



VIGILADA MINEDUCACIÓN Res. 12220 de 2016

## **TÍTULO**

**AUTORREGULACIÓN EN SITUACIONES DE LECTURA DE TEXTOS NARRATIVOS  
EN NIÑOS DEL GRADO TRANSICIÓN**

## **AUTORAS**

**ELIZABETH ARCE ALVARADO  
MARITZA PÉREZ FLÓREZ**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI, ENERO 24 DE 2021**

**TÍTULO**  
**AUTORREGULACIÓN EN SITUACIONES DE LECTURA DE TEXTOS NARRATIVOS**  
**EN NIÑOS DEL GRADO TRANSICIÓN**

**AUTORAS**

**ELIZABETH ARCE ALVARADO**  
**MARITZA PÉREZ FLÓREZ**

**DIRECTORA**

**SOLANLLY OCHOA ANGRINO, Ed.D.**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI, ENERO 24 DE 2021

ARTICULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

**AUTORREGULACIÓN EN SITUACIONES DE LECTURA DE TEXTOS NARRATIVOS  
EN NIÑOS DEL GRADO TRANSICIÓN**

**ELIZABETH ARCE ALVARADO**

**MARITZA PÉREZ FLÓREZ**

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARCIAL PARA OPTAR AL  
TÍTULO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**DIRECTORA:**

**SOLANLLY OCHOA ANGRINO, Ed.D.**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, CALI  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI, DICIEMBRE 2020**

## TABLA DE CONTENIDO

### RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN .....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	2
REVISIÓN DE LA LITERATURA .....	6
Los procesos involucrados en la autorregulación .....	7
Prácticas pedagógicas que promueven la autorregulación .....	8
Impacto de las estrategias de autorregulación en el desempeño académico .....	11
BALANCE DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA .....	13
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	15
OBJETIVOS.....	15
Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos .....	15
JUSTIFICACIÓN.....	16
MARCO TEÓRICO .....	19
La autorregulación .....	19
La metacognición.....	22
Autorregulación, metacognición y aprendizaje.....	27
Concepción de lectura .....	30

Metacognición en la lectura.....	31
El texto narrativo .....	34
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	36
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	36
INSTRUMENTOS .....	37
PROCEDIMIENTO .....	40
MÉTODO DE ANÁLISIS DE DATOS.....	55
CONSIDERACIONES ÉTICAS .....	56
3. RESULTADOS .....	57
4. DISCUSIÓN.....	67
5. CONCLUSIONES .....	74
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	80
ANEXOS.....	89

## LISTA DE TABLAS

TABLA 1 VARIABLES.....	39
TABLA 2 ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DE ACUERDO A LAS SESIONES DE TRABAJO CON LOS NIÑOS.....	44
TABLA 3 TENDENCIAS GENERALES DEL USO DEL SEMÁFORO DE LA COMPRESIÓN A TRAVÉS DE LAS PALETAS DE COLORES .....	58
TABLA 4 PORCENTAJE DE USO DE LAS ESTRATEGIAS DE MONITOREO DE LA COMPRESIÓN A LO LARGO DE LAS SESIONES 1, 2, 3, 4, 5 Y 7 .....	60
TABLA 5 DESEMPEÑOS DE LOS NIÑOS EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS.....	63
TABLA 6 CORRELACIONES ENTRE USO DE ESTRATEGIA EL SEMÁFORO DE LA COMPRESIÓN Y NIVELES DE COMPRESIÓN TEXTUAL Y PRODUCCIÓN ORAL SESIÓN 5.....	65
TABLA 7 CORRELACIONES ENTRE USO DE ESTRATEGIA EL SEMÁFORO DE LA COMPRESIÓN Y NIVELES DE COMPRESIÓN TEXTUAL Y PORDUCCIÓN ORAL SESIÓN 7.....	66

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 CONTROL DE LOS PROCESOS COGNITIVOS (FLAVELL, 1976, CITADO POR MATEOS, 2001).....	24
FIGURA 2 PROCESOS IMPLICADOS EN LA METACOGNICIÓN BROWN (1977) Y BROWN ET AL (1983).....	25
FIGURA 3 PORTADA CUENTO “EL TIGRE Y EL RATÓN” DE LA AUTORA KEIKO KASZA. ....	43
FIGURA 4 RUTINA DE PENSAMIENTO. AUTORÍA PROPIA .....	46
FIGURA 5 PORTADA DEL CUENTO “NIÑA BONITA” .....	47
FIGURA 6 RUTINA DE PENSAMIENTO. AUTORÍA PROPIA .....	49
FIGURA 7 RUTINA DE PENSAMIENTO. AUTORÍA PROPIA.....	50
FIGURA 8 RUTINA DE PENSAMIENTO. AUTORÍA PROPIA.....	52
FIGURA 9 RUTINA DE PENSAMIENTO. AUTORÍA PROPIA.....	53
FIGURA 10 PORTADA DEL CUENTO LA OTRA ORILLA DE LA AUTORA MARTHA CARRASCO. ....	54

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO 1</b> Rúbrica de evaluación de la comprensión.....	89
<b>ANEXO 2</b> Semáforo de la comprensión.....	90
<b>ANEXO 3</b> Guía de observación de estrategias de Autorregulación para los niños del grado transición .....	91
<b>ANEXO 4</b> Consentimiento informado Padres o Acudientes.....	93

## RESUMEN

El propósito de este estudio es indagar si las estrategias de autorregulación favorecen la comprensión de textos narrativos en el grado transición. Para llevarlo a cabo se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1) identificar el uso de estrategias de autorregulación para la comprensión de textos narrativos antes, durante y después de la implementación de la intervención educativa, 2) caracterizar el nivel de comprensión de textos narrativos antes y después de la intervención de la secuencia didáctica, y 3) evaluar las posibles relaciones entre el uso de estrategias de autorregulación y la comprensión de textos narrativos.

El diseño de este estudio se plantea cuasi-experimental, teniendo en cuenta que se implementó una secuencia didáctica con 36 niños del grado transición. La muestra de estudiantes tiene edades comprendidas entre los 5 años y 5 años y medio. Los niños pertenecen a una institución privada bilingüe de la ciudad de Cali, ubicada en la comuna 22.

Dentro de los principales resultados del estudio, se encontró que el entrenamiento en estrategias de autorregulación en situaciones de lectura favoreció la comprensión textual de los niños.

**Palabras claves:** autorregulación en el aprendizaje en la primera infancia, prácticas pedagógicas de autorregulación, metacognición y lectura.

## **Abstract**

The purpose of this study is to investigate whether self-regulation strategies favor the comprehension of narrative texts in transition grade. This research was carried out through the following specific objectives: 1) to identify the use of self-regulation strategies for the comprehension of narrative texts before, during and after the implementation of the educational intervention, 2) to characterize the level of comprehension of narrative texts before and after the intervention of the didactic sequence, and 3) to evaluate the possible relationships between the use of self-regulation strategies and the comprehension of narrative texts.

This is a quasi-experimental study. In which it was implemented a didactic sequence with 36 children of transition grade. The sample of students are between 5 and 5 and a half years old. The children belong to a private bilingual institution in the city of Cali, located in the commune 22.

The main results of the study found that training in self-regulation strategies in reading situations favored textual comprehension of kids.

**Keywords:** self-regulation in early childhood learning, self-regulation pedagogical practices, metacognition and reading.

## 1. INTRODUCCIÓN

La autorregulación juega un papel fundamental en el desarrollo de las personas puesto que está íntimamente relacionada con los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, por tal razón es pertinente abordar estrategias desde la infancia que permitan el manejo de los pensamientos, la toma de decisiones y el direccionamiento de acciones que lleven a alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Se considera que los niños pueden desarrollar formas de autorregulación que son efectivas y les permiten mejorar el rendimiento escolar (Perry, Hutchinson y Thauberger, 2007). Fortalecer la capacidad de autorregularse desde la primera infancia podría considerarse una gran inversión en el rendimiento académico, puesto que varios estudios en el campo educativo muestran que, a mayor autorregulación, mayor éxito escolar.

Este estudio se enfocó en las estrategias de autorregulación en situaciones de lectura para niños del grado transición; las cuales se definen como las acciones estratégicas que llevan a los niños a mejorar su capacidad de controlar los procesos cognitivos y su desempeño, de tal manera que logren alcanzar las metas propuestas frente a la lectura, lo cual implica hacer uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. Flavell y Wellman (1975), Flavell (1979), Flavell, Speer, Green, August y Whitehurst (1981), Brown (1977), Brown, Bransford, Ferrara y Campione (1983) y Brown, Armbruster y Baker (1986) han aportado aspectos relevantes sobre la metacognición que fueron claves en este estudio y que se relacionaron con aquellos que aportan las investigaciones recientes permitiendo tener una visión de la autorregulación del aprendizaje que está permeada por lo contextual y lo emocional.

La metacognición se describe como la capacidad de regular la cognición, es decir, controlar el aprendizaje, recurriendo a tres estrategias como son: la planeación, el monitoreo y el control creando y accediendo a diversos modos para resolver la tarea propuesta tanto durante su preparación, como en la realización misma y la evaluación el proceso (Romero, Pachón, Bohórquez y Vanegas, 2003). Teniendo en cuenta lo anterior, se promovieron estrategias de autorregulación en situaciones de lectura, abordando los momentos mencionados con niños de transición, de tal manera que se logró favorecer su comprensión

A continuación, se describen las cuatro partes en las que está dividido este trabajo: en la primera se encuentra el planteamiento del problema, la revisión de la literatura, las preguntas de investigación, los objetivos, la justificación y el marco teórico. En la segunda parte se encuentran los aspectos metodológicos implementados, que vinculan las estrategias metacognitivas que se fomentaron en los niños del grado transición de una institución privada de la ciudad de Cali, antes, durante y después de la lectura. En la tercera parte se encuentran los resultados, seguidos de la discusión y conclusiones. Finalmente se encuentran las referencias bibliográficas utilizadas en este trabajo y los anexos respectivos.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Leer en la educación inicial se entiende como la posibilidad que tienen los niños de comprender e interpretar el mundo propio, el de los otros y el medio que les rodea, llevándolos a la exploración de mundos simbólicos, lo cual implica no solamente codificar, enseñar letras descontextualizadas o alfabetizar prematuramente, sino darle vida y sentido a lo que leen. La construcción de sentido se inicia desde la primera infancia, cuando los niños interactúan con los otros y se exponen a variedad de textos como historias, relatos, rondas, juegos de palabras, entre otros, los cuales les permitirán descubrir otras maneras de estructurar el lenguaje. La lectura en la

primera infancia posibilita establecer lazos emocionales, permitiendo generar vínculos afectivos y experiencias que fortalecen la comprensión de los niños y les permiten incorporarse a su cultura (MEN, 2014).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el marco de la Ley de Desarrollo Integral para la Primera Infancia presenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado Transición, los cuales están organizados a partir de unos propósitos generales, que explicitan unos aprendizajes a alcanzar y que muestran unos enunciados que se denominan evidencias de aprendizaje. El propósito general relacionado con el lenguaje es que “las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad” (DBA Transición, MEN, 2016, p. 5), el cual está relacionado con la premisa de aprendizaje acerca del establecimiento de interpretaciones de imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos.

Asimismo, alineado con el MEN, la institución cuenta con unos lineamientos básicos de formación unificados que se encuentran en el documento de referenciación denominado “Plan de Estudios del Preescolar por Ámbitos” (PEPPA) (ACODESI, 2015) y el “Plan Integrado de Aprendizajes” (PIA, Institución privada de la ciudad de Cali, 2018), los cuales se recogen en el plan de estudios de cada grado del ciclo preescolar y que para el grado transición se aborda desde el ámbito denominado Lenguaje, comunicación y expresión. Este ámbito a su vez contiene el siguiente reto para ser alcanzado durante el año escolar por parte de los niños: “comprende y da sentido a los textos trabajados, asumiendo una postura crítica y establece relaciones e interpreta imágenes, letras que encuentra en distintos tipos de textos” (p. 20).

La primera infancia es un período en el que el pensamiento se desarrolla con rapidez, por tal razón podría considerarse la etapa adecuada para promover el crecimiento de habilidades de autorregulación en la alfabetización temprana.

Promover la autorregulación en el aprendizaje requiere potenciar desde los primeros años la autonomía, la cual se define en el contexto académico como “la percepción que el estudiante tiene de poder determinar sus metas, intenciones y acciones con respecto al aprendizaje” (Shumow y Schmidt, 2014, p. 41). El estudio de la autorregulación en niños pequeños es un área de creciente interés, puesto que es un aspecto clave para el éxito académico posterior. Por lo tanto, la implementación de estrategias de autorregulación en la lectura temprana puede incidir de manera positiva el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde las propuestas pedagógicas den más protagonismo al estudiante, teniendo una participación activa que involucre el aprendizaje autorregulado en su proceso de lectura, definido como una forma de aprendizaje autónomo en el que se involucran estrategias académicamente efectivas, relacionadas con la metacognición y la motivación intrínseca (Perry y Vandekamp, 2000).

Dicho lo anterior, esta investigación surge del interés en las habilidades de autorregulación en la lectura temprana de la propuesta pedagógica personalizada en una institución privada de la ciudad de Cali, la cual enmarca la concepción de niño en primera infancia desde su ser personal y social que se construye desde las interacciones significativas con los otros y lo reconoce en posibilidad, teniendo en cuenta lo que sabe, puede hacer y puede alcanzar.

Los niños con quienes se llevó a cabo esta investigación comprenden edades entre los 5 y 6 años y por lo tanto están en formación de su organización personal, regulación social y cognitiva, frente a los procesos de lectura y escritura, siendo moldeados por factores de su

entorno inmediato como la familia, los compañeros de aula, los maestros, entre otros. Se requiere comprender qué es la autorregulación en la lectura y cómo a través de la práctica escolar se pueden promover estrategias metacognitivas específicamente en su proceso lector que proporcionen herramientas que lo favorezcan.

El leer es una tarea a la que los estudiantes se ven enfrentados en las diferentes áreas, puesto que muchos de los aprendizajes y procesos académicos se dan a través de la lectura por lo que abordar herramientas metacognitivas en lectura desde la edad temprana podría asegurar un mejor rendimiento académico en los estudiantes en su presente y futuro.

Autores como Perry y Vandekamp (2000), Perry, VandeKamp, Mercer y Nordby (2002), Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz y Buchbinder. (2009), McDonald, Cameron, Phillips, Monét, Glasney y Morrison (2010), Sáiz, Carbonero y Román (2014), se han dedicado a investigar los ambientes de enseñanza y aprendizaje que impactan el desarrollo de autorregulación y metacognición de los niños de primera infancia, siendo esencial el rol del maestro para contribuir al crecimiento de estas habilidades. Adicionalmente, es importante mencionar que en los estudios realizados se hace referencia a cómo las prácticas educativas significativas y relevantes para los estudiantes permiten que su participación en el aprendizaje logre ser independiente y académicamente eficaz; por tal razón, para fomentar la autorregulación en situaciones de lectura en niños de transición es pertinente proporcionar instrucciones explícitas y desafiantes, propiciando las condiciones y estrategias de enseñanza en el aula más aptas para el desarrollo de esta habilidad en la edad temprana. Consideramos que nuestra investigación permitirá fomentar estrategias de autorregulación en el aprendizaje de los niños de primera infancia, específicamente en situaciones de lectura, al mismo tiempo que se beneficiará la comunidad educativa al hacerlo extensivo a los maestros del preescolar de nuestra

institución de tal manera que puedan reflexionar y transformar sus prácticas de enseñanza favoreciendo las habilidades de autorregulación en los estudiantes.

## **REVISIÓN DE LA LITERATURA**

Teniendo en cuenta el interés investigativo alrededor de la autorregulación en el proceso de lectura en niños de educación inicial, en la literatura consultada encontramos aspectos significativos en artículos desde el año 1998 acerca de estudios realizados con niños de edades similares a los de nuestra investigación, los cuales aportan elementos relevantes frente a la intervención temprana en el proceso de lectura; Se realizó una búsqueda de artículos hasta el 2019 en bases de datos especializadas tales como: Eric, Elsevier y ResearchGate, EBSCO, Scielo, Google Académico, usando las siguientes palabras claves: autorregulación en el aprendizaje en la primera infancia, prácticas pedagógicas de autorregulación, metacognición y lectura.

Es importante tener en cuenta que los estudios relacionados respecto a la autorregulación en el aprendizaje académico con niños de educación inicial revisados, generalmente se han llevado a cabo en países como Estados Unidos (ocho estudios en Michigan, Oregón, Florida), Canadá (tres estudios en Vancouver), Reino Unido (tres estudios en Inglaterra, Cambridge), Portugal (un estudio en Oporto), España (un estudio), Alemania (un estudio), Nueva Zelanda (un estudio) y en Colombia (dos estudios en Bogotá).

Dentro de los estudios seleccionados en esta revisión, hay evidencias de las capacidades metacognitivas y de la autorregulación en el aprendizaje de los niños de primera infancia. Los estudios revisados se organizaron temáticamente en tres tendencias: 1) los procesos involucrados en la autorregulación, 2) las prácticas pedagógicas que promueven la autorregulación y 3) el impacto de las estrategias de autorregulación en el desempeño.

### **Los procesos involucrados en la autorregulación**

La primera tendencia está relacionada con los hallazgos que muestran los estudios frente a los procesos involucrados en la autorregulación, como la atención, la memoria y la concentración, los cuales impactan el desempeño académico de los niños. Teniendo en cuenta que la autorregulación involucra aspectos sociales y de conducta, los niños en edad preescolar requieren en su proceso de organización personal, crecer en rutinas, hábitos y seguimiento de instrucciones que los ayuden a regularse en el medio en el que se desenvuelven y por lo tanto fortalecer procesos como la atención, la memoria y el control inhibitorio, los cuales favorecen la autorregulación conductual y posteriormente el proceso académico (Skibbe, McDonald, Morrison y Jewkesd, 2011).

McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes y Morrison (2007), Cadima, Verschueren, Leal y Guedesm (2015), Bryce, Whitebread y Szucs (2015), Cavanaugh, Clemence, Teale, Rule y Montgomery (2016) y Lonigan, Lonigan, Allan y Phillips (2017) se han centrado en mostrar evidencias de cómo la autorregulación involucra habilidades que se relacionan con la atención y la función ejecutiva (EF por sus siglas en inglés). Es así como al desarrollar la autorregulación a temprana edad hay mayores probabilidades de que los estudiantes logren regular su atención, memoria, compromiso y cognición hacía unos objetivos planteados, puesto que cuentan con mayores herramientas para llevar a cabo las diversas demandas de la escuela. Lonigan et al. (2017) comprueban en su estudio que la falta de atención afecta el proceso de alfabetización emergente en el preescolar. Robson (2010; 2016) muestra en sus estudios cómo los niños de 3 a 5 años muestran notables comportamientos autorregulatorios y capacidad de reflexión y los clasifica en tres componentes: conocimiento metacognitivo, regulación metacognitiva y regulación emocional y motivacional. Los resultados muestran que los comportamientos autorregulatorios de los niños suelen darse de manera distinta cuando el adulto está presente y

ausente. Varios de estos autores aplicaron la evaluación directa de la autorregulación de los niños pequeños, por medio de la tarea Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS), la cual se basa en habilidades de la función ejecutiva como memoria de trabajo y control inhibitorio. Los resultados lograron predecir el desempeño de los niños en algunas tareas de alfabetización temprana.

### **Prácticas pedagógicas que promueven la autorregulación**

La segunda tendencia se relaciona con el tipo de prácticas pedagógicas que promueven la autorregulación donde autores como Perry y Vandekamp (2000), Perry *et al.* (2002), Perry, Hutchinson y Thauberger (2007), Perels *et al.* (2009), McDonald *et al.* (2010) y Sáiz *et al.* (2014) se han centrado en identificar las prácticas pedagógicas que promueven la autorregulación en la edad temprana, el apoyo a la planificación de maestros y las características de los ambientes del salón que promueven enfoques autorregulados en la alfabetización.

