website-files.com/618ed5b1575fd9c8e7a2f3a5/61b3c43fec09f11fe3c5ff74_chip-investigaciones-cualitativas-2020.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020, 14 de diciembre). *Educación rural: lecciones y desafíos hacia el 2021*.

- Programa Horizonte/Unesco. <https://www.unesco.org/es/articulos/educacion-rurallecciones-y-desafios-hacia-el-2021>
- Palincsar, A. S., y Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Pistrang, N., y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5–18). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-001>
- Pinzón, E., Suárez, M., y Conejo, F. (2021). Incidencia de la autorregulación del aprendizaje en las competencias lectoras. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (37), e12152. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n37.2021.12152>
- Roces, C., Gonzales-Pineda, J. y Álvarez, L. (2002). *Procesos y estrategias cognitivas y Metacognitivas. Manual de psicología de la educación*, (pp. 95-107). Ediciones Pirámide.
- Sabido, N. J. y Mezquita, Y. (2022). Autoregulación del aprendizaje para favorecer los procesos de comprensión lectora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6 (2), 1161-1179. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i2.1945](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1945)
- Sáez-Delgado, F., Lobos-Peña, K., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., y Pinochet, P. (2023). Fomento de la autorregulación del aprendizaje desde una comprensión cualitativa durante la pandemia de covid-19. *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. 28, núm. 96, pp. 159-161. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v28n96/1405-6666-rmie-28-96-159.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial GRAÓ.

- Trías, D. y Huertas, J. (2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 7-16.  
[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212009000100002](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000100002)
- Trías, D. y Huertas, J. (2020). Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento psicoeducativo. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.  
<https://doi.org/10.15366/9788483447499>
- Vásquez, L., Mora, Z., Pérez, Y., y Vargas, A. (2024). Estrategias de autorregulación para promover la comprensión lectora en los estudiantes. *Delectus*, 7(1), 63-73.  
<https://doi.org/10.36996/delectus.v7i1.244>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. (3º edic.) McGraw Hill Education.
- Zheng, X., Kim, H., Lai, W. y Hwang, G. (2020). Cognitive regulations in ICT-supported flipped classroom interactions: An activity theory perspective. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 103-130. <https://doi.org/10.1111/bjet.12763>
- Zimmerman, B. J. & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge  
[https://www.researchgate.net/publication/285323162\\_Self-regulation\\_Where\\_metacognition\\_and\\_motivation\\_intersect](https://www.researchgate.net/publication/285323162_Self-regulation_Where_metacognition_and_motivation_intersect)
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of selfregulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <http://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B.J. (2002). Cómo convertirse en un alumno autorregulado: una descripción general. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-70.  
[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

Zimmerman, BJ, Moylan, A., Hudesman, J., White, N. y Flugman, B. (2011). Enhancing self-reflection and mathematics achievement of at-risk urban technical college students. *Psychol. Test Assessment Model.* 53, 141–160.

[https://www.researchgate.net/publication/50864536\\_Enhancing\\_self-reflection\\_and\\_mathematics\\_achievement\\_of\\_at-risk\\_urban\\_technical\\_college\\_students](https://www.researchgate.net/publication/50864536_Enhancing_self-reflection_and_mathematics_achievement_of_at-risk_urban_technical_college_students)

Zinchenko, Y., Morosanova, V., Kondratyuk, N., y Fomina, T. (2020). Conscious self-regulation and self-organization of life during the COVID-19 pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13, (4) 168 -179. <http://doi.org/10.11621/pir.2020.0411>



## Apéndice A

### Solicitud de apoyo para la investigación

Macate, 26 de septiembre del 2023

#### **Estimado:**

Director de la I.E n° 88054

#### **Asunto: Solicitud de apoyo para la investigación de mi tesis de Maestría sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje en la lectura**

Es grato expresarle mi saludo esperando se encuentre con buena salud y con un buen inicio de semana laboral.

Quien le saluda es Junior Luis Miguel Blas Ramos, identificado con número de DNI: 70161507, estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo con código de estudiante 20224184 de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Como parte de los estudios en la maestría, he elaborado mi proyecto de tesis titulado “Experiencias de autorregulación del aprendizaje en una tarea de lectura de estudiantes del 2do de secundaria de un colegio rural de Ancash”, la cual me permitirá obtener el grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. Este trabajo cuenta con la asesoría de la profesora María Isabel La Rosa, docente e investigadora de dicha universidad. En la presente investigación se propone como objetivo general: comprender las experiencias de autorregulación del aprendizaje al realizar una tarea de lectura de los estudiantes de 2do de secundaria en un colegio rural de Ancash. Para realizar este estudio se requiere realizar entrevistas a los estudiantes de dicho grado escolar de modo que se puedan comprender sus experiencias, antes, durante y después de realizar su tarea de lectura. Así mismo, será importante realizar una entrevista a la docente a cargo de la asignatura Comunicación sobre las características de la tarea y sus percepciones sobre las experiencias de autorregulación del aprendizaje en sus estudiantes.

