



Universidad Abierta Interamericana
Facultad de Psicología y Relaciones Humanas
Licenciatura en Psicología

Trabajo de Integración Final

***“MOTIVACIÓN DE DOMINIO Y HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS/AS DE 3
A 6 AÑOS”***

Tesista: María Agustina Bracamonte.

Legajo: B00001612-P1

Tutora: Lic. Natalia A. Mancini

Correos Electrónicos de Contacto con Tesista:

- Personal: magusbral@gmail.com
- Institucional: MariaAgustina.Bracamonte@Alumnos.uai.edu.ar

Sede Centro

Fecha de Entrega: 9 de abril de 2024

MOTIVACIÓN DE DOMINIO Y HABILIDADES SOCIALES EN NIÑOS/AS DE 3 A 6 AÑOS.

Resumen

El objetivo del estudio consistió en analizar la relación entre Motivación de Dominio Social y Habilidades Sociales en niños/as de 3 a 6 años, y ambas con la edad y género de los/as niños/as. Con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y correlacional, se evaluaron 84 niños/as de 3 a 6 años de edad con desarrollo típico, residentes en la República Argentina, mediante el uso de un cuestionario sociodemográfico ad-hoc, el Cuestionario de Motivación Preescolar (DMQ 18) y la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil para niños/as de 3 a 6 años (escala de habilidades sociales). Los datos fueron recolectados mediante formulario de Google, los resultados arrojaron una asociación significativa entre la Motivación de Dominio y las Habilidades Sociales, asimismo, la perseverancia social tanto con adultos como con pares se asoció significativa y positivamente a las Habilidades Sociales. Respecto de la edad, se obtuvo una relación positiva con la cooperación y la independencia social, mientras que no se encontró asociación significativa con la Motivación de Dominio. En relación al género, las niñas obtuvieron mayores puntajes reportados por sus cuidadores de Motivación total, Persistencia Cognitiva, de las Habilidades Sociales no se encontraron diferencias. En conclusión, se contribuye a la evidencia en la asociación de la Motivación de Dominio y las Habilidades Sociales en el contexto argentino, destacando la necesidad de interpretar las variaciones de los resultados en función de factores socioculturales, así se considera fundamental la generación de intervenciones y programas destinados al desarrollo de estas variables en primera infancia.

Palabras Clave: Motivación de Dominio - Habilidades Sociales - Persistencia Social - Preescolares.

Introducción

La Motivación de Dominio (MD) se define como una fuerza psicológica multidimensional que estimula a los individuos, de manera independiente, enfocada y persistente, a resolver un problema o dominar una habilidad o tarea que es al menos moderadamente desafiante para él o ella (Józsa y Barrett, 2018; Morgan et al., 1990); y que implica dominarse a sí mismo y/o al entorno, por ejemplo se puede observar cuando un niño intenta construir torres de bloques cada vez más altas mientras que otro cambia de juego al caer el primer bloque o cuando un adolescente intenta practicar trucos en su bicicleta y otro a la primer caída deja de intentarlo, así como cuando un joven intenta ocultar su miedo ante una película de terror y otro simplemente decide no ver (Barrett & Morgan, 2018).

Las conductas dirigidas al logro de la maestría incluyen: el objeto, es decir los intentos de los niños por explorar y manipular objetos inanimados como por ejemplo, conocer un juguete; las habilidades de movimiento motoras gruesas/atléticas, que se centra en las habilidades físicas, como por ejemplo andar en bicicleta o saltar; y el dominio social, referido a aquellos intentos infantiles de iniciar, mantener y controlar el interactuar efectivamente con otros, tanto con adultos como con pares, siendo este último el de mayor interés a asociar a las Habilidades Sociales en este trabajo (Józsa et al., 2014; Józsa & Barrett, 2018; Wang et al., 2013). Estas conductas explicadas desde la MD poseen dos aspectos, el instrumental y el afectivo/expresivo: los instrumentales, implican la persistencia y la duración del comportamiento dirigido a objetivos y la inclinación a controlar y/o tener impacto en el medio ambiente (Wang & Barrett, 2015; Wang et al., 2013). El segundo aspecto son los afectivos/expresivos, es decir, aquellas emociones positivas y negativas - de leves a moderadas - (Józsa & Barrett, 2018) durante o inmediatamente después del intento de dominio (Wang & Barrett, 2015; Wang et al., 2013). Si bien no son totalmente decisorias (Barrett & Morgan, 2018),

cuando las emociones son constantes y apropiadas propician el impulso para las actividades de dominio cognitivo y conductual continuo, convirtiéndose en motor del sistema de MD, que energiza y dirige la competencia y el esfuerzo (Józsa & Barrett, 2018; Wang & Barrett, 2015). Así las emociones positivas promueven el acercamiento y el intento continuo de dominio, y las emociones negativas pueden propiciar el retraimiento y la renuncia, algunas veces también producido por un anticipo de dominio no exitoso (Józsa & Barrett, 2018). Las emociones irrelevantes para el dominio o las emociones intensas de retraimiento, como por ejemplo la tristeza o la vergüenza, pueden alejar a los/as niños/as de su orientación de dominio necesitando reorientar sus esfuerzos hacia una dirección más adaptativa (Wang & Barrett, 2015). En este sentido, la MD exige que el niño pueda autorregularse, este autodomínio durante el proceso como plantean Wang y Barrett (2015), puede verse como dos lados del mismo proceso, ya que en la MD siempre está involucrada la autorregulación, son dos subsistemas interrelacionados que apoyan el funcionamiento adaptativo respecto de los dominios para permanecer enfocado y persistente en la búsqueda de cualquier objetivo de dominio.

En este proceso de dominar una habilidad o superar un desafío el niño necesita la creencia en el yo como agente para tener éxito o lograr un objetivo, lo que es un diferenciador clave de la MD de otros constructos psicológicos (W. Wang et al., 2023), es decir, necesita consciencia de la relación entre su conducta y los efectos para poder darse cuenta de que los efectos son resultado de su esfuerzo (Wang & Barrett, 2015). Esta creencia le permitirá al niño comenzar a desarrollar cada vez más complejos y elaborados modelos de competencia permitiéndole ser más decidido a la hora de seleccionar las conductas necesarias para metas más diversas y complejas (Wang & Barrett, 2015). Además, el proceso de dominar comienza desde el estado de la competencia específica donde el niño debe dominar tanto el conocimiento como el

proceso, como ser las acciones necesarias que necesita realizar para determinada tarea y el orden de esas acciones (Wang y Barrett, 2013), por ejemplo completar un rompecabezas requerirá que el niño seleccione y clasifique, así como que ubique las piezas en orden por forma construyendo la imagen final, lo que también requerirá autodominarse evitando la frustración. También esto se puede observar en el dominio social, cuando el niño tiene que adquirir y perfeccionar un repertorio de habilidades necesarias para vincularse con adultos o con pares y conocer el orden del despliegue de esas habilidades sociales, intentando perfeccionar esta competencia social, controlando emociones negativas que pudieran surgir (Ej. miedo, angustia) para no frustrarse o evitar esa interacción.

Mediante la evaluación de la Motivación de Dominio de aquellas conductas que reflejan los propios recursos del niño solo (sin ayuda), se describe el proceso y el esfuerzo que hace para desarrollar habilidades y competencias, así sea para resolver un problema o para aprender sobre el mundo en general, incluyendo la necesidad de tiempo, por lo que esta persistencia en la tarea es la medida clave de la MD; y se diferencia de la evaluación de competencia que describe lo que el niño ya es capaz de hacer (Morgan et al., 1990). El esfuerzo o el intentar que puede o no resultar en la finalización exitosa de la tarea, incluye el soportar la incertidumbre moderada sobre si se puede lograr o no el dominio de una tarea que al menos es moderadamente desafiante, ya que si es demasiado fácil no habría qué dominar, así como tampoco si ya existe dominio de la misma (Morgan et al., 1990). Por esto, si una conducta está motivada por el dominio es mediante la atención enfocada, la resistencia a la distracción, y las respuestas emocionales apropiadas a los resultados exitosos o a los fracasos. Esto ilustra el papel relevante de la MD en el desarrollo infantil a la hora de modular el proceso de aprendizaje que permite la exploración y persistencia ante tareas moderadamente desafiantes (Barrett & Morgan, 2018), y lo que a su vez expone la

correlación de la MD con las funciones ejecutivas, ya que como habilidad cognitiva de orden superior posibilita retener y operar información mentalmente, inhibir respuestas y seleccionar una alternativa, así como mantenerse enfocado (Fung & Chung, 2023).