Las prácticas pedagógicas que promueven la autorregulación son aquellas en las que los docentes posibilitan la instrucción individualizada, el apoyo y la orientación permanente y donde se brinda a los estudiantes espacios para los diálogos metacognitivos y la reflexión. En este contexto los maestros posibilitan en los estudiantes el desarrollo de estrategias para dar y recibir retroalimentación de los pares, la promoción de la autoayuda y la autonomía, la evaluación de su propio aprendizaje (autoevaluación) y el de sus compañeros (coevaluación). Estas prácticas también se enfocan en incentivar a los estudiantes a cambiar la visión del error como una posibilidad para aprender, orientarlos a tomar decisiones frente a sus desempeños, identificar sus capacidades y aquello que requieren fortalecer para enfrentarse a tareas desafiantes (Perry y Vandekamp, 2000), (Perry *et al.* 2002), (Perry *et al.* 2007), (Perels *et al.* 2009), (McDonald *et al.* 2010) y (Sáiz *et al.* 2014). Dichos autores también mencionan las características de las aulas que promueven enfoques autorregulados en las que se prioriza el apoyo permanente y diferenciado

frente a la realización de tareas de los estudiantes dentro de un contexto no amenazante, en el que pueden tener confianza para la realización de diversas tareas por medio de diferentes procedimientos, haciendo uso de variados instrumentos y donde hay lugar para el error y la crítica constructiva un ambiente de aula tranquilo que convoca a la concentración y al mejoramiento continuo. Sáiz *et al.* (2014) se enfocan especialmente en las prácticas que vinculan estrategias metacognitivas para la resolución de conflictos sociales cotidianos a través de un entrenamiento autoinstruccional en el que se favorece la autorregulación llevando a cabo la planificación, monitoreo y control. McDonald *et al.* (2010) concluye que el fomento de la autorregulación depende de la intervención pedagógica basada en la instrucción individualizada, la organización y gestión del aula, lo cual indica que los docentes deben capacitarse para optimizar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Cavanaugh *et al.* (2016) hicieron uso del aprendizaje basado en andamios, donde los maestros proporcionaron alternativas dentro del juego guiado, dando instrucciones tanto grupales como individualizadas para que los estudiantes alcanzaran un nivel de competencia que no podrían conseguir por sí mismos y posteriormente les pedían inventar sus propios juegos para producir respuestas, destrezas y conceptos nuevos. Lo cual se consideran prácticas pedagógicas potentes.

A través de las prácticas pedagógicas implementadas por estos autores se evidenciaron en los estudiantes resultados académicos positivos relacionados con la alfabetización, logrando las metas propuestas en lectura y escritura, demostrando niveles significativos de compromiso y conciencia metacognitiva temprana y mayor motivación para vincularse en tareas más complejas. Asimismo, el juego impactó la autorregulación de los estudiantes incentivándolos a resolver diversas y desafiantes tareas. Adicionalmente, los resultados mostraron que los estudiantes

lograron desarrollar habilidades atencionales, de planificación, de control y autoevaluación, reflexionando más sobre los contenidos escolares. Los maestros que involucraron las estrategias de organización en el aula lograron tener una gestión que les permitió aprovechar más el tiempo para lograr un andamiaje significativo brindando a sus estudiantes instrucciones individualizadas pertinentes.

De igual manera estos autores se han dedicado a efectuar investigaciones que abarcan varios años de estudio, han contado con el apoyo de maestros expertos y novatos (estudiantes docentes) para diseñar y estructurar, actividades y tareas educativas de calidad que promuevan el aprendizaje autorregulado. Los resultados encontrados evidencian que promover la autorregulación es una tarea compleja, que implica experticia, tiempo, esfuerzo por parte de los maestros. De igual manera se confirma cómo las actividades propuestas a los niños pequeños (preescolar y grados iniciales de primaria) que implican participación, toma de decisiones, reflexión sobre lo que se aprende impacta su proceso motivacional, emocional y aprendizaje.

Los resultados obtenidos revelan un aspecto importante para esta investigación puesto que se evidencia cómo desde las prácticas pedagógicas se puede fomentar la autorregulación en el aprendizaje. Asimismo, cómo la experiencia del docente, el tipo de instrucciones durante las actividades de aula y el entorno de aprendizaje influyen y apoyan la autorregulación de los estudiantes. Los resultados de la investigación de Perry y Vandekamp (2000), Perry *et al.* (2002) y Perry *et al.* (2007) confirman que los niños de primera infancia pueden participar en actividades de autorregulación del aprendizaje en aulas en las que tienen oportunidades de realizar tareas complejas de tipo abierto, tomar decisiones que tienen un impacto en su aprendizaje, involucrando el desafío de control, la coevaluación y la autoevaluación. Los resultados revelan cómo las características de las tareas de alfabetización, las estructuras de

autoridad y las prácticas de evaluación influyen en las creencias de los niños pequeños, en sus valores, expectativas y acciones relacionadas con la lectura y la escritura.

### **Impacto de las estrategias de autorregulación en el desempeño académico**

La tercera tendencia se relaciona con el impacto de las estrategias de autorregulación en el desempeño académico, donde los niños empiezan a reconocer cómo en las tareas del aula pueden llevarse a cabo reflexiones sobre lo que están aprendiendo, es decir, realizar procesos metacognitivos de cómo proceder para optimizar sus aprendizajes. Entre los autores encontramos a Juliebö, Malicky y Norman (1998), Perry y VandeKamp (2000), Perry *et al.* (2002), Romero *et al.* (2003), McClelland *et al.* (2007), Robson (2010), Skibbe *et al.* (2011), Skibbe, Phillips, Day, Brophy-Herb y Connor (2012), Montroy, Bowles, Skibbe (2016), Cavanaugh *et al.* (2016) Lonigan *et al.* (2017) y Pistorio, Brady y Morris. (2017), quienes han realizado estudios relacionados con el aprendizaje autorregulado en los procesos de lectura y escritura. Algunas de estas investigaciones se realizaron con niños escolares, algunos están en los grados de preescolar, hasta los primeros grados de básica primaria, es decir los grados primero a tercero, sus edades están comprendidas entre los 3 y 10 años.

Algunos estudios hacen alusión a la importancia de desarrollar habilidades de autorregulación durante la educación inicial de manera que puedan los niños mostrar avances en su lenguaje, así mismo reconocen cómo los ambientes educativos optimizan el desarrollo de la autorregulación (Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland y Morrison, 2016) y cómo el juego guiado posibilita prácticas autorregulatorias (Cavanaugh *et al.*, 2016)

Dentro de las estrategias utilizadas, Juliebo *et al.* (1998) tienen en cuenta las operaciones metacognitivas que el niño logra poner en juego al momento de desarrollar una tarea de lectura empleando la planeación, el monitoreo y la evaluación por medio de las cuales los niños logran

conocer los objetivos de las actividades, comprender las demandas de la tarea, releer, narrar, volver a contar lo que han leído, verbalizar lo que piensan sobre lo desarrollado, revisar sus escritos, efectuar autocorrección, generando en algunos casos interés por avanzar en sus procesos académicos.

En Colombia, específicamente en la ciudad de Bogotá, las investigaciones realizadas por Romero *et al.* (2003) y Romero, Pacheco, Rodríguez, Güechá, Bohórquez y Vanegas (2005) aportan un aspecto importante, relacionado con la metacognición en la lectura y escritura, la comprensión lectora y la producción escrita. Estos estudios se llevaron a cabo con niños que tienen edades comprendidas entre los 5 y 10 años, quienes cursaban algunos el grado Transición y otros los grados iniciales de la básica primaria. Dentro de los hallazgos se logró identificar cómo a medida que los niños avanzan en su escolaridad se van incrementando sus estrategias metacognitivas. De igual manera, en esta investigación se logró identificar tres niveles diferentes de actividad metacognitiva relacionadas con el procedimiento, el uso de estrategias y el aspecto declarativo, así mismo se abordó una relación entre metacognición en lectura con producción escrita y metacognición en escritura con comprensión lectora.

Los hallazgos muestran que los niños avanzaron en lectura y escritura, en comportamientos relacionados con el autocontrol/regulación (autocorrección) de la metacognición, más que del conocimiento metacognitivo. Así mismo se revela cómo la autorregulación del comportamiento incide positivamente en los desempeños académicos en los procesos de lectura y escritura (Mc Cleland *et al.*, 2007), (Skibbe *et al.*, 2011), (Lonigan *et al.*, 2017), (Pistorio *et al.* 2017). De igual manera, se reconoce la incidencia del comportamiento regulado de los niños y sus pares en el rendimiento académico (Skibbe *et al.*, 2012; Montroy *et*

*al.*, 2016) y el mejoramiento de su desempeño a partir de las estrategias implementadas de autorregulación en el aprendizaje.

Perry y VandeKamp (2000) y Perry *et al.* (2002) consideran cómo el planteamiento de tareas que desafíen a los niños incide en las expectativas sobre las mismas, generando motivación intrínseca, autorregulación y por lo tanto influyendo en la manera de ejecutar actividades relacionadas con la lectura y escritura.

Por su parte Robson, (2010) se refiere al avance de los niños en procesos atencionales, relacionales, emocionales, al poder autoevaluarse y reflexionar sobre las maneras de favorecer su concentración en actividades escolares.

## **BALANCE DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

Los hallazgos de los diferentes estudios muestran evidencias sólidas relacionadas con la metacognición, la autorregulación conductual y la autorregulación en el proceso de lectura y escritura emergente. En los resultados se menciona que el promover la autorregulación desde la primera infancia muestra una efectividad en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual es una base para considerar la pertinencia del fomento de la autorregulación de los niños en situaciones de lectura de tal manera que adopten estrategias que poco a poco irán fortaleciendo su proceso académico y al mismo tiempo serán un soporte para el aprendizaje permanente.

Los niños muestran un comportamiento regulatorio de alto nivel cuando están expuestos a tareas de lectura en las que logran regular sus acciones, su comprensión y explorar estrategias variadas, de esta manera pueden llegar a convertirse en lectores expertos según Juliebo *et al.* (1998), Romero *et al.* (2003) y Romero, Pacheco, Rodríguez, Güechá, Bohórquez y Vanegas (2005). Adicionalmente, es importante mencionar que cuando los estudiantes logran llevar a cabo tareas de lectura desafiantes, mejoran su nivel de compromiso y conciencia metacognitiva,

además empiezan a concebir el error como una oportunidad importante para el aprendizaje (Skibbe, Montroy, Bowles y Morrison, 2019; Perry y VandeKamp, 2000 y Perry *et al.* 2002).

Los estudios reportan la posibilidad de promover la autorregulación en la educación inicial, empezando por la formación de los maestros y favorecer los ambientes de aula, empleando variedad de estrategias que incentiven a los estudiantes a involucrarse y comprometerse con las demandas de las tareas. Dentro de estas estrategias usadas por los maestros es importante resaltar la reflexión, la autoevaluación, la toma de decisiones por parte de los estudiantes respecto a sus maneras de aprender, considerando aquello que requieren para continuar avanzando en su proceso y alcanzar un mejor rendimiento en su aprendizaje. Por tanto, se hace necesaria la presencia del adulto quien los pueda orientar para mejorar sus habilidades de autorregulación. Adicionalmente, se deben tener en cuenta diferentes componentes, características y procedimientos tanto en la planeación, ejecución y seguimiento, relacionados con los tipos de tarea que se plantean al niño, promover tareas desafiantes, ofrecer oportunidades de elección, manejar el error como posibilidad para aprender, favorecer la autoevaluación para monitorear su progreso, de manera que se promuevan en los niños comportamiento metacognitivos y estratégicos asociados con la autorregulación en el aprendizaje.

El fortalecer la atención, la memoria y el control permite a los estudiantes adquirir un mayor nivel de autorregulación, lo cual se puede convertir en un aspecto determinante para sus logros académicos. Es importante considerar que la edad y madurez de los niños interviene en sus habilidades de autorregulación, las cuales se podrían incrementar si se fomentan a medida que van creciendo. Por tal razón la concentración y el compromiso irán aumentando, lo cual permitirá a los niños ir vinculándose en tareas más complejas.

Romero *et al.* (2003) y Romero *et al.* (2005) reportan dos investigaciones en Bogotá, una con niños de 5 a 10 años y la otra con niños entre los 4 y los 5 años y medio. Dichos estudios abordan las prácticas educativas que promueven las habilidades de autorregulación en el aprendizaje y a partir de ellos puede concluir que se han efectuado investigaciones con estudiantes de la primera infancia, pero pocas de ellas se han llevado a cabo en Colombia. Estos trabajos ofrecen aportes relacionados con las habilidades de autorregulación en lectura, lo cual corresponde al propósito de esta investigación. Consideramos pertinente lo anterior para aportar desde nuestra investigación a la ampliación de conocimientos sobre el estudio de la autorregulación en la lectura con niños pequeños y al fomento de estas estrategias en los niños de transición de una institución privada de la ciudad de Cali, de manera que logren avanzar en el aprendizaje autorregulado.

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Favorecen las estrategias de autorregulación la comprensión de un texto narrativo en estudiantes de grado transición de un colegio privado de la ciudad de Cali?

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Indagar si las estrategias de autorregulación favorecen la comprensión de textos narrativos en niños del grado transición.

### **Objetivos Específicos**

1. Identificar el uso de estrategias de autorregulación para la comprensión de textos narrativos antes, durante y después de la implementación de la intervención educativa.
2. Caracterizar el nivel de comprensión de textos narrativos antes y después de la intervención de la secuencia didáctica.

3. Evaluar las posibles relaciones entre el uso de estrategias de autorregulación y la comprensión de textos narrativos.

## **JUSTIFICACIÓN**

Fomentar estrategias de autorregulación desde la educación inicial se considera necesario por su importancia en el proceso de aprendizaje y desempeño de los estudiantes en su vida escolar. Al concebir al niño como un ser integral se hace necesario proporcionarle herramientas que lo ayuden a tener control sobre lo que piensa, hace, siente y motiva, de manera que logre ir creciendo en estos aspectos que hacen parte de la autorregulación. Por ello, cuando se alude a la autorregulación, se puede afirmar que esta capacidad involucra la metacognición, es decir, como lo denominan los autores Panadero y Tapia (2014, p.451) el “control de los pensamientos” al reflexionar y reconocer las estrategias cognitivas que favorecen o deben mejorar para alcanzar las metas planteadas. De igual manera, la autorregulación vincula el control de las acciones, emociones y la motivación, por ello se requiere promover estrategias en el escenario escolar que les ayuden a comprender los procesos de planificación, ejecución (estrategias metacognitivas y motivacionales) y autorreflexión para lograr los objetivos personales y sociales de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelven (Zimmerman y Moylan, 2009).

Este estudio es pertinente porque sugiere la posibilidad de que los maestros de preescolar les enseñen a los niños a aprender a aprender, de manera que pueden organizar mejor sus conocimientos y modificar estrategias que los ayuden a crecer en su aprendizaje. De igual manera se fomentan estrategias de autorregulación que involucran un ejercicio metacognitivo, el cual juega un papel importante en muchos campos, entre ellos la comprensión oral, la comprensión lectora, la adquisición del lenguaje, entre otros

Autores recientes aportan que la autorregulación en la edad temprana especialmente en la lectura posibilita que las actuaciones de los estudiantes se direccionen hacia un aprendizaje más autónomo y en la reflexión de su propio aprendizaje (Romero *et al.*, 2003; Mc Cleland *et al.*, 2007; McDonald *et al.*, 2010; Skibbe *et al.*, 2011, Lonigan *et al.*, 2017 y Pistorio *et al.*, 2017. Los niños muestran un constante interés por aprender sobre todo aquello que está a su alrededor, por este motivo, los textos son una herramienta fundamental para acceder al mundo que les rodea ya sea escuchando a su maestro o a un familiar leyendo una historia que les genere diversas emociones y sentimientos posibilitándoles recrearse en aquello que escuchan. Desde la mirada del niño es un momento de disfrute, desde la mirada del docente es un momento para conectar a los niños con el género narrativo, favorecer sus procesos cognitivos y en este caso metacognitivos que son parte importante de las intenciones pedagógicas.

La evidencia empírica muestra pocos estudios realizados en Colombia frente a las estrategias de autorregulación en la comprensión lectora, en la educación inicial y no se conocen intervenciones efectuadas en la ciudad de Cali. Por ello surge la necesidad de realizar una intervención que fomente la autorregulación y las habilidades metacognitivas que favorezcan la comprensión de textos desde edades tempranas y además que posibiliten el protagonismo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, teniendo mayor conciencia de su capacidad cognitiva y de las estrategias que puede usar.

El trabajo de comprensión que se viene haciendo con los niños en la institución privada de la ciudad de Cali los ha llevado a avanzar de una comprensión literal a una más inferencial, donde la dinámica está liderada por la maestra, quien a través de preguntas a los niños efectúa comprobación de lo leído y la comprensión del texto. Es ella quien se encarga de hacer seguimiento a la participación y los aportes de los niños. Sin embargo, surge la necesidad de

incluir estrategias de autorregulación que impulsen a los estudiantes a tener una experiencia de lectura con mayor sentido, identificando los objetivos a alcanzar y aquellas estrategias metacognitivas para comprobar y hacer seguimiento a su comprensión. Así mismo, que se sientan capaces de hacer un alto para verificar si se están alcanzando o no la meta de comprensión propuesta.

En esta etapa de la escolaridad los niños están siendo guiados por sus maestros y muchos están acostumbrados a escuchar historias que estos les leen desde una posición pasiva frente a la comprensión y al control de las estrategias para llevarla a cabo, limitando sus intervenciones al mínimo para preguntar o pedir aclaraciones al no entender lo escuchado. Esto puede ocurrir muchas veces porque les intimida el sentirse expuestos frente a sus compañeros o porque lo que escuchan no es de su interés. Es por ello que se hace necesario promover estrategias de autorregulación que favorezcan la percepción de sí mismo de tal manera que se incremente la motivación e interés al interactuar con los textos al encontrar el sentido de la tarea, al reconocer que se puede aprender del error, que cada niño se encuentra en un constante aprendizaje y por ello el preguntar, pedir que les vuelvan a leer, efectuar parafraseo, reflexionar y modificar las estrategias permiten tener mayor conciencia del proceso de aprendizaje.

El desarrollar estrategias de autorregulación en situaciones de lectura es una tarea que comporta tanto a los niños como a los maestros, pues estas prácticas solo se pueden gestar en el aula si se ofrece un ambiente que posibilita la participación de los niños donde ellos sean verdaderos protagonistas de lo que hacen y se sientan en capacidad para cuestionar, opinar, devolverse, aportar, corregir, autocorregirse. El maestro como guía y acompañante asume un rol que convoca a la autorreflexión, autoevaluación, animando y confrontando al estudiante a mejorar en su proceso de aprendizaje.

Por lo anteriormente mencionado, este trabajo de investigación es pertinente considerando que desde el inicio de la escolaridad es posible fomentar que los estudiantes desarrollen estrategias que les permitan ser conscientes de su comprensión y posteriormente, con el uso continuo, se constituirán en verdaderas herramientas mentales para conocer cómo están aprendiendo y mejorar sus procesos de comprensión de textos. Adicionalmente, será un aporte para los maestros frente a la intervención pedagógica de tal manera que logren reflexionar sobre las prácticas que se están adelantando y así con el aporte de todos a través de experiencias y encuentros pedagógicos se pueda aportar a la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta el fomento de las estrategias de autorregulación.

## **MARCO TEÓRICO**

Esta investigación aborda las estrategias de autorregulación en situaciones de lectura de textos narrativos en niños de transición. El tema de investigación abarca varios aspectos que se conjugan y deben ser aclarados para poder comprender el alcance que puede tener este proyecto. Por ello, a continuación, se hace referencia a la autorregulación, metacognición, lectura, comprensión lectora, textos narrativos y primera infancia, de acuerdo con las teorías que sustentan este estudio.