Adicionalmente, como parte de los requerimientos éticos de la investigación será necesario contar con el consentimiento informado de los padres de familia y de la docente del curso, así como el asentimiento informado de los estudiantes.

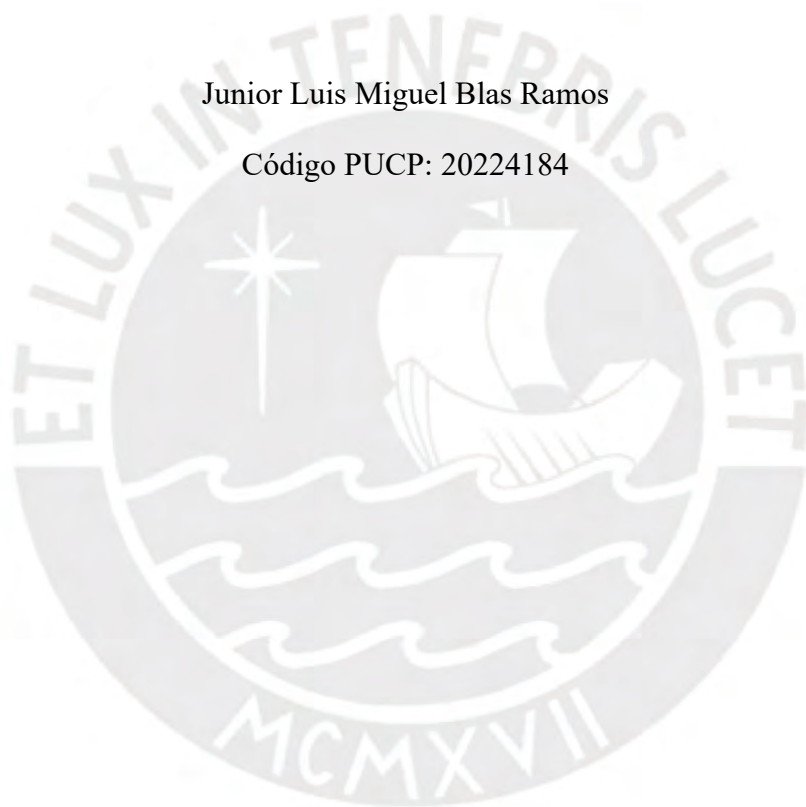
Por lo antes expuesto, solicito su autorización para el desarrollo de esta investigación en la institución educativa que usted dirige, en tanto este trabajo resulta sumamente relevante dados los bajos niveles de logros de aprendizaje en la lectura que se reportan en las evaluaciones muestrales del MINEDU en las instituciones educativas rurales del departamento de Ancash.

Agradeciendo la atención que brinde a la presente, quedo a la espera de su amable respuesta.

Atentamente,

Junior Luis Miguel Blas Ramos

Código PUCP: 20224184



**Apéndice B**  
**Consentimiento Informado a padres de familia y/o apoderados de estudiantes**  
**(2do año de educación secundaria)**

**Estimados padres de familia y/o apoderados**

El propósito de este protocolo es proporcionarle información sobre mi proyecto de investigación y solicitarle su consentimiento para la participación de su hija/o en él.

Esta investigación tiene como propósito comprender las experiencias de autorregulación del aprendizaje al realizar una tarea de lectura de los estudiantes de 2° de secundaria de un colegio rural de Ancash y es dirigida por Junior Luis Miguel Blas Ramos, estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú para optar el grado de Magister y cuenta con la asesoría de la Mg. María Isabel La Rosa Cormack, docente e investigadora del Departamento de Psicología de dicha universidad.

Si usted accede a que su hija/o participe en esta investigación, realizaré tres entrevistas cortas de aproximadamente 20 minutos de duración en las que le realizará preguntas sobre la tarea de lectura que tiene y su experiencia antes de realizar la tarea, durante la elaboración de la tarea y una vez entregada la tarea. Las entrevistas se realizarán en un espacio cedido por el colegio. Cada entrevista será grabada para transcribir, posteriormente, la información íntegra que su hijo me haya proporcionado. Si su hijo/a tuviera alguna duda durante la entrevista, podrá formular todas las preguntas que considere necesarias, en el momento que lo estime conveniente y será libre de responder a las preguntas que le haga. Si alguna pregunta le hiciera sentirse incómoda/o podrá dejarla de responder o decírmelo. La participación en las entrevistas no implica riesgos para su hija/o pues se trata de responder preguntas sobre su experiencia al realizar la tarea de lectura que le ha dado su maestra.

