



UNIVERSIDAD  
**MARCELINO CHAMPAGNAT**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

TESIS

**ADAPTACIÓN DEL CHECKLIST OF INDEPENDENT LEARNING  
DEVELOPMENT PARA NIÑOS DE 3-5 AÑOS EN INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS INICIAL DEL DISTRITO DE SANTA MARÍA DEL  
VALLE- HUÁNUCO**

Autora

**PATRICIA AREVALO VILLEGAS DE LARKIN**

ORCID: 0000-0003-4915-2868

Asesor

Mg. Juan Jose Yaringaño Limache

ORCID:0000-0002-2424-2413

PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE

**PSICÓLOGA**



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Permite descargar la obra y compartirla, pero no permite ni su modificación ni usos comerciales de ella.



**UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT**  
**FACULTAD DE EDUCACION Y PSICOLOGIA**

**ACTA DE SUSTENTACIÓN**

Ante el Jurado conformado por los docentes:

Mag. Denisse CALONGE BARBOZA	Presidenta
Mag. César Mercedes, RUÍZ ALVA	Vocal
Dra. Esperanza BERNAOLA CORIA	Secretaria

La Bachiller doña PATRICIA AREVALO VILLEGAS DE LARKIN, ha sustentado su Tesis, titulada “**ADAPTACIÓN DEL CHECKLIST OF INDEPENDENT LEARNING DEVELOPMENT PARA NIÑOS DE 3-5 AÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS INICIAL DEL DISTRITO DE SANTA MARÍA DEL VALLE- HUÁNUCO**”, para optar al Título Profesional de Psicóloga.

El Jurado después de haber deliberado sobre la calidad de la sustentación de la citada Tesis, acordó declarar a la Bachiller:

CÓDIGO	NOMBRES Y APELLIDOS	CALIFICATIVO (*)
2013865	PATRICIA AREVALO VILLEGAS DE LARKIN	Aprobada por Unanimidad

Concluido el acto de sustentación, la presidenta del Jurado levantó la Sesión Académica siendo las 13 horas y 40 minutos, del día 12 de noviembre del 2021.

SECRETARIA

VOCAL

PRESIDENTA

Mag. Juan José YARINGAÑO LIMACHE  
ASESOR

	<b>DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD</b>	ININ – F – 016
		V. 02
		Página 1 de 1

Yo, Patricia Arevalo Villegas de Larkin, identificado (a) con DNI N.º72976054, egresada de la Escuela Profesional de Psicología, de la Universidad Marcelino Champagnat.

Declaro bajo juramento que, la presente Tesis titulada (o): Adaptación del Checklist of Independent Learning Development para niños de 3-5 años en instituciones educativas inicial del distrito de Santa María del Valle- Huánuco, es de mi total autoría. El documento es original, no ha sido presentado anteriormente para obtener algún grado académico o título profesional. Ha sido realizado bajo la asesoría del Mg. Juan José Yaringaño Limache

Asimismo, declaro que he respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, asumo la responsabilidad de cualquier error /omisión que pudiera haber en la presente investigación.

26 de Marzo de 2024



Firma del autor

## Dedicatoria

A Dios, por su amor, gracia, paz, fidelidad, por darme fortaleza y sabiduría todo este tiempo y por permitirme realizar esta investigación lejos de mi comodidad y para su gloria.

A las docentes y niños que han participado y para quienes fue hecha esta adaptación.

A mi mamá, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años de vida universitaria.

A mi esposo, por su ayuda y apoyo en los momentos más difíciles y cruciales de esta investigación.



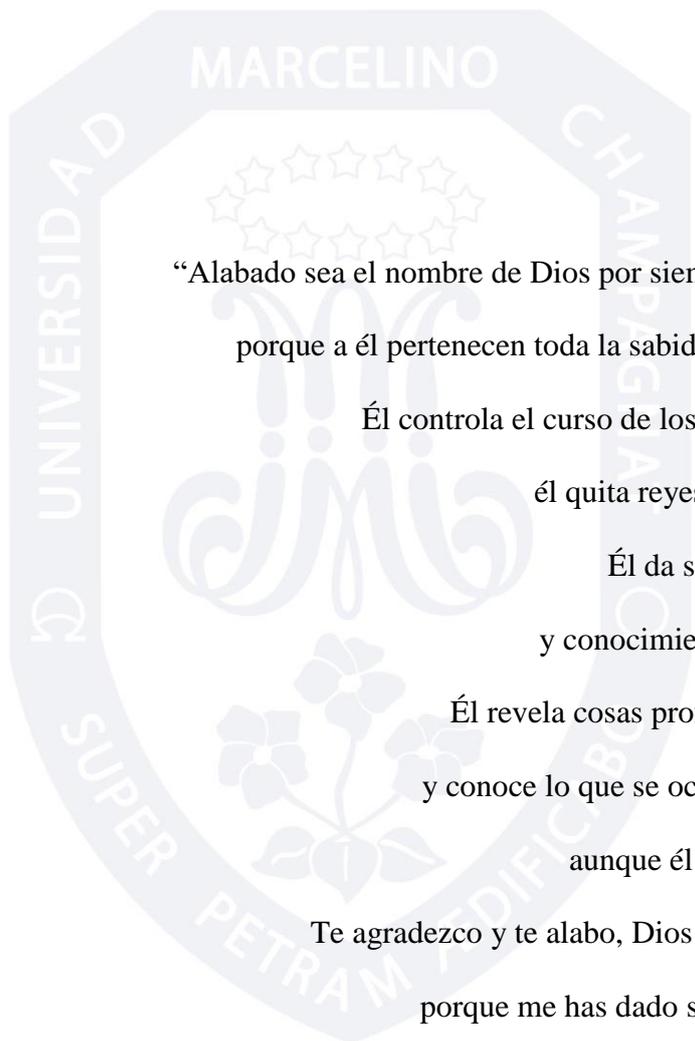
## Agradecimientos

A Viviana, Eduardo, Ed y Dick por orar y dar.

A la Municipalidad de Santa María del Valle por abrirme sus puertas con gran confianza.

A mi asesor, profesores y jefes por su ejemplo y apoyo

Agradezco a Dios mediante esta cita:



“Alabado sea el nombre de Dios por siempre y para siempre,  
porque a él pertenecen toda la sabiduría y todo el poder.

Él controla el curso de los sucesos del mundo;  
él quita reyes y pone otros reyes.

Él da sabiduría a los sabios  
y conocimiento a los estudiosos.

Él revela cosas profundas y misteriosas  
y conoce lo que se oculta en la oscuridad,  
aunque él está rodeado de luz.

Te agradezco y te alabo, Dios de mis antepasados,  
porque me has dado sabiduría y fortaleza.

Me revelaste lo que te pedimos  
y nos diste a conocer lo que el rey exigía”.

Daniel 2: 21-23 NTV

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo la adaptación inicial de la Checklist of Independent Learning Development (CHILD 3-5) originaria de Cambridgeshire, Inglaterra, en una muestra de 31 preescolares del distrito de Santa María del Valle en Huánuco, Perú. Para dicho fin se realizó la adaptación lingüística según los lineamientos establecidos por el ITC (Internacional Test Commission, 2017) y los procedimientos originales para la creación del instrumento (Whitebread et al., 2009). Se reportan indicadores adecuados de validez de contenido y se halla que la dimensionalidad del instrumento es mejor representada por un solo factor o dimensión, coincidiendo con lo hallado por Saraç, Karakelle y Whitebread (2019). La CHILD 3-5 permite evidenciar tres niveles del desarrollo del aprendizaje autorregulado en los niños: bajo, medio y alto, los cuales brindan información relevante para la implementación de prácticas pedagógicas, familiares y comunitarias que continúen promoviendo esta capacidad.

Palabras clave: adaptación inicial, aprendizaje autorregulado, lista de cotejo, validez.

## Abstract

This research work has the objective of undertaking the initial adaptation of the Checklist of Independent Learning Development (CHILD 3-5) from Cambridgeshire, England, in a sample of 31 preschoolers from the district of Santa María del Valle in Huánuco, Peru. For that purpose, linguistic adaptation was performed according to the guidelines established by the ITC (International Test Commission, 2017) and the original procedures for the creation of the instrument (Whitebread et al., 2009). Adequate indicators of content validity are reported, and it is found that the dimensionality of the instrument is best represented by a single factor or dimension, coinciding with the findings of Saraç, Karakelle and Whitebread (2019). The CHILD 3-5 allows evidencing three levels of self-regulated learning development in children: low, medium, and high, which provide relevant information for the implementation of pedagogical, family and community practices that continue to promote this ability.

Key Words: initial adaptation, self-regulated learning, validity, checklist

## Contenido

	Pág.
Dedicatoria .....	ii
Agradecimientos .....	iii
Resumen .....	iv
Abstract .....	v
Introducción .....	1
1. Planteamiento del problema.....	4
1.1. Presentación del problema .....	4
1.2. Definición del problema .....	9
1.2.1. Problema general .....	9
1.2.2. Problemas específicos.....	9
1.3. Justificación de la investigación .....	10
1.4. Objetivos.....	11
1.4.1. Objetivo general.....	11
1.4.2. Objetivos específicos .....	11
2. Marco teórico .....	12
2.1. Antecedentes .....	12
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	12
2.1.2. Antecedentes nacionales .....	17
2.2. Bases teóricas.....	20
2.2.1. Aprendizaje autorregulado.....	20
2.2.2. Adaptación de instrumentos psicológicos.....	46
2.3. Definición de términos básicos.....	53
2.4. Marco situacional.....	55

3.	Hipótesis y variables .....	58
3.1.	Hipótesis .....	58
3.2.	Variables .....	58
3.3.	Definición conceptual .....	58
3.4.	Definición operacional.....	58
4.	Metodología .....	60
4.1.	Tipo de investigación.....	60
4.2.	Diseño de investigación .....	60
4.3.	Población y muestra.....	60
4.3.1.	Población.....	60
4.3.2.	Muestra .....	61
4.4.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	63
4.4.1.	Técnicas .....	63
4.4.2.	Instrumentos.....	63
4.5.	Procedimientos.....	66
4.5.1.	Etapa preliminar - estudio teórico.....	67
4.5.2.	Etapa de traducción, retro-traducción .....	70
4.5.3.	Etapa de capacitaciones a docentes y aplicación piloto.....	73
4.5.4.	Etapa final - criterio de jueces .....	74
4.6.	Procesamiento de datos.....	75
5.	Resultados .....	77
5.1.	Presentación de datos generales.....	77
5.1.1.	Adaptación lingüística .....	77
5.2.	Presentación y análisis de datos .....	81
5.2.1.	Evidencias de validez.....	81

5.3. Límites de la investigación .....	87
6. Discusión de resultados.....	88
7. Conclusiones y recomendaciones .....	94
7.1. Conclusiones .....	94
7.2. Recomendaciones .....	95
Referencias .....	96
APÉNDICES.....	115
Apéndice A.....	115
Apéndice B.....	118
Apéndice C .....	119
Apéndice D.....	120
Apéndice E.....	124
Apéndice F.....	125
Apéndice G.....	128
Apéndice H.....	136
Apéndice I.....	137
Apéndice J.....	138
Apéndice K.....	145
Apéndice L.....	146

## Lista de tablas

Tabla 1 Indicadores emblemáticos en niños Huanuqueños de 3 a 5 años .....	39
Tabla 2 Desempeño en Huánuco en el ECE 2018 .....	56
Tabla 3 Operacionalización de la variable Aprendizaje Autorregulado .....	59
Tabla 4 Distribución de la muestra estudiantil según género y edad.....	62
Tabla 5 Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición .....	66
Tabla 6 Comparación entre procedimientos originales y del presente estudio.....	67
Tabla 7 Comparación entre áreas curriculares.....	68
Tabla 8 Grupos de traducción y retro-traducción .....	71
Tabla 9 Características y razones por las que son denominados expertos.....	71
Tabla 10 Primera versión en español del CHILD 3-5.....	77
Tabla 11 Contraste entre primera versión en español del CHILD 3-5 y la versión preliminar final de la CHILD 3-5 .....	78
Tabla 12 Estadísticos descriptivos y de consenso en la evaluación de la validez... ..	82
Tabla 13 Análisis de <i>V</i> de Aiken por ítem al 90% de confianza.....	83
Tabla 14 Análisis Mokken: búsqueda automatizada de selección de ítems .....	85

## Lista de figuras

Figura 1. Fases cíclicas del aprendizaje autorregulado. Adaptado de Zimmerman, (2000)....	26
Figura 2. Fases y áreas del aprendizaje autorregulado. Traducida y adaptada de Pintrich (2000) .....	27
Figura 3. Modelo de proceso de Zimmerman (2000) de SRL, adaptado para preescolares Traducido y tomado de Jacob et al. (2019).....	34
Figura 4. Capacidades de los preescolares relacionadas a las fases del modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman. Jacob et al. (2020) .....	35
Figura 5. Flujograma en el que se observan los componentes en el proceso de adaptación de una prueba. Tomado de Muñiz, Elosua y Hambleton (2013) .....	49
Figura 6. Esquema del proceso llevado a cabo para la traducción y retro-traducción, elaboración propia .....	70
Figura 7. Autovalores representados en el gráfico scree test.....	84

## Introducción

La autorregulación en el campo educativo es muy importante, y es más valiosa cuando se promueve y ejerce desde el preescolar (Whitebread & Basilio, 2012), especialmente en niños de contextos rurales, cuyos contextos están caracterizados por la escasez de calidad educativa (Whitebread et al., 2009; Ames, 2013). De esta manera, tendrán la oportunidad de ser los protagonistas de su aprendizaje, recibiendo, creando e influyendo en este, obteniendo como resultados inmediatos, refuerzos del ambiente, sentido de autoeficacia y motivación, así como el volverse aprendices autónomos con destacado logro académico a futuro (Bronson, 2000).

En la tarea de la promoción a nivel educativo, la evaluación de esta competencia es muy importante, y las herramientas de tipo observacional han demostrado ser efectivas y flexibles para la evaluación de niños preescolares (Zimmerman, 2015), sobre todo en entornos en donde se puede identificar el ejercicio de estas estrategias de forma natural como en el aula y por personas no ajenas a ellos: sus docentes. Por ello, en el presente estudio se ha realizado la adaptación lingüística de la *Checklist of Independent Learning Development* (CHILD 3-5), una herramienta de tipo observacional, que permite al maestro en el aula agudizar sus habilidades de observación y detección del aprendizaje autorregulado para el diseño de estrategias pedagógicas que la promuevan. Está creada para ser empleada de manera sencilla, pero brindando un fuerte respaldo teórico (Whitebread et al., 2009) que se alinea a los objetivos del Plan Curricular Inicial.

El informe de este estudio cuenta con siete capítulos; en el primero se halla el planteamiento del problema de investigación junto con los problemas específicos y la justificación del estudio a nivel teórico, metodológico y práctico.

En el segundo, se detalla el marco teórico que constituye la base de la investigación, en donde se encuentran los antecedentes internacionales y nacionales, se expone la revisión teórica realizada, la cual sustenta el constructo en el que se basa la CHILD 3-5 y el presente trabajo. También se definen los términos básicos de este estudio y el marco situacional.

En el tercer capítulo, se detalla la variable, incluyendo las definiciones conceptuales y operacionales de esta, las cuales incluyen las dimensiones e ítems de la CHILD 3-5.

En el cuarto se profundiza acerca de la metodología empleada, la cual incluye el tipo y diseño de la investigación, así como la población y muestra consideradas para la adaptación, las técnicas y el instrumento de recolección de datos, en donde se detalla la descripción y evidencias de validez de la CHILD 3-5. En este capítulo también se especifican todos los procedimientos llevados a cabo para la presente adaptación inicial y de que forma se procesaron los datos extraídos.

Seguidamente, en el quinto capítulo, se presentan los resultados generales, que incluyen los resultados cualitativos de la traducción y retro-traducción, así como el análisis riguroso que se llevó a cabo para asegurar la equivalencia de la versión en español con la original, analizando que el fraseo y la propuesta de ítems no genere obstáculos irrelevantes para la medición del constructo. De igual forma, en la presentación y análisis de datos se presentan los estadísticos descriptivos y de consenso a un 90% de confiabilidad para la evaluación de la validez de contenido como requisitos previos para el cálculo de la  $V$  de Aiken de la prueba en español por ítem. También se reporta el análisis de la dimensionalidad del instrumento a través del análisis Mokken MSA y el análisis factorial.

De igual modo, en el sexto capítulo, se presentan las limitaciones del presente estudio, así como la discusión de los resultados tanto a nivel cualitativo como cuantitativo. Como penúltimo capítulo, en el séptimo se brindan las conclusiones y sugerencias encontradas en el desarrollo de la investigación. Finalmente, se incluyen las referencias y los apéndices del mismo.



## 1. Planteamiento del problema

### 1.1. Presentación del problema

La autorregulación se refiere a la capacidad distintiva de los seres humanos para controlar sus pensamientos, emociones, motivación y conducta para alcanzar una meta (Schunk & Greene, 2017). Al inicio de la vida de un niño, las metas que busca alcanzar parten de necesidades físicas inmediatas, pero mientras crece, y se relaciona con el ambiente y las personas, estos introducen expectativas y normas que posteriormente se convierten en estándares bajo los cuales el individuo actúa y establece sus metas. A medida que el niño recibe retroalimentación, sus estándares se amplían, y con este conocimiento adquiere cada vez mayor protagonismo, libertad e independencia en su toma de decisiones y desempeño (Bronson, 2000). En el contexto educativo, este concepto no cambia, sino que los criterios que el niño posee se enfocan en el logro de nuevos aprendizajes (Zimmerman, 2011).

A pesar de que distintas investigaciones han ubicado el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje a la niñez tardía entre los 8-10 años en adelante (Brown 1980; Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006, citado en Schunk, 2012; Bruning, Schraw & Norby 2012). Otro grupo ha demostrado de manera contraria, que en el rango de 3 a 5 años, se produce un cambio cualitativo en el que los niños pasan de una correulación más reactiva a una autorregulación más reflexiva, que junto a la complejización del lenguaje y la integración de funciones ejecutivas (McClelland, Acock, Piccinin, Rhea & Stallings, 2012), producen los inicios de las habilidades de: control inhibitorio (Diamond, 2016), autorregulación conductual y general (Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland, & Morrison, 2016), de reconocimiento, planeamiento, monitoreo y control de procesos cognitivos (Dörr & Perels, 2019), de

establecimiento de metas y el accionar en pos de estas, y de reflexión acerca del propio proceso de aprendizaje (Jacob et al., 2020).

En el distrito rural de Santa María del Valle en Huánuco no existen indicios de investigación acerca de la autorregulación en niños de este rango de edad, más una investigación realizada por Ames, a niños preescolares de tres regiones altoandinas del Perú con características similares a las de este distrito, reveló que estos niños también poseen indicadores de habilidades de autorregulación -llamada *independencia* por la autora- tanto física-conductual como cognitiva (Ames, 2013). La teoría señala que la evaluación, fomento y estimulación de estas habilidades de autorregulación es vital debido a que esta es una edad clave en la que se desarrollan muchas de las habilidades de aprendizaje que los niños emplearán a lo largo de su escolaridad (Dörr & Perels, 2019).

También, porque la autorregulación del aprendizaje en el corto y mediano plazo es un importante predictor de la preparación, el desempeño académico futuro (Verma, 2018) y el éxito escolar (Adagideli, Saraç & Ader, 2015). Y, en el largo plazo, a nivel integral, avala el logro de un buen nivel educativo en la adultez. Por ejemplo, en el mejor logro en matemáticas a los 21 años y finalización oportuna de la universidad (McClelland et al., 2012). Así como, una mejor salud, menor dependencia de sustancias y menores actos delictivos (Moffitt et al., 2011).

La evaluación de la autorregulación en niños de edad preescolar se inició casi paralelamente al auge de la investigación en este campo. En el año 2000, Winne y Perry abogaban por una evaluación más *naturalística* en la que los factores ambientales habituales de una clase no fueran alterados por las evaluaciones de medición. Desde entonces, se presentó

a las herramientas observacionales, como una alternativa adecuada para niños pequeños, debido a que con estas se podían reducir sesgos relacionados a las capacidades memorísticas y/o verbales de los niños, así como de respuesta positiva. Ello prevalece en la actualidad, junto a otras formas de evaluación como los registros de seguimiento, los protocolos de pensamiento en voz alta, los diarios estructurados y el microanálisis, empleados para evaluar la autorregulación *in situ* (Zimmerman, 2015).

A nivel internacional existen algunas herramientas observacionales diseñadas para este fin. La *Head-Toes-Knees-Shoulders* (Cameron et al., 2008) es una medida observacional directa de la autorregulación del comportamiento, que evalúa también la atención y la memoria de trabajo. Se trata de un juego con una serie de instrucciones para realizar tareas sencillas en la que los niños deben recordar las instrucciones para responder y demostrar control inhibitorio al controlar su respuesta inicial y también al dar una respuesta correcta, pero no natural. Esta herramienta solo evalúa la autorregulación del comportamiento y que es semi naturalística, pues el menor debe salir de sus actividades cotidianas de clase para ser evaluado.

La batería de Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar (EA-P) (Preschool Self-Regulation Assessment PSRA) (Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007) consta de 10 tareas breves que evalúan la autorregulación en las áreas emocional, conductual y atencional a niños de 3 a 5 años. Esta batería de evaluaciones está disponible en inglés y castellano y ha sido usada en distintos estudios a nivel internacional en donde se incluyen los países latinoamericanos de Uruguay y México. Esta prueba debe ser llevada a cabo por un psicólogo entrenado, en un lugar distinto del aula y fuera de clases.

Por otro lado, la Checklist Independent Learning Development (CHILD 3-5) (Whitebread et al., 2009) es un instrumento dirigido a docentes que evalúa la autorregulación

del aprendizaje en niños preescolares de 3-5 años en cinco áreas clave de desarrollo del Aprendizaje Autorregulado: emocional, prosocial, motivacional y cognitiva.

Emplea la técnica de observación directa y activa. Esta resulta beneficiosa, ya que retira el foco de análisis de lo que los niños puedan decir y qué hacen, y lo traslada al análisis de sus comportamientos y aplicación de estrategias *in situ*, en el dominio pre-escolar (Zimmerman & Schunk 2011, p. 129), brindando así, mayor objetividad y aborda los problemas asociados a los auto-informes en niños pequeños. Está compuesta por 22 ítems con una escala tipo Likert de cuatro puntos, así como espacios para describir las observaciones.

Ha sido adaptada y utilizada en otros países como Alemania, Chipre, Jordania, Turquía y Portugal (Perels et al., 2009; Demetriou, 2009; Piscalho & Veiga, 2014; Almeqdad, Al-Hamouri, Rafe'a, Al-Rousan & Whitebread, 2016; Saraç, Karakelle & Whitebread, 2019).

Esta última, la CHILD 3-5 presenta ventajas respecto a los demás instrumentos mencionados para poder ser usada en el distrito rural de Santa María del Valle.

Primero, porque en dicho distrito este constructo no ha sido estudiado y la evaluación de este constructo es fundamental para la investigación en este campo (De la Fuente & Lozano, 2010).

Segundo, porque en el Perú, a pesar de que el Currículo Educativo Inicial peruano ha colocado al aprendizaje autorregulado como una competencia transversal: gestiona su aprendizaje de manera autónoma, no existen pruebas estandarizadas para evaluar dicho constructo en el rango de edad de 3 a 5 años y todas las disponibles están destinadas a evaluar la autorregulación en adultos, tales como el Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje SRQ-L (Matos- Fernández, 2009; Chavez y Merino, 2016; Arias, Rivera y Ceballos, 2020), el

Cuestionario de Autorregulación Emocional ERQ (Gargurevich y Matos, 2010) y el cuestionario de Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad (Alegre, 2014), entre otros.

Tercero, porque las Instituciones Educativas Inicial de las comunidades que componen el distrito de Santa María del Valle no cuentan con psicólogos o internos de psicología que evalúen a los menores. Este instrumento ofrece una capacitación breve a las docentes para su uso, lo cual reduce los riesgos de sesgo en la observación (Whitebread et al., 2009) y resulta especialmente beneficioso para su labor pedagógica. Con los resultados -que responden a una evaluación progresiva complementaria a la formativa y no buscan brindar una calificación o colocar un rótulo al menor- las docentes podrán realizar intervenciones integradas a sus prácticas pedagógicas, debido a que la autorregulación para el aprendizaje es altamente desarrollable (Perels et al, 2009; Peeters, De Backer, Romero, Kindekens, Buffel & Lombaerts, 2013).

De esta manera, la visión del gobierno peruano para la educación, de que todos los estudiantes logren desarrollar su potencial desde la primera infancia, con acceso al mundo letrado, la resolución de problemas, la práctica de valores y el saber seguir aprendiendo, análogo a la autorregulación del aprendizaje (Ministerio de Educación, 2020), da un pequeño paso más cerca de su consecución.

Tras lo expuesto, se propone adaptar lingüística y culturalmente la CHILD 3-5 para niños preescolares de la localidad de Santa María del Valle en Huánuco, Perú.

## 1.2. Definición del problema

### 1.2.1. Problema general

¿Cuál es el proceso de adaptación inicial de la Checklist of Independent Learning Development (CHILD 3-5) para niños de 3 a 5 años de instituciones educativas de inicial del distrito de Santa María del Valle en Huánuco?