### **La autorregulación**

La autorregulación es un proceso complejo, que está en permanente discusión por todas las variables que en este se involucran. En esta investigación se logra comprenderla como un proceso en el cual los pensamientos, emociones y acciones están planificadas, monitoreadas y controladas intencionalmente para lograr los objetivos personales. La autorregulación está relacionada con el concepto de aprendizaje autorregulado, el cual se refiere al proceso en el que

las personas logran alcanzar sus metas dirigiendo su conciencia y conducta optimizando el aprendizaje, (Zimmerman, 2000). En este proceso se describen formas de aprendizaje académicamente efectivas que involucran la metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica. Es decir, las estrategias de autorregulación son activadas por los estudiantes cuando están trabajando para alcanzar las metas académicas.

El aprendizaje autorregulado se entiende como la capacidad del sujeto de dirigir su propio aprendizaje, siendo un participante intencional y activo, con una meta clara y unas estrategias que optimizan dicho proceso. La autorregulación es una de las cualidades más importantes que poseen los seres humanos puesto que está relacionada con aspectos personales, comportamentales y contextuales que han permitido la adaptación, el desarrollo e incluso la evolución de los seres humanos. (Zimmerman, 1989; 2000).

La motivación es un aspecto que debe ser considerado al hablar de autorregulación, puesto que hay variables que intervienen a nivel emocional e impactan la percepción del estudiante respecto a sus competencias, atribuyendo utilidad y valor a la tarea e incrementando el interés. Boekaerts y Corno (2001) plantean que los estudiantes deben emplear estrategias volitivas que les permitan apoyar el alcance de los objetivos académicos. Por lo tanto, lograrán enfrentar las situaciones difíciles, reflexionar sobre sus estados de ánimo e incrementar su esfuerzo para poder llevar a cabo aquello que se han propuesto. Por lo anterior, se puede afirmar que es importante regular la motivación a lo largo del proceso de aprendizaje, de tal manera que se mantenga firme la intención de llegar a la meta a pesar de los obstáculos que se presenten.

Bandura (1991) afirma que el hombre tiene por naturaleza la capacidad de autodirigirse, por tal razón, logra controlar sus sentimientos, pensamientos y conducta, en consonancia con el medio en el que se desenvuelve. En otras palabras, las personas se comportan y actúan de

acuerdo con las disposiciones internas, los patrones sociales y las demandas de su contexto, lo cual indica que la capacidad de autorregularse transita a lo largo de la vida. La autorregulación incluye el control de los pensamientos (metacognición), el control de la acción (conducta), el control de las emociones tanto las negativas como las positivas y el control de la motivación, aspecto que vincula el mantener la concentración y el interés hacia el alcance del objetivo propuesto (Panadero y Tapia, 2014).

La autorregulación en la primera infancia se evidencia a través de diferentes habilidades que van ganando en su trayectoria escolar. Es así como los comportamientos y las herramientas que el contexto les proporciona como la palabra, el juego, el modelo que otorgan pares y maestros, entre otros, los llevan a interactuar ajustando sus actitudes, emociones y pensamientos a las exigencias del medio social. Por ello el rendimiento en su aprendizaje está influenciado en gran parte por el contexto en el que se desenvuelve, es más factible que un niño que pertenece a un grupo que se regula con mayor facilidad pueda ajustar sus actitudes a los parámetros y normas que circulan en su espacio escolar. Otros aspectos que influyen en la autorregulación en el contexto escolar son las características de la tarea, las instrucciones y orientaciones dadas por el maestro, el tipo de actividad que se proponga (individual, grupos), así como el interés y motivación hacia la actividad planteada. Lo anterior incide en el control de las emociones, actitudes, al interactuar y ajustarse a las normas sociales establecidas en los diferentes escenarios en los que se mueve el niño, es decir que este control voluntario o autocontrol que va desarrollando le posibilita emplear las estrategias que el contexto le proporciona para ir creciendo en la capacidad de autorregulación (Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak y Sangster, 2007; Whitebread y Basilio, 2012).

## **La metacognición**

Haciendo un recorrido histórico por los investigadores tradicionales que han realizado contribuciones importantes con relación a la autorregulación podemos mencionar a los pioneros Flavell y Wellman (1975), Flavell (1979), Flavell et al. (1981) y Brown (1977), Brown et al. (1983) y Brown *et al.* (1986) quienes han profundizado y han realizado un gran aporte frente a los procesos cognitivos y metacognitivos que abordan el “aprender a aprender” y se consideran un elemento importante del proceso de autorregulación en el aprendizaje.

Flavell y Wellman (1975) y Wellman (1978) hacen alusión a la metamemoria abordando los contenidos y procesos de la memoria como aporte a la metacognición.

Flavell (1976, citado por Mateos, 2001) afirma que para que una persona realice control de la propia actividad debe haber interacciones entre cuatro componentes: el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas cognitivas, y las estrategias cognitivas y metacognitivas.

El primer componente, el conocimiento metacognitivo, alude a la manera de desarrollar el conocimiento desde tres aspectos de la actividad cognitiva: la persona, la tarea y las estrategias. El conocimiento de la persona involucra a su vez tres variables que apuntan al conocimiento individual de aspectos que pueden impactar el rendimiento al realizar una tarea como las habilidades, los recursos, intereses, motivaciones y experiencias (características intraindividuales), la comparación que se genera entre las personas (características interindividuales) y las características de las personas desde los procesos cognitivos (universales). El conocimiento sobre la tarea, así como sus características impactan la manera de cómo desarrollarla. El conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas hace referencia a cuándo y dónde usarlas apropiadamente, así como a la efectividad de los procedimientos al enfrentar las tareas.

El segundo componente, las experiencias metacognitivas, se refiere a la posibilidad de reflexionar en torno a la actividad cognitiva donde la posibilidad de interpretar lo sucedido en una tarea permite reconocer su significado e implicaciones. Respecto al componente del conocimiento de las estrategias se diferencian dos tipos: las estrategias cognitivas, las cuales permiten llegar hacia la meta de conocimiento, y las metacognitivas, que son las que permiten supervisar el progreso hacia la meta de conocimiento. Es así como la meta cognitiva se convierte en la finalidad de la tarea o actividad cognitiva y recoge todo el proceso cognitivo y metacognitivo que se ha puesto en juego en la situación de aprendizaje.

Lo expuesto anteriormente posibilita visualizar cómo estos componentes interactúan entre sí, donde el conocimiento metacognitivo es la base de las experiencias metacognitivas, puesto que permite que el sujeto haga uso de estrategias para tomar decisiones frente a lo que sabe, quiere saber y lo que necesita para alcanzar la meta cognitiva.

Lo anteriormente mencionado se representa mediante la figura 1:

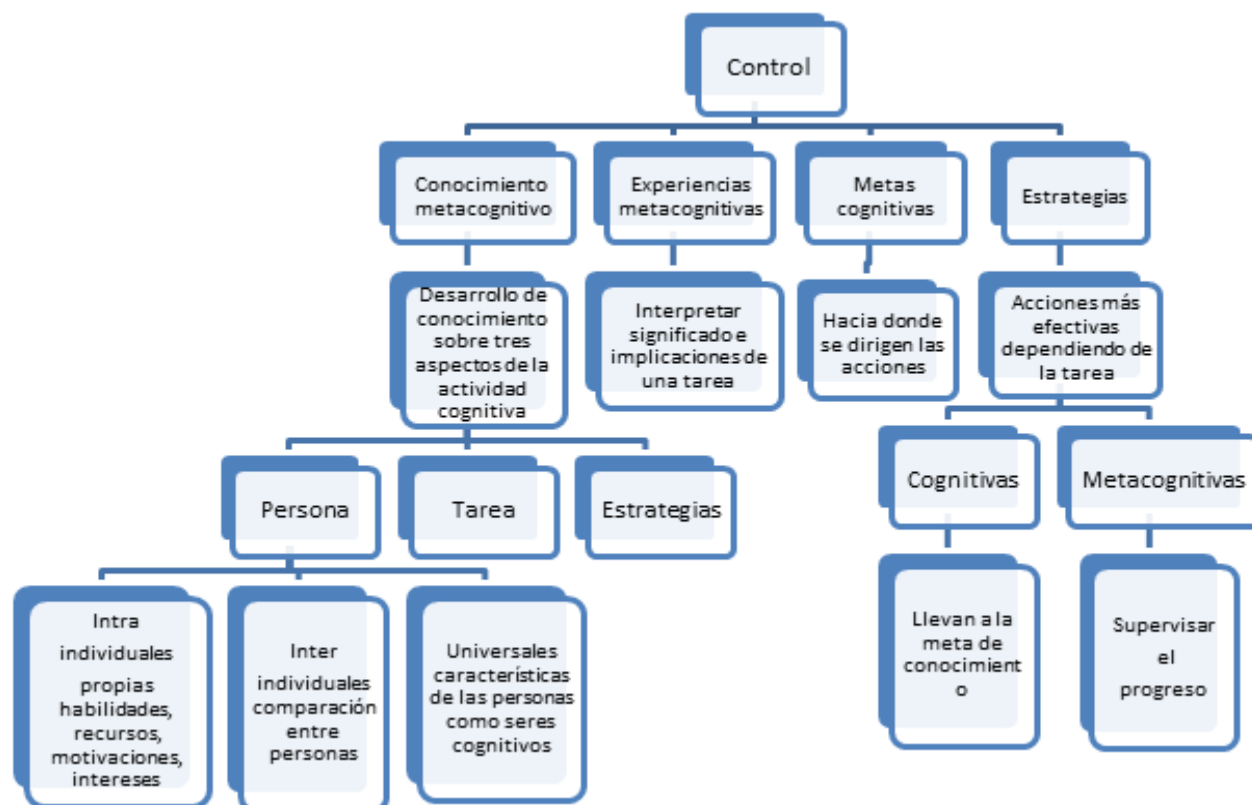


Figura 1. Control de los Procesos Cognitivos (Flavell, 1976, citado por Mateos, 2001).

Autoría propia

Por su parte, Brown (1977) define la metacognición como el control consciente de la propia actividad cognitiva y hace referencia a dos fenómenos metacognitivos: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. El primero se relaciona con el conocimiento explícito y estable que se tiene sobre algo y el proceso de reflexión sobre aquello que se sabe. El segundo se caracteriza como el conocimiento inestable, que depende del contexto y de la tarea y se refiere a las actividades realizadas por adultos y niños para regular y supervisar el aprendizaje, donde se acceden a unos “mecanismos autorregulatorios” en el intento activo de la resolución eficiente de problemas. Dichos mecanismos incluyen actividades de planificación (predecir las limitaciones y reconocer las estrategias), actividades de monitoreo (identificar problemas,

programar estrategias para solucionarlos y supervisar las estrategias planificadas) y finalmente actividades de evaluación (evaluar el éxito o el fracaso de las estrategias)

Lo anteriormente mencionado se explicita en la figura 2:

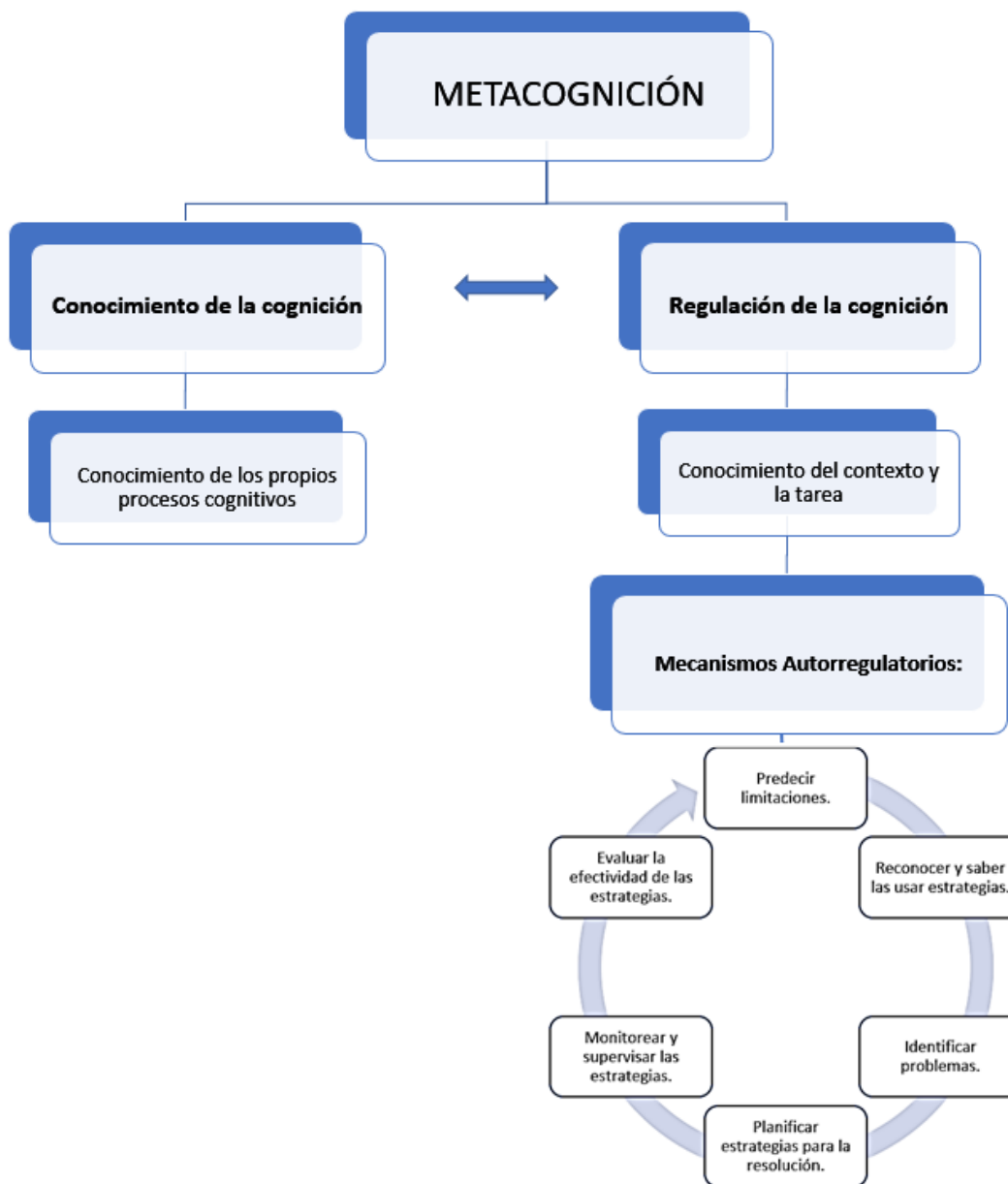


Figura 2 Procesos implicados en la metacognición Brown (1977) y Brown et al (1983).

Autoría Propia

Mateos (2001) describe la metacognición como la conciencia que tiene el sujeto sobre sus procesos mentales y cómo este regula su propio aprendizaje. Asimismo, hace alusión a los

procesos de monitoreo y reflexión personal sobre la propia actividad cognitiva cuando se enfrenta a una tarea. Por ejemplo, durante una tarea de lectura los lectores autorregulados tienen la capacidad de hacer uso de una serie de habilidades y estrategias antes, durante y después de la lectura para participar en actividades metacognitivas que les permiten la construcción de significados y la interacción con el texto escrito. La autora compila varias perspectivas de autores respecto a la metacognición y concluye que este concepto involucra dos grandes componentes, uno declarativo que hace alusión al “saber que” donde en el conocimiento metacognitivo interviene la persona con sus propias características personales y cognitivas, la tarea con las exigencias cognitivas y con las estrategias cognitivas y metacognitivas que buscan alcanzar las metas de la manera más efectiva. Por otro lado, está el componente procedimental, es decir el “saber cómo” organizar y efectuar control metacognitivo de la información a través de los procesos de planificación, supervisión-monitoreo y evaluación.

Adicionalmente, Mateos (2001) hace referencia a la intervención educativa direccionada al fomento de la metacognición como uno de los objetivos considerables en el campo de la enseñanza-aprendizaje, donde la metacognición debe tener un lugar en las diferentes demandas escolares.

Retomando las perspectivas de los autores mencionados se puede afirmar que John Flavell se centra en los componentes de la actividad cognitiva: conocimiento metacognitivo, experiencias metacognitivas, estrategias cognitivas y metacognitivas y las metas cognitivas, mientras que Ann Brown se centra en el control consciente de las estrategias para la regulación de la cognición y Mar Mateos tiene en cuenta los enfoques de los autores mencionados y le da relevancia a la instrucción metacognitiva haciendo énfasis en la flexibilidad y adaptabilidad de las estrategias para favorecer el aprendizaje dentro del contexto educativo.

### **Autorregulación, metacognición y aprendizaje**

La enseñanza-aprendizaje es un proceso complejo que va más allá de transmitir conocimiento, se puede decir que en los últimos años ha tenido una importante evolución que ha permitido mayores investigaciones frente a la autorregulación en el campo educativo, puesto que se hace necesario que los estudiantes logren entender cómo aprenden, de tal manera que puedan utilizar estrategias efectivas para autodirigir su aprendizaje y desarrollar actitudes positivas frente a lo que aprenden en un contexto que dé lugar a sus sentimientos, emociones y promueva su comportamiento autorregulado. Estudios afirman que se evidencia un progreso notable en los niños que han adquirido habilidades metacognitivas y de autorregulación en su contexto escolar (Brown 1998; Boekaerts y Cascallar 2006; Robson, 2010; Whitebread, 2012).

Bruer (1993, citado en Mateos, 2001) hace referencia a la importancia que los niños “aprendan a aprender” siendo ellos mismos quienes regulen su forma de aprender, mientras que Moreno (1989, citado en Mateos 2001) menciona la necesidad que recae en los maestros de “enseñar a aprender”, siendo el escenario escolar el lugar indicado para desarrollar ambas estrategias que impactan los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se puede potenciar la metacognición para reflexionar, revisar, verificar, modificar, ajustar maneras de aprender y enseñar, cualificando de esta manera la forma en que los niños acceden a procesos complejos de lectura y escritura en que impactan sus actos comunicativos.

La relación entre autorregulación y aprendizaje implica que el sujeto logra controlar sus procesos de aprendizaje en el desarrollo de una tarea a través de la planificación, supervisión/monitoreo y evaluación, donde el contexto y los agentes educativos cumplen un papel importante al favorecer la participación de los estudiantes y ajustar el nivel de ayuda que ofrece el experto al nivel de competencia de los niños, de manera que logren ganar cada vez mayor independencia y autocontrol.

Las estrategias de autorregulación se deben dar antes, durante y después de una tarea. Mateos (2001) hace alusión al papel que desempeña el aspecto motivacional durante la implementación de las estrategias metacognitivas. Asimismo, afirma que la autorregulación resulta de la interacción entre la cognición, la metacognición y la motivación.

Los autores Pressley y Afflerbach (1995) muestran cómo en una situación de lectura se evidencian procesos de planificación, control y evaluación, estableciendo para el primer proceso un propósito para la lectura, para el segundo una comprobación del nivel de comprensión de lo leído, finalizando con la reflexión frente a la comprensión alcanzada.

Desarrollar la planificación se refiere a “una preparación para la acción” (Hayes y Gradwohl-Nash, 1996, citado por Ochoa y Aragón, 2005), de manera que de acuerdo con la tarea planteada se puedan prever mentalmente los elementos para tener en cuenta con el fin de lograr la meta propuesta. “La planificación es un tipo de reflexión que implica pensar antes de actuar, una reflexión acerca de los pasos para llegar a la meta” (Ochoa y Aragón, 2005).

El monitoreo o supervisión se lleva a cabo durante la actividad; se entiende como la capacidad del sujeto de pensar cómo está comprendiendo y desarrollando su propia actividad, haciendo ajustes que le permitan enfocarse en la demanda de la tarea, para posteriormente evaluarla una vez la haya completado, revisando el alcance o el logro del objetivo. En este momento el estudiante logra identificar aquello que tiene que hacer, la manera como lo va a hacer y las estrategias que debe emplear para llevar a cabo una resolución eficaz.