La participación en este estudio deber ser totalmente voluntaria y por ello, si usted brinda el permiso, luego le preguntaré a su hija/o si desea participar. También podrá retirarse del estudio en cualquier momento sin que ello implique ningún perjuicio ni afectará sus calificaciones en el curso. Es importante mencionar que su identidad y toda la información que me proporcione serán confidenciales y estarán protegidas por la Ley N°29733, Ley de

Protección de Datos Personales. Por ello, se le asignará un código de participante y se firmará un acuerdo de confidencialidad con la persona que realice la transcripción de las entrevistas. La grabación del audio de la entrevista, así como la transcripción de esta será almacenada en una carpeta de Google Drive con acceso restringido, a la que solo accederemos mi asesora y yo. Toda la información se utilizará para los fines de la tesis y para productos derivados de ella como ponencias y artículos académicos, y se conservará por un periodo de 5 años contados a partir de la publicación de los resultados de la tesis.

Al finalizar el estudio, le haré llegar una invitación a través de la dirección del colegio para una reunión en la que presentaré los resultados globales del estudio y, además, le entregaré un material impreso con los mismos, pues no habrá resultados individuales. También compartiré con el colegio recomendaciones que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Usted recibirá una copia de este documento de consentimiento informado. Si tuviera alguna consulta con relación al desarrollo de esta investigación puede comunicarse conmigo, Junior Luis Miguel Blas Ramos, al correo [a20224184@pucp.edu.pe](mailto:a20224184@pucp.edu.pe). Asimismo, si tuviera consultas sobre temas de ética de la investigación puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú al correo electrónico: [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe)

Luego de brindarle toda esta información, a continuación, le solicito que indique si acepta que su hija/o participe en este estudio firmando el presente documento.

Nombre:

Firma:

Fecha:

**Apéndice C**  
**Protocolo de Asentimiento informado**  
**(para el estudiante)**

Estimada/o estudiante, el propósito de este protocolo es proporcionarte información sobre mi proyecto de investigación y solicitar tu consentimiento para participar en él.

Esta investigación tiene como propósito comprender las experiencias de autorregulación del aprendizaje al realizar una tarea de lectura de los estudiantes de 2° de secundaria de un colegio rural de Ancash y es dirigida por Junior Luis Miguel Blas Ramos, estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica del Perú para optar el grado de Magister y cuenta con la asesoría de la Mg. María Isabel La Rosa Cormack, docente e investigadora del Departamento de Psicología de dicha universidad.

Si accedes a colaborar en esta investigación, te pediré participar en tres entrevistas cortas de aproximadamente 20 minutos de duración en las que te preguntaré sobre tu experiencia al realizar tu tarea de lectura. La primera entrevista será antes de empezar la tarea, la segunda entrevista será antes de entregar la tarea y la última entrevista la realizaré después que hayas entregado tu tarea. Cada entrevista será grabada para transcribir, posteriormente, la información que me hayas dado. Si tuvieras alguna duda durante las entrevistas, podrás hacer todas las preguntas que consideres necesarias, en el momento que te parezca. Eres libre de responder a las preguntas que te haga y si alguna de ellas te incomoda o no quieres responderla, puedes decírmelo con confianza. Participar en esta entrevista no implica mayores riesgos para ti pues se trata de responder preguntas sobre tu experiencia en la tarea de lectura del curso de Comunicación.

Tu participación en este estudio deber ser totalmente voluntaria y podrás retirarte en cualquier momento sin que haya ningún perjuicio para ti ni en tus notas. Tu identidad y toda la información que me proporciones serán confidenciales y estarán protegidas por la Ley N°29733, Ley de Protección de Datos Personales. Por ello, te asignaré un código de participante, no usaré tu nombre, y se firmará un acuerdo de confidencialidad con la persona que me ayude con la transcripción de las entrevistas. La grabación de la entrevista, así como

la transcripción de esta será almacenada en una carpeta de Google Drive con acceso restringido, solo para mí y mi asesora. Toda la información se utilizará para los fines de mi tesis y para productos derivados de ella como ponencias y artículos académicos, y se conservará por un periodo de 5 años contados a partir de la publicación de los resultados de la tesis.