### 1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuáles son los cambios realizados para lograr la adaptación y adecuación lingüístico-cultural de la Checklist of Independent Learning Development (CHILD 3-5) para estudiantes preescolares de 3 a 5 años instituciones educativas inicial del distrito de Santa María del Valle en Huánuco?
- ¿Cuáles son las evidencias de validez basadas en el contenido de la Checklist of Independent Learning Development (CHILD 3-5) para niños de 3 a 5 años de instituciones educativas inicial del distrito de Santa María del Valle en Huánuco?
- ¿Cuáles son las evidencias de validez basadas en la estructura interna de la herramienta Checklist of Independent Learning Development (CHILD 3-5) para niños de 3 a 5 años de instituciones educativas inicial del distrito de Santa María del Valle en Huánuco?

### 1.3. Justificación de la investigación

La adaptación de la CHILD 3-5 es justificada en tres áreas, siendo la primera a nivel teórico, pues esta investigación contribuye a ampliar el conocimiento acerca del momento o etapa de desarrollo del niño en el cual se puede evaluar el aprendizaje autorregulado, que algunos consideran a partir de los 8 años (Brown 1977, 1980; Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006, citado en Schunk, 2012; Bruning et al., 2012), pero que el creciente cuerpo de evidencia demuestra que empieza a surgir a edades más tempranas (Kuhn y Dean, 2004; Balcomb & Gerken, 2008; Whitebread et al., 2009; Lyons & Ghetti, 2010; Labatut, 2012). Así como brindar información relevante acerca del desarrollo temprano de la autorregulación en una población poco estudiada: preescolares peruanos de ascendencia quechua de la zona rural altoandina de Santa María del Valle en Huánuco.

La segunda, es la utilidad práctica de la presente, la cual responde a la necesidad de los docentes de Educación Inicial de poseer un instrumento válido y útil que les permita conocer el desarrollo de los niveles de aprendizaje autorregulado que presentan sus niños en clase. Ello, con la finalidad de optimizar sus prácticas pedagógicas para promover el desarrollo de dichas habilidades.

Metodológicamente, busca contribuir con el establecimiento de la rigurosidad en el proceso de adaptación de instrumentos en otro idioma que no son pruebas de desempeño, usando los lineamientos del International Test Commission (ITC) como base. Finalmente, la adaptación de la presente herramienta beneficiará el quehacer de los docentes de Educación Inicial y otros investigadores, pues estos contarán con un instrumento adaptado al contexto

peruano, disponible para ser estandarizado a otras instituciones educativas, así como para ser empleado en otros trabajos de investigación.

## **1.4.Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo general**

Realizar la adaptación inicial de la Checklist of Independent Learning Development (CHILD 3-5) para evaluar la autorregulación del aprendizaje en niños de 3 a 5 años de instituciones educativas inicial del distrito de Santa María del Valle en Huánuco.

### **1.4.2. Objetivos específicos**

- Adaptar y adecuar lingüística y culturalmente el Checklist of Independent Learning Development (CHILD 3-5) para estudiantes preescolares de 3 a 5 años instituciones educativas inicial del distrito de Santa María del Valle en Huánuco.
- Estimar las evidencias de validez de contenido por juicio de expertos del Checklist of Independent Learning Development (CHILD 3-5) para estudiantes preescolares de 3 a 5 años instituciones educativas inicial del distrito de Santa María del Valle en Huánuco.
- Calcular las evidencias de validez basadas en la estructura interna del Checklist of Independent Learning Development (CHILD 3-5) para estudiantes preescolares de 3 a 5 años instituciones educativas inicial del distrito de Santa María del Valle en Huánuco.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Antecedentes

La mayoría de los antecedentes empleados para la realización de la presente son extranjeros debido a la escasez de investigación nacional en esta variable en el rango de edad precisado. Estos se obtuvieron de bases de datos en línea y bibliotecas virtuales como Redalyc, Scielo; y en la editorial virtual Springer. También se revisaron otras bases de datos y editoriales virtuales como Ebsco, Taylor & Francis, Elsevier, y plataformas sociales científicas como Research Gate. El período de búsqueda debido a la escasez de investigaciones fue del 2009 a la actualidad. Otro aspecto que también se consideró fue la vigencia de los estudios (si aún son citados y/o replicados) y las variables.

#### 2.1.1. Antecedentes internacionales

Saraç et al. (2019) investigaron las propiedades psicométricas de la versión adaptada al turco de la CHILD 3-5 en dos muestras, la primera de 262 niños con una media de edad de 56.29 meses ( $SD = 8,49$ ), y la segunda de 197 niños con una media de edad de 61.84 meses ( $DE = 7,27$ ). Se utilizó el Análisis Factorial Exploratorio para investigar la estructura factorial de la escala con la segunda muestra hallando un solo factor con 65,590% de la varianza explicada, para el análisis de consistencia interna de la escala se halló un Alfa de Cronbach de ,968. De igual manera, se halló una correlación test-retest de 0,961 ( $N = 53$ ,  $p < 0,01$ ) y la diferencia entre el 27% superior y el 27% inferior del grupo total fue estadísticamente significativa ( $p < 0,05$ ). En este estudio, se tomó la decisión de reducir los ítems a 16 porque 3 elementos no confirmaban la distribución normal y otros 3 no poseían adecuada correlación ítem-test. Finalmente, los autores reportaron que la versión turca de 16 ítems de la CHILD 3-5

es una herramienta confiable y válida para ser usada por docentes de preescolares turcos para la evaluación del aprendizaje autorregulado de niños preescolares.

Almeqdad et al. (2016) emplearon la escala CHILD 3-5 para observar y evaluar el aprendizaje autorregulado en una muestra de 60 preescolares jordanos, para lo cual se realizó la traducción y retro-traducción, así como adaptación cultural de la CHILD 3-5 al árabe. Para hallar la validez, el instrumento se presentó a un panel de 5 expertos quienes reportaron que este era válido y representaba las dimensiones subyacentes. De igual modo, se reportaron dos formas de fiabilidad, primero, entre evaluadores ( $r = .81$ ), y segundo por consistencia interna, para ello se halló el alfa de Cronbach para la puntuación total de .98 y para cada una de las dimensiones: cognitiva .94, emocional .91, prosocial .92 y motivacional .95. Estos resultados muestran que los niños en edad preescolar muestran diversos comportamientos de autorregulación, más específicamente en el presente estudio, en los relacionados con las áreas prosocial y cognitiva.

En Portugal, Piscalho y Veiga (2014) llevaron a cabo un estudio cualitativo de adaptación de la CHILD 3-5 que buscaba fomentar la reflexión en las prácticas pedagógicas en cuanto a la promoción del aprendizaje autorregulado en niños de la última etapa del preescolar. Para ello, se empleó una versión adaptada al portugués de la CHILD 3-5, la cual fue analizada y retroalimentada por 6 docentes y 12 estudiantes practicantes en tres etapas, sus análisis fueron registrados en una plataforma virtual. Cada uno de los participantes registró sus reflexiones acerca de la utilidad y potencial de la herramienta para la reflexión, la identificación, evaluación y estimulación del aprendizaje autorregulado en los niños en su transición de preescolar a la escuela primaria (*ensino básico*). Se concluyó que el CHILD 3-5 es un instrumento que ayuda

a mejorar las estrategias de enseñanza de los docentes, llevándolos a tomar conciencia de los procesos que realizan al enseñar para promover el desarrollo de la autonomía de sus niños.

Perels et al. (2009) realizaron una investigación con 35 docentes, la cual se dividió en 19 maestros pertenecientes al grupo experimental y 16 del grupo de control y 97 niños alemanes también divididos en grupo experimental con 48, y grupo control, con 49 niños. El estudio comprobó los efectos beneficiosos de la capacitación en autorregulación, tanto en la propia autorregulación de los docentes como en los niños que enseñaban, pues lo aprendido fue aplicado con ellos. Para ello, las docentes fueron evaluadas con un cuestionario durante dos semanas antes y después de la capacitación. Para evaluar a los niños se usó el CHILD 3-5 y entrevistas estructuradas. Entre los resultados obtenidos por los docentes se halló que los puntajes generales de las entrevistas estructuradas se correlacionaron significativamente con el puntaje total de CHILD 3-5 ( $r = 0.31, p < .01$ ). Los resultados obtenidos mediante análisis de varianza mostraron que la autorregulación de las maestras y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes mejoraron significativamente. Estos resultados indican que se puede mejorar el aprendizaje autorregulado de los niños de educación preescolar mediante programas de formación dirigidos a sus docentes.

Demetriou (2009) analizó la medida en la que una serie de habilidades cognitivas (pensamiento representativo, control de la inhibición, memoria de trabajo, lenguaje) y metacognitivas (memoria de origen) se relacionan con el éxito de los niños de 4 y 5 años en tareas clásicas de falsa creencia de primer orden. Para ello, evaluó a 54 niños de guarderías chipriotas, con varias pruebas que evaluaron la teoría de la mente, la inhibición y la memoria de origen (un factor del monitoreo metacognitivo). También los docentes evaluaron a los niños con la CHILD 3-5, las puntuaciones obtenidas en las otras pruebas se correlacionaron altamente con los puntajes generales de la CHILD 3-5 (falsa creencia:  $r = 0.40$ ,  $p < .01$ ; inhibición:  $r = 0.32$ ,  $p < .01$ , memoria de origen:  $r = 0.46$ ,  $p < .01$ ). Se encontró una relación bidireccional entre la comprensión de la falsa creencia, el lenguaje, la memoria de trabajo y la memoria de origen, así como una relación unidireccional que va del control de la inhibición a la teoría de la mente. De igual manera, se halló a la CHILD 3-5 como una medida amplia de las habilidades de autorregulación y metacognitivas de los niños.

Whitebread et al. (2009), el principal antecedente de este estudio, desarrolló dos herramientas de observación para evaluar la metacognición y el aprendizaje autorregulado en una muestra de 1440 niños pequeños de entre 3-5 años de la región de Cambridgeshire en Inglaterra. Estas herramientas fueron un marco de codificación y una lista de cotejo. El proyecto se llevó a cabo durante dos años, y para la creación del Children's Independent Learning Development checklist (CHILD 3-5), se involucró a los 32 docentes de los menores que componían la muestra, quienes fueron capacitados en el uso de la lista de cotejo y posteriormente evaluaron el nivel de autorregulación de 6 estudiantes, cada uno bajo 35 frases obtenidas de la literatura que, tras su retroalimentación y su participación para determinar que frases representaban de mejor forma la presencia de Aprendizaje Autorregulado se redujeron a 22 y constituyeron los ítems oficiales de la herramienta. Estos a su vez representaron una validación del modelo de autorregulación de Bronson. El análisis posterior de la data obtenida brindó un nivel alto de consistencia interna, pues se obtuvo un alfa de Cronbach de .97. Para examinar la fiabilidad por concurrencia, se realizaron dos actividades, para la primera: los docentes colaboradores tuvieron que identificar que frases de la lista de cotejo se relacionaban con los eventos que se les mostraron en video para evaluar sus niveles de acuerdo, obteniendo un total de 85.9% de acuerdo. La segunda actividad consistió en que las auxiliares de clase usaran la lista para evaluar dos niños que habían sido previamente evaluados por los docentes, con lo cual también se alcanzaron niveles de acuerdo bastante altos con un 56,1% del total de 572 juicios que fueron idénticos y el 95,5% en las que solo varió una categoría, demostrando así ser una herramienta fácil de entender y usar.

### 2.1.2. Antecedentes nacionales

Los estudios a continuación tratan de la construcción de un instrumento que evalúa la variable metacognición, que corresponde al área cognitiva de la autorregulación y la adaptación de un instrumento que evalúa la autorregulación a nivel comportamental, ambos en niños preescolares.

Garbín y Yoshida (2019) realizaron un estudio con una muestra de 29 niños de 3 años de una institución educativa privada de Lima Metropolitana, cuyo objetivo principal fue comprobar la eficacia de la guía de entrenamiento del programa EM3A para la estimulación de las estrategias metacognitivas. Para ello, las autoras crearon dos instrumentos. Primero, la guía de entrenamiento para el programa y segundo, el instrumento de evaluación de la guía y el programa, una de lista de cotejo llamada EMKID, la cual puede ser empleada por las docentes de aula o evaluadores. Esta lista de cotejo está dividida en cuatro dimensiones: planificación, monitoreo, control y evaluación. EMKID distingue los niveles alto, medio y bajo en niños de 3 a 6 años. Tras su creación por las autoras, se halló el índice de validez de contenido, a través de un juicio de 5 expertos, en el que se encontró que la redacción de algunos ítems debía ser corregida, pero que la prueba era adecuada para ser usada. Respecto a la fiabilidad, se empleó el análisis de consistencia interna, con el que se halló un alfa de Cronbach muy bajo en el área de evaluación, es por ello que esa área se eliminó y solo se dejó uno de los ítems que lo componían. Esta obtención de coeficientes bajos llevó a las autoras a optar por usar la técnica test-retest con el coeficiente de correlación de Pearson. De esta manera se halló que la dimensión monitoreo tuvo un  $r = 0.547$ , el cual fue significativo respecto al  $p < 0.05$  de forma unilateral. Por lo que se decidió mantener las áreas de planificación, control y monitoreo, obteniendo así una lista de cotejo final compuesta por 9 elementos y 3 áreas. Finalmente, las

autoras mencionaron que el instrumento hubiera funcionado mejor y con mayor fiabilidad si presentaba una escala Likert y no un modo de puntuación dicotómico.

Malaspina (2018) empleó la versión en español de la HTKS Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS) task (cabeza, dedos del pie, rodillas y hombros) para su investigación titulada *Conductas parentales, autorregulación y desarrollo de la matemática informal en niños preescolares de instituciones educativas públicas*. El autor no realizó una adaptación, sino que investigó las propiedades psicométricas del instrumento en una muestra de 85 niños de instituciones educativas de San Juan de Miraflores. Esta herramienta evalúa la regulación del comportamiento y las capacidades de los niños para recordar y seguir instrucciones y responder a instrucciones. El autor reportó dos evidencias de validez, de constructo, al realizar el análisis factorial exploratorio, en el cual encontró un *KMO* de .83 ( $p < .001$ ) y un solo factor que explica la varianza total, la que fue de 57%. De igual manera, las evidencias de validez convergente se hallaron al asociar el rendimiento académico de los estudiantes con la autorregulación del comportamiento, para ello se halló un Spearman de 0.48 ( $p < .001$ ). Respecto a la fiabilidad el autor calculó un alfa de Cronbach de .98, hallando también una correlación ítem-test de .74. Esto demostró que las propiedades psicométricas de la prueba eran buenas, pero deben hacerse réplicas del estudio con una mayor cantidad de niños, ya que la muestra es reducida.

Las investigaciones anteriores, se han presentado para sentar la base de que la autorregulación y la medición de esta con la CHILD 3-5 en niños de edades correspondientes a los ciclos de Educación Inicial es viable y favorable, tanto para los docentes que emplean la herramienta, así como para los niños, tal como lo demuestra el estudio de Perels et al. (2009). En esta investigación se resalta la importancia de la evaluación subjetiva a las habilidades del

niño, evaluándolo bajo la visión del constructo y no por solamente un “buen o mal comportamiento”.

Si bien la CHILD 3-5 hasta el presente año aún no ha sido adaptada a Latinoamérica, el estudio realizado por Garbin y Yoshida (2019) muestra ser altamente influenciado por el autor principal de la CHILD 3-5, David Whitebread y los componentes de su instrumento están inspirados en esta misma herramienta. La visión de la presente investigación es el logro de la adaptación de un instrumento de uso en entornos naturalistas que sea complementaria a otras estrategias planteadas por el Ministerio de Educación (Minedu, 2020). El beneficio de poseer una herramienta como la CHILD 3-5, la cual posee un modo de evaluación tanto politómico cuantitativo (escala Likert) como cualitativo (en cuanto a la narración de la conducta), sugiere que las medidas observacionales llevadas a cabo por los docentes con entrenamiento no solo son útiles para determinar índices psicométricos y contribuir al conocimiento en el área, pero también para el diseño e implementación de distintas prácticas pedagógicas que promuevan la autorregulación de los niños.

## 2.2. Bases teóricas

### 2.2.1. Aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado o autorregulación del aprendizaje es una capacidad sumamente necesaria en una sociedad de constantes cambios en la que nunca se deja de aprender. Que los estudiantes se conviertan en aprendices efectivos de por vida no significa que serán parte de una élite cultural académica, sino que estarán equipados y sabrán emplear distintas habilidades en todos los contextos en los que se desenvuelvan (Nilson, 2013).

Es justamente, el contexto educativo, el que aporta la principal característica contextual a la autorregulación y la convierte en aprendizaje autorregulado. Esto se evidencia a través de la conducta autodirigida de un aprendiz independiente, que trasciende a una mera reacción refleja a la información sensorial inmediata recibida (Verma, 2018), ya que involucra en su proceso de aprendizaje habilidades de elección, planeamiento, toma de decisiones, entre otras; para manejar y usar la información que recibe en contextos educativos formales y no formales, logrando así un objetivo, el cual podría estar relacionado al desempeño académico, a la motivación de logro, a las emociones, las relaciones interpersonales u a otras variables involucradas en el contexto educativo en el que se desenvuelve (Boekaerts, 2010a; 2010b; 2017; Lamas, 2008; Zimmerman 1990; Zimmerman & Schunk, 2001).

#### 2.2.1.1 Perspectivas teóricas del aprendizaje autorregulado

El concepto de autorregulación, ha sido abordado por distintas posturas, tales como las de Vygotsky con su explicación de la transición de la regulación de otros (*others-regulation*) a la propia regulación (*self-regulation*) y el surgimiento del habla privada (Díaz & Berk, 1992;

Fox & Riconscente, 2008; Özdemir, 2011); Piaget, quien conectó este término a la búsqueda de equilibrio interno y externo para la óptima adaptación de la persona al ambiente (Piaget, 1964; 1967; DeVries, 2000); Bandura y su propuesta del modelo triádico interdependiente de influencias personales, conductuales y ambientales que crean estándares internos en el sujeto para la ejecución efectiva o competente de tareas (Bandura, 1991; Schunk 1989; 2001). Y también por otros teóricos y corrientes como la fenomenológica, la modificación cognitiva-conductual (Harris, 1982), del procesamiento de la información (Winne, 2018), entre otras (Dinsmore, Alexander, & Loughlin, 2008; Zimmerman & Schunk, 2001). Lo que poseen en común todas estas posiciones teóricas es que quienes ejercen la autorregulación en sus diferentes contextos educativos parecen estar al tanto de la utilidad potencial de los procesos de esta capacidad para mejorar su rendimiento académico (Zimmerman, 2001). A continuación se desarrollan tres posturas a modo de introducción: la vygotskyana o sociocultural, la cognitiva y la sociocognitiva.

#### *a. Perspectiva sociocultural*

La postura vygotskyana o sociocultural está altamente influenciada por la corriente Marxista post revolucionaria, la cual empleaba la dialéctica para el análisis de las interacciones en el mundo y el cambio social. Vygotsky postulaba que, de similar forma, la dialéctica explicaba el cambio o aprendizaje en las personas, el cual surgía mediante la resolución de un conflicto interno sostenido entre información nueva hallada en la interacción social (antítesis) con un concepto que se posee (tesis), para construir o lograr una síntesis de ambas ideas (McCaslin y Hickey, 2001), según él, este proceso es realizado por las personas de forma activa, pero requiere de mediación, la cual se realiza por modelamiento o enseñanza activa de personas más avanzadas en los campos en los que surge el conflicto, con el uso de herramientas

construidas culturalmente, conceptos y/o actividades, las cuales son empleadas para que la actividad mental vaya de un nivel elemental a uno superior (Lantolf & Thorne, 2006 como se citó en Verma, 2018). A esto se le llama “co-construcción”.

Los procesos mentales más elementales están controlados por estímulos externos, mientras que los de nivel superior, como la atención voluntaria, el pensamiento abstracto, la autorregulación, entre otros se basan en estímulos autogenerados (Vygotsky, 1978 como se citó en Özdemir, 2011). Para producir estos estímulos, la motivación tiene un rol clave. McCaslin & Hickey, teoristas socioculturales, en el 2001 propusieron el modelo de co-regulación en el que la motivación, y por lo tanto la adquisición de procesos mentales superiores, es el resultado de la internalización de normas socioculturales que produce sentimientos de autoeficacia (Panadero, Alonso-Tapia, 2014; Jiménez-Cárdenas, Liñan-Cuello y Cujia-Berrio, 2018).

El lenguaje también tiene un rol central en la autorregulación, dado que es el encargado de la capacidad humana para dirigir y mediar el comportamiento, permitiendo la comunicación inter e intrapersonal, así como el dominio del entorno (McCaslin & Hickey, 2001).

En resumen, ¿qué es lo que distingue a la conceptualización de autorregulación sociocognitiva de Vygotsky?

(1) El control del entorno por parte del individuo, (2) la conciencia o el origen de la conciencia de las funciones mentales, (3) el origen social de las funciones mentales superiores y (4) el uso de las herramientas y signos (tales como el lenguaje) como mediadores para el proceso de autorregulación o aprendizaje autorregulado (Özdemir, 2011).

La visión de Vygotsky está centrada en el área social, las metas que el individuo traza dependen de la cultura en la que vive, ésta las determina y son aprendidas, así como las

estrategias, las herramientas, los signos, el conocimiento y los medios para la autorregulación y para la consecución de sus metas. Ello, a pesar de que el deseo y la capacidad de las personas para controlar y modificar el ambiente son innatos.

*b. Perspectiva cognitiva*

Esta perspectiva, influenciada por el modelo del procesamiento de la información, emplea un lenguaje derivado de términos computacionales para explicar las formas en las que las personas aprenden. Weaver (como es citado en Winne, 2001) propone que el aprendizaje se da por medio de la comunicación de símbolos que contienen información, la cual solo se puede catalogar como información si el receptor aprende algo de esta.

A pesar de que dentro del mismo modelo del procesamiento de la información existen varios modelos que explican cómo se procesa la información, estos poseen tres atributos comunes: (1) que existen varias zonas en la mente en donde se realiza el procesamiento, como el búfer sensorial, la memoria de trabajo; y la memoria a largo plazo. (2) Existen varios tipos de procesos, tales como el ensayo, búsqueda, seguimiento, recopilación, entre otros. (3) La información es representada en la memoria en concordancia con cada uno de los sentidos, de manera olfativa, visual, cinestésica, y especialmente, semántica (Winne, 2001). El aprendizaje autorregulado en esta visión comparte la definición con otras teorías de que una persona, que ejerce la autorregulación, está enfocada en el logro de sus metas educativas. Esta capacidad gira en torno al monitoreo y control metacognitivos, ya que estos brindan oportunidades para hacer cambios en línea, para modificar o ajustar cómo una tarea se está llevando a cabo.

Cuando un aprendiz inicia una tarea de aprendizaje, aborda cuatro fases, estas son: (1) Definición de una tarea, (2) establecimiento de metas y planeamiento para alcanzarlas, (3) estudio de tácticas, (4) realización de adaptaciones. De esta manera, cuando comienza una tarea de aprendizaje, el aprendiz examina los recursos y limitaciones que percibe que podrían influir en su trabajo. Lo examinado incluye factores externos, como el acceso a información, tiempo disponible, e internos, como el interés y el conocimiento sobre el tema de la tarea. También establece metas acerca de lo que espera lograr, sus objetivos se vuelven estándares que utiliza para monitorear metacognitivamente su progreso y sus productos finales. Estos objetivos lo impulsan a desarrollar planes y descripciones de los procesos para abordar estos objetivos y crear productos. Los alumnos también pueden establecer objetivos para cada uno de estos procesos (Winne, 2018).

### *c. Perspectiva sociocognitiva*

La perspectiva sociocognitiva propuesta entre los años 70 y 80 por Albert Bandura, a diferencia de Vygotsky, adjudica el funcionamiento cognitivo a la propia persona, afirmando que este posee una gran influencia de sus variables personales, pero que a su vez se encuentra en interacción recíproca con factores ambientales y comportamentales (Bandura 1988).

La autorregulación encaja aquí, ya que se encarga de ser el causante de que variables personales (pensamientos, emociones, motivaciones y acciones) sean orientados hacia el logro de objetivos y en el caso del aprendizaje autorregulado, a objetivos de aprendizaje (Schunk, 2001).

La motivación en este proceso juega un rol vital, y es afectada por las metas personales, la percepción de autoeficacia y las expectativas de resultado. Las metas personales son trazadas de acuerdo con las expectativas que la persona posee acerca del beneficio potencial de la consecución de una meta determinada (expectativas de resultado), que a su vez están influenciadas por el interés de la persona de sentirse eficaz por alcanzar un estándar de desempeño (percepción de autoeficacia), referido a una acción o comportamiento que esta ya ha percibido como valioso o recompensado en su entorno. La percepción de autoeficacia también será influenciada por su sentido de control percibido. Si el individuo percibe que tiene parte en la consecución de las metas que ha trazado por difíciles que resulten, eso atribuirá el *locus* de control a factores internos, lo cual elevará su sentido de autoeficacia, mientras que, si percibe que no puede hacer nada en una determinada situación, eso causará que atribuya el *locus* a factores externos y su sentido de autoeficacia decaiga.