La evaluación implica que el estudiante logre verificar cómo lo está haciendo, qué estrategias utilizadas están funcionando y cuáles debería cambiar o modificar. Finalmente, la evaluación implica valorar el producto final identificando si está acorde con el objetivo propuesto en la tarea y si el problema fue resuelto eficazmente (Sáiz, 2000; Sáiz y Román, 1996;

Sáiz y Román, 2011). La evaluación es también denominada control y es el momento en que el estudiante logra reflexionar para identificar y verbalizar si las estrategias implementadas están funcionando o si es necesario continuar realizando la tarea de forma diferente, es decir, si se requiere vincular nuevas estrategias para la resolución de la tarea, entre ellas puede ser el solicitar apoyo de otra persona (Whitebread, *et al.*, 2007).

Teniendo claro cómo el control del propio aprendizaje y las regulación de las acciones, pensamientos y emociones impactan el rendimiento de los estudiantes, se considera la pertinencia de esta investigación respecto a “estrategias de autorregulación en situaciones de lectura de textos narrativos en el grado Transición”, dando lugar a la supervisión de la comprensión, la regulación de las acciones y comportamientos frente al alcance del objetivo planteado con el texto abordado, a partir de estrategias como la asignación de un tiempo determinado para la ejecución de la tarea, relectura, búsqueda de información, inferencias y consulta de fuentes externas (Baker y Brown 1984; Garner, 1987 citado en Mateos, 2001). Adicionalmente, el lector puede estar monitoreando sus procesos de comprensión detectando lo que entiende y lo que no entiende y hacer uso de estrategias de reparación cuando su comprensión se vea interrumpida (Baker y Beall, 2009). Asimismo, emplear estrategias como preguntar sobre vocabulario o expresiones desconocidas, hacer uso del parafraseo, la renarración y/o recurrir al adulto experto o a un compañero permitirán verificar la comprensión de las instrucciones dadas y el texto abordado. Cabe mencionar que el autocuestionamiento y la evaluación del aprendizaje son aspectos a los que se les da gran importancia, puesto que permiten detenerse a revisar el resultado del aprendizaje alcanzado y la efectividad de las estrategias de aprendizaje empleadas (Mateos, 2001).

Teniendo como punto de partida que la autorregulación es clave en el proceso de aprendizaje se requiere de un entrenamiento en el escenario escolar, por tal razón el maestro debe promover estrategias que ayuden a los niños a reflexionar sobre el porqué de la tarea, cuándo, dónde y cómo implementar estrategias de autorregulación y así encontrar la relevancia de las situaciones de aprendizaje que se le proponen, siendo su actuar consciente y selectivo y llevándolos a desempeñarse de un modo autónomo y autorregulado revisando la efectividad de las estrategias y de lo aprendido.

El desarrollo de la autorregulación, desde una perspectiva vygotskiana, señala cómo los sujetos llegan a un proceso de internalización de la regulación, es decir, a una construcción personal a través de la interacción social, en otras palabras, de la regulación externa a la regulación interna de la actividad cognitiva (Baker, 1994, citado por Mateos, 2001). Es el rol del adulto respetar los ritmos personales de los estudiantes, pero a la vez jalonarlos para que crezcan cognitivamente, siendo la ayuda del adulto dosificada, cediendo paulatinamente mayor responsabilidad para que el niño vaya ejerciendo control cada vez más autónomo en su proceso de aprendizaje. Esta manera de proceder en el aula promueve el aprendizaje basado en andamios, donde el maestro adapta el nivel de ayuda de acuerdo con la edad de los estudiantes, sus competencias y a la complejidad de la tarea propuesta, siendo clave las instrucciones que da, las preguntas que plantea, las verbalizaciones que hace, animándolos a decidir por sí mismos y a utilizar estrategias de planificación, supervisión-monitoreo y evaluación.

### **Concepción de lectura**

Una de las competencias académicas que los niños necesitan dominar desde los primeros años de su vida escolar es la lectura. Leer requiere que el sujeto ponga en juego una serie de habilidades de alfabetización y lenguaje que son desarrolladas de manera distinta. La lectura se

concibe como un proceso interactivo entre el lector y el texto, en la cual el lector es un actor dinámico, que construye sentido a partir de lo que está escrito, de aquello que escucha y de las diferentes experiencias con los textos. Lo anterior lleva al lector a efectuar procesos cognitivos donde relaciona lo que escucha con lo que conoce, conecta eventos del texto con su propia historia, con sus experiencias y así transforma sus conocimientos y los enriquece con los nuevos que llegan. La lectura hace referencia a la capacidad de comprender, por lo tanto, es un acto que no se queda estático, en un momento puntual de la escolaridad o de la vida, sino que transcurre a lo largo de ella, pues cada vez que una persona se enfrenta a un nuevo texto, tienen un nuevo encuentro, una nueva oportunidad de disfrute, de recreación, de reflexión, de aprendizaje (Solé 2012). Es más, así un lector tenga la oportunidad de volver sobre un texto que ha leído, su manera de abordarlo será diferente, por las comprensiones que ya ha efectuado, por la motivación que le genera cierto tipo de lecturas y por las experiencias nuevas que hacen que volver sobre él, lleve a procesarlo desde otra perspectiva.

La lectura entendida como la capacidad de “comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector” (Solé, 2012 p. 49).

### **Metacognición en la lectura**

La metacognición en el proceso lector posibilita que los estudiantes sean capaces de pensar en lo que el texto les quiere decir, siendo conscientes de que este ejercicio mental optimiza su capacidad para acceder mejor al texto y por lo tanto reconocer su intencionalidad, ayudándole a autorregular y tener control sobre sus aprendizajes. Uno de los hallazgos que ha impulsado las investigaciones frente al proceso de lectura de los estudiantes es el nivel de

conocimiento metacognitivo que muestran los lectores exitosos en la escuela, puesto que logran evaluar y regular sus procesos cognitivos para llevar a cabo una meta de lectura. Investigadores como Brown et al. (1986) muestran el valor de la metacognición en la comprensión lectora.

La comprensión implica procesos cognitivos, donde intervienen procesos como la memoria, atención, percepción, así como operaciones inferenciales de acuerdo con las experiencias del sujeto y al contexto sociocultural en el cual haya estado presente (Ceballos, Barbosa y Sánchez, 2011). Cuando un niño se enfrenta a la lectura de un texto, ya sea que lo esté leyendo de manera independiente o lo esté escuchando, se enfrenta a un trabajo atencional de seguir la lectura, poniendo en juego sus creencias, saberes, experiencias, que lo lleva a pensar en lo que el texto le quiere decir. Es por ello que el sujeto aprende a pensar sobre lo que piensa que le dice el texto, al interactuar con él, reconociendo las características del mismo, encontrando el mensaje del autor, identificándose con los personajes, situaciones, planteándose preguntas, volviendo sobre lo que el texto le transmitió, así como lo que otros comprendieron, sintieron u opinaron. Durante el proceso de lectura y comprensión lectora es necesario que los niños coordinen habilidades cognitivas, literarias y del lenguaje que les permitan alcanzar el propósito de la decodificación y la retención de la información del texto leído. Adicionalmente, algunos estudios muestran que la autorregulación puede influir en el desarrollo de habilidades de codificación temprana, puesto que requiere de la regulación de su comportamiento, atención, seguimiento de instrucciones de tal manera que los niños puedan lograr inhibir acciones inapropiadas (McClelland *et al.*, 2007). Por ello, leer implica aspectos emocionales, sociales, cognitivos y metacognitivos, donde la intervención del otro, entiéndase compañero, maestro o familia influye en la manera como se accede al texto. En las prácticas escolares y familiares los niños realizan diversos tipos de lecturas: leen su entorno, imágenes, actitudes, palabras, juegos,

entre otros, siendo el trabajo con los textos una oportunidad de avanzar en la capacidad de analizar, comprender, inferir, anticipar, relacionar, diferenciar, asociar, entre muchos otros procesos cognitivos.

“Aprender es un proceso que requiere implicación personal, procesamiento profundo de la información y capacidad de autorregulación” (Solé, 2012 p.52). Teniendo en cuenta lo mencionado por la autora, se considera que enfrentarse a cualquier aprendizaje posibilita transformaciones personales y sociales, de esta forma aprender a leer no se queda en un acto de codificar o una comprobación de lectura, sino que involucra al sujeto con la capacidad de reflexionar, aprender sobre lo que aprende y por ello emplear estrategias que incrementen la comprensión y favorezcan la metacognición en los niños es tarea de los maestros.

La comprensión lectora es un proceso personal y a la vez social. Es personal cuando el sujeto se enfrenta a sí mismo, a sus saberes, expectativas, aprendizajes, comprensiones, inquietudes y es social al interactuar con otro que pregunta, debate, intercambia, concuerda, contrasta, difiere. Una buena comprensión lectora exige adentrarse en el texto, pensar sobre lo que este dice, analizarlo, interpretarlo, disfrutarlo y para ello se requiere crear estrategias que favorezca la formación de buenos lectores desde edades tempranas, de manera que se logren identificar los procesos metacognitivos que hace el estudiante cuando su maestro u otro lector hace lectura en voz alta. Con el objetivo de favorecer las habilidades metacognitivas en los niños de primera infancia haciéndolos más conscientes y partícipes de su aprendizaje, se requiere la orientación del adulto para que de manera clara logre direccionar a los niños hacia la autorreflexión y autocorrección, encaminándolos hacia la autorregulación de su aprendizaje (Caferino, Mahe Duque y Martínez, 2014).

La metacognición en la tarea de comprensión lectora es clave, puesto que le permite al lector enfrentar esta tarea con elementos que le ayuden a ganar en habilidades autorregulatorias, es decir, encontrar las estrategias para situarse frente al texto de una manera más productiva. De acuerdo con Ceballos *et al.* (2011), se han llegado a identificar dos componentes metacognitivos muy importantes que favorecen la comprensión lectora: el objetivo de la lectura y el modo como se lee, estas dos variables que articulan el para qué y el cómo se lee, permiten dirigir la actividad de lectura hacia la meta que se quiera alcanzar. Emplear las estrategias planeación, monitoreo y evaluación le permiten al niño tener una participación más activa en su proceso lector al conocer y trazar un plan, el cual durante la actividad de lectura se va controlando y ajustando de acuerdo con sus comprensiones y al final podrá volver sobre éste, para verificar los aciertos o aspectos que deben modificarse para mejores resultados.

### **El texto narrativo**

Teniendo presente que el lenguaje es un eje constitutivo del sujeto, será la palabra la vía para constituir nuevos sentidos y significados. En la educación inicial la palabra del niño evidencia lo que siente, quiere, solicita, pregunta, necesita, es una herramienta que le permite entrar en comunicación con el otro, su vida es un relato, una narración, es por ello que en estas edades se privilegian los textos narrativos por el modo discursivo que los caracteriza, porque permiten al niño conectarse con las historias que se cuentan, despertar su imaginación, identificarse con los personajes, construir sentido, significado, llevándolos a reconocerse y transformarse como sujetos resignificando sus saberes, posiciones y actuaciones, logrando asumir su propia cotidianidad: tareas, acciones, palabras, relaciones, normas, autoridad, el tiempo y el espacio. Así mismo, en este descubrimiento los niños y las niñas se sitúan como lectores de textos, en la medida que le van otorgando sentido a los enunciados de estos, a las

intenciones de los sujetos textuales, a los conflictos o situaciones que los textos plantean, las formas como se resuelven y como se transforman los personajes, según sea el caso. Tienen también la posibilidad de construir textos (escritos y gráficos), a partir de la palabra propia y de los otros, organizando su discurso oral en los ejes temporal y espacial, construyendo un relato en el que tengan en cuenta la situación de comunicación, la intención de ésta y los agentes que participan en ella (Correa, 2003)

Por otro lado, cabe anotar que la estructura del texto incide en la comprensión que se tenga del mismo, ya que la forma como esté organizado influye en la forma de interactuar con el mismo y por lo tanto de representar el significado. Aspectos como el tipo de texto (narrativo, informativo, expositivo, argumentativo), presentación, vocabulario, sintaxis, influyen en la comprensión textual (Ceballos *et al.*, 2011). Es así como los textos narrativos por el discurso que los caracteriza favorece en los niños organizar la narración de lo que acontece, relacionar eventos, secuencias, identificar situaciones conflictivas de los personajes, abordar el orden espacial y temporal de la historia (cuento, fábula, leyenda) y conjugar todos estos aspectos en la historia que se cuenta, llevándolo a tomar posiciones personales y efectuar construcciones y reconstrucciones textuales que movilizan sus procesos cognitivos, favorecen la calidad narrativa y su organización personal y social (Correa, 2003).

Los textos narrativos posibilitan la interacción con el lector, donde su comprensión está asociada a las instrucciones y consignas que plantean los maestros y a la inferencia que por las características propias del lector logra hacer del texto, de manera que la maestra al plantear preguntas o los mismos niños al preguntarse sobre lo que acontece en la historia, los lleva a situarse en su propia experiencia vinculando de esta manera su ser, expectativas, emociones, saberes, acciones, situaciones, que posibilitan una conexión más cercana con este tipo de

literatura. El ambiente de aula que se genera al compartir puntos de vista respecto a un texto abordado, las preguntas que se formulan, las apreciaciones que hacen, las observaciones de sus pares y maestros e intercambios comunicativos favorecen la interpretación del texto y por lo tanto se logra fortalecer su comprensión e incrementar el funcionamiento cognitivo alrededor de los textos narrativos. Es así como en el trabajo textual intervienen componentes de la tríada: niño, maestro, texto o niño, niño, texto, donde su interacción favorece la comprensión textual (Aristizábal y Restrepo 2012)

Promover estrategias de autorregulación en situaciones de lectura de textos narrativos implica que los maestros proporcionen variedad de opciones a los niños que les permitan involucrarse en el proceso de aprendizaje desde la planificación para orientarse hacia la meta y el objetivo de la tarea , el monitoreo que se lleva a cabo a través de estrategias cognitivas y metacognitivas que los ayuden a pensar en lo que aprenden y cómo lo aprenden, haciendo seguimiento a su comprensión, sus acciones, motivación e interés. Finalmente, la autoevaluación para reflexionar respecto a las estrategias implementadas durante el proceso y los resultados obtenidos.

## **2. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

### **DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

El estudio es de tipo cuantitativo con diseño cuasiexperimental usando un solo grupo con medidas pre y post (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), teniendo en cuenta que se implementó una secuencia didáctica con un grupo establecido de estudiantes del grado transición, “grupo intacto”, sobre el cual se realizó la intervención en estrategias de

autorregulación durante la escucha de la narración de un cuento y se evaluó la comprensión de cuentos antes y después de la intervención.

La implementación de la secuencia se realizó durante los meses de septiembre y octubre de 2020, que hacen parte del periodo de aislamiento por la pandemia Covid 19, por esta razón la modalidad de enseñanza tuvo variaciones, dándose inicio a la alternancia, llevando a cabo algunas clases presenciales y otras virtuales

## **PARTICIPANTES**

Se inició con una muestra de un grupo de 36 estudiantes del grado Transición, 55.6% de los participantes son niñas y el 44.4% son niños, la edad media de los niños es de 5.4 años. Los niños pertenecen a una institución privada bilingüe de la ciudad de Cali, ubicada en la comuna 22. Para autorizar la participación de los niños en esta investigación, las familias diligenciaron el consentimiento informado, al cual se le adjuntó una carta informativa. El estrato socioeconómico de las familias oscila entre el 4 y el 6. Dos maestras participaron en la investigación, con una experiencia profesional comprendida entre los 20 y 30 años, ambas maestras son licenciadas, una de ellas en lenguas modernas y la otra en educación preescolar.

## **INSTRUMENTOS**

Se contó con tres instrumentos que dieron respuesta a los objetivos planteados en esta investigación.

### **1. Rúbrica**

La rúbrica de evaluación para la comprensión (Anexo 1) que se empleó constó de dos criterios a evaluar: la comprensión textual y la producción oral las cuales fueron evaluadas en las sesiones de pretest y postest. Durante la intervención de entrenamiento de estrategias de

autorregulación se empleó la rúbrica en la sesión 5 de entrenamiento para hacer monitoreo de la comprensión.

## **2. Semáforo de la comprensión:**

El semáforo de la comprensión fue un instrumento diseñado para que cada niño lograra monitorear la comprensión de los textos abordados durante el entrenamiento de las estrategias de autorregulación y el postest. Para ello, los estudiantes hicieron uso de 3 paletas (roja, amarilla y verde). La paleta roja debía ser levantada por los estudiantes cuando no entendieran algo de lo leído. La paleta amarilla debía ser levantada por los estudiantes cuando requerían verificar su comprensión a través de la relectura del texto. La paleta verde debía ser levantada si el estudiante deseaba aportar ideas y/o ampliar información relacionada con aquello que se había leído. De igual manera, para las sesiones de entrenamiento 3, 4 y 5 los niños se autoevaluaron en forma escrita usando el semáforo de la comprensión, de manera que pudieran evidenciar lo que pensaban marcando la imagen de la carita con la que más se identificaron de acuerdo a las preguntas que se formulaban para el monitoreo de las estrategias de comprensión (Anexo 2).

## **3. Guía de observación de las estrategias de autorregulación**

Para registrar las estrategias de autorregulación respecto a la comprensión de los textos, en este estudio se diseñó una guía de observación (Anexo 3), la cual fue implementada en la secuencia didáctica en los momentos de planificación, monitoreo y autoevaluación. Esta guía se adaptó teniendo como referencia la guía de observación de estrategias metacognitivas EM3A para niños de 3 a 6 años (Garbin Gainza y Yoshida Goto, 2019). En la guía de observación de uso de estrategias de autorregulación se explicitaron las acciones observadas en los niños durante el pretest, el entrenamiento y el postest. En el momento de la planificación se observó si el niño verbalizaba la meta que debía alcanzar y cómo esta debía a ser alcanzada. En el momento del

monitoreo se observó si el estudiante verbalizaba durante la lectura aquello que entendía o no entendía, verificando su comprensión a partir de aportes o preguntas y solicitando relectura. En el momento de la autoevaluación se observó si el estudiante verbalizaba su desempeño en el desarrollo de la tarea propuesta y completaba por escrito la evaluación del uso del semáforo de la comprensión en cada sesión. En la guía de observación para registrar la regularidad de intervención de los niños se establecieron tres niveles de frecuencia a los cuales se les asignaron valores numéricos: *nunca (0) no interviene en la actividad, eventualmente (1) interviene de manera intermitente y permanentemente (2) interviene de manera continua*. La guía de observación fue diligenciada por las maestras a partir de los videos que se grabaron de cada sesión.

A continuación, se muestra la tabla 1 que describe la variable dependiente, *comprensión lectora* y la variable independiente, *uso de estrategias de autorregulación durante el proceso de escucha del cuento*.

Tabla 1  
*Variables*

Variable	Tipo de variable	Instrumento de Medida
Comprensión lectora	Dependiente	Se evaluó antes y después de la intervención a partir de la renarración. Las renarraciones del cuento de los niños fueron grabadas en video o audio y luego calificadas usando como criterios de valoración la comprensión textual y la producción oral.  Cada renarración se calificó usando una escala de 1-5 donde uno indica menor comprensión y cinco mayor comprensión. Ver anexo 1

Uso de estrategias de autorregulación durante el proceso de escucha del cuento	Independiente	Se evaluó en cada una de las sesiones de lectura del cuento a partir de las paletas que representan el semáforo. Se tomó en cuenta el número de veces que usó la paleta y el color de la paleta más usado. Los puntajes se establecieron en términos de frecuencia máxima, media y desviación estándar. Así que cada estudiante tuvo cuatro calificaciones cuantitativas correspondientes a las sesiones 3, 4, 5 y 7.
--	---------------	---

---

La tabla 1 muestra la variable dependiente e independiente.

## PROCEDIMIENTO

En el preescolar del colegio se realiza trabajo por proyectos que responde a las intenciones formativas de los niños. Estos proyectos se desarrollan a través de la propuesta de textualización y subjetividad, donde el trabajo con los textos favorece los procesos de lectura y escritura, a la vez que les permite crecer en su proceso personal y social. La intervención se llevó a cabo en las clases de lengua materna y fue realizada por una maestra diferente a la maestra regular del área en el grado transición. Por tal motivo, días antes de iniciar la intervención la maestra se presentó a los niños para establecer vínculo con ellos, lo cual es un aspecto clave en el trabajo escolar en estas edades.