Al finalizar el estudio, te compartiré, en el aula de clase, los resultados globales mediante una infografía impresa con la información más importante para ti. Es importante que sepas que no habrá resultados individuales. También compartiré con el colegio recomendaciones que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Te entregaré una copia de este documento de asentimiento informado. Si tuvieras alguna consulta con relación al desarrollo de esta investigación puedes comunicarte conmigo, Junior Luis Miguel Blas Ramos, al correo [a20224184@pucp.edu.pe](mailto:a20224184@pucp.edu.pe). Asimismo, si tuviera consultas sobre temas de ética de la investigación puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú al correo electrónico: [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe)

Luego de brindarte toda esta información, a continuación, te solicito que indiques si aceptas participar en este estudio marcando tu respuesta y colocando tu nombre y la fecha de hoy.

Acepto participar

No  
participar

acepto

Nombre:

Fecha:

## Apéndice D

### Guía de entrevista basada en el modelo cíclico de Autorregulación de Zimmerman

#### Información general

Te voy a hacer unas preguntas sobre algunos datos generales, que van a ser útiles para mi estudio.

- ¿Cuál es tu nombre?
- ¿Qué edad tienes?
- ¿Cómo ha sido tu desempeño en este curso de comunicación a lo largo del año?
- ¿podrías contarme más o menos que notas has tenido?
- ¿Qué tan lejos vives del colegio?
- ¿has repetido algún grado escolar?

#### Fase de planificación:

1. ¿Cuál es la tarea de lectura que tienes que hacer? Explícame un poco más.
2. ¿Cuáles han sido las indicaciones que te ha dado la docente para realizar la tarea?
3. ¿Qué tan claras te han quedado las indicaciones para empezar a hacer la tarea? ¿Por qué? (Si no le quedó claro, preguntar si ha pensado hacer algo para solucionarlo)
4. Para esta tarea ¿Qué esperas lograr concretamente? ¿Por qué?
5. ¿De qué manera piensas llevar a cabo esta tarea? ¿Por qué? (estrategias) Explícame un poco más cada paso. Dame algunos ejemplos.
6. ¿Qué tan capaz/preparado, te sientes para realizar esta tarea de lectura? ¿Por qué?
  1. Es nada capaz
  2. Es poco capaz
  3. Capaz
  4. Es muy capa
7. ¿Qué tan motivado te sientes para realizar esta tarea de lectura? Te propongo esta escala, donde:
  1. Es nada motivado
  2. Es poco motivado
  3. Es motivado
  4. Es muy motivado ¿por qué?

**Fase de ejecución:**

8. ¿Qué hiciste para lograr realizar tu tarea de lectura, para lograr completarla? ¿Por qué?
9. ¿Qué es lo que te resultó más fácil mientras leías? ¿Por qué?
10. ¿Qué es lo que te resultó más difícil mientras leías? ¿Por qué?
11. ¿Cómo solucionaste esas dificultades? ¿Buscaste alguna ayuda? ¿Por qué?
12. ¿Hay actividades que compliquen o te impiden avanzar con tu tiempo para la lectura? ¿me las puedes mencionar?
13. ¿Cómo solucionaste estas complicaciones?
14. ¿lograste tu objetivo en la tarea de lectura? A ver explícame ¿Cómo sabes que lo lograste? ¿Por qué?
15. ¿Qué cosas has hecho, en otras tareas que te ha servido esta vez?
16. Mientras s ¿Cómo sa si estabas logrando comprender la lectura? • Dame ejemplos
  - ¿Por qué eso es importante para ti?

**Fase de auto-reflexión:**

17. ¿Cómo consideras que fue tu desempeño en la tarea de lectura que te asignó la maestra? ¿Por qué?
18. ¿Me podrías decir qué nota obtuviste? ¿Qué tan satisfecho (a) te encuentras con la calificación de la tarea?
  1. Es nada satisfecho
  2. Es poco satisfecho
  3. Es satisfecho
  4. Es muy satisfecho ¿Por qué?
19. ¿A qué crees que se deban los resultados de tu evaluación? ¿Cuáles serían las causas o razones por las que obtuviste ese resultado?
20. ¿Lograste lo que esperabas al inicio de esta tarea o no? ¿Por qué?
21. Según tu experiencia ¿qué necesitarías para mejorar tu desempeño en la próxima tarea de lectura? ¿Cómo lo harías?

22. ¿Qué tan satisfecho estás luego de realizar toda la tarea de lectura?

1. Es nada satisfecho
2. Es poco satisfecho
3. Es satisfecho
4. Es muy satisfecho ¿Por qué?