La motivación es el combustible que pone en marcha la autorregulación. Zimmerman (2000) en esta misma línea, añade que los procesos antes descritos entre la persona, el ambiente y las conductas, se realizan cíclicamente en tres fases: antes de la tarea (anticipación), durante la tarea (desempeño) y al finalizar la tarea (autorreflexión); agrega, además, otros conceptos también abordados por Bandura. Estos se observan en la figura 1.

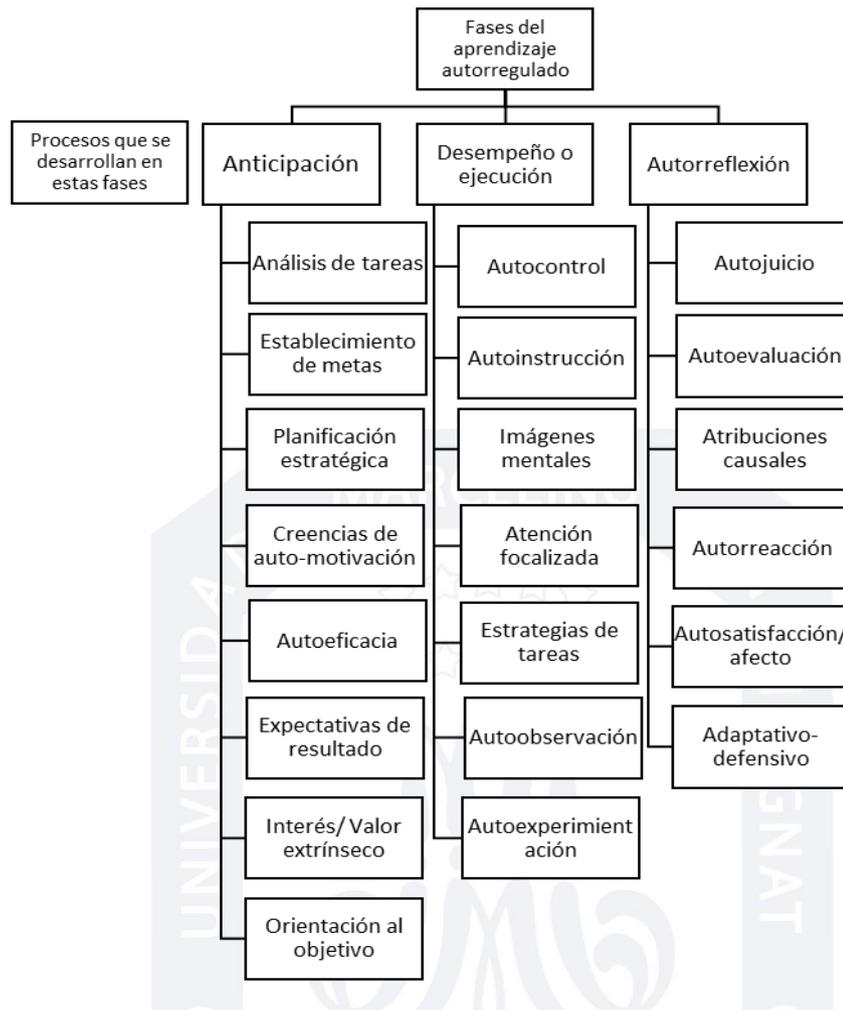


Figura 1. Fases cíclicas del aprendizaje autorregulado. Adaptado de Zimmerman (2000).

Pintrich (2001) propuso un marco de clasificación de las fases de aprendizaje autorregulado, en la que incluyó las propuestas por Zimmerman, pero añadiendo procesos de establecimiento de metas, control y regulación. Este se observa en la figura 2.

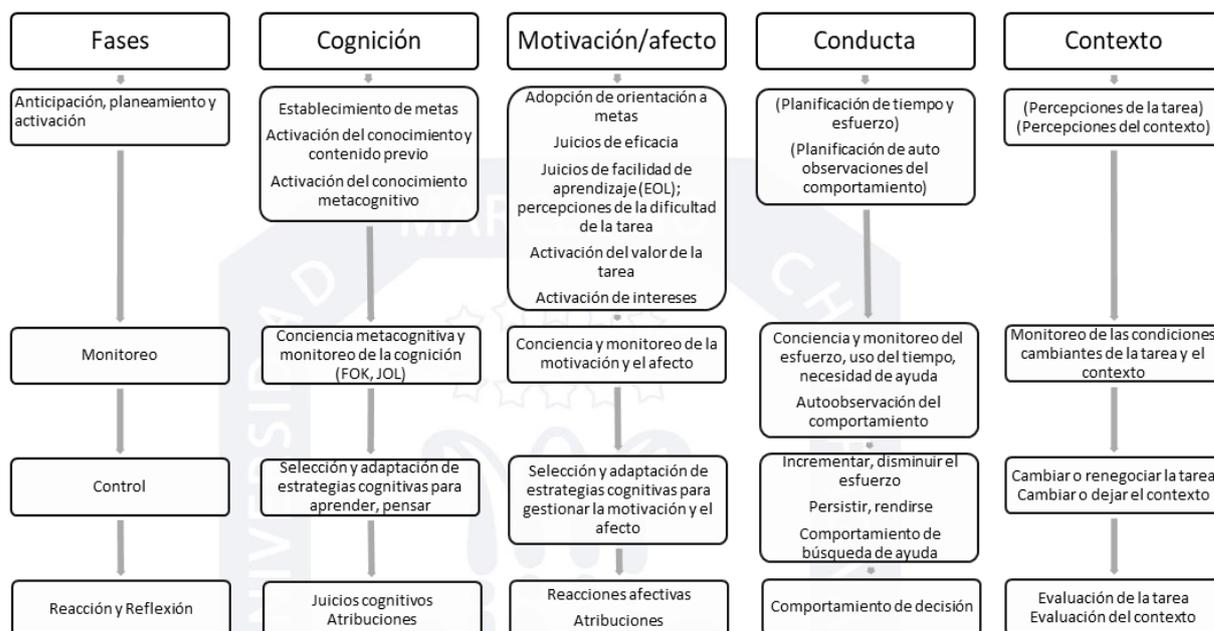


Figura 2. Fases y áreas del aprendizaje autorregulado. Traducida y adaptada de Pintrich (2000).

Este autor también enfatizaba que el marco propuesto no reflejaba un proceso estándar para el aprendizaje, pues muchas veces se emplean otras estrategias menos conscientes (Pintrich, 2000).

### **2.2.1.2. Autorregulación en edades tempranas.**

A pesar de que la investigación en este rango de edad no es tan amplia como en edades superiores, actualmente eso está cambiando al encontrar de que muchos predictores de la vida adulta se generan en la niñez (Soares, 2004), y sobre todo en la niñez temprana (Perry, 2019).

Negar la realidad de la presencia y el desarrollo de esta capacidad en niños de edad preescolar sería negar la esencia de la humanidad misma. La necesidad de control e influencia en el ambiente están presentes desde el primer día de vida humana, se presenta, inicialmente, a nivel físico-biológico, determinado por las necesidades internas, y requerimientos del ambiente, lo cual establece el panorama de retroalimentación de una autorregulación vitalicia, que será producto del desarrollo de procesos físicos e internos que convergerán con factores externos. Con el paso del tiempo, esta retroalimentación y/o experiencia vuelve al niño más capaz de ejercer un control proactivo, planificado y consciente (metacognitivo). Esta experiencia-retroalimentación incluye el apoyo y la orientación de otras personas y del grupo de herramientas mentales y materiales que proporciona la cultura. Así, gradualmente el niño va adquiriendo mayor control sobre sus sistemas sensorial-motor, emocional y cognitivo, siendo así cada vez más capaz de dirigir su comportamiento, procesos de pensamiento, y de influir con éxito en el entorno social y físico (Bronson, 2000).

La postura vygotskyana argumenta que la autorregulación surge ya en la edad de 3 a 5 años a través del habla privada (Vygotsky, 1962 como se citó en Jacob et al., 2020). Desde la psicología del desarrollo, se sostiene que el origen de esta capacidad en esta etapa se debe a que la corteza prefrontal y frontal del niño posee mayor predisposición para el desarrollo de las capacidades de planificación, toma de decisiones, atención voluntaria, entre otras (Bronson,

2000). Finalmente, los teoristas sociocognitivos añaden que los niños desarrollan su capacidad para autorregularse al observar modelos y valorarlos a la luz de sus estándares de lo que posee valor o brinda una recompensa (Morales, 2018).

Estos puntos, enfocados en las teorías vygotskyana, de la psicología del desarrollo y la sociocognitiva del desarrollo de la autorregulación en niños de 3 a 5 años, se ampliarán en las posteriores letras a, b y c del presente apartado. Después de estas, se hablará sobre la presencia del constructo en el enfoque curricular de la Educación Inicial peruana y se argumentará la existencia de la capacidad de autorregulación en niños preescolares de contextos rurales.

#### *a. Perspectiva de la psicología del desarrollo*

Es en esta disciplina de la psicología en donde probablemente se halle el mayor número de investigaciones relacionadas al estudio de la autorregulación en la niñez temprana. Esta postura se centra en el desarrollo de las estructuras biológicas y más específicamente neuropsicológicas, que constituyen la base del desarrollo de las funciones ejecutivas, las cuales son el foco de los estudios de la autorregulación y el aprendizaje autorregulado (Perry, Hutchinson, Yee y Määttä, 2018).

Desde los primeros días de vida el bebé demuestra conductas reguladoras dirigidas a sí mismo y al ambiente, iniciando así, su desarrollo del control adaptativo. Esta regulación inicia a nivel motor y con el transcurso del tiempo y la mediación ambiental (de padres o cuidadores del menor) continúa hasta llegar a nivel cognitivo. Las evaluaciones sostenidas en este rango de edad con instrumentos que requieren habilidades de control inhibitorio y memoria de trabajo

más básicas demuestran que estas aparecen desde antes del primer año (aproximadamente a los 8 meses) y tienen avances importantes entre los 3 y 5 años de vida (Capilla et al., 2004).

A los 8 meses estas capacidades se reflejan en las capacidades de permanencia del objeto y la coordinación de medios-fines. Solo en el año y medio de vida, ya se observan conductas más refinadas con respecto al control de la inhibición para contener impulsos, resistir la distracción y no responder impulsivamente (Bausela, 2010). Ya en el segundo y tercer año surgen otras conductas de control que se relacionan implícita o explícitamente con estándares adquiridos por el niño en la familia y otros ambientes sociales (Kopp, 1982).

El desarrollo del lenguaje, tanto comprensivo como expresivo, tendrá un rol vital en la mediación ambiental y en la comprensión de esta, así como en la transición de lo semi-voluntario a lo voluntario (Bausela, 2010). Ya en la edad preescolar, en donde inicia la estimulación para la literacidad, los niños tienen mayores oportunidades para ejercer sus capacidades de regulación con otros niños de su edad, lo cual tiene implicaciones en el área social (Ato, González, Carranza, 2004), y en sus habilidades de aprendizaje (Dorr y Perels, 2019).

Es en esta edad en donde surgen las capacidades de jugar mentalmente con ideas, dar una respuesta razonada en lugar de impulsiva, ser capaz de cambiar su rumbo o perspectiva según sea necesario, resistir las tentaciones y mantenerse concentrado y son fundamentales para el desarrollo cognitivo, social y psicológico, el éxito en la escuela, en la vida, y la salud física y mental (Diamond, 2016). Estas habilidades hacen posible la flexibilidad cognitiva y el desarrollo de procesos ejecutivos de alto nivel como el razonamiento, la resolución de problemas y el planeamiento, lo cual se alinea a los modelos de aprendizaje autorregulado.

Son también los representantes de esta perspectiva Flavell y Brown, quienes inician la investigación del término metacognición, partiendo de las investigaciones de Piaget sobre la capacidad de clasificación de los preescolares. A pesar de que sus investigaciones brindaban indicios de que los niños de edad preescolar no eran capaces de realizar este proceso, actualmente se arguye que los niños de esta edad poseen una memoria de trabajo “no verbal” *Nonverbal Working Memory (Covert Self-Directed Sensing)* (Barkley, 2001) y/o una metacognición “implícita” o menos consciente (Whitebread & Neale, 2020).

#### *b. Perspectiva sociocultural*

Esta perspectiva enfatiza que el desarrollo de la autorregulación en preescolares se presenta a través de la progresiva internalización de la mediación cultural y del habla privada (Whitebread & Basilio, 2012). Vygotsky propone en su ley genética del desarrollo cultural que las funciones superiores distintivas de los seres humanos aparecen primero a nivel social, de manera interpsicológica y luego a nivel individual o intrapsicológico, destacando que es por medio de las relaciones que las funciones superiores se originan (Vygotsky, 2003).

La regulación inicia entre pares, como cuando se realiza una práctica guiada, que, tras la repetición, el recibimiento de modelos y retroalimentación por padres, cuidadores, docentes de preescolar, es interiorizada. El niño es activo en este proceso, pues co-construye e interioriza versiones adecuadas que han sido modeladas por personas del entorno (Bronson, 2000), las cuales tienen un rol activo en la mediación.

Un aspecto clave para el desarrollo de esta capacidad es el uso de los signos (González del Yerro, 2007), el cual está presente en esta edad. El desarrollo del lenguaje, el entendimiento de las palabras, el lenguaje no verbal y la evocación de estos, son factores determinantes para la mediación y desencadenan el otro aspecto crucial en la autorregulación *el habla egocéntrica o privada*.

El habla privada es un habla espontánea que el niño dirige a sí mismo, esta es la evocación del habla social que el niño ha recibido de su entorno a través de la mediación o regulación por parte de otros, la cual, con el crecimiento, pasará a un plano regulado internamente interno no vocalizado (Verma, 2018). Esta habla interna surge en situaciones más retadoras, que requieren la utilización de funciones superiores, y ayudan al menor a guiar sus acciones y procesos cognitivos (Whitebread & Basilio, 2012). Estas situaciones retadoras y estimulantes en la edad preescolar se dan en diferentes contextos, tal y como en el educativo, que es uno de los mayores propiciadores de las relaciones sociales niño-niño, niño-adulto, niño-comunidad educadora.

La idoneidad de la autorregulación o aprendizaje autorregulado se asegura cuando las mediaciones o regulación de otros para con el niño, se dan desde la zona potencial o zona de desarrollo próximo (ZDP). Este concepto, compartido con y originado teóricamente por Piaget, indica que la información mediada por el adulto, a través de signos semióticos y empleando herramientas culturales, produce una antítesis, la cual debe ser sintetizada para lograr una tesis, la cual solo ocurre si la información brindada es lo suficientemente asimilable como para ser reconocida por el niño y sus estructuras mentales (Bronson, 2000).

En palabras de Vygotsky:

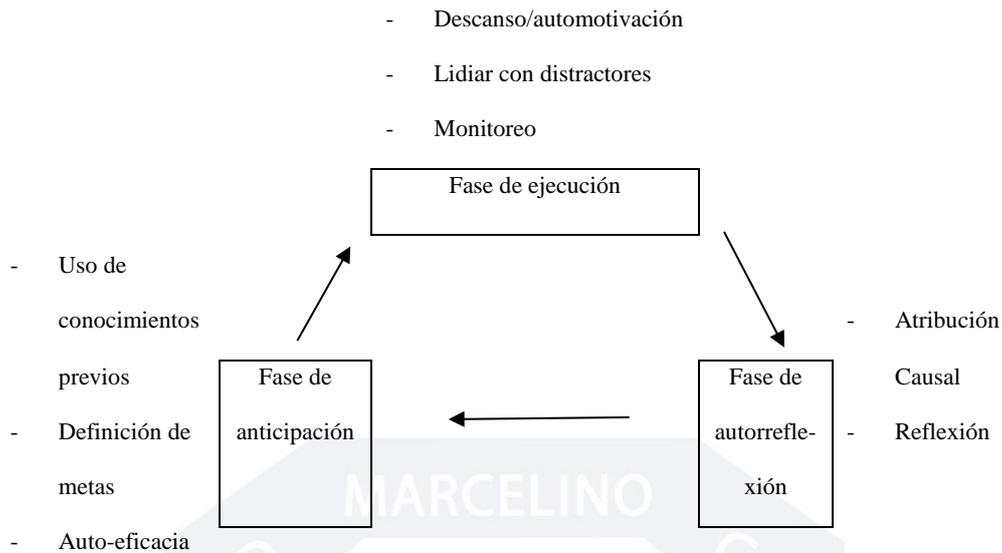
La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (Vygotsky, 1978, pg. 86, como se citó en Yudina, 2020).

Si la mediación o regulación de otros está fuera de esta zona se asumirá ineficaz.

### *c. Perspectiva sociocognitiva*

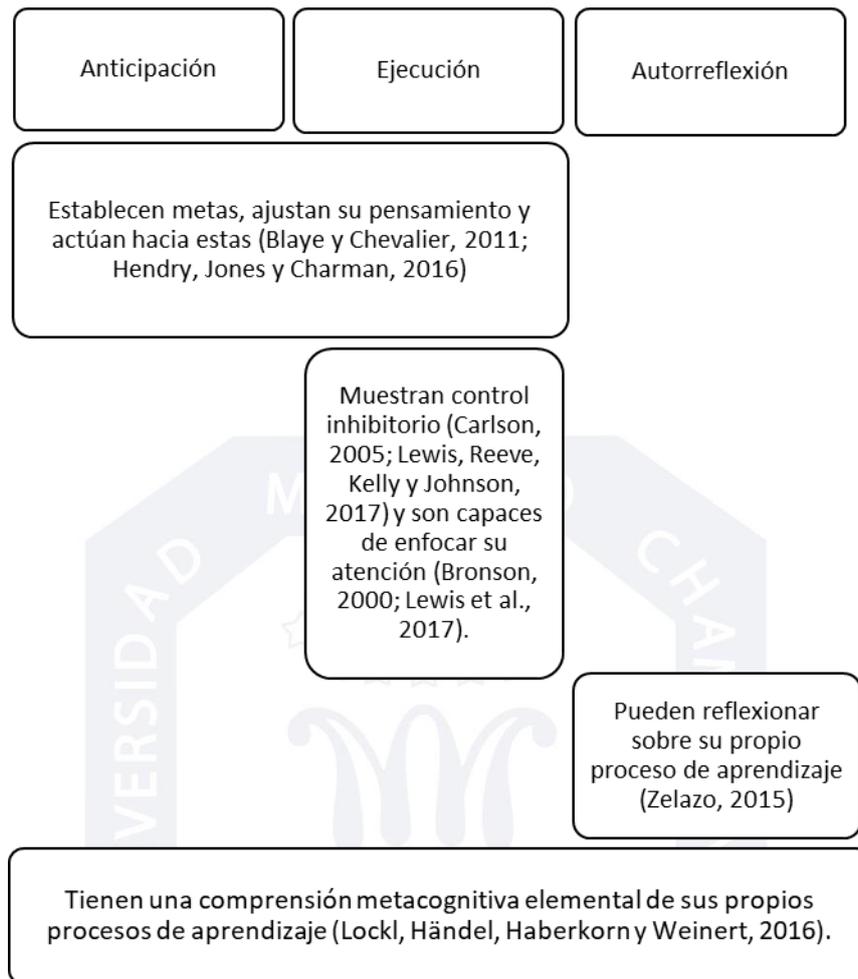
Para esta perspectiva el desarrollo temprano de la autorregulación se da, al igual que en personas mayores, en la interacción entre las metas del niño y sus expectativas de resultado y de autoeficacia. El niño a través de la mediación del ambiente (padres, docentes, otros), y/o a través de la observación, genera estándares de desempeño. Cuando este es capaz de alcanzar un estándar, lograr una meta, incluso una rudimentaria, como, por ejemplo: armar un rompecabezas de 4 piezas, evaluará su efectividad, y el haber logrado el resultado deseado le hará sentir más autoeficaz. Con el desarrollo, y especialmente con el inicio de la preescolaridad, en donde tiene la oportunidad de convivir con muchos otros de su edad o del rango de edad preescolar, pone en juego estos estándares.

Jacob et al., en el 2019 realizaron una adaptación del modelo sociocognitivo de fases de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2000) (fase de anticipación, fase de ejecución y fase de autorreflexión) para explicar el funcionamiento de este en niños de preescolar considerando su edad y etapa de desarrollo, los cuales se observan en la figura 3.



*Figura 3. Modelo de proceso de Zimmerman (2000) de SRL, adaptado para preescolares Traducido y tomado de Jacob et al. (2019)*

La mediación efectiva de padres (Valcan et al., 2017), docentes, cuidadores, entre otros, en la etapa de inicio de la vida preescolar, es de vital importancia, no solo porque predice el funcionamiento cognitivo del niño, sino que, facilitará la transición de una autorregulación determinada por factores externos (guiada por las recompensas o castigos que encuentre en el entorno), a la internalización de los estándares de desempeño obteniendo su recompensa en el sentido de autoeficacia, la cual guiará al niño en el desarrollo del criterio interno (Bronson, 2000). De igual manera existen capacidades y habilidades que los niños en el rango de 3 a 5 años desarrollan, las cuales son necesarias para cada etapa del modelo de aprendizaje autorregulado planteado por Zimmerman y adaptado a preescolares. Estas se evidencian en la figura 4.



*Figura 4.* Capacidades de los preescolares relacionadas a las fases del modelo de aprendizaje autorregulado de

### 2.2.1.3. Dimensiones del aprendizaje autorregulado en preescolares

En esta sección se ampliarán las cuatro dimensiones del modelo de Aprendizaje Autorregulado de Bronson (2000) en el que está basado la CHILD 3-5, brindando además definiciones de cada uno de los ítems que la componen (ver apéndice A).

#### *a. Dimensión emocional*

Las emociones de los niños en el rango de edad de 3 a 5 años son más complejas que cuando son más pequeños. En el inicio del preescolar la interacción con sus pares y el aprendizaje de conceptos nuevos implica la puesta en juego del control adaptativo para lograr metas educativas realizadas en conjunto o brindadas por el ambiente, lo cual dará como resultado la obtención del sentimiento de autoeficacia que implica una recompensa interna a una respuesta positiva del ambiente. Como se evidenció en la figura 3, la autoeficacia no solo es el resultado del logro de una meta de atribución propia, sino también se encuentra como propiciador de la iniciación de actividades y el establecimiento de metas.

#### *b. Dimensión prosocial*

Las características del contexto educativo implican formas de conductas prosociales más específicas, relacionadas a la interacción con los adultos o sus pares y a la consecución de metas educativas. El niño aprende a través de la observación, el modelado del ambiente o la enseñanza intencional, conductas que son recompensadas. El agrado experimentado en las relaciones positivas es también una recompensa. La regulación del adulto y de sus pares, juega un rol vital para el establecimiento de estándares de conducta.

*c. Dimensión motivacional*

El logro de una tarea producirá dos tipos de motivación en el niño. Por un lado, el sentimiento de autoeficacia y el locus de control interno producen motivación intrínseca, es decir, satisfacción inherente por cumplir con un objetivo. Mientras que las recompensas del ambiente están relacionadas con la motivación extrínseca, el acompañamiento del adulto guiará al niño en la transición paulatina de una motivación extrínseca a una más intrínseca en donde la autoeficacia será el fin y el medio, esta es definida como el sentido que tiene una persona sobre su capacidad y habilidades para lidiar con condiciones particulares -como retos- que el aprendizaje le trae, y tiene efectos positivos sobre importantes parámetros de autorregulación, tales como el esfuerzo, la persistencia y el logro (Perels et al., 2009).

*d. Dimensión cognitiva*

Esta dimensión está relacionada a la aplicación de la metacognición en el logro de metas educativas. En el rango de edad de 3 a 5 años, los niños demuestran el desarrollo de la autoconciencia y el conocimiento de su propio aprendizaje, lo cual se relaciona con la investigación del surgimiento de las funciones ejecutivas, en donde funciones básicas de la memoria de trabajo, la atención focalizada y el control inhibitorio (Perry et al., 2018), son empleadas para comunicar sus dudas y posibles soluciones a un problema, establecer criterios básicos para tomar una decisión, entre otras. Como en todas las dimensiones del aprendizaje autorregulado, el juego y el modelamiento de estrategias metacognitivas por parte de los padres y maestros es fundamental (Whitebread & Neale, 2020).

#### 2.2.1.4. Aprendizaje autorregulado en preescolares rurales

##### *a. A nivel social*

A pesar de la inexistencia de investigación acerca del constructo aprendizaje autorregulado o autorregulación en la población de preescolares rurales y más específicamente, huanuqueños, un estudio llevado a cabo en niños preescolares hablantes del quechua cusqueño, apurimeños y ayacuchanos -con quienes los preescolares huanuqueños comparten diversas características- exploró la adquisición de la autonomía empezando desde las edades posteriores a los dos años, en donde los niños de la serranía ya han adquirido habilidades a nivel motor como caminar y desplazarse y comer autónomamente y además adquieren saberes, y destrezas tanto sociales como culturales, empezando así a integrarse en las labores del hogar, del campo y escolares.

En los tres lugares en los que se realizó el estudio se halló la observación activa y participación de los niños:

en todas las comunidades podíamos ver a niños de 2 o 3 años cargando un pequeño balde de agua, o unas ramitas para la leña, pero esto consiste en una ayuda voluntaria, un juego de imitación, más que en una responsabilidad asignada. Eso cambia progresivamente después de los 4 años, cuando empieza a convertirse en exigencia. Así, se reconoce que a los 4 años el niño “ya tiene responsabilidad de cuidar animalitos, ovejas [...] de dar comida a las gallinas” (Ames, 2013, p.399).