La secuencia didáctica constó de siete sesiones en total. A lo largo de esta secuencia se implementó la planificación, el monitoreo y la autoevaluación, los cuales fueron momentos valiosos que permitieron reconocer la efectividad de las estrategias de autorregulación.

Las sesiones de trabajo se implementaron de la siguiente manera: una sesión para el pretest, una sesión para contextualizar a los niños y presentar las herramientas a utilizar, tres sesiones para la intervención pedagógica frente al uso de las estrategias de autorregulación, una

sesión para evaluar las herramientas utilizadas y una sesión para el posttest. Se abordaron tres textos diferentes en las sesiones de trabajo, los cuales fueron seleccionados porque cuentan con una estructura acorde al ciclo vital de los niños y contienen elementos que les permiten realizar un análisis textual de alto nivel.

La primera sesión fue el pretest donde se leyó a los niños el cuento “El tigre y el ratón” escrito por Keiko Kasza, durante la lectura se observó el comportamiento espontáneo de los niños frente a las estrategias de autorregulación tales como: verbalizar la meta y la manera como sería alcanzada, verbalizar durante la lectura aquello que entendía y que no entendía, verificar su comprensión por medio de preguntas y verbalizar su desempeño en el desarrollo de la tarea propuesta. Se plantearon preguntas de análisis textual, los niños realizaron en casa la renarración del texto leído en clase.

En la segunda sesión se abordó el momento de la planificación con los niños en el que se presentaron los objetivos a desarrollar, la ruta de trabajo, el instrumento que los niños manejarían semáforo de la comprensión (paletas de colores y autoevaluación). Las siguientes tres sesiones estuvieron centradas en el momento del monitoreo en función de la comprensión lectora y se llevó a cabo en diferentes momentos el entrenamiento de las estrategias de autorregulación durante la lectura del texto narrativo “Niña bonita” de Ana María Machado, el cual fue leído con pausas en diferentes momentos para estar retomando el uso del semáforo de la comprensión. El entrenamiento estuvo orientado hacia el uso permanente de preguntas, relectura, conexión con los conocimientos previos e inferencias. La maestra planteó diferentes preguntas e incentivó a los niños a monitorear su comprensión por medio del reconocimiento de vocabulario y expresiones, aclaración de situaciones del texto y formulación de preguntas. Los niños hicieron uso del instrumento “Semáforo de la comprensión” para monitorear los comportamientos y estrategias

de autorregulación empleadas, que se registraron en la guía de observación de estrategias de autorregulación para los niños del grado transición (Anexo 3). Asimismo, en cada sesión se registró el número de veces que usaron la paleta y el color de la paleta más usado. Al finalizar la sesión 5 los niños llevaron la tarea de renarrar el cuento leído en clase. Para el registro de la comprensión textual y la renarración se empleó la rúbrica de evaluación de la comprensión textual (Anexo 1)

En la sexta sesión se llevó a cabo la evaluación grupal de las herramientas utilizadas: semáforo de la comprensión (paletas de colores y autoevaluación) y rutina de pensamiento.

La séptima sesión fue el *postest*, en la cual se mantuvo la misma dinámica del *pretest*. En esta sesión se presentó a los niños el cuento “La otra orilla” escrito por Marta Carrasco y se entregó el instrumento “Semáforo de la comprensión” para monitorear el uso de las estrategias de autorregulación. Se inició la lectura y durante la misma, se observó el uso de las estrategias de autorregulación mencionadas anteriormente. De igual manera, se plantearon preguntas de análisis textual y finalmente se solicitó a los estudiantes realizar la renarración en casa del texto leído en clase. Como una manera de valorar la comprensión textual y la producción oral que hicieron los niños a través de las renarraciones, en los momentos de trabajo (*pretest* y *postest*) se hizo uso de la rúbrica de evaluación (Anexo 1).

Se realizó el registro de cada una de las sesiones por medio de una videograbación, en la que se observó el nivel de comprensión alcanzado por cada niño de acuerdo con el uso de las estrategias de autorregulación a través del semáforo de la comprensión. En cada sesión de trabajo se empleó la guía de observación (Anexo 3) para evaluar las estrategias de autorregulación usadas por los niños. La rúbrica diseñada (Anexo 1) se utilizó para evaluar la comprensión, otorgándole las valoraciones relacionadas con los desempeños de los niños.

## Sesión 1. Pretest

Previo a la lectura del cuento se mostró la portada, se pidió a los niños que la observaran y se plantearon las siguientes preguntas: *¿Qué ven en esta imagen?, ¿Quiénes creen que son los personajes?, ¿Qué creen que están haciendo los personajes? ¿De qué creen que se trata la historia?* Posterior a estas predicciones, se compartió el nombre del cuento, su autora e ilustradora.



Figura 3. Portada cuento “El tigre y el ratón” de la autora Keiko Kasza.

La maestra hizo la lectura del cuento completo. Durante este momento se filmaron los comportamientos de los niños y su participación, los cuales fueron posteriormente registrados en la guía de observación. Finalmente se formularon algunas preguntas de comprensión: *¿Quién narra la historia?, ¿cómo lo sabes?, ¿cuál es el problema que tienen el tigre y el ratón?, ¿qué opinan de la siguiente pregunta y frase? “¿qué podía hacer? Yo tan solo era un ratón muy pequeño”, ¿por qué el Ratón se molestó con Tigre?, ¿qué debe hacer Tigre, para volver a ser amigo de Ratón?, ¿quién es el nuevo compañero del barrio?, ¿qué creen que puede pasar ahora con su llegada?*

Finalizada la lectura del cuento se envió una tarea en la que cada niño renarró a su familia el cuento leído en clase. Esta renarración fue grabada en audio y/o video y enviada a la maestra. La consigna para esta actividad fue la siguiente: *“Después de haber escuchado el cuento leído por la profesora de lengua materna, vas a escoger a alguien de tu familia para contarle el cuento que escuchaste en la clase. La persona que escojas, debe grabarte en un video o en un audio contando el cuento desde el principio hasta el final (lo que recuerdes)”*.

Las renarraciones del cuento fueron revisadas teniendo en cuenta la rúbrica de evaluación de la comprensión (Anexo 1). De igual manera, en la guía de observación de estrategias de

autorregulación para niños del grado transición (Anexo 3) se registraron las estrategias y la frecuencia con que los niños realizan el monitoreo de la comprensión. En esta sesión se registraron las acciones espontáneas de los niños relacionadas con el proceso de comprensión durante la lectura del cuento.

### **Sesiones 2 a 6. Intervención para promover el uso de las estrategias metacognitivas**

Para implementar con los niños el entrenamiento de las estrategias metacognitivas se llevaron a cabo 5 sesiones de trabajo. Se abordó el texto “Niña bonita” a través de una secuencia didáctica en la que se incluyeron preguntas y estrategias que los ayudaron a ir ganando en la autorregulación. Esta secuencia de trabajo implicó planificación, monitoreo y evaluación. En la planificación se comentó a los niños cuál sería la meta a alcanzar y las estrategias a utilizar, se hizo la presentación de la rutina de pensamiento y el instrumento que utilizarían (semáforo de la comprensión). En la fase del monitoreo se llevó a cabo el entrenamiento teniendo en cuenta las estrategias de autorregulación de la comprensión. A continuación, en la tabla 2 se presentan las estrategias de autorregulación implementadas.

Tabla 2

*Estrategias de autorregulación de acuerdo a las sesiones de trabajo con los niños*

<b>SESIONES</b>	<b>MOMENTO</b>	<b>ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN</b>	<b>PREGUNTAS ORIENTADORAS</b>
1	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Plan para llevar a cabo la meta</li> <li>● Activación de conocimientos previos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Tengo claro el plan para llevar a cabo la meta?</li> </ul>

2, 3, 4 y 5	Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Control de la comprensión: paleta de colores. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formulación de preguntas: expresiones y vocabulario desconocido.</li> <li>○ Apoyo de imágenes</li> <li>○ Responder preguntas</li> <li>○ Parafraseo</li> <li>○ Relectura</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Utilicé la paleta de colores para preguntar por una frase o palabra que no entendí del cuento?</li> <li>● ¿Utilicé la paleta de colores para preguntar a la maestra o a los compañeros sobre una situación que no entienda del cuento?</li> <li>● ¿Utilicé la paleta de colores para hacer aportes relacionados con el cuento?</li> </ul>
6	Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Revisión de estrategias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Qué estrategias me ayudaron más?</li> <li>● ¿Qué debo mejorar?</li> </ul>

---

**Nota.** Autoría propia

### **Sesión 2. Planificación**

Teniendo presente el propósito de este estudio: favorecer las habilidades de autorregulación a través de la lectura, se socializó a los niños el objetivo del trabajo a realizar *Utilizar estrategias para para mejorar la comprensión durante las actividades de lectura*, precisando que se requería la participación de todos en las actividades a abordar, respondiendo, preguntando, proponiendo, socializando ideas e interactuando con sus compañeros. Además, se

hizo énfasis en mantener actitudes de respeto al pedir la palabra, esperar el turno, escuchar a los otros. Se contextualizó a los niños frente a la secuencia de trabajo y se hizo énfasis en la importancia de la comprensión de los textos como una vía que les permite avanzar en los procesos de lectura y escritura.

Se presentó a los niños de manera virtual la siguiente rutina de pensamiento, y se socializó cómo se iría completando. Esta rutina recoge los momentos de planificación, monitoreo y autoevaluación.



Figura 4. Rutina de Pensamiento. Autoría propia

Se socializó a los niños la primera consigna sobre la rutina de pensamiento: *“Primero que todo, vamos a realizar una rutina de pensamiento que iremos completando poco a poco a partir de lo que ustedes saben, lo que quisieran saber y lo que aprendieron. Para poder hacer la rutina de pensamiento deben contestar dos preguntas: ¿Qué significa leer?, ¿por qué es importante leer?, ¿qué se requiere para comprender lo que se lee? (La maestra escribió las respuestas de los niños)”*

Se llevó cabo con los niños un trabajo manual, donde cada uno elaboró su semáforo de la comprensión pintando las paletas de colores (rojo, amarillo, verde). La maestra explicó el uso de cada una de ellas con el objetivo de que se familiarizaran y tuvieran presente el momento en el que serían utilizadas.

1. La paleta roja “No entendí”. Se indicó a los estudiantes que la levantarán cuando no habían comprendido algo o para indagar sobre el vocabulario desconocido o frases complejas.
2. La paleta amarilla “Necesito relectura”. Se indicó a los estudiantes que la levantarán cuando requirieran que la maestra hiciera relectura o cuando requirieran verificar su comprensión.
3. La paleta verde “He comprendido”. Se indicó a los estudiantes que la levantarán para aportar ideas, ejemplos, situaciones de su vida que ampliarán la comprensión del cuento, lo cual evidenciaría una mayor conciencia para avanzar e ir más allá ilustrando y relacionando lo leído con otros textos o explicando a sus compañeros para apoyarlos en la comprensión del cuento.

Se inició el entrenamiento del uso de las paletas de colores a manera de juego, por medio de frases que la maestra expresó de tal manera que los niños pudieran iniciarse en la formulación de preguntas de aquello que no comprendían, la socialización de aportes o la solicitud de relectura.

### Sesión 3 Anticipación y Lectura del primer momento



Se mencionó a los niños que trabajarían un cuento muy bonito y que como “Buenos Lectores” harían uso de una estrategia llamada la **predicción**. Se preguntó a los niños si sabían lo que significaba y de acuerdo con sus respuestas se les guió para que comprendieran que predecir

Figura 5. Portada del cuento “niña bonita” es "pensar en lo que puede pasar". La maestra hizo la de la autora Ana María Machado.

primera predicción como modelo para los niños que aún no la conocían. Luego se les invitó a enfocarse en la imagen de la portada para responder a las siguientes preguntas:

*En este momento todos vamos a observar la carátula del cuento. Yo veo una niña que tiene el cabello hacia un lado. Puede ser que está en un lugar donde venta mucho, ¿y tú?, ¿qué ves en la imagen?, ¿qué puedes decir de esa imagen?, ¿qué crees que están haciendo los personajes? ¿por qué? ¿de qué crees que se tratará la historia de estos personajes?*

Una vez realizaron las predicciones a partir de la imagen, se compartió el nombre del cuento, su autora e ilustradora: **Niña Bonita** escrito por Ana María Machado e ilustrado por Rosana Faria. Posteriormente se invitó a los niños a contestar las siguientes preguntas:

*¿Cuál es el título del cuento?, ¿qué significa Niña Bonita?, ¿de qué crees que se trata el texto?* Adicionalmente, se activaron los conocimientos previos de los niños para que hicieran conexiones del cuento con su propia vida a partir de las siguientes preguntas de acuerdo con las características de los niños: *¿Por qué consideras que tienes tus ojos de color... (Café, verde, azul, oscuro), cabello (crespo, lacio, ondulado, rubio, oscuro, café) y color de piel?, ¿te pareces a alguien de tu familia?, ¿por qué?* Una vez terminadas las preguntas la maestra inició la lectura del primer momento de la historia, invitó a los estudiantes a hacer uso de la predicción buscando pistas a través de las imágenes de los momentos que se iban leyendo, tratando de captar todos los detalles que aparecían en estas. Teniendo en cuenta que los buenos lectores piensan mientras leen, se inició el uso del semáforo de la comprensión motivando a todos los estudiantes a usarlo para empezar a monitorear su comprensión y verificar si lograban entender cada palabra, frase, situación del momento que se iba leyendo. La maestra leyó el primer momento haciendo uso de un buen volumen de voz, expresión gestual, corporal, personificando a los personajes y haciendo pausas en cada punto seguido para propiciar el uso del semáforo. Además, se fueron

comprobando las hipótesis que hicieron acerca de las imágenes para verificar si se habían cumplido o no. Este aspecto es muy importante puesto que el cuento tiene variedad de detalles en sus imágenes que permitieron a los niños describir, imaginar y mejorar la comprensión.

Una vez efectuada la lectura del primer momento, se motivó a los estudiantes a reflexionar respecto al uso del semáforo por medio de una estrategia de reflexión en la que debían marcar la carita correspondiente: *No la usé, a veces la usé y sí la usé* de acuerdo con las siguientes preguntas: *¿Utilicé la paleta de colores para preguntar por una frase o palabra que no entendí del cuento?, ¿utilicé la paleta de colores para preguntar a la maestra o a los compañeros sobre una situación que no entienda del cuento?, ¿utilicé la paleta de colores para hacer aportes relacionados con el cuento?* Asimismo, se volvió sobre la rutina de pensamiento completándola de acuerdo con lo que decían los niños, de manera que fueran reconociendo sus avances.



Figura 6. Rutina de Pensamiento. Autoría Propia

Después de leer el primer momento de la historia, se realizaron las siguientes preguntas para verificar la comprensión de los estudiantes: *¿Quién participa en este primer momento de la historia?, ¿cómo son los personajes?*

#### Sesión 4 Lectura del segundo momento

Luego se leyó el segundo momento del cuento que hace referencia a los secretos de la belleza de la niña bonita. En este segundo momento la maestra no pausó la lectura en cada punto seguido, lo hizo en cada una de las 3 situaciones presentadas en las que Niña Bonita le explica al conejo cómo hizo para ser tan negrita. Finalizada la lectura del segundo momento, los estudiantes reflexionaron nuevamente respecto al uso del *Semáforo de la comprensión*.

Una vez efectuada la lectura del segundo momento se hicieron las siguientes preguntas para favorecer la comprensión textual *¿Por qué el conejo quería saber el secreto de Niña Bonita?*, *¿qué le dice Niña Bonita al conejo?*, *¿qué le dirías tú al conejo si tú fueras Niña Bonita?*

Una vez efectuada la lectura del segundo momento, se motivó nuevamente a los estudiantes a reflexionar respecto al uso de las estrategias por medio de la autoevaluación del uso del *Semáforo de la comprensión*. Terminada esta actividad, se retomó la rutina de pensamiento para ser completada con los aportes de los niños frente al uso de las estrategias de autorregulación en la columna correspondiente debajo de cada pregunta: *¿Cómo lo estoy haciendo?*, *¿qué debo mejorar?*



Figura 7. Rutina de pensamiento. Autoría propia

## Sesión 5 Lectura del tercer momento

En este momento se retomó con los niños lo abordado en el cuento, es decir el primer y segundo momento, de manera que lograran recuperar lo leído y analizado. Se solicitó que recordaran entre todos, el uso de las paletas de colores para que pudieran emplearla en el momento que se hiciera la lectura de acuerdo con lo que ellos necesitaran o quisieran compartir.

Posteriormente se llevó a cabo la lectura del tercer momento del cuento, cuando interviene la madre de niña bonita para revelar el secreto. Este momento fue leído de manera completa, esperando que los niños durante la lectura hicieran uso autónomo de la paleta de colores en el momento que ellos lo consideraran necesario. Se motivó a los niños a contestar las siguientes preguntas de comprensión: *¿Cuál es el secreto de la niña bonita para ser tan negrita?, ¿qué quiere decir la mamá de Niña Bonita al contestar: “Ningún secreto, ¿encantos de una abuela negra que ella tenía” ?, ¿qué puedes decir de la frase: “...encontró una coneja oscura como la noche que hallaba a ese conejo blanco muy simpático?, ¿por qué crees que la Niña bonita fue la madrina de la conejita negra?, ¿qué quiere decir la conejita negrita al contestar “Ningún secreto, encantos de mi madre que ahora son míos”?*

Seguidamente se reflexionó con los niños sobre el uso del semáforo de la comprensión, por medio de la autoevaluación. De igual manera se retomó la rutina de pensamiento, consignando en ella lo manifestado por el grupo respecto al uso de las estrategias metacognitivas empleadas, a la vez que caían en la cuenta de los aspectos que debían mejorar para alcanzar la meta propuesta.



Figura 8 Rutina de pensamiento. Autoría propia

Finalmente, se envió a casa la tarea en la que cada niño debía renarrar a su familia el cuento trabajado durante estas sesiones. Se solicitó filmarlo y enviarlo a la maestra. La consigna para esta actividad fue la siguiente: *“Después de haber escuchado el cuento leído por la profesora de lengua materna, vas a escoger a alguien de tu familia para contarle el cuento que escuchaste en la clase. La persona que escojas, debe grabarte en un video o en un audio contando el cuento desde el principio hasta el final (lo que recuerdes”*. Una vez recopiladas todas las renarraciones del cuento, se revisaron y se diligenció la rúbrica diseñada en la que se verificó y valoró la comprensión efectuada del texto.

### **Sesión 6 Autoevaluación**

Se inició retomando el objetivo de trabajo (utilizar estrategias para mejorar la comprensión durante las actividades de lectura) presentado a los niños en la planificación (sesión 2), para que pudieran recordar la meta propuesta. Posteriormente, de manera grupal, se invitó a releer el cuadro de la rutina de pensamiento con el apoyo de la maestra, para que los niños lograsen visualizar el recorrido efectuado durante las cinco sesiones.

Se planteó la pregunta *¿Qué quieren comentar sobre el trabajo efectuado o lo escuchado de la rutina de pensamiento?* La maestra motivó a todos los estudiantes a participar para escuchar sus apreciaciones.



Figura 9 Rutina de pensamiento. Autoría propia

Finalmente se plantearon algunas preguntas que ayudaron a recoger los aprendizajes hasta el momento respecto a las estrategias utilizadas para comprender mejor los textos: *¿Logré el objetivo propuesto?, ¿qué puedo hacer cuando no comprendo una lectura?, ¿me pareció útil el semáforo de la comprensión?, ¿por qué?, ¿de qué otra forma puedo hacerlo?, ¿qué puedo hacer para mejorar en la comprensión de un texto?*

### Sesión 7 Postest

Para esta sesión se mantuvo la misma estructura en el desarrollo de la actividad que se hizo en la sesión de pretest, con la diferencia de que los estudiantes ya habían realizado un entrenamiento frente al uso de las estrategias de autorregulación en la comprensión de tal manera que pudieran usarlas autónomamente.