Todas estas conductas que se pueden observar en los/as niños/as relacionadas a la Motivación de Dominio son diversas e incluye múltiples contextos y áreas, en este aspecto aquellas relacionadas con el desarrollo socioemocional implica tres dimensiones de la MD, la persistencia social con adultos, con pares, y el placer de dominio (Rahmawati et al., 2021). Con respecto a esto, la MD impulsa a los/as niños/as a poder establecer relaciones interpersonales, promoviendo el intento de perfeccionar sus competencias para vincularse, con consecuencias emocionales que pueden observarse mediante expresiones como sonrisas, risas, o comportamientos positivos (Rahmawati et al., 2021).

En relación a estas variadas situaciones sociales, estudios han indicado respecto de la competencia parental formativa, que las intervenciones para favorecer la MD implican enseñar autonomía y dar apoyo afectivo centrado en el aprendizaje (no en el resultado), es decir, que las recompensas tangibles al resultado socavan la MD (Józsa & Barrett, 2018). Por esto Mancini et al. (2023) a partir de la evaluación de 107 cuidadores primarios de infantes de entre 0 y 3 años hallaron que la parentalidad positiva junto con la edad contribuyen a la motivación de dominio infantil, concluyendo sobre la importancia de las competencias parentales positivas durante la crianza de los infantes para el desarrollo de la motivación y habilidades cognitivas/emocionales. Por otro lado, hay que diferenciar que el uso de elogios dirigidos al esfuerzo y al proceso favorecen la perseverancia ante tareas desafiantes (Simaes et al., 2021) pero que los elogios no son predictores de la MD (Mancini et al. 2023). Esto puede explicarse comprendiendo que al comienzo los/as niños/as más pequeños sobreestiman sus habilidades y a medida que se desarrollan, se vuelven más realistas en sus percepciones de competencia, pudiendo

llegar a ser pesimistas en las interacciones de dominio, generando que sea cada vez más importante informar y coordinar los procesos cognitivos, emocionales y conductuales continuos para apoyar sus esfuerzos de dominio (Wang & Barrett, 2015). A su vez, un estudio longitudinal en niños pequeños sobre la trayectoria del desarrollo del componente conductual de la MD concluyó en relación al control físico y calidez materna que pueden predecir déficits en el componente de MD en niños preescolares, es decir, que si los padres usan más control físico con niños/as pequeños/as estos/as serán más propensos/as a darse por vencidos/as durante tareas cognitivas desafiantes en edades más tempranas (Wang et al., 2023).

Todas estas interacciones de los adultos con los/as niños/as donde se enseñan reglas sociales, modos de interacción y patrones de conductas (Benítez et al., 2020), en relación a los estilos de crianza o patrones de interacción familiar, tienen un grado de comunicación y expresión dentro de la familia que influyen en el desarrollo de las Habilidades Sociales para vincularse con pares o adultos (Isaza y Henao, 2011).

Para poder vincularse y establecer relaciones interpersonales satisfactorias el niño tiene que desarrollar una serie de Habilidades Sociales que pueden encuadrarse dentro de un constructo más general, Competencia Social (Reyna & Brussino, 2009). Desde un enfoque cognitivo comportamental, la Competencia Social incluye un repertorio de habilidades y comportamientos adecuados y organizados a una situación de interacción social (Cummings et al., 2008), que se relacionan a estructuras motivacionales y afectivas, que se evidencian en diferentes momentos de la vida; y que como concepto evaluativo sobre el desempeño social de un individuo se basa en el juicio externo (padres, maestros o pares) (Reyna & Brussino, 2009).

Las HHSS como comportamientos específicos de la Competencia Social no poseen una definición única, en general se entienden respecto del contexto y la cultura

en la que se construyen, así como la evaluación de su eficacia dependerá de varios factores socioculturales y particularmente de quien realiza las acciones y de quien las evalúa (Aubone et al., 2020; Caballo, 2007; Imig, 2021). Sin embargo, con bastante consenso (Aubone et al., 2020; Castro & Fernández, 2020; Reyna & Brussino, 2009), se define a las HHSS como “...ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 2007, p. 06).

Estas HHSS involucran 3 componentes, uno social referido a las habilidades de comunicación verbal y no verbal, cooperación, apoyo, participación y manejo de conflictos, un componente afectivo-emocional que incluye apego, expresividad y autocontrol; y un componente cognitivo relacionado con conocimiento social, o sea, asumir una perspectiva y explicación de atribuciones, así como el razonamiento moral (Caballo, 2007).

En esta línea las HHSS como conducta interpersonal conllevan la idea de que son aprendidas (Caballo, 2007), incorporadas y desarrolladas mediante la observación directa y también por la enseñanza específica, práctica que se produce tanto en el ámbito familiar como en el escolar con implicancias en la salud mental y en los vínculos sociales (Muchiut et al., 2020; Benítez et al., 2020). Este proceso de socialización inicia desde los primeros años de vida, posibilitando la adaptación del niño a diferentes grupos y contextos (Benítez et al., 2020; Lacunza & Contini de González, 2009), la teoría del aprendizaje social explica esta adquisición mediante la observación e imitación de modelos (Bandura et al., 1961; Schunk & DiBenedetto, 2020), los/as niños/as comienzan a aprender pautas de conducta que tienden a generalizarse a situaciones

distintas de aquellas donde las aprendieron, por lo que la conducta social se vuelve más eficaz; implicando una serie interminable de procesos de ensayo y error, ya que existe una constante variabilidad en la conformación de las situaciones sociales (Bandura & Walters, 1974), considerando que las exigencias del entorno no tienen la misma significación para un niño, un adolescente o un adulto (Castro & Fernández, 2020).

Con relación a esto, el proceso de aprendizaje de conductas sociales observado en experiencias de institucionalización parecen incrementar la capacidad de respuesta de los/as niños/as (Bandura & Walters, 1974), como por ejemplo, aquellos/as niños/as que concurrieron a jardines maternales con relación a aquellos/as niños/as que no, mostraron poseer mayores conductas cooperativas y de autodomínio necesarias para sus relaciones interpersonales, fortaleciendo la idea del aprendizaje social de las HHSS y de la relevancia de la interacción social (Aubone et al., 2020). Así, es probable que en el desarrollo de las habilidades sociales la experiencia influya más la conducta social de un individuo que otros factores, como por ejemplo el temperamento, es decir, que si una situación nueva se presenta y la persona no tiene experiencias sobre esto el temperamento en estos casos sí podría ser un predictor más influyente de la conducta (Caballo, 2007). A propósito de esto, el enfoque en términos de aprendizaje social pone de relieve las diferencias interindividuales y la continuidad intraindividual, teóricamente es esperable un alto grado de continuidad intraindividual en la conducta, porque los factores que determinan en parte las experiencias de enseñanza social son relativamente constantes durante los primeros años de vida (Bandura & Walters, 1974). El proceso de aprendizaje de HHSS pone de manifiesto que las mismas pueden también perderse, ser inhibidas u obstaculizadas por aislamiento, por perturbaciones cognitivas y afectivas (Caballo, 2007).

En este punto, la competencia parental formativa cobra protagonismo porque los/as niños/as observan directamente de sus cuidadores primarios conductas verbales y

no verbales, así como también a través de la enseñanza directa (Caballo, 2007), por ejemplo: no grites, compartí el juguete ó espera tu turno. Esta competencia en su aspecto protector, mediante respuestas contingentes como reforzadoras sociales de conductas adaptativas propicia el aprendizaje, la regulación comportamental, la transmisión de valores y normas sociales (Simaes et al., 2021).