En las entrevistas que se sostuvieron los niños de 5 años indicaban gusto por la realización de estas actividades, y sus padres demostraban confianza en las capacidades de los

niños, lo cual genera en los niños sentimientos de competencia, valor y respeto por ellos mismos y por parte de su ambiente, lo cual se relaciona con el modelo sociocognitivo de la autorregulación en donde el aprendizaje por modelamiento y observación, promueve la atribución causal interna, el sentido de autoeficacia y la motivación (Jacob et al., 2018).

*b. A nivel biológico*

La etapa de primera infancia de los niños en entornos rurales, específicamente de Huánuco, presenta diversas características. Entre ellas algunas dificultades a nivel biológico, como la presencia de desnutrición crónica en niños menores de 5 años y anemia en niños de 6 a 35 meses (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, 2017).

Esta situación, aunque desalentadora, presenta un progresivo declive en las cifras respecto a años anteriores, en donde esta situación estaba presente en más de la mitad de la población infantil tal y como se observa en la tabla x.

Tabla 1

*Indicadores emblemáticos en niños Huanuqueños de 3 a 5 años*

Indicadores	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Proporción de menores de 5 años con Desnutrición Crónica (OMS)	33%	29%	29%	21.2%	24.2%	19.2%	19.6%	22.4%	19.4%
Porcentaje de Anemia en niños de 6 a 35 meses	53.3%	50.9%	51.2%	44.3%	42.9%	47%	44.7%	43.8%	39.1%
Porcentaje de Asistencia de niños y niñas de 3 a	66.6%	60.1%	75.7%	77%	82.6%	84.7%	82.8%	80.7	81%

---

5 años en  
EBR

---

*Nota.* Adaptado de MIDIS (2019).

Este descenso en las cifras negativas es apoyado por las políticas educativas y sociales que se han implementado como:

1. El Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma, iniciado el 2012, está dirigido a niños de la etapa inicial, primaria y secundaria. Sus objetivos son promover mejores hábitos alimentarios, así como contribuir a mejorar la atención y la memoria a corto plazo de los estudiantes en clase. Un estudio nacional realizado por Cueto y Chinen en 2008 (antes de la implementación del programa), encontró resultados positivos en las áreas de memoria a corto plazo, hemoglobina, asistencia escolar diaria y reducción de las tasas de abandono escolar.

Actualmente no existe evidencia cuantitativa del impacto de Qali Warma en edades preescolares en el departamento de Huánuco, pero su evaluación a nivel nacional se encuentra en etapa de implementación desde el 2018. Se están utilizando herramientas como la prueba de Habilidades Cognitivas de Woodcock- Tercera Batería de Muñoz, así como encuestas e información tercerizada de entidades estatales como el Ministerio de Salud de Perú y el Ministerio de Educación (Barrón, 2017).

2. El programa de transferencias monetarias condicionadas *Juntos*, que brinda incentivos monetarios a hogares que se encuentran dentro del percentil 40 del nivel de pobreza en los distritos rurales de Perú, incluido Huánuco, y tiene como objetivo contribuir a la reducción de la pobreza intergeneracional y desarrollar el capital humano en los hogares. Las

transferencias de efectivo están sujetas a las condiciones de que las madres embarazadas asistan a sus controles prenatales, que los infantes sean llevados a sus controles de Crecimiento y Desarrollo, y que los niños (a partir de los tres años) y los adolescentes asistan a la escuela. En 2012 y 2017 se midió el impacto de este programa, encontrando que benefició a los niños menores de cinco años -y especialmente a los primeros tres años de vida- en la reducción de la desnutrición crónica severa (reducido en 13.4pp). De manera similar, el trabajo infantil remunerado disminuyó, y aumentó la tasa de controles en los centros de salud para niños menores de cinco años y mujeres embarazadas. Las tasas de matriculación y asistencia escolar también mejoraron (Escobal & Benites, 2012; Ministerio de Economía y Finanzas, 2017).

**3.** La reciente estrategia multisectorial *Primero la Infancia*, propuesta recientemente por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. Está diseñada para niños de cero a cinco años, y tiene como objetivo garantizar un óptimo desarrollo de la primera infancia, proponiendo siete resultados que deben alcanzarse durante esta etapa de la vida:

1. Parto saludable
2. Apego seguro (9 a 12 meses)
3. Estado nutricional adecuado (0 a 36 meses)
4. Independencia al caminar (9 a 18 meses)
5. Comunicación verbal efectiva (9 - 36 meses)
6. Regulación de emociones y comportamientos (24 - 71 meses)
7. Función simbólica (24 a 71 meses)

Para estos fines, se ha decidido brindar a los niños de los distritos más pobres del Perú paquetes de servicios priorizados, como chequeos médicos prenatales, exámenes auxiliares

durante el embarazo, chequeos de crecimiento y desarrollo, vacunaciones, suplementos de hierro, diagnóstico y tratamiento de anemia, calidad educación y acceso a agua potable.

Al dar soporte a estas políticas, se ha halló que la asistencia de niños preescolares con retraso del crecimiento debido a desnutrición crónica a las Instituciones Educativas Inicial posee efectos positivos generales (Cueto et al., 2016). De igual manera, en un estudio donde se emplearon datos de Etiopía, Vietnam y Perú, se halló que la superación del retraso en el crecimiento infantil y su asociación con capacidades cognitivas era positiva como predictor de logro en niños de ocho años, siendo estos quienes obtuvieron puntajes más altos en las pruebas cognitivas con las que se les evaluaron (Crookston et al., 2013). Esto contribuye a que el descenso de las cifras negativas continúe y la promoción del aprendizaje autorregulado (a pesar de que ya está considerado en el programa curricular inicial) se dé con mayor efectividad.

#### **2.2.1.5. Enfoque curricular sobre el aprendizaje autorregulado e importancia**

La capacidad de autorregulación en niños de inicial se encuentra impregnada en diversos aspectos del Programa Curricular de Educación Inicial, con alusiones importantes en el principio rector del currículo referido a la autonomía, el cual tiene como base la convicción de que los niños y las niñas pueden desarrollarse, aprender y construirse a sí mismos, siempre y cuando se garanticen las condiciones físicas y afectivas que requiere para ello. De este modo, lograrán realizar acciones a partir de su propia iniciativa (Minedu, 2016).

Asimismo, se presenta en la competencia “construye su identidad”, en donde se combinan las capacidades: “se valora a sí mismo” y “autorregula sus emociones”. Y más explícitamente en la competencia transversal de “Gestiona su aprendizaje de manera

autónoma”, cuyo sustento se encuentra en el enfoque metacognitivo-autorregulado. Al igual que las competencias transversales pueden ser desarrolladas en las distintas áreas curriculares, el desarrollo del aprendizaje autorregulado, en general, beneficia el desempeño del niño en cada una de estas áreas.

El aprendizaje autorregulado en niños pequeños se ha establecido como un predictor importante del desempeño académico en primaria y del logro académico futuro (Jacob et al., 2020). Ello es respaldado por el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA) que resalta que las prácticas pedagógicas influenciadas por la autorregulación y la metacognición son de alto impacto, muy bajo costo y muy efectivas para mejorar la calidad educativa de los niños en edad preescolar y de todas las edades escolares en general (SUMMA, 2020).

Debido a esto, la evaluación del desarrollo del aprendizaje autorregulado es importante y beneficiosa, debido a que brinda un punto de partida a docentes, padres, cuidadores y familiares, en su labor de estimulación de la autonomía del preescolar en miras a convertirse en aprendices eficaces. Si este constructo ya se encuentra tan embebido en el programa curricular en forma de principio, competencia, capacidad y visión. Que las docentes tengan una herramienta que la evalúe, resulta beneficioso para determinar qué estrategias pedagógicas deberán adaptar, cambiar o implementar, para que los niños continúen autorregulando su aprendizaje.

### 2.2.1.6. Medición del aprendizaje autorregulado

A nivel nacional, existen diferentes medidas que se ocupan de esta labor; El Inventario de Autorregulación para el Aprendizaje (SRLI) (Valqui, 2008), Cuestionario sobre la Autorregulación para el aprendizaje académico en la universidad (Hidalgo, 2020), o también evalúan solo la autorregulación u otras áreas de esta capacidad, tales como el Cuestionario de Autorregulación Emocional ERQP (Gargurevich & Matos, 2010), Learning Self Regulation Questionnaire LSRQ (Chavez & Merino, 2016), Learning Self-regulation Questionnaire (Matos-Fernández, 2009; Arias, Rivera & Ceballos, 2020). El común denominador en estas herramientas es que están dirigidas a adultos, y empleando el autorreporte como estrategia. Ello debido a que comúnmente se ha relacionado el desarrollo de la autorregulación y las habilidades cognitivas a edades superiores a los 7 años, pero diversos estudios desde antes de inicios del milenio han creado un amplio cuerpo de evidencia que indica que estas habilidades se dan desde edades tempranas, y este tema se ha argumentado en las secciones previas del presente informe.

Junto con esto se ha determinado la ineficacia de métodos que dependen de habilidades lingüísticas sofisticadas de los niños o memorísticas como el autoinforme, ya que subestiman el desempeño real de los evaluados (Whitebread, 2009). Especialmente cuando el objetivo de estudiar el presente concepto en los niños preescolares es determinar su nivel de desarrollo respecto a la habilidad para implementar medidas que lo promuevan. Entonces, la evaluación del aprendizaje autorregulado requiere de medidas que sean adecuadas a las características de quienes serán evaluados.

Para ese propósito se han distinguido entre herramientas que evalúan las habilidades de autorregulación “en línea”, es decir, mientras la capacidad está siendo usada, y “fuera de línea”, es decir cuando el empleo de la capacidad ya ha terminado, como por ejemplo las entrevistas o los autorreportes. Siendo las primeras las que brindan indicadores más válidos y sobre todo cuando las evaluaciones son dadas de manera más naturalista como en el transcurso de una clase (Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak & Sangster, 2007; Whitebread et al., 2009; Perry et al., 2018). Otra medida útil en línea para preescolares son los protocolos de pensamiento en voz alta, realizados con recursos como libros de imágenes (Tompkins, Guo, & Justice, 2013). Aunque en estas también se evidencia una dependencia grande en las habilidades lingüísticas de los niños.

Otra herramienta de medición en línea es la desarrollada por Jacob et al.(2019) la cual es una entrevista que requiere la participación del niño en un cuento y la marcación de sí o no en el protocolo. La desventaja de esta herramienta es que se debe llevar a cabo fuera del curso de la clase, lo cual causaría que los resultados brindados solo representen una "foto instantánea" que puede estar influenciada por la forma en que los niños se sintieron el día de la prueba, como por otros factores externos como distracciones con la propia prueba.

#### *Métodos observacionales.*

Planteada la dificultad que se encuentra en la evaluación del aprendizaje autorregulado en niños pequeños, los métodos observacionales han sido propuestos como una de las medidas más adecuadas para la evaluación del constructo en un entorno naturalista y en este rango de edad.

Winne y Perry (2000) describen tres beneficios importantes de los métodos observacionales: (1) reflejan lo que hacen los alumnos en vez de lo que recuerdan o creen que hacen. (2) Las observaciones permiten asociar los comportamientos de los alumnos y las

condiciones de la tarea que están realizando, especialmente durante tareas en las que la retroalimentación está disponible. (3) Las observaciones disminuyen las dificultades relacionadas con la evaluación del aprendizaje autorregulado en niños pequeños, tales como el limitado lenguaje de los niños para hablar sobre sus procesos cognitivos y el sesgo de respuesta positiva.

Esta técnica ha sido empleada en otros estudios como en el *Bronson Social and Task Skill Profile* (Bronson, 1994), en donde se observó que el mayor beneficio en la evaluación del aprendizaje autorregulado, considerando el contexto, se halla en la evaluación realizada por docentes que participan de la vida preescolar del menor.

Una fuente de error considerable en la observación podría ser el sesgo (McClelland y Cameron, 2012), el cual debe ser abordado por la capacitación en la observación y el uso del protocolo de observación. Otra dificultad se halla en la falta de validación cruzada (Jacob et al., 2018), la cual se propone que puede ser abordada con estudios a largo plazo y/o de relaciones con otros constructos.

### **2.2.2. Adaptación de instrumentos psicológicos**

El proceso de adaptación de un instrumento no solo concierne a la traducción de una prueba psicológica a un idioma destino, sino que, a través de una serie de procesos y actividades específicas, obedece a la labor de lograr la equivalencia del constructo que mide la prueba en un nuevo idioma y cultura (Van de Vijver & Poortinga, 2005).

El interés en esta labor es debido a distintos factores, tales como:

- Demostrar que el conocimiento puede generalizarse, que las teorías psicológicas son aplicables a otras culturas en las que se puede descubrir características importantes de diversos constructos y que estos son válidos.
- Que existen variaciones culturales y psicológicas de un constructo que se ha medido y ha sido estudiado inicialmente en una cultura diferente, y que esto enriquece el conocimiento acerca del mismo.
- Que los resultados y hallazgos interculturales puedan ensamblarse y ampliar la base de la psicología que la haga válida para distintas realidades y culturas siendo así más universal.

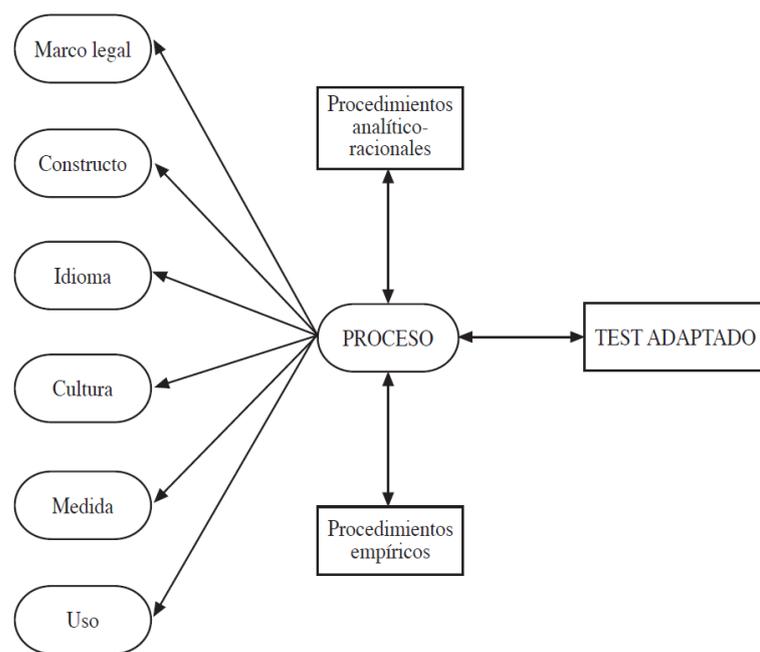
No obstante, la adaptación de pruebas transculturales también se encuentra expuesta a distintos tipos de errores como por ejemplo los siguientes:

- Si un procedimiento de traducción o adaptación inadecuados llevan a conclusiones inadecuadas sobre los evaluados o los desempeños de estos a nivel comparativo (Sireci, Yang, Harter & Ehrlich, 2006).
- Cuando un ítem o formato de respuesta tiene distinto significado en la cultura a la que se quiere realizar la adaptación.
- Cuando el constructo a medir no tiene el mismo significado en la o las culturas a las que se busca adaptar un instrumento (Mikulic, 2007)
- o si se obtienen diferencias en puntuaciones debido a dificultades con la comunicación entre evaluador y evaluado.

Para abordar los diferentes riesgos de sesgos y fuentes de error presentadas, el Comité internacional de Tests (International Test Commission ITC), genera lineamientos para este fin desde el año 1991, y la versión más reciente de estos lineamientos abarca todos los procesos para la adaptación de pruebas, iniciando por (1) las condiciones legales como el permiso del autor, consignar que se respeten los principios básicos de investigación en seres humanos, que

debe constatarse en el proyecto y en el consentimiento informado, los cuales deben haber sido revisados y aceptados antes de iniciar el trabajo de campo. (2) El análisis teórico riguroso que demuestre que el constructo y su medición mediante la prueba elegida pueden ser trasladados a la cultura en la que se desea investigar, ello a través del estudio de características del constructo, de las poblaciones que se aludirá, entre otros. (3) Que para la fase de adaptación se emplee un grupo interdisciplinar de expertos que evalúen y trabajen minuciosamente junto con los investigadores en obtener una versión lo más fiel a la esencia del constructo posible en el idioma original, ello evaluando la equivalencia gramatical y semántica, la relevancia cultural, la adecuación lingüística y el formato y diseño de la prueba. (4) Que se empleen técnicas que aseguren el entendimiento de las consignas y la prueba en general, tales como las entrevistas cognitivas y las pruebas piloto.

Con los resultados obtenidos se podrán obtener datos cualitativos y cuantitativos que servirán para modificar o ajustar partes de la prueba que no demuestran un desempeño deseado (Elosua, Mujika, Almeida & Hermosilla, 2014). En la figura 5 se evidencia el flujograma resumido de estos pasos, los cuales se han tomado en cuenta para la realización del presente trabajo.



*Figura 5.* Flujograma en el que se observan los componentes en el proceso de adaptación de una prueba. Tomado de Muñiz et al.,(2013).

De igual manera, la American Educational Research Association (AERA), la American Psychological Association (APA) y el National Council on Measurement in Education (NCME) publican lineamientos en inglés y español para el uso adecuado de los tests bajo el título de *Standards for Educational and Psychological Testing* o Estándares para Pruebas Educativas y Psicológicas. En la edición más reciente abordan la traducción y adaptación de instrumentos psicológicos en los capítulos 3 y 7, dedicados a la imparcialidad en las pruebas y la documentación de respaldo para los tests, respectivamente (Díaz, Caso y Contreras, 2017).

La imparcialidad en el uso de los tests, según este documento, debe ser definida por sus metas, las cuales buscan lograr la igualdad de oportunidades en la evaluación y la oportunidad de demostrar las capacidades asociadas al constructo que se mide. Una prueba no debe favorecer o desfavorecer a ningún individuo, sino que debe reflejar los mismos constructos en todos los evaluados, minimizando la intromisión de obstáculos irrelevantes que pueden estar

asociados a: características del evaluado, del contexto, de la administración o del diseño o formato. Asegurando así, la accesibilidad y equivalencia de los constructos en las distintas poblaciones o subgrupos en los que distintas pruebas sean empleadas. La imparcialidad es una cuestión de validez fundamental y un interés primordial.

Evitar intromisiones de características irrelevantes del constructo debe ser una prioridad desde el diseño de la prueba para lograr un diseño universal en el que se maximice la accesibilidad para muchos individuos de distintos subgrupos. Cuando existen dificultades en alcanzar interpretaciones imparciales y válidas en los puntajes de las pruebas con los que se quiere evaluar un constructo, se puede recurrir a las adaptaciones, las cuales se dividen en adecuaciones, las cuales no alteran el constructo que mide la prueba y mantienen la comparabilidad de puntajes. Y modificaciones, las cuales realizan cambios que alteran el constructo y el contenido de las pruebas anulando la comparación.

Debe tenerse en cuenta que se debe reportar cual es la naturaleza de una adaptación, sea adecuación o modificación. De igual manera, la efectividad de las adaptaciones debe reunirse mediante estudios cualitativos o cuantitativos que evidencien la comparabilidad de las pruebas o los procedimientos. Las adaptaciones buscan reducir la varianza irrelevante, la cual puede deberse, entre otras, a una característica lingüística o cultural que interfiere con la medición de un constructo. En este caso específico, en el que se debe realizar una traducción y adaptación de un idioma a otro se deben describir exhaustivamente los métodos empleados para establecer que la adaptación es adecuada, documentando evidencia tanto lógica como empírica para demostrar que las interpretaciones del puntaje de dicha prueba son válidas. Esta evidencia puede incluir estudios empíricos y/o juicio profesional que pruebe que las versiones en distintos idiomas poseen validez comparable debido a que miden constructos similares.

En cuanto a la documentación precisada para la traducción y adaptación/adecuación, esta debe incluir, cuando sea factible, evidencias de confiabilidad y validez, así como todos los procedimientos llevados a cabo -como se mencionó antes- y aspectos complementarios: información sobre los traductores, muestras de los examinados y dificultades con la interpretación de los puntajes en el o los idiomas a los que se haya realizado la traducción-adaptación (AERA, APA & NCME, 2014).

Estos estándares abordan de manera más general el proceso de traducción y adaptación, el cual se ve enriquecido y complementado por los lineamientos brindados por la ITC, los mismos que se han seguido con rigurosidad en la presente investigación

### **Validez**

La validez hace referencia al nivel en el que la teoría y la evidencia sustentan que una prueba puede ser usada para lo que ha sido diseñada, avalada por las interpretaciones de los puntajes de esta. Hallar las evidencias de validez de un instrumento de medición puede y debe entenderse como un proceso constante en el que se reúnen argumentos que indican que un instrumento es útil, apropiado y logra los objetivos que se determinaron para su uso.

Para dicho fin deben integrarse distintas fuentes de evidencia relevante que garanticen la calidad técnica de la prueba que se empleará para realizar una evaluación. Esto inicia desde la construcción de la prueba, la determinación de la fiabilidad de esta, la garantía de una administración libre de idiosincrasias, equidad en el trato, una calificación de la puntuación adecuada y un escalamiento, equiparación y establecimiento de puntajes preciso (AERA, APA y NCME, 1999, p. 17, como es citado en Sireci & Padilla, 2014).

Algunas de las fuentes de evidencias de validez son las siguientes: (1) las que basan en el contenido de la prueba, (2) basadas en la estructura interna, (3) las que determinan la relación con otras variables, (4) basadas en el proceso de respuesta y finalmente (5) las evidencias basadas en las consecuencias de la prueba (AERA, APA & NCME, 2014).

### **Fiabilidad**

La fiabilidad de una prueba alude a su capacidad de brindar consistencia en las puntuaciones de personas que, aunque sean diferentes, presentan un atributo similar y lo presentan en el mismo nivel o magnitud (Abad, Olea, Ponsoda & García, 2011). Para conocer la fiabilidad de una prueba, se deben calcular coeficientes que indiquen la presencia de estabilidad en los puntajes; esta servirá para realizar inferencias acerca del comportamiento futuro de la medida o del fenómeno que se está estudiando.

Al igual que los objetos que sirven para medir propiedades o atributos físicos, tienen un margen pequeño de error; de igual manera, las pruebas psicológicas poseen márgenes de error. Lo adecuado es que estos no provengan de factores externos a la prueba que entorpezcan la evaluación. La intromisión de estos factores disminuye la fiabilidad de un instrumento y causa que sus puntuaciones sean inestables; si esto ocurre, se puede afirmar que esta herramienta es imprecisa y no útil para ser empleada (Prieto y Delgado, 2010).

En el caso de la validez asociada a la adaptación transcultural de herramientas psicológicas, una de las principales causas de variabilidad negativa en las puntuaciones podría ser la baja calidad de análisis de los aspectos sustantivos y teóricos para el traslado del constructo.

Esto también demuestra la estrecha relación entre la validez y la fiabilidad, ya que es en el proceso de adaptación y validez en el que estos factores deben tomarse en cuenta y abordarse de manera minuciosa y escrupulosa.

### **2.3. Definición de términos básicos**

**Aprendizaje autorregulado:** Es la capacidad de los estudiantes de convertirse en los dirigentes de sus propios procesos de aprendizaje (Zimmerman, 2015). Es un proceso activo y constructivo mediante el cual los alumnos establecen metas para su aprendizaje y luego buscan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, guiados y restringidos por sus objetivos y las características contextuales del entorno (Pintrich, 2001).

**Adaptación de instrumentos psicológicos:** Incluye todas las actividades, desde decidir si una prueba pudiera medir el mismo constructo en idiomas y culturas diferentes, hasta seleccionar los traductores, decidir sobre las adaptaciones que se deban realizar a la prueba que sean más adecuadas para su uso en un segundo idioma y cultura, comprobando la equivalencia entre la forma original y la adaptada (Hambleton, 2005).

Es el curso a través del cual un instrumento construido en otro país o realidad cultural es traducido y analizado, siendo adecuado en formato y contenido, para posteriormente ser procesado psicométricamente para su uso en otro país o realidad cultural (APA, 2010).

