



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

 Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Autorregulación y preparación para la escolarización

El funcionamiento ejecutivo en educación inicial predice el
involucramiento escolar en primer año

Lic. Maite Liz

Tesis presentada para optar por el título de Magíster en Psicología y Educación

Tutor y Director de Tesis: Dr. Alejandro Vásquez Echeverría

Directora Académica de la Maestría en Psicología y Educación: Dra. Mabela Ruiz

Montevideo, Uruguay
Marzo de 2018

La investigación que da origen a los resultados presentados en la presente Tesis recibió fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación bajo el código POS_NAC_2015_1_109588

RESUMEN

El involucramiento del niño en el proceso educativo refiere a las actitudes que presenta hacia la escuela y el aprendizaje, así como a las relaciones interpersonales en la institución, con pares y adultos. Implica un rol activo por parte del niño y es considerado un área imprescindible a trabajar contra la desmotivación, el bajo rendimiento académico y el abandono escolar. En la presente investigación se estudiaron las relaciones entre la autorregulación, el funcionamiento ejecutivo y la preparación para la escolarización en el niño, y su validez predictiva sobre el involucramiento escolar en primaria. Se utilizó un diseño experimental, de tipo correlacional y longitudinal en tres Tiempos. Participaron 58 niños de 5 años de educación inicial, pertenecientes a tres centros de la zona metropolitana de Uruguay. Se utilizó el *Preschool Self-Regulation Assessment* (tareas de evaluación directa y reporte del evaluador) como medidas de autorregulación y el Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) como medida de preparación para la escolarización. Ambas evaluaciones se realizaron en el primer y segundo semestre (Tiempo 1 y 2, respectivamente) del último año de educación inicial. En el Tiempo 3 se les realizó seguimiento a los niños en primer año de primaria con el *Teacher Rating Scale of School Engagement* y se amplió la muestra ($n = 100$) para realizar la validación de esta escala. Se obtuvieron correlaciones moderadas y significativas entre las evaluaciones directas, el reporte del evaluador y las evaluaciones de las maestras, determinando la asociación entre constructos y contribuyendo a la validez externa del INDI. Mediante análisis de regresión múltiple se determinó la validez predictiva de la subescala de funcionamiento ejecutivo del INDI (controlando por la inteligencia) sobre el involucramiento escolar un año después. Se discuten las implicancias de trabajar en habilidades de autorregulación en primera infancia como soporte para el involucramiento escolar en primaria.

Palabras clave

autorregulación, preparación para la escolarización, involucramiento escolar

ABSTRACT

The engagement of the child in the educational process refers to the attitudes towards school and learning, as well as to the interpersonal relationships within the institution, with peers and adults. It implies a child's active role and is considered crucial to fight against demotivation, low academic performance and school dropout. In the present investigation, we studied the relationships between a child's self-regulation, executive functioning and school readiness, and whether these variables were early predictors of school engagement in primary school. An experimental, correlational and longitudinal three-phased approach was used. Participants were fifty-eight 5-year-old children from kindergarten, attending three educational centers from a metropolitan area of Uruguay. The Preschool Self-Regulation Assessment (direct assessment tasks and assessor report) was used as self-regulation measures and the *Inventario de Desarrollo Infantil* (INDI) as a measure of school readiness. Both assessments were conducted in the first and second semester (Phase 1 and 2, respectively) during the last year of kindergarten. In Phase 3 and during the first year of primary school, the children were followed up with the Teacher Rating Scale of School Engagement and the sample was expanded ($n = 100$) to validate the scale. Moderate and significant correlations were found between the direct assessments, the assessor's report and the evaluations made by the teachers, determining the association between the constructs and contributing to the external validity of INDI. Using multiple regression analysis we found that INDI's executive functioning subscale was the best predictor of school engagement one year later, controlling by intelligence measures. We discuss the implications of working on self-regulation skills in the early years as a mean of enhancing school engagement in primary school.