El desarrollo de las HHSS se asocia al menor despliegue de conductas problemáticas (Simaes et al., 2021) y colaboran en la interacción que se produce entre conducta y emociones, es decir, hacen de moduladores posibilitando un desenvolvimiento acorde (o no) en contexto (Muchiut et al., 2020), reduciendo comportamientos problemáticos en la escuela y aportando a la autoestima, empatía y la solución de problemas interpersonales (Garaigordobil & Sarrionandia, 2014). A la vez, el desarrollo en las HHSS y de la regulación emocional han sido correlacionadas con las mejoras en las funciones ejecutivas durante el periodo preescolar (Stelzer et al., 2011). En un estudio realizado con el objetivo de describir las habilidades sociales con 318 niños de 3 a 5 años de S.M. de Tucumán (Argentina) en situación de pobreza, se concluyó que no había diferencias estadísticamente significativas según los niveles de pobreza y el sexo de los/as niños/as, aunque se encontró variabilidad dentro de los grupos por edad; también encontraron que las HHSS entre los tres y los cinco años implican la interacción con los pares, las manifestaciones prosociales, la exploración de reglas, la comprensión de las emociones entre otros indicadores (Lacunza, 2009b). En el mismo estudio indicaron que los/as niños/as participantes mostraron alta capacidad de expresar sentimientos negativos o manifestar emociones positivas hacia sus padres vinculando esta expresión a la influencia social y a las características de personalidad parentales, convirtiéndose en factor protector principalmente en situaciones de pobreza (Lacunza, 2009b). Respecto de la variabilidad dentro de los grupos por edad, en dicho estudio se halló una tendencia de las niñas de ser reportadas con mayor HHSS que los

niños, el mismo resultado se informó en un estudio similar con 120 niños de 5 años en S.M. de Tucumán (Argentina), donde hubo diferencias significativas según sexo en esta edad, como por ejemplo en la dimensión de agresión física o verbal, directamente asociado a problemas de conducta (Lacunza, 2009a).

El desarrollo de las HHSS también se asoció a la Motivación de Dominio Social, por ejemplo, en el trabajo realizado por Józsa y Barrett (2018) quienes mediante una muestra de 327 niños húngaros de 5 años en un estudio longitudinal entre 1ro y 2do grado, encontraron que la Motivación de Dominio Social con pares predijo las habilidades sociales en los primeros años escolares, que las reacciones negativas ante el fracaso o desafío serían un buen predictor del rendimiento escolar, independientemente del coeficiente intelectual y el nivel socioeconómico del niño/a, respaldando la importancia de la motivación y de la emociones respecto del logro académico. También encontraron en dicho estudio, que las reacciones negativas se asocian al rendimiento en matemáticas y lectura en mayor medida que el CI y que la maestría de placer predijo las habilidades de lectura. En sintonía con este hallazgo, desde un estudio teórico, Contini (2008) señala que las pruebas de CI correlacionan positivamente con el rendimiento escolar, pero no predicen la capacidad de los sujetos de resolver problemas de la vida cotidiana, ya que el CI sería solo un pequeño porcentaje de las variables que contribuyen al éxito personal y social en la vida, vinculando el desarrollo de HHSS en la infancia y adolescencia con el ajuste social, académico y psicológico de la adultez. En estudios específicos de MD y habilidades Socioemocionales realizados en Hong Kong - China, Fung & Chung (2019) a partir de una muestra de 171 niños de entre 3 y 5 años de edad, evaluados mediante dos juegos con rompecabezas y lego, y 3 cuestionarios (las HHSS reportadas por los padres únicamente), indicaron que la Motivación de Dominio Social en su aspecto expresivo (es decir, expresión de emoción) tenía una relación positiva con las habilidades socioemocionales y que en su aspecto instrumental

(iniciativa y persistencia) estaba indirectamente relacionado, mediado por el factor del vocabulario receptivo, con las HHSS. Sobre estos hallazgos resaltan Fung & Chung (2019), que la MD Social puede mejorar el vocabulario y las habilidades socioemocionales de los/as niños/as a través de las interacciones sociales. En un segundo estudio, Fung & Chung (2022) con 106 niños en edad preescolar estudiaron la relación de la MD con la oportunidad de jugar en casa, y hallaron una relación significativa entre el juego hogareño y la motivación posterior de dominio de objetos y la preparación para la escuela, además se asociaron significativamente la motivación objetual y de dominio social, y ambas se relacionaron con la preparación escolar. En este estudio, Fung y Chung (2022) señalan que el resultado referido a la baja asociación de la Motivación de Dominio Social con el juego en casa puede encontrarse limitado por el contexto cultural, ya que en estos países los cuidadores tienden a involucrarse en el juego con fines educativos y no para divertirse, al igual que los jardines que tienen un enfoque más académico. Por último, estos autores en 2023, con una muestra de 103 niños/as en edad preescolar señalaron que la Motivación para el Dominio Social predice la preparación escolar a través de la competencia socioemocional, también en el mismo estudio se halló que la motivación de los/as niños/as para el dominio de objetos predice directamente la preparación escolar posterior a través del funcionamiento ejecutivo (Fung & Chung, 2023).

El presente estudio

Entonces, tanto la MD como las HHSS durante la infancia poseen una importante influencia en diferentes áreas de la vida de las personas (Lacunza & Contini de González, 2011). La Motivación de Dominio es un buen predictivo para las Habilidades Sociales (Morgan et al. 2020; Jozsa et al., 2018), las cuales tienen un papel importante en la escolaridad y la vida social, así como también para el logro de la salud durante la adolescencia y la adultez porque funcionan como factor protector (Lacunza,

2009), previniendo dificultades posteriores (Reyna & Brussino, 2009), esto incide tanto en el campo de la psicopatología como en el del desarrollo normal, ya que investigaciones con niños/as pusieron de manifiesto que la carencia de HHSS asertivas favorece la aparición de comportamientos disfuncionales (Lacunza & Contini de González, 2011; Reyna & Brussino, 2009; Contini, 2008). La baja aceptación grupal entre pares y la baja capacidad de soportar la frustración ante tareas desafiantes serían predictivas de abandono escolar ya que un niño/as que no logra vincularse ni ser aceptado, tendría bajo desarrollo de Habilidades Sociales y dejaría de intentar iniciar y sostener vínculos sociales, porque interpreta las señales de comportamiento ambiguas de otros niños como provocaciones hostiles, inicialmente este sesgo podría conducir a exhibir modos de pensamiento paranoicos cuando sean adultos (Parker & Asher, 1987).

El estudio de la Motivación de Dominio interesa durante el desarrollo infantil ya que predice las funciones cognitivas futuras (Wang et al., 2013), además su relevancia está dada por la escasez de trabajos relacionados sobre el papel de los aspectos emocionales y sociales de la motivación de dominio en relación a la preparación y el éxito escolar (Józsa & Barrett, 2018). Asimismo, tiene implicaciones para posibles intervenciones en la primera infancia, ya que la evidencia indica que mayor motivación para el dominio a edades tempranas produce una mejor competencia y logros posteriores (Morgan et al., 2020). Sobre esto, Wang y Barrett (2015) plantean la necesidad de investigar los procesos cognitivos, emocionales y conductuales que afectan la MD, para poder generar un enfoque integrado y sistemático que explique los procesos que afectan las conductas motivadoras.

Además, existe una necesidad de generalizar los hallazgos obtenidos a otros contextos culturales (Fung & Chung, 2022), siendo que hay poco desarrollo en el contexto argentino es importante continuar robusteciendo resultados en esta cultura.

Por lo tanto, el objetivo de este estudio es analizar la relación entre motivación de dominio y habilidades sociales en niños/as de 3 a 6 años de edad. b). Analizar y describir la asociación de la Motivación en el Dominio social en relación a las Habilidades Sociales. c). Analizar y comparar diferencias entre los/las niños/as según edad y género.

A partir de la literatura revisada, como hipótesis general, se planteó que los/as niños/as con mayores niveles de motivación de dominio tendrán mayor puntuación de habilidades sociales. Particularmente, se espera que la persistencia social con adultos y con niños se encuentre asociada a un mayor desarrollo de las habilidades sociales. Asimismo, es esperable no encontrar diferencia de las variables según el género de los/as niños/as.

Metodología

Diseño

Se utilizó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y correlacional (Hernández Sampieri et al., 2014).