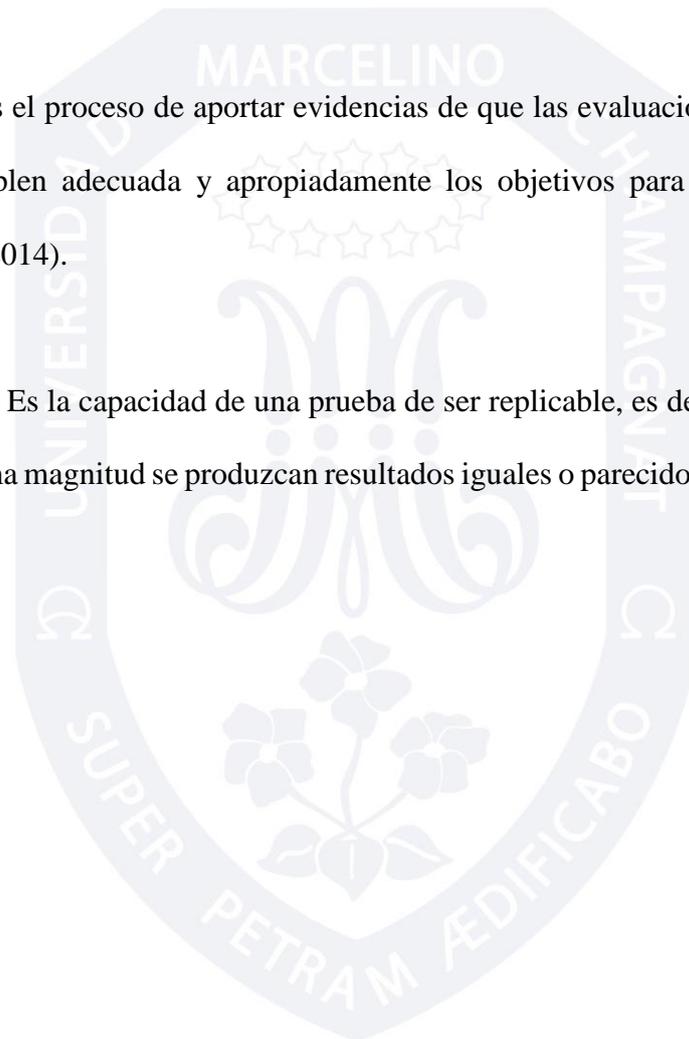
**Herramienta observacional:** Permite registrar el comportamiento específico, observable externamente del estudiante, el cual proporciona información sobre las actividades de aprendizaje que tienen lugar en ese momento (Van Hout-Wolters, 2000). Al mismo tiempo, una herramienta o lente observacional (es decir, un instrumento o sistema de observación)

influye y restringe aún más lo que se busca observar, registrar, analizar y describir (Evertson & Merlin 2008).

**Evaluar:** Curso a través del cual las características de un alumno, (o de un grupo de alumnos, de un ambiente educativo, materiales, etc.) se examinan y valoran en torno a criterios para emitir un juicio relevante (APA, 2010).

**Validez:** Es el proceso de aportar evidencias de que las evaluaciones mediante tests y cuestionarios cumplen adecuada y apropiadamente los objetivos para los que se elaboran (Sireci & Padilla, 2014).

**Fiabilidad:** Es la capacidad de una prueba de ser replicable, es decir, que al repetir las medidas de la misma magnitud se produzcan resultados iguales o parecidos. (Abad et al., 2011).



## 2.4.Marco situacional

Huánuco es un departamento muy complejo, pruebas de esto son: La variedad lingüística, dado que en los once distritos que lo componen se hablan cinco tipos de quechua. La diversidad demográfica, pues tiene distritos en las frías montañas de la cordillera de los Andes con los más altos alcanzando aproximadamente 4000 metros sobre el mar, y otros tan calurosos que alcanzan los 31 grados.

Esta complejidad también se evidencia en el campo educativo. Huánuco tiene la segunda tasa más alta de analfabetismo entre los varones adultos 6.9% y 19.4% en mujeres adultas, lo que duplica y triplica, respectivamente, el promedio nacional de 3.0% en hombres y 8.7% en mujeres. Con respecto a la educación primaria y secundaria, el 80.1% y el 49.4% de las instituciones de estos niveles están ubicadas en áreas rurales (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2018), y sus logros educativos, evidenciados en las últimas pruebas del censo (ECE) de 2018 realizadas en el cuarto grado de primaria y cuarto de secundaria que están muy por debajo del promedio nacional, ubicando a la región en los últimos lugares de desempeño. Estos resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

*Desempeño en Huánuco en el ECE 2018*

	Grados	
	4to de primaria	4to de secundaria
Habilidades matemáticas	19.2%	6.2%
Promedio nacional	30.7%	14.1%
Posición del dpto. a nivel nacional	22/26	21/26
Habilidades lectoras	21.1%	7.3%
Promedio nacional	34.8%	16.2%
Posición del dpto. a nivel nacional	23/26	22/26
Ciencia y Tecnología	-	4.0%
Promedio nacional	-	8.5%
Posición del dpto. a nivel nacional	-	23/26
Ciencias sociales	-	5.3%
Promedio nacional	-	11.6%
Posición del dpto. a nivel nacional	-	22/26

*Nota.* Elaboración propia, datos obtenidos de la UMC (2019).

En 2007, Rivero, al analizar los resultados de las pruebas del censo de 2004 (que alarmantemente no son muy diferentes de las de esta época), sugirió que las precauciones e intervenciones para mejorar la calidad educativa deberían llevarse a cabo antes de la escuela, dando prioridad a la primera infancia, proporcionando educación inicial calificada a niños de 3 a 5 años, especialmente a aquellos que viven en áreas rurales.

Un año antes, los resultados de un estudio realizado por Beltrán y Seinfeld (2009) en 2006 mostraron que la asistencia de los niños de Huánuco a los "Jardines" (como se conoce también a los centros de educación Inicial), tuvo un impacto positivo en los años posteriores de educación. Majerowicz, en 2016, midió este impacto a nivel nacional, y descubrió que, a pesar de su contribución, solo tuvo un efecto de 0.1 DE en el área de comprensión de lectura, a diferencia de países como Argentina donde se encontró un 0.23 DE.

Se proponen tres limitaciones principales que buscan explicar este bajo efecto en la calidad. A) El ambiente de enseñanza; que se evaluó en 2015 en una muestra de 979 de 18 951 Jardines en todo el país, donde se encontró que los entornos educativos iniciales no alcanzaron un nivel de calidad mínimo de acuerdo con lo establecido en cinco de las seis subescalas de la Escala de calificación del entorno de la primera infancia revisada (ECERS-R): espacio y mobiliario, rutinas de cuidado personal, lenguaje y razonamiento y actividades, materiales y estructura del programa (Ministerio de Educación, 2015).

B) Factores biológico-físicos: en Huánuco, el alto porcentaje de desnutrición crónica que afecta a niños entre 3 y 5 años, 22.4%, representa la tercera tasa más alta de desnutrición crónica en el país (INEI, 2019)

C) Factores socioemocionales: los actos de violencia variada (conquista y opresión, terrorismo (Macher, 2019), racismo (Zavala, 2011)) experimentados por los pobladores de las comunidades los llevan a pensar en que están dejados de lado (Laorden, 2018), lo cual podría influir en los niños al crear una forma pasiva de involucramiento ante la educación y la falta de oportunidades.

### **3. Hipótesis y variables**

#### **3.1.Hipótesis**

Las hipótesis no han sido consideradas en el presente estudio, pues es de tipo psicométrico.

#### **3.2.Variables**

La variable aprendizaje autorregulado es de tipo atributiva, ya que representa características de las personas que no han sido manipuladas (Sierra, 2005, como se citó en Salgado, 2018).

#### **3.3.Definición conceptual**

El aprendizaje autorregulado es el proceso por el cual los aprendices activan y sostienen personalmente sus cogniciones, afectos y conductas que están sistemáticamente orientadas hacia el logro de sus metas de aprendizaje (Zimmerman & Schunk, 2011).

#### **3.4.Definición operacional**

Se obtiene a través de las puntuaciones del Checklist of Independent Learning Development (CHILD 3-5), el cual determina el nivel de desarrollo del aprendizaje autorregulado de los preescolares, la cual posee cuatro dimensiones, que se evidencian en la tabla 3.

Tabla 3

*Operacionalización de la variable aprendizaje autorregulado*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medida
Aprendizaje autorregulado	Emocional	Puntajes obtenidos en la dimensión emocional	1, 2,3,4,5	Escala de intervalo
	Prosocial	Puntajes obtenidos en la dimensión prosocial	6,7,8,9,10	Escala de intervalo
	Cognitiva	Puntajes obtenidos en la dimensión cognitiva	11,12,13,	Escala de intervalo
	<i>metacognitiva</i>	Puntajes obtenidos en la dimensión cognitiva	14,15,16, 17	Escala de intervalo
	Motivacional	Puntajes obtenidos en la dimensión motivacional	18,19,20,21, 22	Escala de intervalo

*Nota.* Basada en las dimensiones e ítems de la CHILD 3-5. (Whitebread et al., 2009).

## **4. Metodología**

### **4.1. Tipo de investigación**

El tipo de investigación seleccionado es el cuantitativo dado que los resultados obtenidos han sido procesados y sometidos a análisis estadístico (Sánchez & Reyes 2015). Además, se puede considerar que el presente estudio es de naturaleza psicométrica, correspondiente al tipo tecnológico. Sánchez y Reyes (2006) refieren que un estudio es de tipo tecnológico en la medida en que aporta a la ciencia con instrumentos, métodos o programas que serán válidos para posibles investigaciones.

### **4.2. Diseño de investigación**

El diseño empleado es el instrumental, el cual pertenece a la categoría de estudios dirigidos a desarrollar pruebas y aparatos, que incluye al diseño y la adaptación de estos (Montero & León, 2002). La presente investigación se centra en la adaptación, realizando la traducción literal y la traducción inversa como procedimiento de verificación de la calidad de la adaptación (Muñiz et al., 2013).

### **4.3. Población y muestra**

#### **4.3.1. Población**

La población total está compuesta 836 estudiantes de ambos sexos, de todas las 32 instituciones educativas inicial públicas del distrito de Santa María del Valle, que tienen entre 3-5 años. Existe un aproximado de entre 2.0 y 24.29 estudiantes por salón, según el portal del Centro de Estadística de la Calidad Educativa, en base a las matrículas del 2018 (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2019).

### 4.3.2. Muestra

Siguiendo los procedimientos indicados por Whitebread et al., 2009 inicialmente se determinó el tamaño de la muestra a través de la siguiente fórmula al 95% de confiabilidad, quedando compuesta por 264 niños.

Ecuación estadística para proporciones poblacionales

$$n = \frac{Z^2(p * q)}{e^2 + \frac{Z^2(p * q)}{N}}$$

Asimismo, la muestra fue elegida de manera intencional para lo cual se escogieron casos específicos y limitando la muestra solo a estos (Otzen & Manterola, 2017). En este caso se tuvo en cuenta además los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión:

- Estar en el rango de edad de 3 a 5 años 11 meses
- Haber sido seleccionado por su docente para participar
- Haber asentido participar en la investigación
- Que uno de sus padres haya firmado el consentimiento informado

Criterios de exclusión:

- Retirarse de la institución educativa o de la investigación
- Que su docente no participe de las capacitaciones para la evaluación
- Que su docente no muestre compromiso y/o responsabilidad con la investigación
- Que su docente se ausente o retire de la investigación

Dado que era indispensable contar con docentes colaboradores para la evaluación de los estudiantes usando la lista de cotejo, la muestra se vio reducida a 31 niños. Este tópico será retomado y ampliado en el punto dedicado a las limitaciones del estudio.

La muestra finalmente se distribuyó como se indica en la tabla 4.

Tabla 4

*Distribución de la muestra estudiantil según género y edad*

Edades	Sexo				Total	
	Masculino		Femenino		<i>F</i>	%
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
3 años	5	16%	3	10%	8	26%
4 años	6	19%	4	13%	10	32%
5 años	8	26%	5	16%	13	42%
Total	19	61%	12	39%	31	100%

*Nota:* Las edades de 3, 4 y 5 son estimados. *f* = frecuencia.

#### 4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

##### 4.4.1. Técnicas

Los datos fueron recolectados empleando la técnica o método observación sistemática y estructurada, el cual es un procedimiento flexible y adaptable a los comportamientos y a los contextos, el cual sigue un proceso disciplinado y riguroso para obtener los datos que se requieren (Anguera, 2010). Para dirigir la observación se ha capacitado a los evaluadores y se empleó una lista de cotejo, la cual se presenta a continuación.

##### 4.4.2. Instrumentos

###### *CHILD 3-5 – (Checklist of independent learning development)*

###### a. Ficha técnica.

Nombre del instrumento	:	Checklist of Independent Learning Development CHILD 3-5
Autores	:	David Whitebread, Penny Coltman, Deborah Deborah Pino Pasternak, Claire Sangster, Valeska Grau, Sue Bingham, Qais Almeqdad y Demetra Demetriou (2009)
Aplicación	:	Individual
Año de publicación	:	2009
Ámbito de Aplicación	:	Niños de 3 a 5 años (Educación Inicial)
Duración	:	Variable
Finalidad	:	Evaluación de la variable Aprendizaje Autorregulado
Dimensiones	:	Motivacional, cognitiva, emocional y prosocial

Material : Protocolo de observación

b. Descripción del instrumento

La Checklist of Independent Learning Development CHILD 3-5, es una herramienta de evaluación observacional diseñada para ser usada por maestros en las aulas, como una medida del desarrollo de las capacidades de Autorregulación del Aprendizaje de los niños en la edad de 3 a 5 años. Está compuesta por 22 ítems pertenecientes a cuatro dimensiones: emocional, pro-social, cognitivo y motivacional del constructo, las cuales se dividen en concordancia con el modelo propuesto por Bronson (2000). Los ítems están presentados en una escala tipo Likert de cuatro opciones, que fluctúan entre "siempre", "muchas veces", "pocas veces" o "nunca". También junto a cada ítem se encuentran espacios para describir conductas específicas asociadas a cada ítem, con las cuales se puede hacer un análisis más profundo del perfil del niño evaluado. De esta manera, la CHILD 3-5 integra las perspectivas cuantitativa y cualitativa, propias de una metodología observacional (Whitebread et al., 2009). Se ha hallado que el instrumento diferencia de manera confiable niveles de autorregulación altos, intermedios y bajos (Bryce & Whitebread, 2012; Saraç et al., 2019).

c. Evidencias de Validez y fiabilidad

La CHILD 3-5 presenta las siguientes cualidades. Respecto a la validez, se recopilaban evidencias que emplearon metodologías cuantitativas y cualitativas. Primero, se redujo la posibilidad de falseamiento de datos, al ser recopilados en un entorno naturalista. Segundo, a través de un *focus group* con los docentes de cada clase, se evaluó la pertinencia de los ítems - hasta entonces frases- respecto a las características y conductas del Aprendizaje Autorregulado en el rango de edad de 3 a 5 años. A su vez se realizó una evaluación de criterio de jueces para

la validez de contenido en la que docentes determinados por Whitebread et al.(2009) puntuaron la relevancia de los ítems.

Finalmente se realizó un análisis de validez concurrente, para lo cual se pidió a las auxiliares que evaluaran niños (que hubieran sido evaluados por sus maestros principales sin saberlo) y que completaran una evaluación independiente. Tras esto, se alcanzaron niveles de acuerdo inter-evaluadores muy aceptables, con 56.1% del total de 572 evaluaciones realizadas que representan el 95.5% que solo varió en una categoría de evaluación. Respecto a la fiabilidad, de la evaluación total de 572 niños se halló la agrupación en cuatro áreas coincidentes con el modelo desarrollado por Bronson (2000) y se halló que la escala posee un alto nivel de consistencia interna, un alfa de Cronbach de .97. El análisis de los datos obtenidos por la *checklist* CHILD 3-5 ha demostrado distinguir de forma confiable entre niños con niveles altos y bajos de habilidades de autorregulación del aprendizaje, y que es una representación válida de las áreas clave de desarrollo en el rango de 3-5 años.

#### 4.5. Procedimientos

Para llevar a cabo la presente investigación, se consideró seguir los pasos planteados en los lineamientos brindados por el ITC para la adaptación de pruebas psicológicas (Muñiz et al., 2013; International Test Commission, 2017; Hernández, Hidalgo, Hambleton & Gómez-Benito, 2020) y los procedimientos llevados a cabo por Whitebread para la construcción de la CHILD 3-5 (Whitebread et al., 2009).

En la tabla 5 se presentan los procedimientos sugeridos por la ITC para la traducción y adaptación transcultural alcanzados por la presente investigación, ya que la tabla con los lineamientos completos hasta el punto 6 se encuentra en el apéndice B. De igual manera, en la tabla 6 se ponen lado a lado los pasos llevados a cabo por los autores originales de la CHILD 3-5 y la presente. Esto busca demostrar que tanto lo realizado por Whitebread et al. (2009) y los lineamientos pautados por la ITC han sido integrados para esta adaptación a pesar de las limitaciones. Seguidamente se desarrollan los pasos realizados.

Tabla 5

*Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición*

Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013; ITC, 2017; Hernández, Hidalgo, Hambleton & Gómez-Benito, 2020	
1. Directrices previas	Evidencia teórica y empírica de que el constructo es relevante para la población objetivo.
Estudio teórico:	El significado del constructo puede generalizarse.
Aspectos legales:	Permisos correspondientes a los propietarios de los derechos de autor.
Evaluar diferencias culturales y lingüísticas:	Para prevenir y controlar sesgos.
2. Directrices de desarrollo	Selección de traductores y expertos cualificados en el constructo, medición, cultura, entre otros.
Proceso de traducción y adaptación riguroso:	Traducción hacia adelante, hacia atrás o simultánea como diseño
Diseños y procedimientos racionales	Varios traductores trabajan de forma independiente. Se hace un comité de expertos que revisen y comparen traducciones para versión consensuada.
Instrucciones y contenido significado similar en ambos test	Instrucciones, contenido de los ítems claros y comprensibles, mismo nivel de dificultad y familiaridad en ambas lenguas.

Aspectos de diseño adecuados	Formato de ítems, opciones de respuesta, modo de aplicación similares en ambas versiones. Población objetivo está familiarizada con procedimientos.
Estudios piloto y análisis de datos	Comprobar la calidad psicométrica, hacer revisiones, análisis de ítems, validez y fiabilidad inicial. Se pueden realizar estudios de evidencias de validez basadas en el contenido, basadas en la estructura interna del test u otras.

*Nota.* Integración de pasos sugeridos para la traducción y adaptación. Elaboración propia.

Tabla 6

*Comparación entre procedimientos originales y del presente estudio*

Whitebread et al., 2009	Arevalo, 2020
1. Estudio teórico y aspectos legales	1. Estudio teórico y aspectos legales
2. Obtención de versión de 35 ítems del CHILD 3-5	2. Traducción, retro-traducción
3. Capacitaciones a docentes	3. Capacitaciones a docentes
4. Aplicación primer año	4. Aplicación piloto (Resultados preliminares)
5. Revisión jueces docentes, validez interevaluador reduce a 22 ítems	5. Evidencia de validez de contenido por criterio de jueces
6. Aplicación segundo año	6. Análisis de evidencias de validez basados en la estructura interna
7. Índice de fiabilidad, evidencias de validez	

*Nota.* Basada en los procedimientos llevados a cabo para la construcción de la CHILD 3-5 (Whitebread et. al., 2009) y normas para adaptación de pruebas (International Test Commission, 2017).

#### 4.5.1. Etapa preliminar - estudio teórico.

En esta etapa, como indica la ITC, se evaluó el nivel de solapamiento del constructo en la población peruana. El solapamiento u *overlap* hace referencia a lo que los investigadores deben hacer antes de iniciar todos los procesos de traducción y posteriores, ello es cerciorarse de que el constructo medido por una prueba en el grupo cultural/lingüístico de origen se pueda encontrar en la misma forma y frecuencia en la o las otras culturas a donde se pretende adaptar dicho instrumento (Hambleton, 2005).

Además, se solicitó el permiso del autor del CHILD 3-5, vía correo electrónico para iniciar las coordinaciones y el proceso de adaptación, asegurando así el resguardo sus derechos de autoría. Como señala Muñiz et al. (2013) antes de comenzar con la adaptación hay que obtener los permisos pertinentes de quien ostente los derechos de propiedad intelectual del test (ver Apéndice C).

El resultado del solapamiento del constructo se apoyó en:

1. La presencia del constructo de autorregulación del aprendizaje en el currículo educativo de la educación Inicial peruano, el cual representa la base teórica en la que se sostiene la CHILD 3-5.
2. Se realizó una comparación entre los grados y las áreas abordados por el currículum inglés (el lugar de procedencia de la CHILD 3-5) y el peruano hallado en la tabla 7, y se determinó que las diferencias observadas no representan conflicto.

Tabla 7

*Comparación entre áreas curriculares*

Perú - II ciclo educativo	Inglaterra – Early Years Foundation Stage (Etapa de fundación de los primeros años)
Comunicación	Comunicación y lenguaje (communication and language) Literacidad (literacy)
Psicomotriz	Desarrollo físico (physical development)
Personal social	Desarrollo personal, social y emocional (personal, social and emotional development)
Matemática	Matemáticas (mathematics)
Ciencia y tecnología	Entendiendo el mundo (understanding the world) Artes expresivas y diseño (expressive arts and design)

*Nota.* información tomada de MINEDU (2016) y Department for Education (2017).

Por otro lado, la CHILD 3-5 no es una prueba de desempeño o rendimiento, que posea formas de respuesta no generalizables, como por ejemplo: un constructo de inteligencia que podría ser subjetivo para una cultura asiática diferente a una de influencia occidental (Hambleton, 2005). Sino una observacional de *screening*, y como se mencionó antes, una que evalúa el desarrollo del constructo que representa un apoyo para la parte complementaria de la evaluación formativa de un área que ya existe.

3. Otro argumento a favor del solapamiento del constructo específicamente a la población rural del distrito de Santa María del Valle-Huánuco, es que el Currículo Nacional de Educación Inicial no varía regionalmente, y aunque las adaptaciones locales de este son permitidas, las capacidades, competencias y enfoques transversales son el eje de cualquier adaptación o variación, incluyendo los alusivos a la autorregulación. Por lo tanto, se acepta la generalización del constructo. De igual manera, el producto de este análisis y argumentos a favor se evidencian en los apartados Aprendizaje autorregulado en niños rurales e Importancia y enfoque curricular en el marco teórico.

#### 4.5.2. Etapa de traducción, retro-traducción

Para iniciar la segunda etapa de la investigación, se elaboró un esquema general para el proceso de traducción y retro-traducción (figura 6), también basado en los lineamientos antes presentados de la ITC para la traducción y adaptación de instrumentos psicológicos (Muñiz et al., 2013).

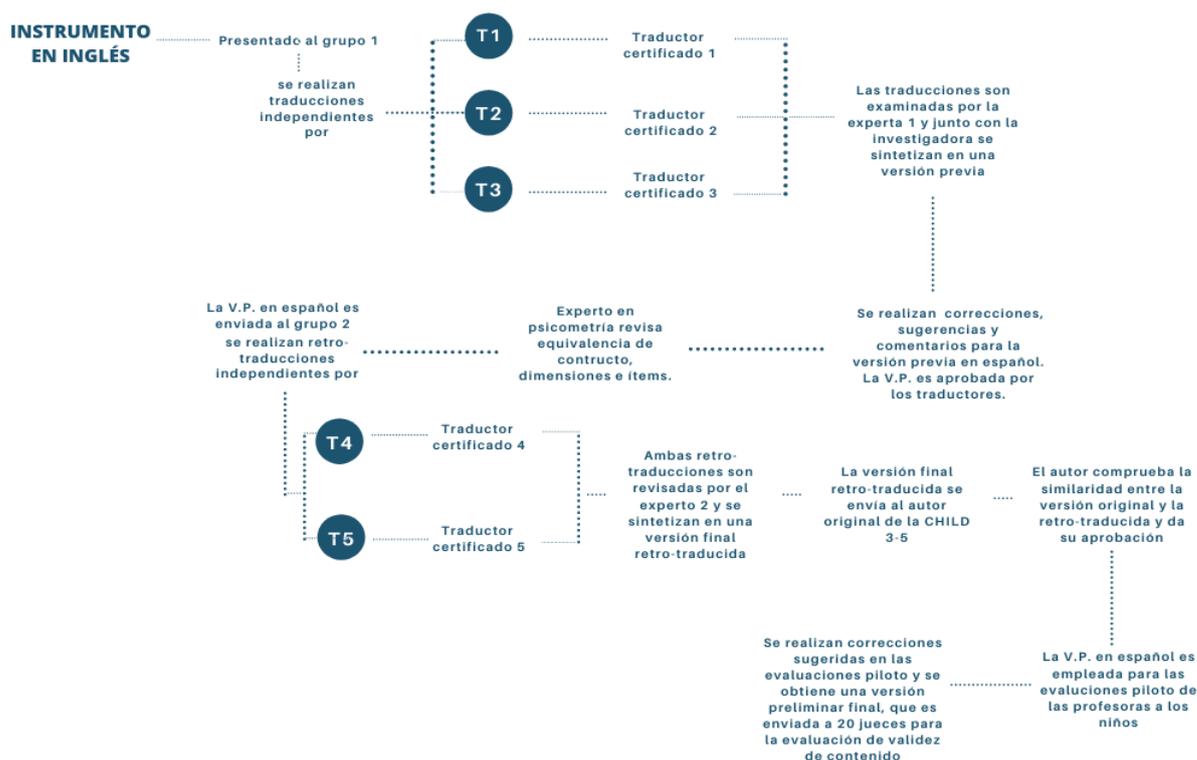


Figura 6. Esquema del proceso llevado a cabo para la traducción y retro-traducción, elaboración

Se seleccionó cinco traductores calificados, cuatro de ellos tenían maestrías o eran maestrandos, certificados por el Estado peruano y con experiencia en traducciones de corte psicológico-educativo, o uno de ambos. Seguidamente, se dividieron en dos grupos multidisciplinares, para los procesos de traducción y retro-traducción, estos se repartieron como se indica en la tabla 6. Para dicho fin también se solicitó la ayuda de tres expertos en su área: Una experta bilingüe en Educación Inicial, un experto en psicometría y construcción de pruebas, y un experto en lingüística y estudioso de la cultura quechua huanuqueña, los criterios por los que se les designó expertos se encuentran consignados en la tabla 9.