Previo a la lectura del cuento se mostró la portada para que los niños la observaran, se plantearon las siguientes preguntas: *¿Qué ven en esta imagen?, ¿qué está haciendo la niña?, ¿de*

*qué creen que se trata la historia?* Posterior a estas predicciones, se compartió el nombre del cuento, su autora e ilustradora.

Se realizó la lectura del cuento completo.

Posteriormente se formularon algunas preguntas de

comprensión: *¿Quién narra la historia?, ¿cómo lo*

*sabes?, ¿por qué Graciela pasa a la otra orilla?, ¿qué*

*quiere decir la siguiente frase?: “El río suena día y noche con su murmullo de piedras”, ¿por*

*qué se dice “Somos distintos y también muy parecidos?”*,

*¿por qué los niños sueñan en construir un puente sobre el río?*



Figura 10 Portada del cuento *La otra Orilla* de la autora Martha Carrasco.

Finalizada la lectura del cuento se envió a casa la tarea de la renarración con la misma consigna de las sesiones anteriores. Una vez recopiladas todas las renarraciones del cuento, se revisaron y se diligenció la rúbrica diseñada en la que se verificó y valoró la comprensión efectuada en esta sesión. De igual manera, en la guía de observación de estrategias metacognitivas para niños del grado transición (Anexo 2), se registraron las estrategias y la frecuencia con que los niños realizaron el monitoreo de la comprensión. Los indicadores que evidenciaron que el niño no entendió el texto fueron: preguntar por palabras desconocidas, preguntar por frases que no entendía, solicitar relectura y/o explicaciones adicionales. Los indicadores que evidenciaron que el niño había comprendido el texto fueron: parafrasear una parte o todo el texto, explicar la idea central, explicar aspectos de los personajes y eventos. Los indicadores que evidenciaron que el niño entendía fueron: hacer aportes relacionados con el texto (relacionar el texto con otros textos, con la vida cotidiana de él o sus compañeros, etc.), explicar a otros las comprensiones del texto (explica una idea, explica ideas centrales, etc.).

## MÉTODO DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos fue descriptivo, cuantitativo y correlacional.

Descriptivo puesto que se describieron las características de las renarraciones teniendo en cuenta dos criterios: la comprensión textual y producción oral. Se hizo uso de una rúbrica de evaluación de la comprensión que consta de tres niveles de desempeño con valoraciones de 1 a 5 siendo 1 la más baja y 5 la más alta. En las sesiones de implementación de la secuencia didáctica se registró la tendencia que se observó en el grupo de niños frente al monitoreo de la comprensión. Es importante mencionar que cuando un estudiante no intervenía se realizaba un trabajo personalizado para verificar el nivel de comprensión en el que se encontraba. En la comprensión textual el estudiante que mostró un desempeño alto respondió preguntas haciendo referencia a los elementos explícitos e implícitos del cuento dando información completa sobre los personajes, sus acciones, intenciones, espacio y tiempo. El estudiante que mostró un desempeño básico respondió preguntas de manera literal dando información sobre los personajes, sus acciones, espacio y tiempo. El estudiante que mostró un desempeño bajo respondió algunas preguntas literales dando información parcial sobre los personajes, sus acciones, espacio y tiempo. En la producción oral, el estudiante que mostró un desempeño alto renarró el cuento de principio a fin de manera coherente y retomó todos los elementos (personajes, intenciones, diálogos lugares y tiempo). El estudiante que mostró un desempeño básico, renarró el cuento retomando algunos eventos y elementos (personajes, intenciones, diálogos lugares y tiempo). El estudiante que mostró un desempeño bajo renarró el cuento mencionando algunos elementos, sin mantener su organización.

El análisis de datos fue cuantitativo puesto que se establecieron puntajes tanto de la comprensión como de la frecuencia del uso del semáforo de la comprensión y la paleta más usada (preguntar, solicitar relectura o aportar).

Finalmente, el estudio fue correlacional puesto que se establecieron correlaciones entre el uso del de las estrategias de autorregulación y la comprensión.

Los indicadores que evidenciaron que el niño monitoreó su comprensión fueron: preguntar por palabras desconocidas, preguntar por frases que no entendía, solicitar relectura o explicaciones adicionales, explicar aspectos de los personajes y eventos, hacer aportes relacionados con el texto (relacionar el texto con otros textos, con la vida cotidiana de él o sus compañeros, etc.), explicar a otros las comprensiones del texto (explica una idea, explica ideas centrales, etc.).

## **CONSIDERACIONES ÉTICAS**

En el grado transición de la institución privada bilingüe de la ciudad de Cali, hay seis grupos de estudiantes, cada grupo tiene entre 10 y 13 estudiantes. El presente estudio se realizó con tres de estos grupos, por lo tanto, se hizo necesario contar con los permisos institucionales para adelantar las intervenciones en días y horarios acordados con la subdirectora de la sección. Además, se informó a la subdirección del preescolar y a las maestras del grado los objetivos de la investigación, así como las intervenciones a realizar con los grupos experimentales.

Teniendo en cuenta que los niños no manejan el código alfabético para firmar los asentimientos se requirió solamente la autorización de las familias a través del consentimiento informado (Anexo 4) donde se comunicó el propósito de la participación de los niños en una investigación netamente académica de la Pontificia Universidad Javeriana.

Una vez finalizada y sustentada esta investigación se pretende socializar a las maestras del preescolar los resultados, hallazgos y conclusiones de la misma, de tal forma que se generen reflexiones que a futuro puedan cualificar las prácticas pedagógicas, de manera que se inicie la promoción de la autorregulación como un proceso potente para favorecer el desempeño académico.

### 3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación que tenía como objetivo general de investigación “indagar si las estrategias de autorregulación favorecen la comprensión de textos narrativos en niños del grado transición” Para llevar a cabo el análisis estadístico de los datos recogidos se usó el programa estadístico SPSS.

#### *Uso de estrategias de autorregulación para la comprensión de textos narrativos antes, durante y después de la implementación de la intervención educativa*

El primer objetivo específico de la investigación era identificar el uso de estrategias de autorregulación para la comprensión de textos narrativos antes, durante y después de la implementación de la intervención educativa. Para alcanzar este objetivo se realizaron análisis descriptivos que muestran las tendencias generales del uso del instrumento *semáforo de la comprensión*, que hicieron los niños participantes.

Antes de describir en detalle los resultados, es necesario recordar parte del procedimiento que clarifica los momentos en que se presentan los datos. La sesión 1 fue asignada para la realización del pretest con el texto “El Tigre y el Ratón”, el pretest se evaluó por medio de la rúbrica de evaluación de la comprensión que aborda los criterios de comprensión textual y

producción oral; la sesión 2 se centra en la presentación de las herramientas para promover las estrategias de autorregulación (rutina de pensamiento, *semáforo de la comprensión* y autoevaluación del semáforo de la comprensión). En las sesiones 3, 4 y 5 se llevó a cabo el entrenamiento en el cual los niños empezaron a hacer uso de la herramienta *semáforo de la comprensión* a través del uso de las paletas de colores y se hizo la lectura del cuento “Niña bonita”. En la sesión 6 se realizó la evaluación del uso de los instrumentos. Finalmente, en la sesión 7 se llevó a cabo el posttest en la cual se hizo la lectura del texto “La Otra Orilla” donde se observó el uso del semáforo de la comprensión de manera autónoma por parte de los niños, donde se mantuvo la misma dinámica de trabajo que en pretest, en la que la maestra no intervino incentivando la participación de los niños para el uso de estrategias de autorregulación.

En la herramienta del semáforo de la comprensión, cada una de las paletas de colores representa acciones que ayudan al niño a monitorear su comprensión. *La paleta roja* se usó para preguntar vocabulario, situaciones del texto, y realizar preguntas a los compañeros. *La paleta amarilla* se usó para solicitar la relectura del texto. *La paleta verde* se usó para aportar ideas y/o ampliar información relacionada con aquello que se leyó. Por medio de la video grabación se registró el número de veces que cada niño usó el *semáforo de la comprensión* y el color de la paleta más usado.

La tabla 3 describe el uso del semáforo de la comprensión que hicieron los niños en las sesiones 3, 4, 5 correspondientes al entrenamiento y en la sesión 7 correspondiente al posttest.

Tabla 3

*Tendencias generales del uso del semáforo de la comprensión a través de las paletas de colores*

Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 7
<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>

---

Paleta Roja	1,72(1,87)	1,61(1,12)	1,21(,739)	,838(,969)
Paleta Amarilla	,878(1,40)	,500(,707)	,363(,699)	,580(,564)
Paleta Verde	2,18(1,68)	2,47(1,58)	2,33(1,59)	,935(1,263)
TOTAL	4,78(3,84)	4,58(1,72)	3,90(1,77)	2,35(2,21)

---

Nota: M=Media, DE= Desviación Estándar, N=36

De acuerdo con la tabla anterior que recoge la media y desviación estándar de cada sesión, se puede observar que en las sesiones donde se usó el semáforo de la comprensión a través de la paleta de colores, la paleta más usada fue la de color verde para hacer aportes frente al texto leído y la menos usada fue la paleta amarilla, para solicitar relectura.

La sesión donde se usó con más frecuencia el semáforo de la comprensión fue la sesión número 3 y en la sesión número 7 fue donde menos se usó. En esta sesión de postest, se mantuvo la misma dinámica de intervención como se hizo en el pretest, donde el objetivo estaba centrado en observar a los niños haciendo uso del *semáforo de la comprensión* por iniciativa propia.

La tabla 4 muestra la frecuencia de acciones asociadas con el uso de la estrategia del semáforo de la comprensión en el momento de monitoreo de la comprensión que los niños llevaron a cabo durante la intervención en las sesiones 1, 2, 3, 4, 5 y 7. La frecuencia se determinó por tres niveles: *Nunca(N)*, *el estudiante no interviene en la actividad*. *Eventualmente(E)* *el estudiante interviene de manera intermitente*. y *Permanentemente(P)* *el estudiante interviene de manera continua*, que en valores numéricos corresponden a  $N=0$ ,  $E=1$  y  $P=2$

Tabla 4

Porcentaje de uso de las estrategias de monitoreo de la comprensión a lo largo de las sesiones 1, 2, 3, 4, 5 y 7.

ACCIONES MONITOREO COMPRENSIÓN	SESIÓN 1			SESIÓN 2			SESIÓN 3			SESIÓN 4			SESIÓN 5			SESIÓN 7		
	N	E	P	N	E	P	N	E	P	N	E	P	N	E	P	N	E	P
1 Pregunta por el vocabulario o frase que no entienda.	72,7	27,3	0	57,6	42,4	0	54,5	45,5	0	5,9	73,5	20,6	15,2	51,5	33,3	51,6	29	19,4
2 Realiza preguntas a la maestra para aclarar situaciones del texto.	72,7	27,3	0	100	0	0	78,8	21,2	0	5,9	61,8	32,4	15,2	54,5	30,3	25,8	58,1	16,1
3 Realiza preguntas a sus compañeros para aclarar situaciones del texto.	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0
4 Levanta la mano para pedir a la maestra que relea.	100	0	0	100	0	0	90,9	9,1	0	26,5	50	23,5	54,5	33,3	12,1	48,4	51,6	0
5 Realiza conexiones entre el texto y lo que ya sabe.	69,7	30,3	0	60,6	36,4	3	36,4	48,5	15,2	2,9	29,4	67,6	9,1	27,3	63,6	3,2	45,2	51,6
6 Elabora inferencias	62,5	18,8	18,8	69,7	30,3	0	45,5	51,5	3	0	38,2	61,8	9,1	30,3	60,6	3,2	29	67,7

Nota: N= Nunca (0), E= Eventualmente (1), P= Permanentemente (2), N= 36

El momento de monitoreo emerge en las siguientes acciones que realizan los niños: pregunta por el vocabulario o frase que no entienda, pregunta a la maestra para aclarar situaciones del texto, pregunta a sus compañeros para aclarar situaciones del texto, levanta la mano para pedir a la maestra que relea, realiza conexiones entre el texto y lo que ya sabe, elabora inferencias. En la tabla anterior el sombreado rojo hace alusión a las acciones relacionadas con el semáforo de la comprensión, específicamente con la paleta roja usada por los niños, el sombreado amarillo a las acciones relacionadas con la paleta amarilla y el sombreado verde a las acciones relacionadas con la paleta verde.

Teniendo en cuenta la guía de observación a la cual se le homologaron valores (0, 1 y 2) frente a la frecuencia de participación de los niños (*nunca, eventualmente y permanentemente*), en cada una de las sesiones, se tuvo en cuenta el número de niños que intervinieron y la regularidad con la que lo hicieron, sobre estos datos se sacó el porcentaje valido que mostró el

uso de las estrategias de monitoreo de la comprensión durante la actividad de lectura a lo largo de las sesiones. Como se puede observar en la tabla 4, hay una tendencia creciente frente a la ejecución de las acciones 1 y 2, que corresponden a la paleta roja del semáforo de la comprensión para preguntar por el vocabulario o frase que no entienda y realizar preguntas a la maestra para aclarar situaciones del texto. Un alto porcentaje de los estudiantes nunca realizó estas acciones mientras que en las sesiones 2 y 3 se puede observar que este porcentaje cambia, cuando se incrementa el grupo de los estudiantes que preguntan eventualmente. A medida que se va avanzando en el entrenamiento, en las sesiones 4 y 5 se observa que hay un cambio significativo en los estudiantes que ejecutaron estas acciones *eventualmente* y *permanentemente* quedando la frecuencia *nunca* en un porcentaje relativamente bajo. Asimismo, para la acción correspondiente a levantar la mano para pedir que la maestra relea, en las sesiones 4 y 5 se evidencia que los estudiantes lograron expresar que la maestra realizara relectura para poder avanzar en la comprensión del texto leído. Lo anterior indica que mientras que en la sesión 1 no hubo una dinámica de preguntas por parte de los estudiantes ni se evidenció solicitud de relectura por parte de los mismos, durante el entrenamiento, a partir de la intervención de la maestra en la que se realizaron pausas para que los estudiantes hicieran uso del semáforo de la comprensión, se evidenció una buena participación para la realización de preguntas a la maestra ya fuera sobre vocabulario o frases o expresar la necesidad de hacer relectura para comprender mejor aquello que se estaba leyendo.

Es importante mencionar que en la sesión 7 la maestra no realizó pausas para motivar a los estudiantes a hacer uso del semáforo de la comprensión, como lo hizo durante el entrenamiento, sin embargo, se evidenció un buen porcentaje de estudiantes que de manera autónoma hicieron uso de este para aclarar vocabulario y frases del texto.

La tercera acción correspondiente también a la paleta roja del semáforo de la comprensión que aborda el preguntar a los compañeros para aclarar situaciones del texto, no presentó ningún tipo de cambio en ninguna de las sesiones puesto que los estudiantes solamente se remitieron a la maestra cuando presentaron alguna inquietud relacionada con lo leído.

Las acciones “realiza conexiones entre el texto y lo que ya sabe” y “elabora inferencias” se relacionan con el uso de la paleta verde, para hacer aportes o intervenciones relacionadas con el texto. La acción “realiza conexiones entre el texto y lo que ya sabe” tuvo un crecimiento a medida que transcurrieron las sesiones evidenciándose como en la sesión 1 un 69.7 % *nunca* verbalizó conexiones entre sus conocimientos previos y el texto leído y un 30.3% lo hizo *eventualmente*, mientras que en la sesión 7 se evidenciaron las acciones a través del uso del semáforo donde 3.2%, *nunca* verbalizó conexiones entre sus conocimientos previos y el texto leído, un 45. 2% las verbalizó *eventualmente* y un 51.6% las verbalizó *permanentemente*. Respecto a la acción “Elabora inferencias” se observa un comportamiento más parejo a lo largo de las sesiones, siendo la sesión 3, el momento de mayor uso de la paleta verde para hacer inferencias *eventualmente* con un porcentaje de 51.5%, mientras que en la sesión 4 todos los niños usaron las paletas verdes, *eventualmente* 38.2% y *permanentemente* 61.8%, lo que quiere decir que aumentó la verbalización de inferencias. En la sesión 7, la tendencia fue la verbalización de inferencias *permanentemente* de los niños a través del uso de la paleta verde con un 67.7 % y 3.2% *nunca* las verbalizó. Cabe anotar que el uso de las paletas verdes reporta una tendencia decreciente en el *nunca* y una tendencia creciente en el *permanentemente* a partir de la sesión 3.

***Nivel de comprensión de textos narrativos antes y después de la intervención de la secuencia didáctica***

El segundo objetivo de esta investigación era caracterizar el nivel de comprensión de textos narrativos antes y después de la intervención de la secuencia didáctica. Para reportar los resultados de objetivo se tuvieron en cuenta tres sesiones de trabajo, en cada una de estas sesiones se leyó un cuento diferente, en la 1 sesión de pretest se abordó el cuento “El tigre y el ratón”, en la sesión 5 que hace parte del entrenamiento se abordó el cuento “Niña bonita” y en la 7, que corresponde con el postest se leyó el cuento “La Otra Orilla”. Para cada uno de estos textos se solicitó una re narración cuya calificación se realizó según la rúbrica reportada en el anexo 1 que aborda los criterios de comprensión textual y producción oral. A continuación, se presentan los desempeños de los niños en las sesiones 1,5 y 7.

La tabla 5 muestra los desempeños de los niños en términos de comprensión textual y producción oral en las sesiones 1, 5 y 7.

Tabla 5

*Desempeños de los niños en la comprensión de textos*

	Sesión 1	Sesión 5	Sesión 7
Criterios	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>
Comprensión Textual	2,63(,907)	3,85(,857)	4,00(,612)
Producción Oral	2,66(1,004)	3,85(,857)	3,94(,659)
Total Comprensión	2,641(,8728)	3,853(,8396)	3,970(,6242)

Nota: M=Media, DE= Desviación Estándar, N=36

La comprensión textual muestra en la sesión 1 una media de 2,63, es decir que el estudiante responde preguntas de manera literal dando información sobre los personajes, sus acciones, espacio y tiempo. En la sesión 5 y 7 las medias son 3,85 y 4,00 respectivamente evidenciándose

cómo su comprensión avanza, puesto que el estudiante responde preguntas haciendo referencia a los elementos explícitos e implícitos del cuento dando información completa sobre los personajes, sus acciones, intenciones, espacio y tiempo.

Respecto a la producción oral en la sesión 1 de pretest se observa una media de 2,66, en la cual los niños renarran el cuento retomando algunos eventos y elementos (personajes, intenciones, diálogos lugares y tiempo). En la sesión 5 la media sube a 3,85 y finaliza la sesión 7 con una media de 3,94, es decir que los niños renarran el cuento de principio a fin de manera coherente y retoman todos los elementos (personajes, intenciones, diálogos lugares y tiempo). Los resultados muestran que la media fue aumentando a medida que transcurrían las sesiones tanto en comprensión textual como en producción oral.

### ***Relaciones entre el uso de estrategias de autorregulación y la comprensión de textos narrativos***

Para alcanzar el objetivo tres de la presente investigación, el cual consistió en evaluar las posibles relaciones entre el uso de estrategias de autorregulación y la comprensión de textos narrativos se utilizaron correlaciones de Pearson a partir de los datos tomados en la sesión 5 correspondiente al entrenamiento (durante la intervención), en la que se abordó el texto “Niña Bonita” y en la sesión 7 correspondiente al post test (después del entrenamiento) en la que se abordó el texto “La Otra Orilla” para correlacionar la comprensión textual, la producción oral y el uso del semáforo de la comprensión. En la sesión 1 se califica la comprensión textual y la producción oral y las acciones que los niños muestran relacionadas con la comprensión durante el texto leído por la maestra, pero no se evalúa el uso del semáforo de la comprensión puesto que este se empezó a utilizar a partir del entrenamiento iniciado en la sesión 3.