Participantes

La muestra es de tipo no probabilístico, intencional, mediante técnica de muestreo en cadena - "bola de nieve". Los criterios de inclusión fueron madres, padres y cuidadores primarios de niños/as de 3 a 6 años con desarrollo típico, residentes en la República Argentina, utilizándose como criterio de exclusión: (1) la edad del infante, (2) si el menor se encontraba con alteraciones conductuales inducidas por fármacos, (3) si se encontraba realizando algún tipo de proceso diagnóstico por indicaciones de jardín o médico pediatra relacionado a su desarrollo cognitivo, y (4) el lugar de residencia que no fuera Argentina.

El total de participantes fue de 105 cuidadores primarios, voluntarios y anónimos. Se excluyeron 21 participantes. Por esto, la muestra final que se utilizó fue de 84 niños/as que corresponden con los criterios de inclusión con una edad mínima de 3 años y máxima de 6 años ($M = 4,30$; $DE = 0,99$). Los menores reportados de género femenino fueron del 45,2% y el 54,8% de género masculino.

Del total de informantes, el 75% fueron madres, 21,4% fueron padres y un 3,6% corresponden a tías. De estos, se utilizaron cuatro (4) casos perdidos en relación a la edad de los cuidadores primarios, ya que no reportaron su edad al momento de completar el formulario. Por otro lado, el nivel educativo de los cuidadores nos permitió inferir que en todos los referidos había un nivel de lectura adecuado para responder el cuestionario, siendo como se detalla a continuación los respectivos niveles: 11,9% Secundario Completo, 2,4% Secundario Incompleto, 19% Terciario Completo, 9,5% Terciario Incompleto, 31% Universitario Completo, 26,2% Universitario Incompleto. En relación al lugar de residencia de los informantes, el 86,9% de Bs.As., 1,2% de Chaco, 3,6% de Chubut, 4,8% de Córdoba, 1,2% de Corrientes, y el 2,4% de Salta.

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico.

Se construyó un cuestionario ad-hoc para recabar información relevante al planteamiento, los ítems a responder fueron: Datos del Informante: Relación o parentesco con el niño/a (Madre-Padre-Tutor-Otro) - Edad - Género - Nivel Educativo (Primaria Inc/Completo - Secundario Inc/Completo - Terciario Inc/Completo - Universitario Inc/Completo) - Ocupación Laboral - Lugar de Residencia - participación de terceros en la crianza y/o cuidado diario del menor. También se consultó sobre los siguientes datos del niño/a: Edad en años - género - hermanos (si-no) - cuántos hermanos tiene - convive con hermanos u otros niños (si-no) - asistió a instituciones

educativas (si, virtualmente - si, presencial - si, virtual y presencial - no, este año comienza - no, no asistió y no comienza todavía) - Recibe atención profesional médica o de salud mental? (si-no) - ¿Qué tipo de ayuda o atención profesional recibe? - ¿Toma alguna medicación? (si - no - si es si: en "Otros" especificar).

Cuestionario de Motivación Preescolar (Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18) -(Morgan et al., 2020).

Se utilizó la versión con adaptación lingüística al español argentino, que evalúa la Motivación de Dominio en niños preescolares de 2 a 6 años de edad, con treinta y nueve (39) ítems con siete escalas y utiliza ítems tipo Likert calificados del 1 al 5, del (1) “no me parece en absoluto a este niño” hasta (5) “exactamente como este niño” reportado por padres con una consistencia interna de $\alpha = .89$. El cuestionario está compuesto por tres escalas. La Escala instrumental con 4 subescalas a saber, 1. Persistencia Cognitiva/Objetiva (5 ítems, por ejemplo: “1. Repite una nueva habilidad hasta que puede hacerlo”), 2. Persistencia Motora Gruesa (5 ítems, por ejemplo: “3. Intenta hacer bien las actividades motoras”), 3. Persistencia Social con adultos (5 ítems, por ejemplo: “8. “Habla” con adultos y trata de mantener el interés de estos”), 4. Persistencia Social con Niños (6 ítems, por ejemplo “6. Intenta que otros/as niños/as se sientan mejor si estos lloran o parecen tristes”); una Escala Expresiva con 2 subescalas, 5. Maestría Placer (5 ítems, por ejemplo: “2. Sonríe ampliamente después de finalizar una actividad”), 6. Reacciones Negativas ante situaciones desafiantes (8 ítems, por ejemplo: “5. Se rinde fácilmente si no puede hacer algo”); y una Escala de Competencia General (5 ítems, por ejemplo: “4. Aprende cosas rápidamente en comparación con niños/as de su edad”). La Escala de Competencia General evalúa la capacidad de dominar en contraste con la motivación para dominar las tareas - no se considera una medida de motivación de dominio, no es el promedio o la suma de las siete escalas, por otro lado, se obtiene una puntuación total de persistencia, basada en el promedio de las

cuatro escalas de persistencia y una de motivación total con el cálculo de las escalas instrumentales y la maestría de placer (Morgan et al., 2020).

Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil para niños de 3 a 6 (Merrell, 2003; adaptado por Reyna & Brussino, 2009).

La escala evalúa habilidades sociales y problemas de conducta en niños de 3 a 6 años, mediante el informe de padres o maestros. La versión adaptada en español, validada y reducida en Argentina realizada por Reyna & Brussino (2009) en Córdoba a partir de la segunda edición en español de la escala de Merrell del 2003.

Para la evaluación del comportamiento social se utilizó únicamente la escala de habilidades sociales, el cual cuenta con Alfa de Cronbach de .88, con 19 ítems que comprenden las subescalas de: 1. Cooperación Social, como aquellas conductas cooperativas y de autodominio. Los ítems valoran características conductuales que son importantes para el seguimiento de instrucciones, cooperación y compromiso con los iguales y un adecuado autocontrol. ($\alpha = 0.86$, con 8 ítems; por ejemplo: “Intenta comprender el comportamiento de otro niño, “¿por qué lloras?”.”). 2. Interacción social, haciendo referencia al inicio de conductas sociales. Refleja conductas y características que son importantes para la adquisición y mantenimiento de relaciones sociales con pares y adultos. ($\alpha = 0.84$, con 7 ítems; por ejemplo: “Es cooperativo/a”). 3. Independencia social, como conductas para lograr independencia en el grupo de pares. ($\alpha = 0.74$., con 4 ítems; por ejemplo: “Juega con diferentes niños”).

Es una escala de tipo Likert, cuenta con 4 puntos, a saber: (0) Nunca, (1) Raramente, (2) Algunas Veces y (3) Frecuentemente. Mayor puntaje indica mejor desempeño en cada subescala.

Procedimiento

La investigación se realizó mediante formulario de Google, preconfigurado en una primera sección el consentimiento informado, luego las subsiguientes secciones fueron configuradas con el sociodemográfico y los instrumentos mencionados anteriormente. La muestra fue recolectada durante 47 días desde el 26 de marzo del 2022 hasta el 12 de mayo del 2022 inclusive, mediante referencia en cadena, en primer lugar, impulsando el formulario por redes sociales de Facebook, Instagram y WhatsApp, donde se solicitó a los participantes compartan la dirección del formulario entre sus conocidos. Los datos se procesaron mediante Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, SPSS (del inglés Statistical Package for Social Sciences) en su versión 25.

Consideraciones Éticas

Para el presente se aplicaron los procedimientos recomendados por el Ethical Research Involving Children Project (ERIC) y la American Psychological Association (APA), los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos del Niño. Además, se utilizó específicamente el consentimiento informado con todos los participantes, informando el objetivo y el anonimato de los datos, se informó sobre el uso que se daría a los mismos, y que todos los datos se procesaron con absoluta confidencialidad, de acuerdo a lo que establece la Ley N° 25.326 - Habeas data, lo que implica que los datos de todos los participantes serán utilizados únicamente en el explícito contexto de este estudio, sin hacer un análisis individualizado de cada participante. Por último, se proporcionó un contacto de correo electrónico por cualquier inquietud que los participantes tuvieran al momento de realizar el protocolo.

Análisis de Datos

En primer lugar, se analizó la normalidad de la muestra a partir del estadístico Kolmogorov-Smirnov, siendo que las variables de motivación de dominio y de habilidades sociales no cumplieron con una distribución normal ($p < .05$), por lo que se aplicaron estadísticos no paramétricos para los siguientes análisis estadísticos.