Tabla 8

*Grupos de traducción y retro-traducción*

Grupo 1 de traducción	Grupo 2 de retro-traducción
Traductor certificado 1	Traductor certificado 4
Traductor certificado 2	Traductor certificado 5
Traductor certificado 3	Experto 2
Experta 1	
Experto en Psicometría	
Investigadora de la presente	

*Nota.* Distribución de los grupos para la traducción y retro-traducción de la CHILD 3-5.

Tabla 9

*Características y razones por las que son denominados expertos*

	Iniciales	Área de experticia	Grado académico	Descripción
Experta 1	C.S.	Educación Inicial	Magister	Peruana. Más de 25 años de experiencia en educación infantil, Licenciada en Educación Inicial por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Magister en Child Development por Boston College, Massachusetts.
Experto 2	A.L.	Lingüística aplicada, cultura Quechua Huanuqueña	Magister	Angloparlante nativo, posee una licenciatura en Español y Estudios Latinoamericanos por la Seattle Pacific University y una maestría en Lingüística Aplicada y Exégesis, por la Trinity Western University, Langley, BC, Canadá.
Experto en psicometría	J.Y.L.	Construcción y adaptación de tests.	Magister	Psicólogo peruano con Maestría en Psicología Educativa por la Universidad Mayor de San Marcos, Lima Perú. Más de 10 años de experiencia en el uso de programas estadísticos aplicados a la investigación, y a la adaptación y estandarización de tests. Docente de investigación y construcción de pruebas de pre y posgrado en diferentes universidades peruanas.

De igual manera, en el grupo de trabajo de traducción se incluyó a la autora de la presente para la mediación de cambios durante el proceso iterativo y minucioso que se llevó a cabo, lo cual incluyó reuniones virtuales telefónicas y escritas con la experta y los traductores.

### ***Traducción.***

Como se observa en la figura 6, los tres primeros traductores realizaron traducciones independientes al español de la CHILD 3-5, las cuales se colocaron en un *formato de revisión de traducción* (ver apéndice D), en el que la experta 1 y el experto en psicometría revisaron las traducciones, determinaron su equivalencia, y añadieron comentarios, sugerencias y cambios.

Tras esto se llegó a una primera versión en español de la CHILD 3-5, en donde se fusionaron las tres traducciones, y se revisaron y aprobaron por el grupo 1 de traducción. En este proceso se evaluó la equivalencia gramatical y semántica, y se realizó la adecuación lingüística (Elosua et al., 2014). Ambos expertos involucrados, además de evaluar y sintetizar las traducciones independientes, emplearon una lista de preguntas de verificación (ver apéndice E) para realizar el control de calidad de la primera versión en español de la CHILD 3-5. Esta fue adaptada de Elosua et al. (2014). Para emplear este formato, se solicitó la aprobación de Elosua para su uso y adaptación.

### ***Retrotraducción.***

La primera versión en español de la CHILD 3-5, fue entregada a los traductores del grupo 2 de retrotraducción, quienes no estuvieron involucrados en el trabajo previo ni tuvieron acceso a la prueba original, por lo cual se les denominó *blind o naive translators* (Isart, 2017). Ellos realizaron traducciones independientes del español al idioma original de la prueba, las

cuales fueron entregadas al experto 2 en otro formato de revisión de traducción, el experto concilió ambas traducciones, añadió sugerencias y socializó esta versión para la aprobación de los traductores. De esta manera, se realizó el análisis de la congruencia de la retrotraducción, de forma cualitativa. Este análisis fue corroborado por el autor original de la CHILD 3-5, ya que la versión final retro-traducida le fue enviada y este no reportó discrepancias significativas y brindo su aprobación, asegurando que la esencia de los ítems y el constructo se mantenía en la retrotraducción.

#### **4.5.3. Etapa de capacitaciones a docentes y aplicación piloto**

En esta etapa se realizó una aplicación piloto para obtener índices psicométricos preliminares de la primera versión en español de la CHILD 3-5. Para ello se realizó un convenio de con la municipalidad de Santa María del Valle (ver apéndice F), el cual consignaba que se realizarían 5 capacitaciones para el uso de la CHILD 3-5 a las docentes del distrito que desearan participar como evaluadoras, acorde a lo realizado por Whitebrad et al. (2009), quienes realizaron capacitaciones relacionadas en el constructo de autorregulación y el uso de la checklist observacional (*initial training related to metacognition and self-regulation[...]* and *the use of the observation checklist*) p. 70, también es congruente con lo que señala la ITC para la evaluación inicial del funcionamiento del instrumento traducido (Internacional Test Comission, 2017). Para ello se prepararon y enviaron invitaciones a cada una de las docentes, también se tradujo y preparó el material facilitado por Whitebread para las capacitaciones (ver apéndice G), se compraron y prepararon artículos de logística, souvenirs, y refrigerios para cada una de las participantes. El total de docentes que asistieron fueron 40.

En estas capacitaciones se entrenó a las docentes evaluadoras en el constructo y la observación del Aprendizaje Autorregulado en sus niños. El nombre de la capacitación fue “Aprendizaje Autorregulado en Niños de 3-5 Años y Uso de la Lista de Cotejo CHILD 3-5” para profesoras de Educación Inicial.

Dentro del material entregado para las capacitaciones, se encontraban: una hoja con la agenda de la capacitación, hojas para apuntes y tres protocolos vacíos de la primera versión en español de la CHILD 3-5, junto con seis consentimientos y asentimientos informados para entregar a los padres y niños (ver apéndices H e I). A la vez, con las docentes participantes se habilitaron 6 grupos de trabajo virtuales a través de la aplicación de mensajería instantánea para teléfonos *WhatsApp*, por cada zona en la que se desarrollaron las capacitaciones, que incluía un máximo de 8 docentes por grupo, para recibir preguntas, comentarios y sugerencias de las profesoras.

#### **4.5.4. Etapa final - criterio de jueces**

Tras las evaluaciones y comentarios que se obtuvieron en las evaluaciones piloto por parte de las profesoras, se sometió la primera versión en español de la CHILD 3-5 a criterio de jueces para recopilar evidencias de validez de contenido. 20 psicólogos jueces con experiencia en la investigación educativa en ámbitos rurales, construcción de pruebas, educación Inicial, y/o metacognición fueron los encargados de realizar esta labor.

Para ello, se les contactó a través de sus correos personales y/o a través de la plataforma social *LinkedIn*. Tras aceptar participar, se les hizo llegar el formato de revisión de las evidencias de validez basadas en el contenido (ver apéndice J), en el cual cada uno colocó su

valoración en una escala Likert del 0 al 3, respecto a la relevancia, coherencia y claridad del instrumento; de igual manera, pudieron hicieron comentarios y sugerencias.

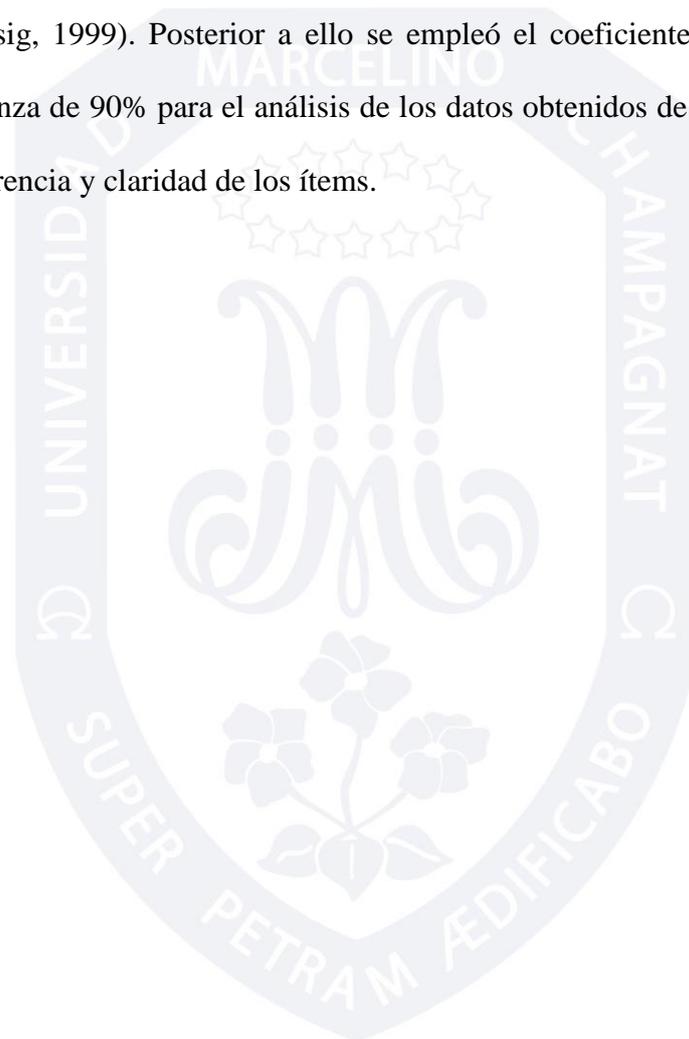
Al culminar este proceso, se crearon bases de datos para los resultados obtenidos en la prueba piloto, y en la evaluación de las evidencias de validez basadas en el contenido para sus respectivos análisis estadísticos y cualitativos. Con las valoraciones y comentarios de los 20 jueces, se obtuvo la versión final preliminar en español de la CHILD 3-5 (ver apéndice K) para su aplicación en la muestra final.

#### **4.6. Procesamiento de datos**

Para la fase inicial de la adaptación, es decir, la traducción y retro-traducción, cada versión obtenida a través del trabajo de los dos grupos interdisciplinarios de profesionales de Traducción, Lingüística, Psicología y Educación Inicial se analizó a nivel cualitativo: primero, a través de un formato de revisión de traducción y luego a través de preguntas de verificación del control de calidad. Las sugerencias y cambios de cada miembro de los equipos fueron tomadas en cuenta, así como las indicaciones y sugerencias de las docentes que emplearon la primera versión en español de la CHILD 3-5 y los jueces con los que se realizó el análisis de las evidencias de validez de contenido. Varios ítems fueron adecuados a las formas idiomáticas y culturales sin perder la esencia del constructo, ni representar un componente irrelevante para el mismo (AERA, APA & NCME, 2014).

Respecto a las evidencias de validez del instrumento, se implementaron dos procedimientos para explorar la dimensionalidad del instrumento, uno paramétrico, análisis

factorial y otro no paramétrico realizado con el *Mokken Scaling Analysis* mediante el *Automated Item Selection Procedure*. También se hallaron las evidencias de validez basadas en el contenido del test, para ello se usó el paquete estadístico IBM SPSS versión 24. Primero se calculó el grado de acuerdo en la calificación de los criterios de validez, para identificar si existieron respuestas desviadas de la tendencia central que pudieran ser consideradas como *outliers*. Para este cálculo, se utilizó el coeficiente average deviation o mean ADM (Burke, Finkelstein, & Dusig, 1999). Posterior a ello se empleó el coeficiente *V* de Aiken con un intervalo de confianza de 90% para el análisis de los datos obtenidos de los jueces respecto a la relevancia, coherencia y claridad de los ítems.



## 5. Resultados

### 5.1. Presentación de datos generales

#### 5.1.1. Adaptación lingüística

Este apartado se inicia señalando los hallazgos respecto a cada nivel de la adaptación de la CHILD 3-5.

##### 5.1.1.1. Versiones obtenidas

Durante el proceso inicial con el equipo 1 de traducción multidisciplinar se tomaron las siguientes decisiones: Respecto al título del instrumento, las siglas en inglés se mantuvieron, por considerarse distintivas al mismo, mas, el resto fue modificado al español, quedando como: “CHILD 3-5 - Lista de Cotejo del Desarrollo del Aprendizaje Independiente”.

Tabla 10

*Primera versión en español de la CHILD 3-5*

Nº Ítem	Descripción
1	Puede hablar sobre comportamientos y consecuencias propios y ajenos
2	Enfrenta nuevas tareas con confianza
3	Puede mantener la atención y resistir las distracciones.
4	Supervisa el progreso y busca ayuda de manera adecuada
5	Persiste a pesar de las dificultades
6	Negocia cuándo y cómo realizar tareas
7	Puede resolver problemas sociales con sus compañeros
8	Comparte y se turna de manera independiente
9	Participa en actividades cooperativas independientes con sus compañeros
10	Es consciente de los sentimientos de los demás; los ayuda y consuela
11	Es consciente de sus fortalezas y debilidades
12	Puede relatar cómo (él y sus compañeros) realizaron algo o qué aprendieron
13	Puede hablar sobre actividades futuras planificadas.
14	Puede realizar elecciones y tomar decisiones de manera razonada
15	Realiza preguntas y sugiere respuestas
16	Usa estrategias enseñadas previamente
17	Adopta un lenguaje escuchado previamente para sus propios objetivos
18	Encuentra recursos propios sin la ayuda de adultos
19	Desarrolla formas propias para realizar tareas
20	Inicia actividades
21	Planifica sus propias tareas, objetivos y metas
22	Disfruta resolver problemas

*Nota:* Versión obtenida tras el trabajo del grupo multidisciplinar 1 de traducción.

Se mantuvo la diagramación original realizada por el autor, ya que es práctica y conveniente al tratarse de un instrumento impreso en papel para marcar y describir. El modo de calificación de tipo Likert de cuatro puntos, que también se mantuvo. Tras ello se obtuvo la primera versión en español del CHILD 3-5, la cual se encuentra en la tabla 10; esta es la versión que emplearon las docentes evaluadoras en la etapa piloto.

Tras los comentarios, puntajes y observaciones obtenidos por parte de las docentes evaluadoras y los jueces en el análisis de las evidencias de validez de contenido a nivel cualitativo, se realizaron las adecuaciones en el fraseo registradas en la tabla 11.

Tabla 11

*Contraste entre primera versión en español del CHILD 3-5 y la versión preliminar final en español de la CHILD 3-5*

<b>Ítem</b>	<b>Primera versión en español del CHILD 3-5</b>	<b>Versión preliminar final en español de la CHILD 3-5</b>
1	Puede hablar sobre comportamientos y consecuencias propios y ajenos	Puede hablar sobre comportamientos y consecuencias propios y ajenos
2	Enfrenta nuevas tareas con confianza	Aborda nuevas tareas con confianza
3	Puede mantener la atención y resistir las distracciones.	Puede mantener la atención y resistir las distracciones (Según lo esperado para su edad).
4	Supervisa el progreso y busca ayuda de manera adecuada	Monitorea su progreso y busca ayuda de manera adecuada.
5	Persiste a pesar de las dificultades	Persiste a pesar de las dificultades.
6	Negocia cuándo y cómo realizar tareas	Negocia cuándo y cómo realizar tareas.
7	Puede resolver problemas sociales con sus compañeros	Puede resolver situaciones de conflicto con sus compañeros.
8	Comparte y se turna de manera independiente	Comparte y toma turnos de manera independiente.
9	Participa en actividades cooperativas independientes con sus compañeros	Participa en actividades cooperativas con sus compañeros, independiente de los adultos.
10	Es consciente de los sentimientos de los demás; los ayuda y consuela	Es consciente de los sentimientos de los demás, les ayuda y consuela.
11	Es consciente de sus fortalezas y debilidades	Es consciente de sus fortalezas y debilidades.
12	Puede relatar cómo (él y sus compañeros) realizaron algo o qué aprendieron	Puede relatar cómo realizaron algo, o qué aprendieron (él y sus compañeros).
13	Puede hablar sobre actividades futuras planificadas.	Puede hablar sobre actividades planeadas a futuro.

14	Puede realizar elecciones y tomar decisiones de manera razonada	Puede realizar elecciones y tomar decisiones de manera razonada.
15	Realiza preguntas y sugiere respuestas	Realiza preguntas y sugiere respuestas.
16	Usa estrategias enseñadas previamente	Usa estrategias enseñadas previamente.
17	Adopta un lenguaje escuchado previamente para sus propios objetivos	Adopta un lenguaje escuchado previamente para sus propios objetivos.
18	Encuentra recursos propios sin la ayuda de adultos	Encuentra recursos propios sin la ayuda de adultos.
19	Desarrolla formas propias para realizar tareas	Desarrolla formas propias de llevar a cabo tareas.
20	Inicia actividades	Inicia actividades.
21	Planifica sus propias tareas, objetivos y metas	Planifica sus propias tareas, objetivos y metas.
22	Disfruta resolver problemas	Disfruta resolver problemas.

*Nota.* Diferencias entre versiones en español realizadas para la CHILD 3-5.

A continuación, se describen las adecuaciones realizadas al fraseo final de los ítems para mantener su concordancia semántica con la prueba original y el sentido del constructo. Estas adecuaciones incluyen contrastes con los términos ingleses usados en el test original y el empleo de palabras que elevan el nivel de comprensión del ítem y eliminan obstáculos irrelevantes que podrían amenazar el constructo (AERA, APA & NCME, 2014). Se mencionan solo a los ítems que han sido adecuados.

- En el segundo ítem, se modificó la palabra “enfrenta” por “aborda” del inglés *tackles*, ya que la primera hace mayor referencia a una disputa, mientras que la segunda se ajusta más al contexto educativo.
- En el tercer ítem se añadió “según lo esperado para su edad” debido a que el término resultaba ambiguo para las docentes sin esta aclaración.
- En el cuarto ítem se modificó “supervisa” a “monitorea” debido a que el primer término es más empleado para el acto de supervisar a otros, mientras que el monitoreo se emplea más cuando lo realiza la propia persona.
- En el séptimo ítem se modificó “problemas sociales” por “situaciones de conflicto”, ya que el primer término alude a un constructo de amplia gama mayormente usado

en disciplinas sociológicas y antropológicas, mientras que el segundo alude a conflictos que se pueden evidenciar en el ambiente social de un jardín.

- En el octavo ítem se modificó “se turna” por “toma turnos” debido a que el primero hace referencia a un acuerdo más individual, mientras que el segundo es más congruente con la dimensión a la que este ítem pertenece.
- El noveno ítem fue modificado de “Participa en actividades cooperativas independientes con sus compañeros” a “Participa en actividades cooperativas con sus compañeros, independiente de los adultos” debido a que el segundo, a pesar de que incluye “de los adultos” expresa de manera más clara la esencia del ítem, lo cual fue aceptado por el autor original al revisar la versión retro-traducida.
- En el décimo ítem se modificó “los por “les” debido a que incluye de manera más neutral a niños y niñas.
- El ítem doceavo se modificó de “Puede relatar cómo (él y sus compañeros) realizaron algo o qué aprendieron” a “Puede relatar cómo realizaron algo, o qué aprendieron (él y sus compañeros)” debido a que mejoró la comprensibilidad del ítem.
- Del treceavo ítem la frase “futuras planificadas” se modificó a “planeadas a futuro” debido a que mejoró la comprensibilidad del ítem.
- Finalmente, en el ítem diecinueve se modificó la frase “para realizar” a “de llevar a cabo” porque comunicaba mejor la esencia del ítem y mejoraba su comprensibilidad.

Respecto al modo de calificación se mantiene la forma Likert debido a la aceptación general de los jueces y las docentes quienes no expresaron dificultad con su uso durante la capacitación piloto o tras la entrega de los protocolos resueltos. Los cambios señalados, se evidencian en la tabla 11, y la versión preliminar final en español de la CHILD 3-5 completa se encuentra en el apéndice K. De igual manera, se realizó un pequeño manual de aplicación

para la muestra final que podrá ser empleada y adecuada o modificada en trabajos de investigación posteriores (ver apéndice L).

## **5.2. Presentación y análisis de datos**

### **5.2.1. Evidencias de validez**

#### ***Evidencias de Validez basadas en el contenido: Acuerdo en las calificaciones.***

Tras el uso de las profesoras de la versión previa y tras recibir algunas modificaciones, la CHILD 3-5 fue sometida a criterio de jueces, que como se ha indicado en el capítulo de *procedimientos*, fue realizado por 20 jueces expertos en investigación en preescolares rurales, Educación Inicial, construcción de pruebas y/o Autorregulación o metacognición.

Se inició a calcular el grado de acuerdo en la calificación de los criterios de validez de contenido, para identificar si existieron respuestas desviadas de la tendencia central de calificación. Se usó el *average deviation o mean ADM* (Burke, Finkelstein, & Dusig, 1999), el cual calcula el promedio de desviaciones alrededor de la media de calificación. El coeficiente ADM se expresa en la métrica de la variable observable, es decir, en la escala de respuestas a los ítems. El desvío significativo de la respuesta central de calificaciones indica que no hay suficiente acuerdo o fuerte dispersión para garantizar la representatividad de la media como estadístico sumario. En la tabla 12 se observa que el escalamiento de la validez de contenido fue de cuatro opciones, así que el punto de corte para diferenciar la presencia de consenso y la falta de consenso fue .66. De igual manera, se observa que no se encuentra una dispersión fuerte lo cual permitió validar el ADM como representativo de los jueces y realizar el cálculo de la V de Aiken.

Tabla 12

*Estadísticos descriptivos y de consenso en la evaluación de la validez de contenido*

	Relevancia			Coherencia			Claridad		
	M	DE	ADM	M	DE	ADM	M	DE	ADM
c1	2.85	0.37	0.190	2.75	0.550	0.300	2.25	0.967	0.53
c2	2.85	0.49	0.210	2.80	0.523	0.260	2.75	0.786	0.36
c3	2.90	0.31	0.140	2.40	0.821	0.500	2.50	0.688	0.41
c4	2.95	0.22	0.070	2.70	0.657	0.370	2.30	0.923	0.75
c5	3.00	0.00	0.000	2.75	0.786	0.310	2.90	0.447	0.14
c6	2.85	0.37	0.190	2.70	0.571	0.370	2.45	0.686	0.54
c7	2.95	0.22	0.070	2.95	0.224	0.070	2.80	0.523	0.27
c8	2.80	0.52	0.270	2.80	0.523	0.270	2.40	0.681	0.33
c9	2.85	0.67	0.210	2.85	0.671	0.210	2.45	0.999	0.62
c10	2.90	0.31	0.140	2.80	0.410	0.220	2.55	0.826	0.41
c11	2.75	0.64	0.330	2.60	0.754	0.440	2.40	0.821	0.47
c12	2.90	0.31	0.140	2.85	0.366	0.190	2.60	0.681	0.41
c13	2.70	0.66	0.450	2.70	0.657	0.350	2.55	0.759	0.45
c14	2.90	0.31	0.140	2.85	0.489	0.221	2.45	0.999	0.57
c15	2.95	0.22	0.070	2.95	0.224	0.070	2.85	0.489	0.21
c16	2.95	0.22	0.070	2.95	0.224	0.070	2.65	0.813	0.29
c17	2.35	0.93	0.210	2.30	0.923	0.350	1.85	0.875	0.7
c18	2.80	0.41	0.220	2.75	0.444	0.280	2.45	0.759	0.42
c19	2.70	0.73	0.530	2.60	0.821	0.580	2.55	0.759	0.48
c20	2.85	0.37	0.250	2.90	0.308	0.120	2.50	0.946	0.56
c21	2.85	0.49	0.210	2.80	0.616	0.290	2.60	0.995	0.52
c22	2.75	0.55	0.280	2.60	0.821	0.450	2.55	0.686	0.58

***Coefficiente V de Aiken.***

Los resultados que se muestran en la tabla 13 indican las evidencias de validez de contenido por ítem, en donde se explora si la V Aiken calculada con intervalos de confianza al nivel del 90% posee un valor significativo. Los ítems subrayados indican los niveles de coeficientes V más bajos, específicamente debajo de .60, y aunque todos los ítems superan este valor mínimo, el ítem 17 en el criterio de claridad obtiene una V final baja, solo de .617, con un valor inferior de .511.