Keywords

Self-regulation, school readiness, school engagement

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mi hija Maia por su paciencia infinita durante este camino y a mi esposo Diego por su amor, generosidad y apoyo incondicional a la hora de acompañarme en el proceso de construir esta tesis. Agradezco a mi hermana Laura, a mi familia y a mis amigos, por el impulso constante a seguir adelante, ahora como siempre.

Quiero agradecer muy especialmente a Paula Schiappacasse por haber sido el nexo para el reencuentro con la Facultad y por querer embarcarse en este camino a esta altura de nuestras vidas, hoy como antes, juntas.

Agradezco a mi tutor, Alejandro Vásquez, por su disponibilidad y escucha hacia mis inquietudes siempre y por su guía y orientación a la hora de adentrarme en el mundo académico. Gracias por confiar en mí y por brindarme el espacio para aprender y seguir creciendo profesionalmente.

Un especial agradecimiento a Jessica Burdick en representación del Chicago School Readiness Project (Universidad de Nueva York) por la libertad otorgada para la adaptación del PSRA para Uruguay y por la celeridad en la respuesta hacia mis consultas. Del mismo modo, agradezco al Dr. Woogul Lee de la Universidad de Educación de Korea por su generosidad hacia el campo de la investigación, al facilitarme desinteresadamente el Teacher's Rating Scale of School Engagement.

Agradezco infinitamente al equipo de desarrollo del INDI a lo largo de estos tres años de trabajo colectivo, por estar siempre disponibles a mis consultas y sin quienes todo esto hubiera sido mucho más arduo: Alejandro, Karen, Diego, Christiane, Stephanie, Paula, Clementina, Virginia, Alar, Mónica, Ana Inés, Andrés y Alexas... gracias infinitas a cada uno por su compañía y apoyo.

Quiero agradecer muy especialmente a Carolina Chevalier por la generosidad con que me ofreció siempre su capacidad académica y experiencia y a Sandra Carbajal como Directora Académica de la Maestría por su guía y orientación ante la adversidad. Agradezco a Dennys Martín Layerla ARNP, a Clementina Tomás, a Christiane Arrivillaga y a Lucía Píriz por su colaboración desinteresada y a Camila Sasco, Florencia Trindade y Fernando Vázquez por su compromiso. Gracias a Lucía Alvarez por su compañía y apoyo en las largas jornadas de escritura y a Víctor Ortuño por su apertura hacia mis inquietudes.

Agradezco al colegio Yavne: a Lilián Wisznia, Patricia Gutman, Adriana Manganeli, Galia Leibovici, Lucía Acosta y Juan Andrés Falco por su apoyo durante todo este camino y por la flexibilidad con que me permitieron seguir adelante siempre.

Por último, quiero agradecer a los niños, niñas y familias que participaron de este estudio y a las inspectoras, directoras, maestras y auxiliares de los centros educativos por su invaluable colaboración y sin quienes nada de esto hubiera sido posible.

Tabla de contenidos

RESUMEN.....	1
Palabras clave	1
ABSTRACT.....	2
Keywords	2
Agradecimientos.....	3
Tabla de contenidos	4
Lista de acrónimos y siglas.....	7
Lista de Tablas.....	9
Lista de Figuras	10
Introducción	11
Capítulo 1	17
Fundamentos teóricos.....	17
1.1 Preparación para la escolarización	17
1.1.1 Importancia en la mirada longitudinal de la PPE	18
1.1.2 Modalidades de evaluación de la PPE	20
1.2 Autorregulación.....	22
Relaciones entre autorregulación y funcionamiento ejecutivo.....	22
1.3 Regulación Emocional y expresividad afectivo-comportamental en el aula	26
1.4 Involucramiento Escolar	28
Interrelaciones entre IE, AR y PPE.....	30
Capítulo 2	34
Este estudio	34
2.1 Objetivos	35
2.1.1 Objetivos generales	35
2.1.2 Objetivos específicos	35
2.2 Hipótesis	36
Capítulo 3	38
Método.....	38
3.1 Diseño General.....	38
3.2 Participantes	38
Perfil sociodemográfico de la muestra.....	39
3.3 Instrumentos	41
3.3.1 Cuestionario de datos sociodemográficos y familiares	41