Se realizaron estadísticos de frecuencia de las variables sociodemográficas, y descriptivos (Media y Desvío Estándar) de las variables de la edad, Motivación de Dominio y Habilidades Sociales. Además, se llevaron a cabo análisis de correlación entre estas variables con el estadístico Rho de Spearman. Por último, se realizaron comparaciones con el estadístico U the Mann Whitney de las variables según el género de los/as niños/as, el tipo de educación (presencial, presencial y virtual o sin asistir) y con la presencia o no de hermanos conviviendo con el menor.

Resultados

En la tabla 1 se pueden observar estadísticos descriptivos para la variable de Habilidades Sociales, donde se encontró que la media de Interacción Social y de Cooperación Social son mayores que la de Independencia Social.

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos de los factores de Habilidades Sociales.

	Mínimo	Máximo	M (DE)
Interaccion Social	7	24,00	19,29(3,04)
Cooperacion Social	7	21,00	16,07(2,66)
Independencia Social	5	12,00	10,10(1,81)

En la tabla 2 se pueden observar los estadísticos descriptivos para la variable de Motivación de Dominio.

Tabla 2.*Estadísticos descriptivos de los factores de Motivación de Dominio.*

	Mínimo	Máximo	M (DE)
Motivacion Total	3,08	4,96	4,21(0,49)
Persistencia Total	2,6	4,95	4,09(0,55)
Persistencia Cognitiva	1,6	5,00	3,83(0,72)
Persistencia Motriz	2,8	5,00	4,36(0,63)
Persistencia Social Adultos	2,4	5,00	4,12(0,80)
Persistencia Social Niños	1,83	5,00	4,07(0,71)
Placer Dominio	3	5,00	4,66(0,46)
Reacciones Negativas	1	4,63	3,21(0,72)
Competencia Genereal	2,2	5	4,07(0,61)

En la Tabla 3 se puede observar una relación significativa y positiva entre Motivación de Dominio y Habilidades Sociales, así como entre la Persistencia Total de los/as niños/as y las Habilidades Sociales. En particular, la Persistencia Social con adultos (por ej., intenta hacer que los adultos comprendan algo) se asocia positivamente con mayor fuerza con la interacción social y en menor medida con la independencia y cooperación social. A su vez, la Persistencia Social con Niños (por ej., intenta ser incluido cuando otros niños juegan), se asoció positivamente con los factores de la escala de HHSS.

Tabla 3.*Asociaciones entre Edad, HHSS y MD.*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Edad	1	0,162	,219*	,266*	-0,106	-0,059	-0,046	-0,054	-0,116	0,111	-0,181	0,143	-0,055
2. Interaccion Social		1	,463**	,531**	,581**	,620**	,419**	,451**	,462**	,663**	0,177	-0,035	,338**
3. Cooperacion Social			1	,386**	,403**	,448**	,369**	,260*	,336**	,430**	-0,044	-0,189	,360**
4. Independencia Social				1	,370**	,411**	0,156	,367**	,215*	,599**	0,044	-0,103	,232*
5. MotivacionTotal					1	,988**	,759**	,751**	,815**	,774**	,616**	0,047	,661**
6. PersistenciaTotal						1	,759**	,754**	,819**	,804**	,511**	0,038	,647**
7. Persistencia Cognitiva							1	,423**	,495**	,439**	,418**	0,155	,457**
8. Persistencia Motriz								1	,485**	,571**	,440**	-0,095	,542**
9. Persistencia Social Adultos									1	,579**	,486**	0,028	,564**
10. Persistencia Socia INiños										1	,289**	-0,023	,465**
11. Placer Dominio											1	0,145	,377**
12. Reacciones Negativas												1	-0,044
13. Competencia General													1

Nota. Correlaciones bivariadas de r de Pearson entre las variables del estudio. Nota. $N = 84$. * La correlación es significativa en el nivel .05. ** La correlación es significativa en el nivel .01.

En la Tabla 4 se pueden observar las comparaciones realizadas respecto del género de los/las niños/as que participaron del presente estudio, encontrando diferencia

en La motivación total, Persistencia Total y Cognitiva siendo mayor lo reportado con relación a las niñas.

Tabla 4.

Comparación de grupo a partir del género de Motivación de Dominio y Habilidades Sociales.

	Rango Promedio		U	Z	p
	Masculino	Femenino			
Interaccion Social	39,17	46,53	721	-1,384	0,166
Cooperacion Social	40,32	45,14	773,5	-0,91	0,363
Independencia Social	42,98	41,92	852	-0,202	0,84
Motivacion Total	37,36	48,72	637,5	-2,126	0,034
Persistencia Total	37,65	48,72	651	-2,004	0,045
Persistencia Cognitiva	36,66	49,57	605,5	-2,424	0,015
Persistencia Motriz	39,32	46,36	727,5	-1,338	0,181
Persistencia Social Adultos	39,8	45,76	750	-1,124	0,261
Persistencia Social Niños	39,89	45,66	754	-1,083	0,279
Placer Dominio	38,08	47,86	670,5	-1,953	0,051
Reacciones Negativas	40,47	44,96	780,5	-0,842	0,4
Competencia General	39,34	46,33	728,5	-1,315	0,189

Discusión

El presente estudio se centró en analizar la relación entre motivación de dominio y habilidades sociales en niños de 3 a 6 años de edad. Así como también en analizar y describir la asociación específicamente de la Motivación de Dominio Social con las Habilidades Sociales, y comparar las diferencias entre niños y niñas según edad y género.

Respecto de las correlaciones realizadas se encontró una relación significativa y positiva entre Motivación de Dominio en su aspecto instrumental y las Habilidades Sociales en niños/as de 3 a 6 años, esto es coherente con los hallazgos sobre la asociación de la MD con las HHSS en los primeros años escolares, donde la asociación de estas era un predictor del desempeño académico, independientemente del coeficiente intelectual y el nivel socioeconómico (Józsa & Barrett, 2018; Rahmawati et al., 2021).

Por otro lado, la Motivación de Dominio en su aspecto expresivo (Placer de dominio y Reacciones Negativas) no se asoció con las HHSS, lo que contradice la literatura que encuentra asociaciones con el Placer de Dominio (Rahmawati et al., 2021). Las diferencias culturales es posible factor interviniente en esta diferencia (Fung & Chung, 2022) dado que lo que puede ser evaluado como adecuado en una cultura como parte de la expresión de una habilidad puede ser considerado como negativo en otra, y la lectura del adulto sobre la conducta del niño/a se relaciona con las diferentes percepciones parentales y comparaciones implícitas (Wang et al. 2013).

En cuanto al Dominio Social, la perseverancia social tanto con adultos como con pares se asoció significativa y positivamente a las Habilidades Sociales en general, principalmente con la interacción social, luego con la independencia social y por último con la cooperación social. Lo que significa que a mayor persistencia de iniciar y sostener vínculos, mayor es la habilidad del niño mediante conductas sociales tanto con pares como con adultos, lo que es coherente con la literatura donde también se encontró una correlación positiva de estas variables, señalando que la expresión de la MD Social está directamente asociada a las HHSS y que en su aspecto instrumental potencia indirectamente el desarrollo de las Habilidades (Fung & Chung, 2019). Estudios referidos al grado de preparación escolar de los/as niños/as, encontraron también una asociación indirecta con la MD mediada por las habilidades sociales (Fung & Chung, 2023), también se encontró que diferentes dominios influyen en diferentes áreas del rendimiento escolar, por ejemplo, el dominio de placer resultó ser un predictor de la lectura en edad escolar (Józsa & Barrett, 2018). En otro estudio la MD se halló asociada al desarrollo de la HHSS, pero se indicó que influyen factores externos en el niño como por ejemplo las ayudas que recibe de los adultos que lo rodean lo que merma sus niveles de MD (Rahmawati et al., 2021).

A partir de la edad en relación a las HHSS se obtuvo una relación positiva con la cooperación y la independencia social, por lo que los/as niños/as del presente estudio mostraron mejoras en sus habilidades para vincularse a medida que aumentaba la edad reportada, lo que es coincidente con estudios que indican una tendencia lineal significativa entre la progresión de la competencia social y el aumento de la edad (Vahedi et al., 2012) como también se ha encontrado que influyen en estos resultados la participación en instituciones educativas (Aubone et al., 2020). Por otro lado, no se encontró asociación significativa de la edad con la Motivación de Dominio, a diferencia de la disminución en la MD con la edad encontrada en una comparación de 3 culturas (China, Hungría y Estados Unidos) realizado en dos momentos, donde se encontró que la Persistencia Total y la Motivación de Dominio instrumental disminuye con la edad, excepto la persistencia social con adultos específicamente en la muestra estadounidense (Józsa et al., 2014).