Tabla 13

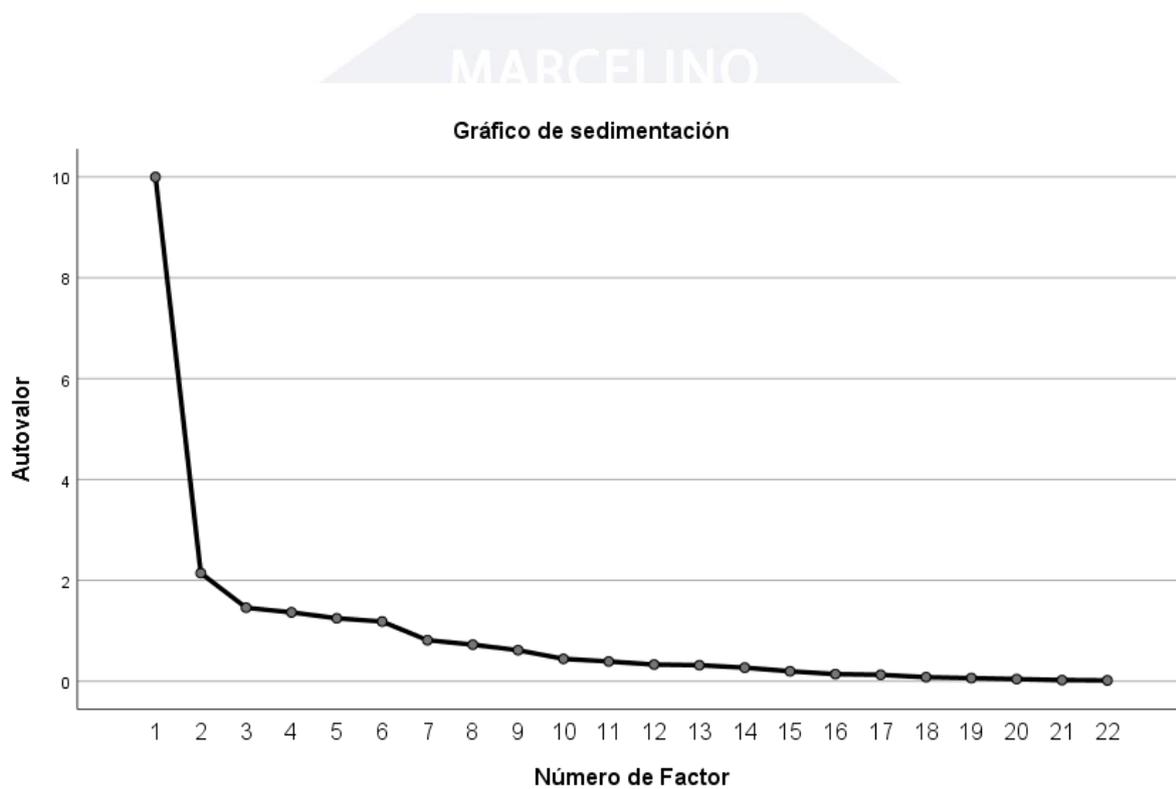
*Análisis de V de Aiken por ítem al 90% de confianza*

	Relevancia			Coherencia			Claridad		
	V	Inf	Sup	V	Inf	Sup	V	Inf	Sup
c1	.950	.881	.980	.917	.839	.959	.750	.649	.830
c2	.950	.881	.980	.933	.860	.970	.917	.839	.959
c3	.967	.904	.989	.800	.703	.871	.833	.740	.898
c4	.983	.929	.996	.900	.818	.947	.767	.667	.844
c5	1.000	.957	1.000	.917	.839	.959	.967	.904	.989
c6	.950	.881	.980	.900	.818	.947	.817	.721	.885
c7	.983	.929	.996	.983	.929	.996	.933	.860	.970
c8	.933	.860	.970	.933	.860	.970	.800	.703	.871
c9	.950	.881	.980	.950	.881	.980	.817	.721	.885
c10	.967	.904	.989	.933	.860	.970	.850	.759	.911
c11	.917	.839	.959	.867	.778	.923	.800	.703	.871
c12	.967	.904	.989	.950	.881	.980	.867	.778	.923
c13	.900	.818	.947	.900	.818	.947	.850	.759	.911
c14	.967	.904	.989	.950	.881	.980	.817	.721	.885
c15	.983	.929	.996	.983	.929	.996	.950	.881	.980
c16	.983	.929	.996	.983	.929	.996	.883	.798	.935
c17	.783	.685	.858	.767	.667	.844	<u>.617</u>	<u>.511</u>	.713
c18	.933	.860	.970	.917	.839	.959	.817	.721	.885
c19	.900	.818	.947	.867	.778	.923	.850	.759	.911
c20	.950	.881	.980	.967	.904	.989	.833	.740	.898
c21	.950	.881	.980	.933	.860	.970	.867	.778	.923
c22	.917	.839	.959	.867	.778	.923	.850	.759	.911

***Dimensionalidad del instrumento.***

Se implementaron dos procedimientos para explorar la dimensionalidad del instrumento con relación al número de dimensiones en las que los ítems pueden agruparse. En primer lugar, se implementó un método paramétrico derivado de aplicar el análisis factorial a los datos. Con este método, se extrajeron autovalores de la matriz de correlaciones Pearson entre los ítems considerando el método de factorización de mínimos cuadrados ponderados. La presentación de los autovalores fue hecha con el gráfico scree test para identificar visualmente el número de factores posiblemente para extraer.

En la Figura 7, se observa que el primer autovalor (9.99) que indica una dimensión contiene un monto importante de variabilidad (% varianza = 45.4), mientras que el resto se distancian grandemente de este primer autovalor. El segundo autovalor se distancia 4.66 veces respecto al primer autovalor, y 1.46 veces del tercer autovalor, indicando que no son significativamente diferentes. El resto de los autovalores no muestran ser diferenciados.



*Figura 7.* Autovalores representados en el gráfico scree test.



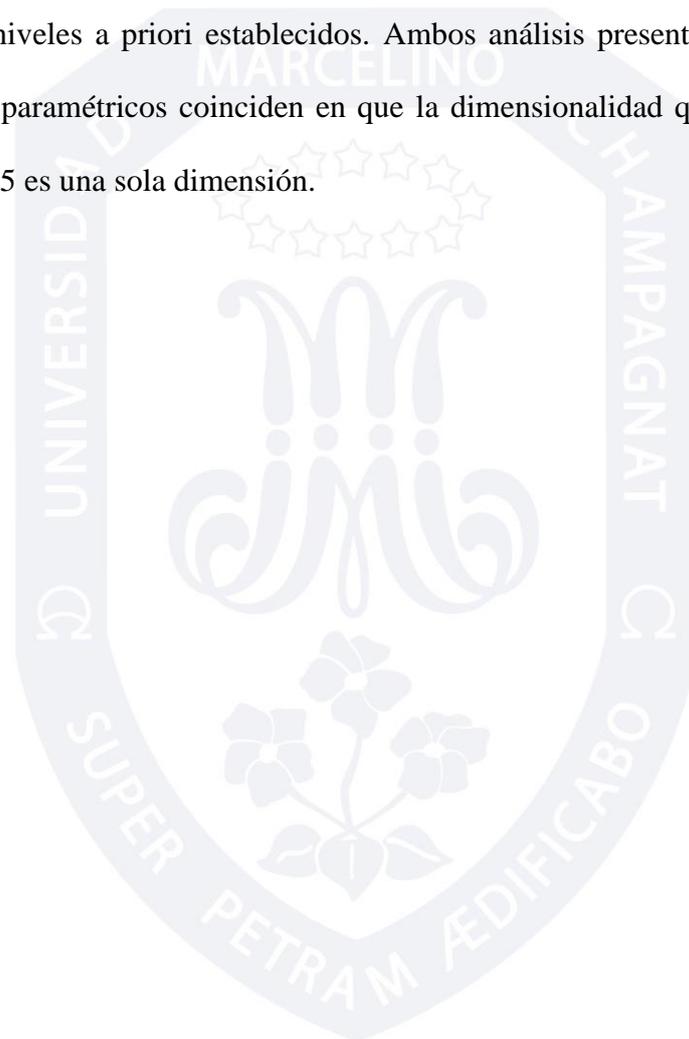
El método no paramétrico fue hecho con el Mokken Scaling Analysis (MSA) (Mokken, 1971), mediante la implementación el Automated Item Selection Procedure (AISP)(Mokken, 1971). AISP introduce una búsqueda automatizada de ítems, seleccionados para formar grupos de ítems con una magnitud mínima de escalabilidad establecida a priori (Mokken, 1971); los grupos de ítems seleccionados para representar una escala pueden considerarse que cumplen el criterio principal de formar una unidad o dimensión para el puntaje observado (Straat, Van der Ark, & Sijtsma, 2013). Para la selección de ítems, se establecieron cuatro niveles al coeficiente  $H$  de escalabilidad: .30, .40, .50 y .60. El método MSA es útil eficiente en pequeñas muestras, en etapas exploratorias, y cuando la secuencia del estudio requiere las primeras estimaciones sobre la calidad de los ítems y la dimensionalidad (Laroche, Kim, & Tomiuk, 1999; Sengul Avsar, & Tavsancil, 2017).

Tabla 14

*Análisis Mokken: búsqueda automatizada de selección de ítems*

	0.3	0.4	0.5	0.6
emo1	0	0	0	0
emo2	1	1	1	3
emo3	1	1	1	2
emo4	1	1	2	2
emo5	1	1	1	3
prosocial6	1	1	1	3
prosocial7	1	1	2	0
prosocial8	1	1	2	3
prosocial9	1	1	2	2
prosocial10	1	1	2	4
cognit11	1	1	1	2
cognit12	1	1	1	2
cognit13	1	1	1	1
cognit14	1	1	0	0
cognit15	1	1	1	0
cognit16	1	1	1	1
cognit17	1	1	1	1
motiva18	1	1	1	1
motiva19	1	1	1	1
motiva20	1	1	1	4
motiva21	1	1	1	1
motiva22	1	1	2	4

En la Tabla 14 se muestran los resultados del método AISP. Se observa que, excepto con el ítem emo1, una sola dimensión cumple con los criterios mínimos de escalabilidad en .30 y .40. en el criterio más exigente de .50, más de la mitad de los ítems agrupan en una sola dimensión, y en el criterio .60 aparecen cuatro posibles grupos de ítems. desde el criterio .50, los ítems se agrupan desorganizadamente y no reflejan la estructura conceptual de cuatro dimensiones del instrumento original. Se observa también que el ítem emo1 no es escalable en cualquiera de los niveles a priori establecidos. Ambos análisis presentados en los métodos paramétricos y no paramétricos coinciden en que la dimensionalidad que puede representar mejor al CHILD 3-5 es una sola dimensión.



### 5.3.Límites de la investigación

La participación de las evaluadoras/docentes fue comprometida por a la carga laboral que tenían. Debido a que las capacitaciones se llevaron a cabo el último trimestre del año 2019, más de la mitad de las docentes participantes decidieron dejar el proyecto. Por ello solo se logró obtener las evaluaciones de 11 docentes que significaron un total de 31 evaluaciones que componen la muestra. Considerando esto último, se realizaron ajustes para la continuación de las evaluaciones a una muestra más amplia el año posterior. Pero ello, no fue posible debido a la coyuntura actual que se vive a nivel mundial desde inicios de marzo del 2020 con el brote del SARS-CoV-2.

De igual modo, no se pudo realizar un acompañamiento y supervisión más activo a las docentes evaluadoras debido a que la cantidad de comunidades participantes superaban las 12 y la realización de todo el trabajo fue hecho por una sola investigadora.

Finalmente, ante el reducido tamaño de muestra obtenida, se redujo la generalización de los resultados solo a las instituciones participante, no así a la población del distrito que era lo esperado al inicio del trabajo. Es por ello que se ha dado mayor énfasis y fuerza a otras áreas de la investigación que también responden a la parte sustancial de una adaptación realizada rigurosamente.

## 6. Discusión de resultados

El presente trabajo aporta la traducción y adaptación inicial del Checklist of Independent Learning Development para niños de 3-5 años (CHILD 3-5) del inglés al español para su aplicación por docentes de Educación Inicial del distrito de Santa María del Valle en Huánuco, esta prueba está diseñada para observar y evaluar el desarrollo del Aprendizaje autorregulado en niños de 3 a 5 años. Este instrumento de tipo Likert, el cual permite la identificación de niveles de desarrollo del Aprendizaje Autorregulado a través de 4 áreas, emocional, prosocial, cognitiva y motivacional. Los resultados distinguen en que área los estudiantes precisan mayor estimulación para que las docentes diseñen y/o implementen estrategias que eleven estos niveles y se promueva la independencia y protagonismo del niño en su aprendizaje.

El objetivo general de la investigación consistió en obtener la adaptación inicial de la CHILD 3-5 para la evaluación de la autorregulación del aprendizaje en niños de 3 a 5 años del distrito de Santa María del Valle en Huánuco. Para ello se consideró vital emplear un procedimiento y una estructura organizada y minuciosa, tomando como principales referentes las normas para la traducción y adaptación de instrumentos psicológicos señalados por la International Test Commission (Internacional Test Commission, 2017) y los procedimientos originales realizados por Whitebread et al. (2009) para la creación de la CHILD 3-5.

Al contrastar lo llevado a cabo en la presente investigación con los Criterios de cumplimiento de las directrices de la ITC para la adaptación de test desarrollados por Hernández et al. (2020), se logró cubrir de manera óptima los puntos referidos a las directrices previas para la adaptación y de desarrollo del test, las cuales se encuentran resumidas en el

apéndice B. De igual manera, se halló gran coincidencia con lo llevado a cabo por Whitebread et al. (2009) en el primer año de su estudio, lo cual se puede evidenciar en la tabla 6.

Para lograr cumplir el objetivo general, se plantearon también tres objetivos específicos. El primero, referido a la adaptación y adecuación lingüística y cultural, se realizó, al igual que Elosua et al. (2014) se inició con la búsqueda del *overlap* o solapamiento del constructo. En este punto deben brindarse evidencias tanto teóricas como empíricas de que el constructo es relevante para la población a la que se busca trasladar el test, ello coincide con lo propuesto por Hambleton (2005) quien indica, que el investigador debe asegurarse de que en ambas culturas (la inicial y la objetivo) el constructo se comprenda y se identifique en una misma forma y frecuencia. Una de las evidencias teóricas encontradas fue que el constructo Aprendizaje Autorregulado se encuentra en el Programa Curricular de Educación Inicial en la forma de una competencia transversal designada como gestiona su aprendizaje de manera autónoma, el cual está basado en el enfoque metacognitivo-autorregulado (Ministerio de Educación, 2016, p. 206).

De igual manera, la existencia y relevancia de la autorregulación a nivel general en los niños de contextos rurales, es sustentada en Ames (2013) quien señaló que la independencia y autorregulación están presentes en los niños desde las edades de 3 años, ya que los niños de las zonas rurales de las regiones de Apurímac, Cuzco y Ayacucho son considerados en labores familiares acorde a su edad y paulatinamente aportan ideas y toman decisiones al inicio a modo de juego con actividades en las que se realizan imitaciones de lo que los padres hacen a pequeña escala. A partir de los 4 a 5 años hay una transición más significativa a la niñez y a la escolaridad, las labores que los niños ejercen son más valoradas, y los padres demuestran

mayor confianza en las habilidades de sus hijos, estos hallazgos se encuentran de forma similar en los niños preescolares de las zonas rurales de Huánuco.

Al hallar que la presencia del constructo era equiparable se iniciaron los procesos de traducción y retro-traducción. Este proceso es comúnmente usado en los trabajos científicos de adaptación transcultural para asegurar que se mantenga la precisión del constructo en el idioma destino (International Test Commission, 2017). Al igual que Almedad et al. (2016). Tras la realización de la traducción y retrotraducción al obtener una primera versión traducida se decidió mantener el formato de calificación Likert y las siglas de la prueba por ser distintivas a esta. A diferencia de Almedad et al., quienes realizaron las traducciones y emplearon solo un traductor para el proceso de retrotraducción, en el presente trabajo se emplearon dos grupos o comités multidisciplinares de profesionales de la Traducción, Educación Inicial, Psicometría, Lingüística y Cultura quienes fueron divididos en grupos de traducción y retrotraducción sin interacción entre ambos para asegurar la validez (Epstein, Santo, y Guillemín, 2015).

Al obtener una versión consensuada esta fue sometida a un estudio piloto con la participación de docentes evaluadoras para las cuales está diseñado el uso de la CHILD 3-5. En este punto Piscalho y Veiga (2014) quienes emplearon un método cualitativo para la adaptación del CHILD 3-5 al portugués, se encargaron de recabar toda la información y retroalimentación posible tras el uso de la herramienta por parte de las docentes a través de una plataforma virtual para la obtención de una versión más precisa. De igual manera lo realizaron Whitebread et al. (2009) al realizar reuniones presenciales y reflexivas para hablar acerca del funcionamiento de la prueba y de los niños evaluados. Esto muestra que la búsqueda de la retroalimentación por parte de las evaluadoras es un paso importante para asegurar la comprensión del constructo y obtener retroalimentación del instrumento que se busca adaptar.

También Jacob et al. (2019) enfatizan la relevancia de la evaluación realizada por maestros de preescolar capacitados para la evaluación de la autorregulación.

El segundo objetivo específico fue estimar las evidencias de validez de contenido de la CHILD 3-5 por juicio de expertos. Los trabajos utilizados como antecedentes emplearon entre 3 y 5 jueces para la evaluación de las evidencias de validez, pero para la presente se emplearon 20 jueces para la evaluación de la relevancia, coherencia y claridad de la prueba, ello considerando lo sugerido por Escurra (1988), quien indica que cuando se hallan las evidencias de validez de contenido por criterio de jueces con el coeficiente de  $V$  de Aiken, se debe contar con un mínimo de 10 jueces. Los 20 jueces que colaboraron son expertos en edades tempranas, autorregulación y metacognición, investigación en preescolares rurales y/o construcción de pruebas, lo cual permitió fortalecer las evidencias de validez de la prueba, y obtener así puntuaciones, comentarios y sugerencias más enriquecedores. Moscoso y Merino (2017) en la realización del Inventario de Mindfulness y Ecuanimidad también hallaron la validez de contenido con 17 jueces y reportaron evidencias de validez de contenido aceptable y útiles para la medición del constructo evaluado por su prueba.

Respecto a los resultados obtenidos, se analizaron los estadísticos descriptivos y de consenso en las calificaciones, para ello se emplea la media que es un componente para el cálculo del coeficiente  $V$  (Merino & Livia, 2009). En cuanto al *average deviation mean* ADM, este debe ser menor a  $A/6$  para establecer la presencia de acuerdo o consenso en las calificaciones (Dunlap, Burke, & Smith-Crowe, 2003); en donde  $A$  es el número de opciones de la escala de calificación.

El cálculo del ADM en los criterios de coherencia y claridad del ítem 17 fueron .75 y .70 >.66, lo cual expresa ligera falta de consenso. A pesar de ello el resto de las calificaciones

permiten concluir que las opiniones ofrecidas por los jueces fueron respuestas uniformes y similares que facultan la validez del cálculo de la  $V$ . Ahora bien, al profundizar en el cálculo de  $V$  de Aiken en contraste con la ligera falta de consenso en el ítem 17, se halla que en esos mismos criterios los índices de  $V$  son .767 y .617 respectivamente, los cuales se encuentran ligeramente arriba del .60. Este ítem es Adopta un lenguaje escuchado previamente para sus propios objetivos, el cual corresponde a una característica cognitiva del Aprendizaje autorregulado, que en la prueba original es Adopts previously heard language for own purpose.

Tras indagar acerca de este resultado en otras investigaciones, se halló que Saraç et al. (2019) eliminaron este ítem junto con otros 5 porque no confirmaban la distribución normal y/o no poseían adecuada correlación ítem-test. Esto puede dar el indicio de un mal funcionamiento del ítem en la versión en español del CHILD 3-5, pero esta aproximación debe ser confirmada con la aplicación a una muestra más amplia que permita hacer mayores análisis como de consistencia interna que corrobore que el funcionamiento del ítem no es adecuado.

Respecto al ítem 1 Puede hablar sobre comportamientos y consecuencias propias y ajenas, a pesar de que no se evidencia fuertemente en las calificaciones de la  $V$  una gran discrepancia, se evidencia en el criterio de claridad un cálculo de .750, lo cual está ligeramente arriba del valor mínimo aceptable. Al triangular estos resultados con los comentarios de varios de los jueces estos expresaron que parecía contener dos ítems en uno. Este ítem es el cual al igual que el ítem 17 requiere de la aplicación a una muestra mayor para realizar más análisis.

Por otro lado, respecto al cálculo de las evidencias de validez basadas en la dimensionalidad del CHILD 3-5, en ambos análisis tanto paramétrico, análisis factorial como no paramétrico (MSA Mokken Scaling Analysis,), se halló que la dimensión que mejor

explicaba la estructura de la CHILD 3-5 es una. Ello debido a que: en primer lugar, posee un porcentaje mayor de variabilidad 45.4% en un solo factor, y a pesar de que se observa una agrupación en el segundo y tercer autovalor estas no son. Esto se corrobora con el análisis Mokken en donde se observa que es una sola dimensión la que cumple con el criterio mínimo de 0.3 para la escalabilidad.

Este hallazgo es semejante a lo hallado por Saraç et al., Karakelle y Whitebread, (2019) quienes también emplearon el Análisis Factorial Exploratorio para investigar la estructura factorial de la escala hallando un solo factor con 65,590% de la varianza explicada, con la diferencia que su muestra comprendía un total de 449 niños. El hallazgo de un solo factor podría explicarse también debido a que los niños de contextos rurales inician su transitar hacia la autorregulación e independencia con la autonomía a nivel física y social (Ames, 2013) para continuar con los aspectos cognitivos y motivacionales que se dan con la escolarización, lo cual hace que el modelo se perciba como una sola estructura.

Lamentablemente cualquier generalización de los resultados, así como interpretación de estos debe tomarse con sumo cuidado y discreción, considerando el tamaño de la muestra. Finalmente cabe añadir que los resultados obtenidos en la adaptación al español de la CHILD 3-5 tanto a nivel cualitativo como cuantitativo permiten que pueda ser considerada como una herramienta valiosa para las docentes, eventualmente a nivel cualitativo, en su labor de análisis y observación de las conductas que demuestran autorregulación del aprendizaje y que es funcional en su labor de complementar otras herramientas de evaluación para los niños de preescolar o educación inicial (Whitebread et al., 2009), tales como registros anecdóticos, listas de cotejo, entre otras.

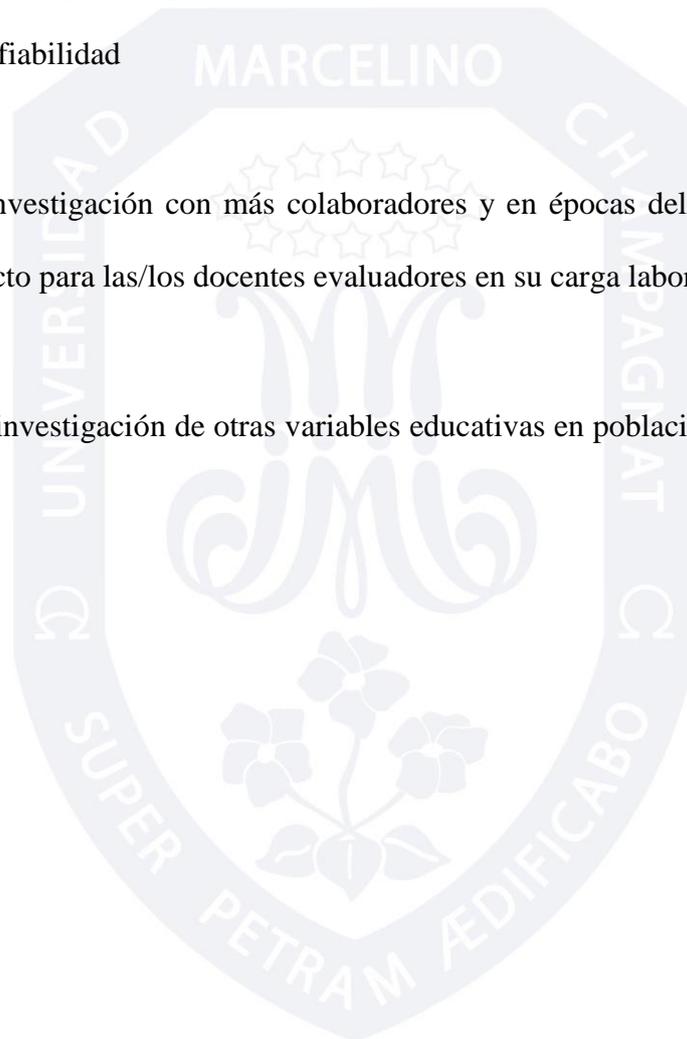
## 7. Conclusiones y recomendaciones

### 7.1. Conclusiones

- La CHILD 3-5 es una herramienta inicialmente adaptada y válida para evaluar cualitativamente el Aprendizaje Autorregulado a niños de 3 a 5 años del distrito de Santa María del Valle en Huánuco.
- Los resultados descriptivos y de consenso obtenidos con el coeficiente ADM no demuestran excesiva variabilidad indicando que existe consenso y que los cálculos con la V de Aiken son válidos.
- Los indicadores de validez de contenido obtenidos para la versión en español de la CHILD 3-5 demuestran que esta es relevante para el dominio del constructo.
- El análisis de la dimensionalidad de la versión en español de la CHILD 3-5 mediante el análisis factorial exploratorio y el análisis Mokken MSA, sugieren que es solo uno el factor que mejor representan la prueba, lo cual no coincide con las dimensiones reportadas por el autor original, pero si por otros estudios.

## 7.2.Recomendaciones

- Replicar la investigación aplicando la CHILD 3-5 en una muestra mayor que contemple a los niños preescolares del mismo distrito para comprobar si aún se mantiene la estructura de un solo factor
- Replicar la investigación aplicando la CHILD 3-5 en una muestra mayor para obtener el cálculo de la fiabilidad
- Replicar la investigación con más colaboradores y en épocas del año que signifiquen menor conflicto para las/los docentes evaluadores en su carga laboral.
- Promover la investigación de otras variables educativas en poblaciones rurales de niños preescolares.