En la sesión 5 se encontró una correlación significativa positiva entre comprensión textual y producción oral, donde  $r = ,918^{**}$  y  $p = .000$ , entre comprensión textual y el total de la comprensión, donde  $r = ,979$  y  $p = .000$

Se encontró una correlación significativa positiva entre comprensión textual y uso de la paleta verde, donde  $r = ,442$  y  $p = .011$

Se encontró una correlación significativa positiva entre comprensión textual y uso de las paletas en total, donde  $r = ,354$  y  $p = .047$

Tabla 6

Tabla 6

*Correlaciones entre uso de estrategia el semáforo de la comprensión y niveles de comprensión textual y producción oral sesión 5*

	Comprensión Textual	Producción Oral	Total Compr ensión	Uso de paleta roja	Uso de paleta amarill a	Uso de paleta verde	Total uso de paletas
Comprensión Textual	1	,918**	,979**	-0,113	0,026	,442*	,354*
Producción Oral	,918**	1	,979**	-0,013	0,026	0,252	0,228
Total Comprensión	,979**	,979**	1	-0,064	0,027	,354*	0,297
Uso de paleta roja	-0,113	-0,013	-0,064	1	0,148	-0,141	,348*
Uso de paleta amarilla	0,026	0,026	0,027	0,148	1	-0,112	,355*
Uso de paleta verde	,442*	0,252	,354*	-0,141	-0,112	1	,795**

Total uso de paletas	,354*	0,228	0,297	,348*	,355*	,795**	1
----------------------	-------	-------	-------	-------	-------	--------	---

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

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

N=36

En la sesión 7 no se encuentran correlaciones significativas frente a la comprensión textual, producción oral y uso del semáforo de la comprensión.

Tabla 7

*Correlaciones entre uso de estrategia el semáforo de la comprensión y niveles de comprensión textual y producción oral sesión 7*

	Comprensión textual	Producción oral	Total Comprensión	Uso de paleta roja	Uso de paleta amarilla	Uso de paleta verde	Total uso de paletas
Comprensión textual	1	,930**	,981**	-0,062	-0,105	-0,187	-0,164
Producción oral	,930**	1	,984**	-0,02	-0,177	-0,092	-0,108
Total Comprensión	,981**	,984**	1	-0,041	-0,145	-0,14	-0,137
Uso de paleta roja	-0,062	-0,02	-0,041	1	,360*	,563**	,851**
Uso de paleta amarilla	-0,105	-0,177	-0,145	,360*	1	0,195	,523**
Uso de paleta verde	-0,187	-0,092	-0,14	,563**	0,195	1	,866**
Total uso de paletas	-0,164	-0,108	-0,137	,851**	,523**	,866**	1

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

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

N=36

En esta sesión se encontró una correlación significativa positiva entre comprensión textual y producción oral, donde  $r = ,930^{**}$  y  $p = .000$ , entre comprensión textual y el total de la comprensión, donde  $r = ,981$  y  $p = .000$

#### 4. DISCUSIÓN

Este estudio tuvo como objetivo indagar si las estrategias de autorregulación favorecen la comprensión de textos narrativos en niños del grado transición a partir de un entrenamiento que abarcó los momentos de planificación, monitoreo y autoevaluación. La intervención estuvo centrada en el monitoreo de la comprensión que los niños hicieron al escuchar los textos leídos por la maestra. A continuación, se presenta la discusión partiendo de cada uno de los objetivos específicos de la investigación.

Teniendo en cuenta el objetivo 1 relacionado con la identificación del uso de estrategias de autorregulación para la comprensión de textos narrativos antes, durante y después de la implementación de la intervención educativa, se encuentra que antes de la intervención un número mínimo de estudiantes muestra acciones relacionadas con la autorregulación en la comprensión, luego, a partir del entrenamiento realizado, mostraron con frecuencia el uso de estrategias de autorregulación a través de la herramienta del *semáforo de la comprensión* utilizando con más regularidad las paletas roja y verde, ejecutando acciones que evidenciaron la supervisión de la comprensión del texto que fue leído por la maestra. Estas acciones que dan evidencia de la supervisión de la comprensión implicaron la realización de preguntas sobre el vocabulario y sobre las situaciones del cuento y hacer aportes relacionados con lo leído. Estos resultados convergen con los hallazgos de Perry y Vandekamp (2000), Perry et al. (2007), Perels et al. (2009), McDonald et al. (2010) y Sáiz et al. (2014) frente al desempeño de los estudiantes al realizar producciones variadas y de alto nivel cuando el maestro se piensa cuidadosamente la propuesta pedagógica y la ejecuta vinculando estrategias de autorregulación que promuevan la reflexión por medio de una instrucción explícita. Pero estas acciones también dan cuenta de la regulación de procesos cognitivos básicos como la atención y la memoria, que permitieron la focalización de los niños en información específica haciendo una selección de qué era relevante

para la renarración, que realizaron posteriormente. En la revisión de la literatura sobre la autorregulación, diversos autores señalan que los procesos básicos como la atención y la memoria son fundamentales para el aprendizaje (Skibbe et al., 2011; Lonigan, 2017).

Los resultados anteriores tienen especial semejanza con la investigación realizada por Romero et al. (2003) en la que encuentra que los estudiantes logran un proceso de control y monitoreo activo que permite regular sus acciones por medio de operaciones como la planeación, el monitoreo y la evaluación. En la investigación citada, el grupo de estudiantes abarcaba niños hasta el grado cuarto de primaria y fue posible comparar los resultados tanto en la metacognición en lectura como la metacognición en escritura y ver cómo de un grado a otro los estudiantes lograron hacer mayor uso de aquellas estrategias que les permitieron alcanzar la meta. En este caso, es relevante mencionar que observamos este logro en los niños del grado transición, puesto que son capaces de pensar sobre su acción cognitiva, supervisando y monitoreando sus conocimientos y estrategias.

Por otra parte, en los resultados se evidencia que los niños usan con mayor frecuencia la paleta de color verde, que implica contribuciones y aportes, puesto que les permite intervenir y evidenciar su comprensión y usaron con menor frecuencia la paleta amarilla. A partir de lo mencionado anteriormente podemos inferir que los niños logran expresar con mayor facilidad sus comprensiones realizando conexiones con lo que ya saben y haciendo aportes sobre lo que se les lee. Respecto al uso de la paleta de color amarillo para verificar su comprensión solicitando relectura, los resultados indican que los niños requieren seguir avanzando en su capacidad metacognitiva para poder utilizar la relectura como estrategia de autorregulación de la comprensión. Adicionalmente inferimos que la relectura puede ser utilizada en edades más avanzadas cuando los niños dominen el uso del código alfabético para hacer lectura de manera

independiente y logren utilizar esta estrategia para monitorear su comprensión ahondando en el sentido de aquello que leen.

Los resultados también evidencian que dentro de las estrategias no se utilizó el preguntar a sus compañeros para aclarar situaciones del texto. Este resultado podría explicarse porque los niños parecen ubicar a la maestra como figura de autoridad, reafirmando el significado que tiene para ellos la persona que está al frente de la clase como una experta y el valor que tiene su palabra. Además, dentro de las reflexiones que se realizaron en el aula para determinar aquello que favorecía su aprendizaje, los niños se centraron en los aspectos comportamentales y teniendo en cuenta que la autorregulación abarca el control de los pensamientos, es decir la metacognición (Panadero y Tapia. 2014) podríamos afirmar que los niños están en proceso de reconocer como aprenden a aprender y requieren el referente claro y permanente del maestro que les ayude a potenciar el uso de estrategias para autorregular su aprendizaje. Durante la implementación de la secuencia didáctica se observó el uso del *semáforo de la comprensión* como un instrumento que les permitió a los niños evidenciar su participación dentro del grupo y al mismo tiempo visualizar la participación de sus compañeros, la cual fue un referente que les permitió avanzar en la comprensión del texto leído. Situación que vale la pena revisar desde muy temprano en los contextos educativos, pues la literatura reporta que los niños podrían autorregularse más al interactuar con sus pares (Skibbe *et al.* 2012). Esta idea es desarrollada por Robson (2010), quien observó que la regulación metacognitiva era más evidente cuando los niños estaban en parejas, en grupos o cuando toda la clase participaba activamente de una tarea que cuando los niños trabajaban individualmente. Igualmente, Skibbe *et al.* (2012) subrayan el impacto que tuvieron en el preescolar las actividades de grupo respecto a la autorregulación en el aula y por tanto los avances en el aprendizaje académico.

Finalmente, es importante mencionar que al comparar las sesiones 1 pretest y la sesión 7 posttest, se logra evidenciar un cambio significativo puesto que los niños avanzaron en el monitoreo de la comprensión al ejecutar por iniciativa propia acciones relacionadas con estrategias de autorregulación en situaciones de lectura.

Respecto al objetivo 2 que buscó caracterizar el nivel de comprensión de textos narrativos antes y después de la intervención de la secuencia didáctica, se hace necesario volver sobre los resultados, los cuales muestran un acierto de esta investigación llevando a confirmar cómo la comprensión textual se vio impactada positivamente a medida que avanzaron las sesiones, donde la participación verbal de los niños en el aula al preguntar, verificar y responder los llevó a entender mejor los textos abordados, tal como lo refiere Perels *et al.* (2009) pues parte del autocontrol de los niños requiere de descripciones verbales o comentarios del tipo “discurso privado” que los lleva a reafirmar como están avanzando en una tarea planteada. De igual manera, al finalizar cada una de las sesiones los niños diligenciaban la autoevaluación del semáforo de la comprensión, logrando comunicar oralmente cómo fue su participación

Otro aspecto que permitió caracterizar la comprensión textual de los niños fue a través de las renarraciones donde en su discurso oral lograron tener mayor claridad frente a los textos. En ellas incluyeron elementos explícitos e implícitos y expresiones con una estructura que evidenció un mejor orden en sus ideas vinculando las conexiones entre el texto leído por la maestra y lo que ya sabían y elaborar inferencias al encontrar sentido a situaciones que no estaban explícitas llevándolos a sacar diferentes conclusiones. Además, se puede evidenciar que durante el entrenamiento algunos niños se centraron en su comprensión en el vocabulario, otros dieron cuenta sobre la idea general del texto leído por la maestra y otros lograron mencionar y relacionar aspectos explícitos e implícitos realizando inferencias. Estos hallazgos coinciden con

los indicadores que caracterizan los niveles de comprensión lectora en el estudio de Romero *et al.* (2005).

Así mismo, como lo refiere Bronson (2000, citado por Perels *et al.*, 2009) los niños de educación inicial pueden escoger entre varias alternativas la más efectiva para alcanzar el objetivo de una tarea específica y hacer monitoreo de dicha elección. En este estudio los estudiantes lograron elegir y comprender las estrategias explicadas por la maestra y demostraron ser capaces de usar el semáforo de la comprensión para monitorear lo que entendían de los textos, siendo las paletas de colores el medio por el cual tuvieron la posibilidad de participar y tener una voz que preguntaba o aportaba durante el proceso de la lectura. La relación entre el uso de las estrategias y la comprensión fortalece más esta idea de cómo las estrategias vinculadas con la paleta verde estuvieron relacionadas con la comprensión, lo mismo que el uso total de estrategias donde los niños evidenciaron un constante ejercicio metacognitivo a través del monitoreo. Estos resultados convergen con los de Marulis, Palincsar, Berhenke, y Whitebread (2016) quienes logran por medio de la formulación de preguntas contextualizadas que niños de 3 a 5 años de edad den cuenta de su saber declarativo y articulen el conocimiento metacognitivo a una tarea cognitiva. Por lo tanto, las preguntas son claves para fortalecer el pensamiento metacognitivo en los niños, quienes desde temprana edad pueden expresar qué necesitan y cómo desarrollan una tarea y que estrategias fueron efectivas para la consecución de la misma, lo cual evidencia una metacognición temprana que se considera una habilidad determinante para mejorar el desempeño escolar a largo plazo.

El avance en la comprensión textual y la producción oral se percibió a medida que transcurrieron las sesiones, inicialmente una minoría contestó las preguntas que formuló la maestra, quien a su vez los animó a participar realizando preguntas, observándose que en la

dinámica escolar los niños están habituados a responder a los interrogantes que las maestras les plantean, pero no a preguntar o aportar por iniciativa propia. A medida que avanzó el entrenamiento los niños se interesaron por usar cada una de las paletas, planteando preguntas cuando no había claridad en lo que escuchaban o cuando requerían explicaciones adicionales que les ayudaran a entender mejor el texto. El uso del *Semáforo de la comprensión* permitió hacer explícito el interés de los niños por lo escuchado, favoreciendo los procesos atencionales y de concentración que son claves para la autorregulación durante su proceso académico (Skibbe, *et al.* 2011). Al mismo tiempo, la dinámica de la maestra de realizar preguntas permanentes que los invitaron a evocar frases del texto y retomar situaciones de este permitió que los estudiantes hicieran un buen ejercicio de reconstrucción el cual se evidenció a través de las renarraciones, puesto que las producciones de los estudiantes fueron más completas y con mayores detalles.

Al retomar los objetivos 1 y 2 se hace pertinente mencionar que la variedad de estrategias posibilitó a los niños tener una mayor capacidad de autorregulación, lo que puede incidir con los procesos de comprensión.

Conviene subrayar que el monitoreo realizado durante las sesiones 3, 4 y 5 fue mediado por la maestra quien permanentemente motivó a los niños a usar la herramienta realizando preguntas que permitieran mostrar tanto aspectos literales como realizar inferencias. También es importante mencionar que en la literatura revisada no fue posible encontrar estudios que identificaran el monitoreo de la comprensión de los niños que no manejan el código alfabético a partir de un texto narrativo leído por la maestra. A diferencia de las investigaciones de autores como Perry *et al.* (2002), Perry *et al.* (2007), Juliebö *et al.* (1998), Mc Cleland *et al.* (2007), Mc Donald *et al.* (2010), Skibbe *et al.* (2011), Skibbe *et al.* (2012), Montroy *et al.* (2016), Lonigan *et al.* (2017), Pratt *et al.* (2017), Pistorio *et al.* (2017) y Skibbe *et al.* (2017), quienes abordaron la

autorregulación en el aula, centrada en procesos de alfabetización temprana y en niños que dominaban la lectura y escritura de manera independiente. En este estudio se muestra que los niños más pequeños, que no manejan el código alfabético, son tempranamente capaces de monitorear su comprensión, a través de medios concretos como *el semáforo de la comprensión* que permitan evidenciar acciones encaminadas al proceso autorregulatorio. De estos resultados se podría destacar que el uso de estrategias de autorregulación a temprana edad (sin la formalización del código alfabético) sería una base sólida para los grados posteriores, de tal manera que a medida que avance la escolarización, se aumenten las estrategias y los niveles de metacognición en lectura y comprensión lectora (Romero *et al.* 2003).

En relación con el objetivo 3 el cual recoge el análisis de los objetivos 1 y 2, puesto que en él se evalúan las posibles relaciones entre el uso de estrategias de autorregulación y la comprensión de textos narrativos, los resultados evidencian que los niños del grado transición lograron reconocer el para qué del uso del semáforo de la comprensión y el cómo utilizarlo por medio de las paletas de colores dependiendo de la necesidad que cada uno tenía, logrando monitorear su comprensión textual y avanzar en su producción oral como se evidencia en las sesiones 5 y 7 correspondientes al durante y al después de la intervención. Es pertinente mencionar que durante la sesión 5 hubo intervención permanente de la maestra frente al uso del semáforo de la comprensión a través de preguntas e intervenciones que encaminaron a los niños a hacer uso de estrategias de autorregulación. En la sesión 7 la intervención de la maestra fue mínima puesto que se buscaba verificar si los niños de manera autónoma lograban hacer uso de las estrategias. Por esta razón, aunque en comparación con el entrenamiento (sesiones 3, 4 y 5), en el postest (sesión 7) donde disminuye la frecuencia del uso del semáforo de la comprensión, es importante destacar que hubo mayor ejecución de acciones de autorregulación en el postest

(sesión 7) respecto al pretest (sesión 1). El implementar el uso de la herramienta del *semáforo de la comprensión* a través de las paletas de colores permitió a los estudiantes encontrar sentido a su uso dentro de una actividad de lectura y, a la vez, como un dispositivo para iniciarse en una reflexión metacognitiva durante los procesos de comprensión lectora. Estas evidencias se pueden comparar con el estudio realizado por las autoras Romero *et al.* (2003) quienes refieren que los niños mejoraron su comprensión lectora a partir del trabajo metacognitivo por medio de la estrategia de pensamiento en voz alta que utilizaron en dos tareas estructuradas; una de lectura y otra de escritura. En ellas logran diferentes niveles de funcionamiento metacognitivo (procedimental, uso de la estrategia y declarativo), ubicando a la mayoría de los estudiantes del grado transición y primero en el nivel II que hace alusión al uso de la estrategia, es decir a saber cómo usarla. En nuestro estudio se logran evidenciar dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procedimental. Respecto al conocimiento declarativo los niños saben qué acciones deben llevar a cabo para desarrollar la tarea propuesta, en este caso, la comprensión del texto leído. En relación al conocimiento procedimental los niños tienen clara la funcionalidad del instrumento para participar durante el desarrollo de la tarea y alcanzar el objetivo propuesto.

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación se hace necesario resaltar que las estrategias de autorregulación implementadas en la intervención favorecieron la comprensión de textos narrativos y lograron potenciar la comprensión textual de los niños teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el pretest, el entrenamiento y el postest.

## 5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el estudio realizado, puede concluirse que:

- Se identificó un mayor uso de estrategias de autorregulación a partir el entrenamiento puesto que permitió a los estudiantes visualizar el objetivo de la lectura, hacer uso de una

herramienta para monitorear la comprensión que estaban teniendo de los textos abordados, efectuar conexiones entre lo leído y sus conocimientos previos, elaborar inferencias yendo más allá de lo explícito, lo cual favoreció la comprensión textual y la producción oral.

- Teniendo en cuenta que la intervención didáctica se centró en el monitoreo de la comprensión, cabe resaltar que, durante el momento de la planificación, el retomar con la ayuda de la maestra las metas a alcanzar permitió a los estudiantes trazar una ruta de trabajo, que les ayudó a dirigir sus acciones mentales y comportamentales favoreciendo su aprendizaje
- En las sesiones de trabajo de entrenamiento (3,4 y 5) a través del uso de las herramientas como la rutina de pensamiento, el *semáforo de la comprensión* con las paletas de colores y la autoevaluación de cada sesión, favorecieron la participación activa de los estudiantes y el monitoreo de la comprensión, generando un entorno de aprendizaje que promovió la autorregulación.
- La comprensión textual de los niños antes, durante y después de la intervención se puede caracterizar a partir de los resultados obtenidos en los que se evidencia que la mayoría de los estudiantes responden preguntas haciendo referencia a los elementos explícitos e implícitos del cuento dando información completa sobre los personajes, sus acciones, intenciones, espacio y tiempo. Asimismo, los resultados en la producción oral evidencian que un porcentaje significativo de estudiantes recontó el cuento de principio a fin de manera coherente retomando la mayor parte de los elementos (personajes, intenciones, diálogos lugares y tiempo). Lo anteriormente expuesto permite visualizar un incremento significativo en la evaluación de la comprensión total.

- La relación entre las estrategias de autorregulación y la comprensión de textos narrativos muestra que el orientar a los estudiantes de primera infancia en el uso de las estrategias de autorregulación, es una práctica significativa puesto que los niños logran adquirir el hábito de monitorear su comprensión para avanzar en su proceso de aprendizaje por lo tanto es posible realizarlo antes de que formalicen la adquisición del código alfabético, de manera que los niños *aprendan a aprender* entendiendo la utilidad de lo que aprenden a través del conocimiento de estrategias de autorregulación que irán fortaleciendo en el transcurso de su vida escolar.
- Los hallazgos de nuestro estudio son significativos y novedosos, puesto que en nuestro contexto educativo no se encuentran estudios similares que aporten a la autorregulación en el aprendizaje en edad temprana. Por lo tanto, esta intervención puede ser un punto de partida para futuras investigaciones que contribuyan a potenciar el monitoreo de la comprensión y favorecer el proceso autorregulatorio. tanto en situaciones de lectura como situaciones de aprendizaje de las diversas áreas del conocimiento.