Al comparar las variables según género, las niñas obtuvieron mayores puntajes reportados por sus cuidadores de Motivación total, Persistencia Total y Cognitiva. En contradicción con lo encontrado, un estudio Józsa et al., (2014) con evaluados de entre 7 y 19 años de tres países, encontraron que los varones reportaron mayor MD en China y Hungría, pero esta diferencia no se observó para los evaluados de Estados Unidos. Sin embargo, los autores plantean que estas diferencias son pequeñas e inconsistentes con relación a las muestras (Józsa et al., 2014). Por el contrario, existe literatura coincidente con el resultado encontrado en este estudio, en un estudio longitudinal, con evaluaciones en dos momentos a niños/as a los 18 meses y a los 39 meses, las madres reportaron mayor puntuación de las niñas en dominio, placer y competencia que los niños, pero se encontraron con tamaños pequeños, sugiriendo que es probable que los/as niños/as tengan una MD similar durante la primera infancia (Wang et al., 2013). Esto puede deberse a que este estudio trabajó con niños de menor edad que el primero, pudiéndose

pensar que las diferencias de género van variando según la etapa etaria de los infantes, además de variar por variables culturales, teniendo en cuenta estas contradicciones, se considera que sería necesario seguir avanzando con estudios longitudinales sobre la MD a lo largo del desarrollo.

Al mismo tiempo, no reportaron diferencias en las HHSS según el género, lo cual era esperado, ya que no se encontraron reportes en la literatura que manifiesten diferencias en conductas sociales a edades tempranas (Muchiut et al., 2019) aunque en análisis detallados que comparan al interior de cada grupo etario el género y las HHSS sí se hallaron variaciones, sin ser demasiado significativas (Lacunza, 2009a, 2009b). Esta variación de resultados tanto en la MD como en las HHSS según edad y género, puede vincularse con la influencia de factores socioculturales, el modo en que el conocimiento, las creencias y valores de cada cultura se vinculan con la forma en que se miden (Galvagno et al., 2024; Muchiut et al., 2019), la percepción de los padres sobre los/as niños/as (Wang et al. 2013), la adquisición paulatina de estereotipos de comportamiento (Lacunza, 2009a), los estilos parentales (Mancini et al., 2023) y aquellos intercambios de afecto positivo con el niño que contribuyen significativamente en la persistencia y la competencia (Wang et al., 2013).

En cuanto a las limitaciones del estudio, en primer lugar, se encuentra con el tamaño de la muestra que impidió un análisis más detallado, generando resultados poco generalizables al contexto. En segundo lugar, en este estudio, los instrumentos utilizados son pruebas de reporte parental que resultan ser la forma más viable (Morgan et al., 1990) porque la evaluación de autoreporte se dificulta en niños pequeños en edad preescolar. Aún utilizando pruebas mediante dibujos de caras con gestos se dificulta comprendan el concepto de “tareas desafiantes” para ellos mismos (Siamian et al., 2021). Sin embargo, tener una única fuente se considera una limitación a la hora de la obtención de datos, en lo práctico un ejemplo de esto se puede ver en el estudio

comparativo de Siamian et al. (2021) donde se comparó el punto de vista de padres iraníes con los de sus hijos en edad escolar sobre la motivación de dominio, concluyeron que no hubo diferencia entre los puntos de vista de los padres y los/as niños/as en 3 de las 4 subescalas de persistencia, pero para las subescalas emocionales más la competencia general, los/as niños/as se calificaron a sí mismos más positivamente que sus padres. Barrett y Morgan (2018) señalan que probablemente los padres comparan implícitamente a sus hijos con otros, Wang et al. (2013) reportan conclusiones similares con niños pequeños con retraso motor que no mostraban menor persistencia y placer frente a tareas moderadamente desafiantes; sin embargo, sus madres tendían a verlos con menor motivación. El evaluar adecuadamente el comportamiento de un niño a cualquier edad para obtener una imagen lo más completa posible requiere que se recopilen datos e información utilizando variedad de fuentes, porque su comportamiento dependerá en gran medida de cada situación (Carney & Merrell, 2002), Morgan et al. (2020) informan que las calificaciones combinadas del DMQ de maestros, padres y de los mismos niños proporcionan medidas más integrales y agregan valor para la investigación y el uso clínico, disminuyendo el sesgo de un único informante.

Otra limitación que se puede observar al presente es la proveniente de la modalidad a distancia para la recolección de datos y la respuesta de los cuidadores primarios, como lo señalado por Fung & Chung (2019) en relación a la MD Social y las conductas de expresión de afecto positivo que pueden haber sido interpretadas por los cuidadores como expresiones de HHSS y, por ende, puede haber afectado directamente las calificaciones otorgadas a esos factores, y al no tener la oportunidad de corroborar dudas sobre los ítems puede haber habido interpretaciones sesgadas respecto de la conducta del niño/a. Este sesgo puede disminuirse por el evaluador mediante su

experticia respecto del comportamiento a ser evaluado pero la limitación de esto se encuentra en el tiempo y materiales que se requiere (Morgan et al., 1990).

De acuerdo a las limitaciones observadas, es necesario que en futuros estudios se realicen trabajos con mayor cantidad de niños evaluados, y de ser posible que se incluyan niños de otros puntos del territorio Argentino para poder abarcar culturalmente a la mayor cantidad de niños de la región (Józsa et al., 2014). A pesar de la dificultad es recomendable que en próximos estudios se realicen reportes de maestros además de cuidadores primarios, para poder ampliar el reporte de los/as niños/as en otros ámbitos. Así como también, el realizar evaluaciones mediante juego libre o tareas desafiantes especialmente construidas para cada edad (Barrett & Morgan, 2018). A su vez, la mayoría de los antecedentes abordados son estudios transversales, por lo que sería interesante el desarrollo de estudios longitudinales para poder determinar causas y factores intervinientes en la caída de la MD con la edad (Józsa et al., 2014).

En resumen, el estudio contribuye en la evidencia de la asociación de la MD y las HHSS en el contexto argentino, que junto a la evidencia de su influencia para el rendimiento académico y el bienestar psicosocial, colaboran a fundamentar la elaboración de intervenciones profesionales y de políticas públicas adecuadas a las necesidades de la población en estas edades específicas y sus efectos a largo plazo dirigidos a desarrollar la MD y las HHSS (Benítez et al., 2020; A. B. Lacunza, 2009b). Se ha reportado la relevancia de la implicación y orientación de los adultos a fomentar la autonomía y el optimismo en intentar tareas desafiantes (Józsa & Barrett, 2018; Rahmawati et al., 2021) así como también sobre los programas de intervención socioemocional y el aumento en las competencias sociales, como la cooperación, las conductas prosociales, asertivas y las de consideración hacia los que sufren, destacándose que con el aumento de la edad se torna más difícil erradicar conductas agresivas-antisociales, obteniéndose mayor eficacia en intervenciones a edad más

temprana (Garaigordobil & Sarrionandia, 2014), por lo que sería necesario contar con la colaboración de todos los agentes e instituciones de la comunidad, con programas sistemáticos, que incluya orientaciones y ejercicios de práctica de habilidades concretas (Benítez et al., 2020).