## Referencias

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2011). *Medición en ciencias del comportamiento y de la salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Adagideli, F. H., Saraç, S., & Ader, E. (2015). Assessing preschool teachers' practices to promote self-regulated learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 423-440. Recuperado de: <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/89>
- Alegre, A. A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y representaciones*, 2(1), 79-120. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.54>
- Almeqdad, Q., Al-Hamouri, F., Rafe'a, A. Z., Al-Rousan, A., & Whitebread, D. (2016). Cross Cultural Indicators of Independent Learning in Young Children: A Jordanian Case. *The Spanish Journal of Psychology*, 19. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.35>
- American Educational Research Association., American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2014). *The standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones de la APA*. México: El Manual Moderno.
- Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42(3), 389-409. <https://doi.org/10.4000/bifea.4166>
- Anguera, M. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 122-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441012>

- Arias Gallegos, W. L., Rivera, R., & Ceballos Canaza, K. D. (2020). Análisis psicométrico del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Arequipa. *Revista De Investigación En Psicología*, 23(1), 179–192. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i1.18100>
- Ato, E., González, C. y Carranza, J. A. (2004). Aspectos Evolutivos de la Autorregulación Emocional en la Infancia. *Anales De Psicología*, 20(1), 69-80. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581>
- Balcomb, F. y Gerken, L. (2008). Three year old children can access their own memory to guide responses on a visual matching task. *Developmental science*, 11(5), 750-760. 10.1111/j.1467-7687.2008.00725.x
- Bandura, A. (1988). Organisational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of management*, 13(2), 275-302. <https://doi.org/10.1177%2F031289628801300210>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology review*, 11(1), 1-29. <https://doi.org/10.1023/A:1009085417776>
- Barrón, M. (2017). *Evaluación de Impacto del Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma-Nota Metodológica*. Recuperado de [http://evidencia.midis.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Nota\\_Metodologica\\_2\\_Qali\\_Warma.pdf](http://evidencia.midis.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Nota_Metodologica_2_Qali_Warma.pdf)
- Bausela, H. E. (2010). Función ejecutiva y desarrollo en la etapa preescolar. *Boletín de pediatría*, 50(214), 272-276. Recuperado de [https://www.sccalp.org/documents/0000/1674/BolPediatr2010\\_50\\_272-276.pdf](https://www.sccalp.org/documents/0000/1674/BolPediatr2010_50_272-276.pdf)

- Beltrán, A., & Seinfeld, J. (2009). *Desnutrición crónica infantil en el Perú: un problema persistente (No. 09-14)*. Lima: Centro de Investigación, Universidad del Pacífico. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1514>
- Boekaerts, M. (2010a). Motivation and self-regulation: Two close friends. *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*, 16(B), 69-108. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016B006](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016B006)
- Boekaerts, M. (2010b). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. *The nature of learning: Using research to inspire practice*, 91-111. Recuperado de [http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/03/the\\_nature\\_of\\_learning\\_1\\_.pdf#page=93](http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2013/03/the_nature_of_learning_1_.pdf#page=93)
- Boekaerts, M. (2017). Cognitive load and self-regulation: Attempts to build a bridge. *Learning and Instruction*, 51, 90-97. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.001>
- Bronson, M. (1994). The usefulness of an observational measure of young children's social and mastery behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(1), 19-43. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90027-2](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90027-2)
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Brown, A. (1977). *Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition*. *Reporte técnico No. 47*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED146562>
- Brown, A. (1980). *Metacognitive development and reading. Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=Srcw8DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA453&dq=metacognition+late+developing+capacity&ots=QS83fWqj4a&sig=19zpSMmuSpE2JHfxodTanBXDuO4>

- Bruning, R., Schraw G. y Norby, M. (2012). *Psicología Cognitiva y de la Instrucción*. Madrid: Pearson.
- Bryce, D., & Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: Evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving. *Metacognition and Learning*, 7(3), 197-217. <https://doi.org/10.1007/s11409-012-9091-2>
- Burke, M. J., Finkelstein, L. M., & Dusig, M. S. (1999). On average deviation indices for estimating interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 2, 49-68. [10.1177/109442819921004](https://doi.org/10.1177/109442819921004)
- Cameron, C. E., McClelland, M. M., Connor, C. M., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141-158. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/223486713>
- Capilla, A., Romero, D., Maestú, F., Campo, P., S. Fernández, J., González-Marqués, A. Fernández y Ortiz, T. (2004). Emergencia y desarrollo cerebral de las funciones ejecutivas. *Actas españolas de Psiquiatría*, 32(6), 377-386. Recuperado de <https://medes.com/publication/15756>
- Chávez, G., y Merino, C. (2016). Validez Estructural de la Escala de Autorregulación del Aprendizaje para Estudiantes Universitarios. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 9(2), 65-76. <https://doi.org/10.19083/ridu.9.453>
- Crookston, B. T., Schott, W., Cueto, S., Dearden, K. A., Engle, P., Georgiadis, A., Lundeen, E., Penny, M., Stein, A. y Behrman, J. R. (2013). Postinfancy growth, schooling, and cognitive achievement: Young Lives. *The American journal of clinical nutrition*, 98(6), 1555-1563. <https://doi.org/10.3945/ajcn.113.067561>
- Cueto, S., & Chinen, M. (2008). Educational Impact of a School Breakfast Programme In Rural Peru. *International Journal of Educational Development*, 28(2), 132-148. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.02.007>

- Cueto, S., León, J., Miranda, A., Dearden, K., Crookston, B. T., & Behrman, J. R. (2016). Does pre-school improve cognitive abilities among children with early-life stunting? A longitudinal study for Peru. *International journal of educational research*, 75, 102-114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.09.011>
- Demetriou, D. (2009). *Interrelationships in children's socio-cognitive development: the case of false-belief understanding* (Tesis doctoral). University of Cambridge, Cambridge, Reino Unido. Recuperado de <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.598489>
- Department for Education. (2017). *Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage* (N.º 1). Recuperado de [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/596629/EYFS\\_STATUTORY\\_FRAMEWORK\\_2017.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/596629/EYFS_STATUTORY_FRAMEWORK_2017.pdf)
- De la Fuente, J., & Lozano, A. (2009). Validación inicial de software para evaluar la autorregulación infantil. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2430/243016315004/>
- DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New ideas in Psychology*, 18(2-3), 187-213. [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(00\)00008-8](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(00)00008-8)
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (p. 11–43). <https://doi.org/10.1037/14797-002>
- Díaz, C., Caso, J., & Contreras, L. (Eds.). (2017). Estándares y directrices que orientan el desarrollo y adaptación de instrumentos de medición. *Prácticas de investigación aplicadas a contextos educativos*. Recuperado de [http://uee.uabc.mx/docs/libros/Practicas\\_investigacion\\_Rodriguez\\_Caso.pdf](http://uee.uabc.mx/docs/libros/Practicas_investigacion_Rodriguez_Caso.pdf)

- Diaz, R., & Berk, L. (Eds.). (2014). *Private speech: From social interaction to self-regulation*. Nueva York, NY: Psychology Press. Recuperado de <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=kZvKAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=from+social+interaction+to+self+regulation&ots=b7gv09WjAK&sig=cxwOE42M01s-ka8wjtrTc7R6gAY>
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 20(4), 391-409. 10.1007/s10648-008-9083-6
- Dörr, L., & Perels, F. (2019). Improving metacognitive abilities as an important prerequisite for self-regulated learning in preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 449-459. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1595608>
- Dunlap, W. P., Burke, M. J., & Smith-Crowe, K. (2003). Accurate tests of statistical significance for rwg and average deviation interrater agreement indices. *Journal of Applied Psychology*, 88, 356-362. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.356>
- Elosua, P., Mujika, J., Almeida, L. S., & Hermsilla, D. (2014). Procedimientos analítico-racionales en la adaptación de tests. Adaptación al español de la batería de pruebas de razonamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 117-126. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70015-9](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70015-9)
- Epstein, J., Santo, R. M., & Guillemín, F. (2015). A review of guidelines for cross-cultural adaptation of questionnaires could not bring out a consensus. *Journal of clinical epidemiology*, 68(4), 435-441. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.11.021>
- Escobal, J., & Benites, S. (2012). Algunos impactos del programa JUNTOS en el bienestar de los niños: Evidencia basada en el estudio Niños del Milenio. *Boletín de Políticas Públicas sobre la Infancia*, 5. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/1333491106.pdf>

- Escurre, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de psicología*, 6(1), 103-111. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123333>
- Evertson, C., & Merlin, G. (2008). La observación como indagación y método. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 174-188. Recuperado de <http://ceppia.com.co/Herramientas/Herramientas/Meto-cuantitativos.pdf#page=172>
- Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389. 10.1007/s10648-008-9079-2
- Garbin, A. & Yoshida, E. (2019) *Eficacia de la guía de entrenamiento EM3A para estimular las estrategias metacognitivas en niños de inicial 3 años de una institución educativa privada de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/169786>
- Gargurevich, R., & Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de autoregulación emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Revista Psicología*, 12, 192-215. Recuperado de [https://200.62.146.19/BVRevistas/rev\\_psicologia\\_cv/v12\\_2010/pdf/a09.pdf](https://200.62.146.19/BVRevistas/rev_psicologia_cv/v12_2010/pdf/a09.pdf)
- González del Yerro, A. (2006). La autorregulación y su desarrollo en la primera infancia. En A González del Yerro, H. Gutiérrez. (Eds.), *La participación de la escuela en la formación inicial de los maestros* (pp. 53-97). Educación y Desarrollo. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Asuncion\\_Valdes/publication/278018484\\_La\\_autorregulacion\\_y\\_su\\_desarrollo\\_en\\_la\\_primera\\_infancia/links/557873e808ae7521587036f6.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Asuncion_Valdes/publication/278018484_La_autorregulacion_y_su_desarrollo_en_la_primera_infancia/links/557873e808ae7521587036f6.pdf)
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. En: R. K. Hambleton, P. F. Merenda, C. D. Spielberger (Eds.). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*, 1, 3-38. Taylor y Francis. [Versión Kindle].

- Harris, K. R. (1982). Cognitive-behavior modification: Application with exceptional students. *Focus on exceptional children*, 15(2), 1-16. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/235897308.pdf>
- Hernández, A., Hidalgo, M. D., Hambleton, R. K., & Gómez-Benito, J. (2020). International Test Commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist. *Psicothema*, 32(3), 390-398. 10.7334/psicothema2019.306
- Hidalgo Nicho, E. A. (2020). *Los factores de motivación en la elección de la carrera docente y su relación con el aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer año de una universidad pública* (Tesis de maestría). Universidad Cayetano Heredia, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/8137>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Huánuco Compendio Estadístico*. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1495/1ibro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1495/1ibro.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Nota de Prensa*. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-n017-2019-inei.pdf>
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (Second edition)*. Recuperado de <https://www.intestcom.org/page/16>
- Isart Gil, M. (2017). *La retrotraducción como herramienta de comprobación de la equivalencia y de la adaptación intercultural en la traducción de instrumentos de valoración de la salud*. Recuperado de [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/174318/TFM\\_2017\\_IsartGilMariana.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/174318/TFM_2017_IsartGilMariana.pdf?sequence=1)
- Jacob, L., Benick, M., Dörrenbächer, S., y Perels, F. (2020). Promoting self-regulated learning in preschoolers. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(2), 116-140. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201237>

- Jiménez-Cárdenas, M., Liñan-Cuello, & I., y Cujia-Berrio, S. E. (2018). Association between Demographic Factors, Motivation and Self-Regulation of Learning from a Vygotskian Perspective in Engineering Students. *Contemporary Engineering Sciences*, 11(19), 925-934. <https://doi.org/10.12988/ces.2018.8381>
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental psychology*, 18(2), 199. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>
- Kuhn, D., & Dean, Jr, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into practice*, 43(4), 268-273. [10.1207/s15430421tip4304\\_4](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4)
- Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe SUMMA,. (2020). *Metacognición y Autorregulación*. <https://www.summaedu.org/metacognicion-y-autorregulacion/>
- Labatut, M. (2012). Educación infantil: Una mirada para los estilos de aprendizaje y la metacognición. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10, 21-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4653125>
- Laorden, C. (17 de abril de 2018). Lo rural no debe ser atraso, sino otra vía de progreso. *El País*. [https://elpais.com/elpais/2018/04/16/planeta\\_futuro/1523887469\\_688493.html](https://elpais.com/elpais/2018/04/16/planeta_futuro/1523887469_688493.html)
- Laroche, M., Kim C., & Tomiuk, M. A. (1999). IRT based item level analysis: An additional diagnostic tool for scale purification. *Advances in Consumer Research*, 26(1), 141–149. Recuperado de <https://www.acrwebsite.org/volumes/7898/volumes/v26/NA-26/full>
- Lyons, E., y Ghetti, S. (2010). Metacognitive development in early childhood: New questions about old assumptions. En Efklides, A. & Misailidi, P. (Eds.), *Trends and prospects in metacognition research* (pp. 259-278). [10.1007/978-1-4419-6546-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6546-2_12)
- Macher, S. (2019). Quechua Women: Agency in the Testimonies of the CVR—Peru Public Hearings. En: Shackel R., Fiske L. (Eds.) *Rethinking Transitional Gender Justice*.

*Gender* (pp. 239-256). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77890-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77890-7_12)

Majerowicz, S. (2016). *Impacto de educación inicial sobre desempeño académico*. University of Harvard. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6036>

Malaspina, M. (2018). *Conductas parentales, autorregulación y desarrollo de la matemática informal en niños preescolares de instituciones educativas públicas*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/10280>

Matos-Fernández, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje. *Persona*, (12), 167-185. <https://doi.org/10.26439/persona2009.n012.282>

McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. En B.J. Zimmerman, D.H. Schunk. (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives 2<sup>nd</sup> Edition* (pp. 213-238). Taylor and Francis. [Versión Kindle]..

McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2012). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(12), 314-324. Recuperado de [https://www.srf.ch/static/radio/modules/data/attachments/2012/studie\\_aufmerksamkei\\_t\\_2012.pdf](https://www.srf.ch/static/radio/modules/data/attachments/2012/studie_aufmerksamkei_t_2012.pdf)

McClelland, M. M., y Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child development perspectives*, 6(2), 136-142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>

Merino, C., & Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/71631>

- Mikulic, I. (2007). *Construcción y adaptación de pruebas psicológicas*. Manuscrito inédito, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://files.biblio15.webnode.cl/200000012-91b6b92ac2/Mikulic%3B%20Construcci%C3%B3n%20y%20adaptaci%C3%B3n%20de%20pruebas%20psicol%C3%B3gicas.pdf>
- Ministerio de Economía y Finanzas. (2017). *Evaluación de Impacto del programa JUNTOS – Resultados finales. Informe de evaluación*. Lima, Perú. Recuperado de [http://evidencia.midis.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe\\_Final\\_13.pdf](http://evidencia.midis.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Informe_Final_13.pdf)
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2017). *Evaluación de Impacto del Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma - Nota Metodológica*. Nota Metodológica. Lima, Perú. Recuperado de [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/pe\\_8062.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/pe_8062.pdf)
- Ministerio de Educación. (2015). *Dirección General de Educación Básica Regular. Informe de Indicadores Clave de la Evaluación Nacional de Educación Inicial Perú*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4583>
- Ministerio de Educación. (2020). *Programa Curricular de Educación Inicial*. Lima: MINEDU.
- Mokken, R. (1971). *A Theory and Procedure of Scale Analysis: With Applications in Political Research*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110813203>
- Montero, I., y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/337/33720308.pdf>
- Montroy, J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental psychology*, 52(11), 1744. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>

- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>
- Morales González, A. R. (2018). *Evaluación de un programa para incrementar habilidades de autorregulación en niños de edad preescolar* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/231880336.pdf>
- Moscoso, M. S. & Merino, C. M. (2017). Construcción y validez de contenido del Inventario de Mindfulness y Ecuanimidad: una perspectiva iberoamericana. *Mindfulness & Compassion*, 2, 9-16. 10.1016/j.mincom.2017.01.001
- Muñiz, J., & Elosua, P. & Hambleton, K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Psicothema*, 25(2), 151-157. 10.7334/psicothema2013.24
- Nilson, L. (2013). *Creating Self-Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills*, Virginia, Estados Unidos, Stylus Publishing.[Versión Kindle].
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2019). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes-ECE 2018 Región Huánuco*. Recuperado de [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/PptReg\\_ECE2018\\_1000\\_Huanuco.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/PptReg_ECE2018_1000_Huanuco.pdf)
- Otzen, T, & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Özdemir, E. (2011). Self-regulated learning from a sociocultural perspective. *Egitim Ve Bilim*, 36(160), 298. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1009841835?accountid=6724>

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Perels, F., Merget, Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 311-327. <https://doi.org/10.1348/000709908X322875>
- Perry, N. E. (2019). Recognizing early childhood as a critical time for developing and supporting self-regulation. *Metacognition and Learning*, 14(3), 327-334. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09213-8>
- Perry, N., Hutchinson, L., Yee, N. y Määttä, E. M. (2018). Advances in understanding young children's self-regulation of learning. En P. Alexander., D. Schunk y J. Greene (eds.) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 457-472). Routledge.
- Peeters, J., De Backer, F., Jacquet, W., Kindekens, A., & Lombaerts, K. (2013,4 30). Impact of teacher and school determinants on self-regulated learning practices in elementary education. Artículo presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 4-30). Recuperado de <https://researchportal.vub.be/en/publications/impact-of-teacher-and-school-determinants-on-self-regulated-learn>
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Development and Learning. *Journal, of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.
- Piaget J. (1976). Piaget's Theory. En: B Inhelder, H.H. Chipman, C. Zwingmann. (Eds.), *Piaget and His School. Springer Study Edition.* (pp. 11-23). Berlin, Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2).
- Pintrich, P. R. (2001). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

- Piscalho, I, y Veiga, A. (2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 170-190. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3163>
- Prieto, G., & Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 67-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441007.pdf>
- Rivero, J. (2007). *Educación, Docencia y Clase Política en el Perú*. Recuperado de [http://tarea.org.pe/images/JRIVERO\\_EducDocen.pdf](http://tarea.org.pe/images/JRIVERO_EducDocen.pdf)
- Salgado, C. (2018). Manual de Investigación. Teoría y Práctica para hacer la tesis según la metodología Cuantitativa. Lima: Universidad Marcelino Champagnat. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/327097561\\_Manual\\_de\\_Investigacion\\_Teor%C3%ADa\\_y\\_practica\\_para\\_hacer\\_la\\_tesis\\_seg%C3%BAn\\_la\\_metodologia\\_cuantitativa](https://www.researchgate.net/publication/327097561_Manual_de_Investigacion_Teor%C3%ADa_y_practica_para_hacer_la_tesis_seg%C3%BAn_la_metodologia_cuantitativa)
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Bussiness Support Aneth.
- Saraç, S., Karakelle, S., & Whitebread, D. (2019). Children's Independent Learning Development Checklist 3-5 (CHILD 3-5): Validity and Reliability Study for The Turkish Form. *Elementary Education Online*, 18(3). Recuperado de <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2486>
- Schunk, H. (1989). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. En B.J. Zimmerman, Schunk D.H. (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. (pp. 83-84). Springer Series in Cognitive Development. Nueva York: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_4)

- Schunk, H. (2001) Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. En B.J. Zimmerman, D.H. Schunk. (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives* (2da. Ed.) (pp. 119-144). Taylor and Francis. [Versión Kindle].
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson.
- Schunk, D. H. y Greene, J. A. (Eds.). (2017). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2da Ed.). Routledge: [Versión Kindle].
- Sengul Avsar, A., & Tavsancil, E. (2017). Examination of polytomous items' psychometric properties according to nonparametric item response theory models in different test conditions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 493–514. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.2.0246>
- Sireci, S. G., Yang, Y., Harter, J., & Ehrlich, E. J. (2006). Evaluating guidelines for test adaptations: A methodological analysis of translation quality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(5), 557-567. <https://doi.org/10.1177/0022022106290478>
- Sireci, S., & Padilla, J. L. (2014). Evaluaciones de validez: introducción a la sección especial. *Psicothema*, 26(1), 97-100. [10.7334/psicothema2013.255](https://doi.org/10.7334/psicothema2013.255)
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>
- Smith, K., de Brabander, C. J., Boekaerts, M., y Martens, R. L. (2017). The self-regulation of motivation: Motivational strategies as mediator between motivational beliefs and engagement for learning. *International Journal of Educational Research*, 82, 124-134. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.01.006>

- Soares de Gouveia, M. C. S. (2004). Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, 4(2), 265-288. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38690>
- Straat, J. H., Van der Ark, L. A., & Sijtsma, K. (2013). Comparing optimization algorithms for item selection in Mokken scale analysis. *Journal of Classification*, 30, 72-99. <https://doi.org/10.1007/s00357-013-9122-y>
- Tompkins, V., Guo, Y., y Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*, 26(3), 403-429. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9374-7>
- Valcan, D. S., Davis, H. L., Pino-Pasternak, D., & Malpique, A. A. (2020). Executive functioning as a predictor of children's mathematics, reading and writing. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 70, 101196. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101196>
- Valqui Zuta, E. (2008). *Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de Ingeniería Industrial de la Universidad Tecnológica del Perú* (Tesis de maestría). Universidad Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2411/Valqui\\_ze.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2411/Valqui_ze.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Van de Vijver, F. J., & Poortinga, Y. H. (2005). Conceptual and Methodological Issues in Adapting Tests. En Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (Eds.), *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment* (pp. 39-63). Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Fons\\_Van\\_De\\_Vijver2/publication/235660908\\_Conceptual\\_and\\_methodological\\_issues\\_in\\_adapting\\_tests/links/0c9605245b80f3c78e000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fons_Van_De_Vijver2/publication/235660908_Conceptual_and_methodological_issues_in_adapting_tests/links/0c9605245b80f3c78e000000.pdf)
- Van Hout-Wolters, B. (2000). Assessing active self-directed learning. In *New learning* (pp. 83-99). Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2\\_5](https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2_5)

- Verma, M. (2018). *Temporal Patterns of Co-occurrence between Children's Self-regulatory Behaviour and their Private and Social Speech* (Tesis doctoral). University of Cambridge, Cambridge, Reino Unido. <https://doi.org/10.17863/CAM.20981>
- Vygotsky, L. S. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Cuba: Pueblo y Educación.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado. Revista de currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 15-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377002>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S. & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, D. P., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433-455. <https://doi.org/10.1891/194589507787382043>
- Whitebread, D., & Neale, D. (2020). Metacognition in early child development. *Translational Issues in Psychological Science*, 6(1), 8–14. <https://doi.org/10.1037/tps0000223>
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. En: B.J. Zimmerman, D.H. Schunk. (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives* (2da Ed.) (pp. 1-36). Taylor and Francis. [Versión Kindle].
- Winne, P. H. (2018). Theorizing and researching levels of processing in selfregulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 88(1), 9-20. <https://doi.org/10.1111/bjep.12173>

- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. En M. Boekaerts P.R. Pintrich y M. Zeidner. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>
- Yudina, E. (2020). The Teacher's Position in Adult-Child Interaction in Relation to a Child's Zone of Proximal Development. En A. Tuna, J. Hayden. (Eds.), *Early Childhood Programs as the Doorway to Social Cohesion: Application of Vygotsky's Ideas from an East-West Perspective* (pp. 45-62). Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=8LXkDwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Zavala, V. (2011). Racialization of the bilingual student in higher education: A case from the Peruvian Andes. *Linguistics and Education*, 22(4), 393–405. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.08.004>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2)
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. En: B.J. Zimmerman, D.H. Schunk. (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives 2<sup>nd</sup> Edition* (pp. 1-36). Taylor and Francis. [Versión Kindle].
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Taylor and Francis. [Versión Kindle].
- Zimmerman, B., Schunk, D. (Eds.), 2011. *Handbook of Self Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge.

Zimmerman, B. (2015). *Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes*. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 541-546. 10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1.





## INFORME DE SIMILITUD

ININ-F-17

V. 02

Página 1 de 1

1	FACULTAD	Educación y Psicología
2	ESCUELA	Escuela Profesional de Psicología
3	ÁREA RESPONSABLE:	Centro de Investigación de la Escuela de Psicología
4	APELLIDOS Y NOMBRES DEL RESPONSABLE	BERNAOLA CORIA, ESPERANZA
5	<input checked="" type="checkbox"/> Tesis <input type="checkbox"/> Trabajo de investigación <input type="checkbox"/> Trabajo de suficiencia profesional	ADAPTACIÓN DEL CHECKLIST OF INDEPENDENT LEARNING DEVELOPMENT PARA NIÑOS DE 3-5 AÑOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS INICIAL DEL DISTRITO DE SANTA MARÍA DEL VALLE- HUÁNUCO
6	AUTOR DEL DOCUMENTO	AREVALO VILLEGAS DE LARKIN, PATRICIA
7	ASESOR	YARINGAÑO LIMACHE, JUAN JOSÉ
8	SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	Turnitin
9	FECHA DE RECEPCIÓN DEL DOCUMENTO	3/11/2021
10	FECHA DE APLICACIÓN DEL SOFTWARE PARA DETERMINAR LA SIMILITUD	26/03/2024
11	PORCENTAJE MÁXIMO PERMITIDO, SEGÚN EL PROTOCOLO PARA LA EL USO DEL SOFTWARE	20%
12	PORCENTAJE DE SIMILITUD ENCONTRADO	3%
13	CONCLUSIÓN	El documento presentado no supera el índice de similitud permitido en la Universidad Marcelino Champagnat, según el Protocolo para el Uso del Software.
14	FECHA DEL INFORME	26/03/2024 <b>Nota:</b> El documento fue nuevamente revisado considerando la normativa vigente.

**Dra. Esperanza Bernaola Coria**  
Coordinadora del Centro de Investigación  
de la Escuela de Psicología