### **Alcances del estudio**

Esta investigación ratifica la importancia de promover la autorregulación en los niños a temprana edad, de tal manera que se genere un ambiente de aula que conlleve al uso de estrategias autorregulatorias, donde los niños puedan seguir creciendo en la reflexión personal de lo que hacen, aprenden y cómo lo aprenden. Se evidencian avances de los niños en el uso de estrategias de autorregulación, siendo el semáforo de la comprensión por medio del uso de las paletas de colores una de los dispositivos más potentes, puesto que fue evaluado de manera positiva por parte de los niños. Con esta herramienta tuvieron la oportunidad de manifestar a través de preguntas o por medio de intervenciones lo que entendían de los cuentos leídos. De

igual manera ante la pregunta de la maestra “¿si no hubiera paletas de colores que se podría hacer?”, los niños mencionaron que si no hubiera paletas de colores podrían preguntar a la profesora o a un amigo lo que no entendían. Lo cual indica que los niños lograron interiorizar el sentido que tiene el preguntar para mejorar la comprensión lectora.

Otro aspecto para resaltar se fundamenta en lo planteado por Perry *et al.* (2007), frente a cómo los estudiantes logran realizar producciones variadas y de alto nivel si el maestro se piensa cuidadosamente la propuesta pedagógica de tal manera que vincule estrategias de autorregulación en las que se promueva la reflexión por medio de una instrucción explícita y una intervención pedagógica que apoye las estrategias de autorregulación. A su vez este ambiente de aula situó la intervención de las maestras como agentes claves en esta dinámica, donde ajustaron las prácticas educativas a los propósitos pedagógicos, requiriendo de experticia y tiempo para lograr un enfoque autorregulado, como lo refieren los autores Perry y Vandekamp (2000), Perry *et al.* (2002), Perry *et al.* (2007), Perels *et al.* (2009), McDonald *et al.* (2010) y Sáiz *et al.* (2014).

Esta investigación aporta a la calidad de la educación en la primera infancia, puesto que lleva al maestro a reflexionar sobre las prácticas de aula regulares, identificando cómo se puede potenciar el trabajo pedagógico promoviendo la autorregulación en el aprendizaje y participando en la transformación de paradigmas educativos que permiten cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Quedan desafíos a nivel de los maestros frente a la capacitación en el aprendizaje autorregulado, de tal manera que logren diseñar secuencias didácticas que promuevan este proceso.

La implementación de la secuencia didáctica se llevó a cabo en siete sesiones, que equivalen alrededor de un mes de trabajo con los niños, lo cual evidencia triunfos tempranos en

un periodo de tiempo corto, a diferencia de las diversas investigaciones consultadas en las cuales se tomaron de uno a tres años para hacer seguimiento al estudio.

### **Limitaciones y Sugerencias de la Investigación**

Las limitaciones de esta investigación se evidenciaron desde la preparación para la implementación de la secuencia didáctica, ya que por razones que se salen de las manos de las investigadoras (Pandemia del Covid 19), se inició el trabajo con los niños a través de la virtualidad y posteriormente se pasó a la modalidad de alternancia, lo que complejizó aún más el manejo del grupo.

La dinámica de trabajo virtual se veía impactada por la calidad de la conectividad y las limitaciones de la plataforma empleada (TEAMS). Así mismo la modalidad de alternancia generó que hubiese más atención de uno de los dos grupos de niños dependiendo del lugar donde estaba quien lideraba la actividad, si se lideraba desde la virtualidad quienes estaban más conectados con la clase eran los que están en la misma modalidad, y si se estaba en la presencialidad quienes estaban más centrados en esta actividad eran los de la presencialidad. En el seguimiento a los niños durante los momentos de planificación, monitoreo y evaluación de manera presencial se pudo observar que lo hicieron con más autonomía, mientras que en el grupo de niños virtuales en varias ocasiones el adulto que los acompañaba desde casa intervenía para dar la respuesta a los niños.

Como parte de la recolección de datos relacionados con la comprensión textual, terminadas las sesiones 1, 5 y 7, se envió como tarea efectuar renarraciones de los cuentos escuchados; sin embargo, se percibió que la consecución de esta información estuvo mediada por aspectos como el ánimo del estudiante, requiriendo motivación permanente por parte de la maestra para renarrar la historia de acuerdo con las pautas dadas. Por otra parte, influyó el

tiempo transcurrido entre la lectura del cuento por parte de la maestra y el momento en el que hicieron la tarea en casa, puesto que cuando pasaron varios días tendían a olvidar información y detalles de la historia. Se propone que en futuras investigaciones se emplee una estrategia en la que la maestra que realiza la intervención pueda recoger las renarraciones una vez se termine la lectura del cuento.

En el momento de la autoevaluación a través del registro personal del semáforo de la comprensión, los niños requirieron orientación uno a uno. Se observó que a algunos les generó mucha inquietud el no saber qué decía cada uno de los enunciados al no manejar el código alfabético. Por lo tanto, requirieron confirmación de la maestra de lo que decía en lo que estaba escrito y de lo que iban a marcar. Los niños que lo hicieron de manera virtual se dejaban llevar por lo que el adulto que los acompaña les decía. Aún con esta limitante, se percibió que los niños a medida que transcurrieron las sesiones se ubicaron mejor en el uso de esta herramienta, comprendiendo que era una revisión personal de cómo lo estaban haciendo. Se sugiere que el diseño de este tipo de autoevaluaciones para niños que no manejan el código alfabético tenga elementos visuales que brinden claridad frente a lo que deben hacer.

La recolección de datos se realizó en el tiempo estimado para la investigación y dentro de este se presentaron diversos factores tales como: ralentización de los permisos institucionales las autorizaciones de las familias y adecuación de los horarios para realizar sesiones seguidas, los cuales incidieron en la implementación e impactaron en la participación de los niños, puesto que los niños del grupo de la virtualidad se fatigaron rápidamente por estar conectados a la pantalla por tiempo prolongado, a pesar de hacer pausas para descansar entre una sesión y otra.

En investigaciones posteriores se podría hacer mayor énfasis en los momentos de la planificación y evaluación para que los estudiantes se fortalezcan en el uso de estrategias de autorregulación en las tres fases de este proceso.

Es relevante socializar a los maestros de la institución donde se implementó la secuencia didáctica la experiencia vivida y sus alcances. Asimismo, considerar el poder iniciarse en la investigación sobre la autorregulación en la primera infancia para favorecer los procesos de lectura y comprensión textual, así como hacer parte del círculo de capacitación y discusión alrededor de temas que los lleven a reflexionar, transformar y dinamizar las prácticas de aula, la concepción de niño y su desarrollo, la enseñanza-aprendizaje como temas claves para promover entornos de aprendizaje óptimos. Además, se considera pertinente ampliar las investigaciones frente al uso de estrategias de autorregulación en la educación inicial, en las diferentes áreas del conocimiento para potenciar la habilidad de “aprender a aprender” desde la edad temprana, lo cual favorecerá significativamente a futuro el desempeño escolar en los estudiantes.

Al tomar de manera conjunta tanto los resultados de esta investigación y la literatura revisada se podría proponer el diseño de secuencias didácticas que posibiliten en los niños la interacción con otros por medio de una instrucción clara, que propicie comportamientos autorregulatorios entre ellos de manera que alcancen conjuntamente la meta de comprensión propuesta.

## **6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ACODESI. (2015). Plan de Estudios de Preescolar por Ámbitos -PEPPA- *Colección Propuesta Educativa*. Bogotá.

- Aristizábal, C. P. D., & Restrepo, M. C. (2012). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Universitas Psychologica*, 11(2), 559-570.
- Baker, L., & Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. *Handbook of Research on Reading Comprehension*.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. doi:10.1016/0749-5978(91)90022-L
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199-231. doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Brown, A. L. (1977). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. En R. Glaser (Ed.). *Advances in instructional psychology*, 77-165. Hillsdale, N.J.:Erlbaum.
- Brown, A. (2002). Provision for Reading for Four Years Old Children: *Reading*, 32. doi:10.1111/1467-9345.00073
- Brown, A. L., Bransford, J., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.). *Handbook of child psychology*, (Vol. 3, pp. 77-16h). New York: Wiley.

- Brown, A. L., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice*, (pp. 49-76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bryce, D., Whitebread, D., & Szucs, D. (2015). The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 years-old children. *Metacognition & Learning*, *10*(2), 181-198
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom Interactions, Dyadic Teacher-Child Relationships, and Self-Regulation in Socially Disadvantaged Young Children. *Journal of abnormal child psychology*, *44*(1), 7–17. doi: 10.1007/s10802-015-0060-5
- Cavanaugh, D. M., Clemence, K. J., Teale, M. M., Rule, A. C., & Montgomery, S. E. (2016). Kindergarten scores, storytelling, executive function, and motivation improved through literacy-rich guided play. *Early Childhood Education Journal*. doi:10.1007/s10643-016-0832-8
- Ceballos, E. C., Barbosa, C. P., Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, *8*(1), 99-111.
- Ceferino, R., Mahe Duque, A. M., & Martínez Secué, A. (2014). *Lectura de imágenes una herramienta para acercar al niño y la niña al reconocimiento de estructuras narrativas* (Doctoral dissertation) Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Correa, M. (2003). Yo me sé el cuento de...: OROZCO, B.(comp.). *El niño: científico, lector y escritor, matemático*, (pp. 99-135).

- Flavell, J. H., Speer, J. R., Green, F. L., August, D. L., & Whitehurst, G. J. (1981). The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, (pp.1-65)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1975). *Metamemory*. Minnesota University, Minneapolis. Institute of Child Development.
- Garbin Gainza, A., & Yoshida Goto, 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). (Pontificia Universidad Católica del Perú).
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* McGraw-Hill. México DF.
- Institución privada bilingüe de la ciudad de Cali (2018). Plan Integrado de Aprendizaje (PIA). *Ámbito de Formación Integral*. Grado Transición, Cali-Colombia.
- Juliebö, M., Malicky, G., & Norman, C. (1998). Metacognition of young readers in an early intervention programme. *Journal of Research in Reading*, 21(1), 24-35
- Lonigan, C. J., Allan, D. M., & Phillips, B. M. (2017). Examining the predictive relations between two aspects of self-regulation and growth in preschool children’s early literacy skills. *Developmental Psychology*, 53(1), 63–76. doi: 10.1037/dev0000247
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959. doi: 10.1037 / 00121649.43.4.947

- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- McDonald C. C., Cameron C. P., Phillips B. M., Monét Q. T., Glasney S., Morrison F. J. (2010). First graders' literacy and self-regulation gains: The effect of individualizing student instruction. *Journal of School Psychology*, (48) 433–455
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-349446\\_genera\\_dba.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-349446_genera_dba.pdf). Colombia.
- Marulis, L. M., Palincsar, A. S., Berhenke, A. L., & Whitebread, D. (2016). Assessing metacognitive knowledge in 3–5 year olds: the development of a metacognitive knowledge interview (McKI). *Metacognition and learning*, 11(3), 339-368.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe L. E. (2016). The effect of peers' self-regulation on preschooler's self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology* 46 73–83
- Montroy, J. 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.
- Ochoa Angrino, Solanlly, & Aragón Espinosa, Lucero. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 4(2), 179-196. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672005000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000200006&lng=es&tlng=es).
- Panadero, E., & Tapia, J. A. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de*

*Psicología*, 30(2),450-462. ISSN: 0212-9728. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16731188008>

- 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.
- Perry, N., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2007). Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. University of British Columbia, Vancouver, British Columbia, Canada.  
doi:10.1080/10573560600837636
- Perry, N., VandeKamp, K. (2000). Creating classroom context that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, Chapter 7. University of British Columbia, Canada V6T 1Z4. PII: S0883-0355(00)00052-5
- Perry, N., VandeKamp K., Mercer, L., & Nordby, K. (2002). Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning, *Educational Psychologist*, 37:1, 5-15  
*International Journal of Educational Research*, 33 (2000) 821-843.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pistorio, K. S., Brady, M. P. y Morris, C. (2017). Using literacy-based behavioural interventions to teach self-regulation skills to young children. *Early Child. Development and Care*. doi: 10.1080 /03004430.2017.1406483
- Robson, S. (2010). Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and reflective dialogue. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 227–241.

- Robson, S. (2016). Self-regulation and metacognition in young children: Does it matter if adults are present or not. *British Educational Research Journal*, 42(2), (pp. 185–206)
- Romero, R. F., Pachón, M. C. T., Bohórquez, S. P. M., & Vanegas, C. P., (2003). Explorando la metacognición: Evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista colombiana de psicología*, 12, 75-98.
- Romero, R. F., Pacheco, M. C. T., Rodríguez, Í. A., Güechá, C. M., Bohórquez, S. M., & Vanegas, C. P. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y función*, (18), 15-44.
- Sáiz Manzanares, M. C., Carbonero Martín, M. Á., & Román Sánchez, J. M. (2014). Self-regulation skills learning in children aged 5 to 7. *Universitas Psychologica*, 13(1), 369-380.
- Sáiz, M.C., & Román, J.M. (1996). Programa de entrenamiento cognitivo para niños pequeños. Madrid: CEPE (7ª edición, 2010).
- Sáiz, M.C., Román, J.M., (2011). Entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 9-19.
- Shumow, L., & Schmidt, J. (2014). Enhancing Adolescents Motivation for Science: Research-Based Strategies for Teaching Male and Female Students. CA: Corwin.
- Skibbe, L. E., McDonald C. C., Morrison F. J., Jewkesd A. M., (2011), Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 42–49

- Skibbe, L. E., Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Morrison, F. J. (2019). Self-regulation and the development of literacy and language achievement from preschool through second grade. *Early childhood Research Quarterly, 46*, 240-251.
- Skibbe, L. E., Phillips, B. M., Day, S. L., Brophy-Herb, H. E., & Connor, C. M. (2012). Children's early literacy growth in relation to classmates' self-regulation. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 541.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI), 2012, 59*, p. 43-61.
- Wellman, H. M. (1978). Knowledge of the interaction of memory variables: A developmental study of metamemory. *Developmental Psychology, 14*(1), 24.
- 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. Universidad de Granada, España.
- 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 peerassisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology* [online], 6(3), 433-455.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology, 81*(3), 329.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrinch, ve M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). New York: Academic.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In *Handbook of metacognition in education* (pp. 311-328). Routledge.

## ANEXOS

## ANEXO 1

## RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN

RÚBRICA			
CRITERIOS	4-5	2-3	1
Comprensión textual	El estudiante responde preguntas haciendo referencia a los elementos explícitos e implícitos del cuento dando información completa sobre los personajes, sus acciones, intenciones, espacio y tiempo.	El estudiante responde preguntas de manera literal dando información sobre los personajes, sus acciones, espacio y tiempo.	El estudiante responde algunas preguntas de manera literal dando información parcial sobre los personajes, sus acciones, espacio y tiempo.
Producción oral	El estudiante renarra el cuento de principio a fin de manera coherente y retoma todos los elementos (personajes, intenciones, diálogos lugares y tiempo)	El estudiante renarra el cuento retomando algunos eventos y elementos. (personajes, intenciones, diálogos lugares y tiempo)	El estudiante renarra el cuento mencionando algunos elementos, sin mantener la organización del texto.

## ANEXO 2

## SEMÁFORO DE LA COMPRENSIÓN



## SESIÓN 3

USO DEL SEMÁFORO DE LA COMPRENSIÓN			
Marca con una X la carita que corresponda de acuerdo con el uso del semáforo			
	No la utilicé	La utilicé algunas veces	La utilicé muchas veces
1. Utilicé la paleta de colores para preguntar por una frase o palabra que no entendí del cuento.			
2. Utilicé la paleta de colores para preguntar a la maestra o a los compañeros sobre una situación que no entienda del cuento.			
3. Utilicé la paleta de colores para hacer aportes relacionados con el cuento.			

NOMBRE: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_



## ANEXO 3

**GUÍA DE OBSERVACION DE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN PARA LOS  
NIÑOS DEL GRADO TRANSICIÓN**

<b>Guía de observación de estrategias de autorregulación para niños del grado transición</b>					
<b>Nombre y apellidos del estudiante:</b>	<b>Edad:</b>				
	<b>Sexo: (1) masculino</b>		<b>(2) Femenino</b>		
	<b>Fecha:</b>				
<b>MOMENTO</b>	<b>ESTRATEGIA</b>	<b>ACCIÓN</b>	<b>FRECUENCIA</b>		
			<b>Nunca</b>	<b>Eventualmente</b>	<b>Permanentemente</b>
<b>PLANIFICACIÓN</b>	<b>Verbaliza a dónde debe llegar y cómo lo va a realizar.</b>	<b>Nombra la meta a alcanzar.</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
		<b>Menciona opciones para alcanzar la meta.</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>MONITOREO</b>	<b>Verbaliza durante la lectura aquello que no entiende.</b>	<b>Pregunta por el vocabulario o frase que no entienda.</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
		<b>Levanta la mano para pedir a la maestra que relea.</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

	<b>Verifica su comprensión</b>	<b>Realiza preguntas a la maestra para aclarar situaciones del texto.</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
		<b>Realiza preguntas a sus compañeros para aclarar situaciones del texto.</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
	<b>Verbaliza durante la lectura aquello que entiende.</b>	<b>Realiza conexiones entre el texto y lo que ya sabe.</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
		<b>Elabora inferencias.</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>AUTOEVALUACIÓN</b>	<b>Verbaliza su desempeño en el desarrollo de la tarea propuesta.</b>	<b>Menciona las estrategias efectivas para el alcance de la meta</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
		<b>Expresa las dificultades que se presentaron y las maneras de solucionarlas.</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

**Nunca:** No interviene en la actividad.

**Eventualmente:** Interviene de manera intermitente.

**Permanentemente:** Interviene de manera continua.

**ANEXO 4****CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO TRANSICIÓN**

Institución Educativa/ PRIVADA BILINGÜE DE LA CIUDAD DE CALI

Código DANE: Municipio: Santiago de Cali

Profesoras: ELIZABETH ARCE ALVARADO Y MARITZA PÉREZ FLÓREZ

Yo \_\_\_\_\_ mayor de edad, padre, madre del/la estudiante \_\_\_\_\_, del grado Transición \_\_\_\_\_, he sido informado acerca de la intervención de investigación en el aula, la cual se requiere para que las docentes lleven a cabo su proyecto de grado, para la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

El nombre de la investigación es **“Autorregulación en situaciones de lectura de textos narrativos en niños del grado transición”**. Esta intervención favorecerá en los niños el uso de estrategias para mejorar el proceso de comprensión lectora en momentos de lectura en voz alta por parte de la maestra. La intervención se implementará durante siete sesiones de clase en lengua materna durante la jornada escolar. Cada sesión será grabada con el fin de recoger los datos a investigar y en algunas sesiones se solicitará un video del niño renarrando el cuento leído en clase.

Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de la participación de mi hijo/a en el proyecto de investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

La participación de mi hijo(a) en esta investigación o los resultados obtenidos por el docente encargado de la práctica Educativa no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi hijo/a.

Mi participación en el video no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.

No habrá ninguna sanción para mí en caso de que no esté de acuerdo en participar.

La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la práctica Educativa - reflexiones académicas para mejorar las prácticas docentes - y como evidencia del proyecto de investigación de las docentes y la institución Educativa.

Las entidades y personas a cargo de realizar el registro de la práctica Educativa garantizan la protección de las imágenes y el uso de estas, de acuerdo con la normatividad vigente, atendiendo a la ley sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

DOY EL CONSENTIMIENTO

NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que mi hijo(a) participe de la práctica educativa que será grabada en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

\_\_\_\_\_

FECHA: D \_\_\_\_ M \_\_\_\_ A \_\_\_\_\_

FIRMA PADRE Y/O MADRE DE FAMILIA

CC/CE: \_\_\_\_\_