Referencias bibliográficas

- Aubone, N. S., Franco, P., & Mustaca, A. E. (2020). Habilidades sociales en niños y su relación con el jardín maternal. *ConCiencia EPG*, 1(2), 57-85.
<https://doi.org/10.32654/concienciaepg.1-2.10>
- Bandura, A., Ross, D. M., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal Of Abnormal And Social Psychology*, 63(3), 575-582. <https://doi.org/10.1037/h0045925>
- Bandura, A., & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y Desarrollo de la personalidad*. Internet Archive. <https://archive.org/details/bandura-a.-walters-r.-aprendizaje-social.-desarrollo-de-la-personalidad/page/1/mode/1up>
- Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2018). Mastery Motivation: Retrospect, Present, and Future Directions. En *Advances in motivation science (Print)* (pp. 1-39).
<https://doi.org/10.1016/bs.adms.2018.01.002>
- Benítez, Y. G., Tapia, J. P. R., García, Á. M. H., & Guevara, L. A. C. (2020). Aprendizaje socioemocional en preescolar: fundamentos, revisión de investigaciones y propuestas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-14.
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e26.2897>
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (7ma ed.). Siglo XXI España.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2002). Reliability and comparability of a Spanish-language form of the preschool and kindergarten behavior scales. *Psychology In The Schools*, 39(4), 367-373. <https://doi.org/10.1002/pits.10033>
- Castro, M. A. V., & Fernández, B. H. (2020). Habilidades sociales en niños de nivel primaria en una red educativa rural multigrado. *Educare Et Comunicare*, 8(2), 34-43.
<https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.469>

- Contini, N. (2008). *Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva*. <https://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/571>
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A., & Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology In The Schools*, 45(10), 930-946.
<https://doi.org/10.1002/pits.20343>
- Pari-Bedoya, Ilda Nadia Monica de la Asunción, Vargas-Murillo, Alfonso Renato, & Huanca-Arohuana, Jesús Wiliam. (2021). ¿Explotados o auto-explotados?: sobre el concepto de auto-explotación en la sociedad del rendimiento de Byung-Chul Han. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17(2), 433-448. Epub 00 de diciembre de 2021. <https://doi.org/10.18004/riics.2021.diciembre.433>
- Fung, W. K., & Chung, K. K. (2019). *Las relaciones directas e indirectas entre la motivación de dominio social, el vocabulario receptivo y las habilidades socioemocionales de los niños de jardín de infantes*. <https://doi.org/10.1007/s12144019005233>
- Fung, W. K., & Chung, K. K. (2022). Association Between Children's Home Play Opportunity and School Readiness: Object and Social Mastery Motivation as Mediators? *Early Education And Development*, 34(6), 1476-1487.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2153354>
- Fung, W. K., & Chung, K. K. H. (2023). Longitudinal association between children's mastery motivation and cognitive school readiness: Executive functioning and social-emotional competence as potential mediators. *Journal Of Experimental Child Psychology*, 234, 105712. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105712>
- Galvagno, L. G. G., Miller, S. E., Mancini, N. A., Simaes, A. C., Elgier, Á. M., & Azzollini, S. (2024). Importance of cultural context in the study of children's executive functions: Advances in Latin America research. *Child Development Perspectives*.00, 1-08
<https://doi.org/10.1111/cdep.12505>

- Garaigordobil, M., & Sarrionandia, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: Efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, https://www.researchgate.net/publication/270509841_Intervencion_en_las_habilidades_sociales_Efectos_en_la_inteligencia_emocional_y_la_conducta_social.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Imig, P. G. (2021). Habilidades sociales: breve contextualización histórica y aproximación conceptual. *ConCiencia EPG*, 6(2), 82-98. <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.6-2.6>
- Isaza, L., & Henao, G. (2011). Relaciones entre el clima social familiar y el desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad. *Acta Colombiana de Psicología*, 14 (1), 19-30. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/355/360>
- Józsa, K., & Barrett, K. C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007>
- Józsa, K., Wang, J., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2014). Age and cultural differences in Self-Perceptions of Mastery Motivation and Competence in American, Chinese, and Hungarian school age children. *Child Development Research*, 2014, 1-16. <https://doi.org/10.1155/2014/803061>
- Lacunza, A. B. (2009a). *Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia*. <https://dspace.palermo.edu/dspace/handle/10226/586?show=full>
- Lacunza, A. B. (2009b). *Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza*. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=s1688-42212009000100006&script=sci_arttext

- Lacunza, A., & Contini de González, N. (2011). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos*. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Mancini, N. A., Simaes, A. C., Galvagno, L. G. G., & Elgier, Á. M. (2023). La motivación de dominio infantil y su relación con la parentalidad positiva y los elogios en una muestra argentina. *Ciencias Psicológicas*. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.2863>
- Morgan, G. A., Harmon, R. J., & Maslin-Cole, C. (1990). Mastery Motivation: Definition and Measurement. *Early Education And Development*, 1(5), 318-339. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0105_1
- Morgan, G. A., Liao, H., & Józsa, K. (2020). *Assessing Mastery Motivation in Children Using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. ISBN: 978-963-269-922-6
- Muchiut, Á. F., Dri, C. A., Vaccaro, P., & Pietto, M. L. (2019). Emocionalidad, conducta, habilidades sociales, y funciones ejecutivas en niños de nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(2), 13-23. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12202>
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>
- Rahmawati, A., Tairas, M. M. W., & Fardana, N. A. (2021). The Influence of Mastery Motivation Towards Social-Emotional Competence in Early Childhood. *Jurnal Obsesi (Online)*, 5(2), 1837-1843. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i2.1008>
- Reyna, C., & Brussino, S. (2009). *Propiedades Psicométricas de la Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil en una Muestra de Niños Argentinos de 3 a 7 Años*. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=96711850009>

- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Siamian, H., Gharib, M., Vameghi, R., Hosseini, S., Rashedi, V., & Morgan, G. (2021). Mastery motivation in Iranian parents and their children: A comparison study of their views. *Journal Of Nursing And Midwifery Sciences*, 8(1), 54.
https://doi.org/10.4103/jnms.jnms_20_20
- Simaes, A. C., Mancini, N. A., Galvagno, L. G. G., & Elgier, Ñ. M. (2021). *La parentalidad positiva y los elogios de cuidadores primarios hacia infantes en el contexto de pandemia por covid-19*. Simaes | Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal Of Neuropsychology. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/462>
- Stelzer, F., Cervigni, M. A., & Martino, P. (2011). *Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares: una revisión de algunos de sus factores moduladores*.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272011000100011&lng=es&tlng=es.
- Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Competencia social y problemas de conducta en niños en edad preescolar. *Revista Iraní de Psiquiatría* 7(3):126-34,
https://www.researchgate.net/publication/233385503_Social_Competence_and_Behavior_Problems_in_Preschool_Children.
- Wang, J., & Barrett, C. B. (2015). Mastery Motivation and Self-Regulation During Early Childhood. En *Mastery Motivation and Self Regulation During Early Childhood from: Handbook of Self-Regulatory Processes in Development, New Directions and International Perspectives* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203080719.ch15>
- Wang, J., & Barrett, K. (2014). Differences between American and Chinese preschoolers in emotional responses to resistance to temptation and mishap contexts. *Motivation And Emotion*, 39(3), 420-433. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9463-9>

- Wang, J., Morgan, G., & Zeynep, B. (2013). Mother-Toddler Affect Exchanges and Children's Mastery Behaviours during Preschool Years. *Infant And Child Development*, 23(2), 139-152. <https://doi.org/10.1002/icd.1825>
- Wang, P., Morgan, G. A., Hwang, A., & Liao, H. (2013). Individualized Behavioral Assessments and Maternal Ratings of Mastery Motivation in Mental Age-Matched Toddlers With and Without Motor Delay. *Physical Therapy*, 93(1), 79-87. <https://doi.org/10.2522/ptj.20120068>
- Wang, W., Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2023). The development and prediction of young children's behavioral mastery motivation. *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.09.001>

Anexo I Protocolo Google Forms - consentimiento informado

https://docs.google.com/forms/d/1o5_ipApjrL77x93_DPuKlovVgpO6GeqOhvNSzNuNw9E/edit?usp=sharing

Anexo II Escala de Comportamiento Preescolar y Jardín Infantil para niños de 3 a 6

ESCALA DE COMPORTAMIENTO PREESCOLAR Y JARDÍN INFANTIL (Merrell, 2003; Reyna & Brussino, 2009)

Por favor, evalúe al niño en cada uno de los ítems de este cuestionario. Las puntuaciones se deben basar en las observaciones del comportamiento del niño/a durante los últimos 3 meses. Encierre con un círculo el número que refleje mejor la frecuencia con que se presenta cada una de las características en él/la niño/a según la siguiente escala:

- 0- **NUNCA**, si el niño no muestra el comportamiento o característica especificada o si no ha tenido la oportunidad de observarlo.
- 1- **RARAMENTE**, si el niño muestra el comportamiento o característica especificada, pero con escasa frecuencia.
- 2- **ALGUNAS VECES**, si el niño muestra ocasionalmente el comportamiento o característica especificada.
- 3- **FRECUENTEMENTE**, si el niño muestra muchas veces el comportamiento o característica especificada.

Escala de Habilidades Sociales

	NUNCA	RARA- MENTE	ALGUNAS VECES	FRECUENTE- MENTE
1. Es cooperativo/a.	0	1	2	3
2. Juega con diferentes niños.	0	1	2	3
3. Intenta comprender el comportamiento de otro niño ("¿por qué llorás?").	0	1	2	3
4. Sigue las instrucciones de los adultos.	0	1	2	3
5. Hace amigos fácilmente.	0	1	2	3
6. Defiende los derechos de otros niños ("¡esto es de él!").	0	1	2	3
7. Arregla su desorden cuando se lo piden.	0	1	2	3
8. Consuela a otros niños cuando están molestos.	0	1	2	3
9. Sigue las reglas.	0	1	2	3
10. Invita a otros niños a jugar.	0	1	2	3
11. Busca consuelo de los adultos cuando se hace daño.	0	1	2	3
12. Comparte juguetes u otras pertenencias.	0	1	2	3
13. Es seguro/a en situaciones sociales.	0	1	2	3
14. Negocia con sus compañeros cuando es apropiado.	0	1	2	3
15. Intercambia juguetes u otros objetos.	0	1	2	3
16. Es sensible a los problemas de los adultos ("¿estás triste?").	0	1	2	3
17. Reacciona de forma apropiada cuando le corrigen.	0	1	2	3
18. Demuestra afecto a otros niños.	0	1	2	3
19. Es invitado/a por otros niños para jugar.	0	1	2	3

Tabla 3
Estructura Factorial de la Escala de Habilidades Sociales

Ítem	Factor			
	1	2	3	
5. Intenta comprender el comportamiento de otro niño ("¿por qué lloras?").	0,84			
11. Es invitado/a por otros niños para jugar.	0,57			
17. Defiende los derechos de otros niños ("¡esto es de él!").	0,61			
20. Consuela a otros niños cuando están molestos.	0,76			
24. Busca consuelo de los adultos cuando se hace daño.	0,65			
28. Negocia con sus compañeros cuando es apropiado.	0,57			
33. Es sensible a los problemas de los adultos ("¿estás triste?").	0,75			
34. Demuestra afecto a otros niños.	0,57			
2. Es cooperativo/a.		0,52		
7. Sigue las instrucciones de los adultos.		0,82		
22. Arregla su desorden cuando se lo piden.		0,73		
23. Sigue las reglas.		0,83		
25. Comparte juguetes u otras pertenencias.		0,67		
30. Intercambia juguetes u otros objetos.		0,61		
32. Reacciona de forma apropiada cuando le corrigen.		0,69		
4. Juega con diferentes niños.			0,68	
9. Hace amigos fácilmente.			0,79	
21. Invita a otros niños a jugar.			0,51	
31. Es seguro/a en situaciones sociales.			0,75	
Varianza explicada		22,81%	20,06%	13,75%
Varianza total explicada			56,62%	
KMO= 0,776				
Test de Bartlett: $\chi^2(171, N = 192) = 1906,088$				
p= 0,000				
alfa de Cronbach		0,84	0,86	0,74
alfa de Cronbach total			0,88	

Anexo II Cuestionario de Motivación Preescolar (*Dimensions of Mastery*

Questionnaire (DMQ 18).

Cuestionario de Motivación Preescolar

Identificación del niño _____ Edad _____ Marque uno: ☐ Niño ☐ Niña
 Fecha _____ Años _____ Meses _____
 Relación del calificador con el niño: Madre _____ Padre _____
 Otro (especifique) _____

ENCIERRE el número que mejor indica cuán típica es cada oración respecto del comportamiento reciente de este niño. Los niños son variados; muchos están motivados a hacer cosas, pero otros no. Tenga en cuenta que algunos items pueden no ser típicos de un niño de esa edad, por lo que es normal usar una calificación de "no como este niño". Intente responder todas las preguntas, incluso si no está seguro.

		PARA NADA COMO ESTE NIÑO		EXACTA- MENTE COMO ESTE NIÑO	
1.	Repita una nueva habilidad hasta que puede hacerlo.	1	2	3	4 5
2.	Sonríe ampliamente después de finalizar algo.	1	2	3	4 5
3.	Intenta hacer bien las actividades motoras.	1	2	3	4 5
4.	Resuelve problemas con rapidez.	1	2	3	4 5
5.	Parece triste cuando no logra una meta.	1	2	3	4 5
6.	Intenta que otros niños se sientan mejor si estos lloran o parecen tristes.	1	2	3	4 5
7.	Intenta hacer y decir cosas que mantienen el interés de otros niños.	1	2	3	4 5
8.	Cuando habla con adultos, intenta mantener su interés.	1	2	3	4 5
9.	Se molesta cuando no puede completar una tarea retadora.	1	2	3	4 5
10.	Es muy bueno haciendo la mayoría de cosas.	1	2	3	4 5
11.	Demuestra emoción cuando tiene éxito.	1	2	3	4 5
12.	Intenta realizar actividades físicas satisfactoriamente incluso cuando son retadoras.	1	2	3	4 5
13.	Se frustra cuando no realiza algo satisfactoriamente.	1	2	3	4 5
14.	Intenta completar tareas, incluso si se demora en terminirlas.	1	2	3	4 5
15.	Se esfuerza por interesar a los adultos para que jueguen con él o ella.	1	2	3	4 5
16.	Protesta si no tiene éxito en algo.	1	2	3	4 5
17.	Intenta completar juguetes como rompecabezas incluso si es trabajoso.	1	2	3	4 5
18.	Se emociona cuando resuelve algo.	1	2	3	4 5

		PARA NADA COMO ESTE NIÑO		EXACTA- MENTE COMO ESTE NIÑO	
19.	Se enoja si no puede hacer algo después de esforzarse.	1	2	3	4 5
20.	Hace cosas que son difíciles para los niños de su edad.	1	2	3	4 5
21.	Se muestra complacido cuando resuelve un problema difícil.	1	2	3	4 5
22.	Se esfuerza porque los adultos le entiendan.	1	2	3	4 5
23.	Trabaja por largo tiempo intentando hacer algo retador.	1	2	3	4 5
24.	No mira a las personas a los ojos cuando intenta pero no puede realizar algo.	1	2	3	4 5
25.	Intenta entender a otros niños.	1	2	3	4 5
26.	Repite habilidades como saltar o correr hasta que pueda realizarlas.	1	2	3	4 5
27.	Hace la mayoría de cosas mejor que otros niños de su edad.	1	2	3	4 5
28.	Se esfuerza por hacer amigos con otros niños.	1	2	3	4 5
29.	Está dispuesto a trabajar por largo tiempo tratando de encajar algo.	1	2	3	4 5
30.	Sonríe cuando logra que algo suceda.	1	2	3	4 5
31.	Entiende bien las cosas.	1	2	3	4 5
32.	Intenta incluirse cuando otros niños están jugando.	1	2	3	4 5
33.	Intenta averiguar lo que les gusta y no les gusta a los adultos.	1	2	3	4 5
34.	Aparta la mirada cuando trata pero no puede hacer algo.	1	2	3	4 5
35.	Intenta que el juego con otros niños se mantenga por largo tiempo.	1	2	3	4 5
36.	Se esfuerza por mejorar sus habilidades físicas.	1	2	3	4 5
37.	Se esfuerza por entender mis sentimientos y los de otros adultos.	1	2	3	4 5
38.	Se esfuerza por mejorar su habilidad para lanzar y patear.	1	2	3	4 5
39.	Desiste después de intentar algo sin éxito.	1	2	3	4 5

To compute the scale scores for the **Preschool Version**, use:

1. Cognitive/Object Persistence = $(1+14+17+23+29)/5$
2. Gross Motor Persistence = $(3+12+26+36+38)/5$
3. Social Persistence with Adults = $(8+15+22+33+37)/5$
4. Social Persistence with Children = $(6+7+25+28+32+35)/6$
5. Mastery Pleasure = $(2+11+18+21+30)/5$
6. Negative Reactions = $(5+9+13+16+19+24+34+39)/8$
7. General Competence = $(4+10+20+27+31)/5$