3.3.2 Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) – Versión 2016 (Vásquez et al., 2016).....	41
3.3.3 Evaluación de Autorregulación en el Preescolar (EA-P) (<i>Preschool Self-Regulation Assessment</i> , PSRA) (Smith-Donald et al., 2007) – Tareas de evaluación directa.....	42
Adaptación del EA-P: Tareas de evaluación (EA-P: TE).....	44
3.3.4 Evaluación de Autorregulación en el Preescolar (EA-P) (<i>Preschool Self-Regulation Assessment</i> , PSRA) (Smith-Donald et al., 2007) – Reporte de evaluador	44
Adaptación del EA-P: Reporte de evaluador (EA-P: RE)	45
3.3.5 K-BIT: Test Breve de Inteligencia de Kaufman (Kaufman & Kaufman, 1990).....	45
3.3.6 Escala de Involucramiento Escolar (EIE) - <i>Teacher Rating Scale of School Engagement</i> (Lee & Reeve, 2012)	45
Adaptación de la escala EIE	46
3.4 Consideraciones éticas.....	46
3.5 Procedimiento	47
3.6 Procesamiento estadístico y análisis realizados.....	48
3.6.1 Selección de variables y creación de subescalas.....	49
3.6.1.1 EA-P: Tareas de evaluación directa	49
3.6.1.2 EA-P: Reporte de evaluador	50
3.6.1.3 INDI.....	50
Capítulo 4	53
Resultados.....	53
4.1 Descriptivos y correlaciones.....	53
4.1.1 Tiempo 1 y 2: K-BIT, EA-P & INDI.....	54
4.1.1.1 Descriptivos	54
Comparación por centro educativo y por sexo para cada Tiempo.....	55
4.1.1.2 Correlaciones	56
4.1.2 Tiempo 3: EIE	59
4.1.2.1 Descriptivos	59
4.1.2.2 Correlaciones	59
4.2 Análisis de estructura interna de la Escala de Involucramiento Escolar	62
4.3 Análisis predictivo	65
Capítulo 5	68
Discusión	68
Limitaciones y trabajos a futuro.....	84
Implicancias para la práctica pedagógica y políticas públicas	88

Conclusiones.....	88
Referencias Bibliográficas.....	90
Apéndices.....	101
Apéndice 1. Pruebas de normalidad T1 y T2.....	101
Apéndice 2. Comparación de variables T1/T2.....	102
Apéndice 3. Comparación entre instituciones T1/T2.....	103
Apéndice 4. Comparación por sexo T1.....	104
Apéndice 5. Comparación por sexo T2.....	105
Apéndice 6. Correlaciones entre el ítem D2 del INDI y la batería EA-P (Tareas de evaluación directa y Reporte de evaluador).....	106
Apéndice 7. <i>Correlaciones de Spearman entre el ítem D2 del INDI en T1 y T2 y variables de IE en T3</i>	107
Anexos.....	108
Anexo 1. Inventario de Desarrollo Infantil (INDI): Ficha sociodemográfica del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI).....	108
Anexo 2. Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) para nivel 4 y 5 de educación inicial. Versión Marzo de 2016. Inventario.....	109
Anexo 3. Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar (EA-P): Pauta de evaluación del niño.....	117
Anexo 4. Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar (EA-P): Report for Measures Section of Codebook.....	122
Anexo 5. Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar (EA-P): Protocolo de evaluación del niño / Hoja de registro.....	125
Anexo 6. Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar (EA-P): Reporte de evaluador.....	129
Anexo 7. Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar (EA-P): Assessor Report Codebook.....	131
Anexo 8. Escala de Involucramiento Escolar (EIE).....	134
Anexo 9. Aval de ANEP para el ingreso a las instituciones.....	135
Anexo 10. Hoja de información para padres, madres o tutores.....	137
Anexo 11. Consentimiento informado.....	139
Anexo 12. Aprobación de la Dirección Académica.....	140
Anexo 13. Aprobación del Comité de ética.....	141

Lista de acrónimos y siglas

AFC	Análisis Factorial Confirmatorio
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
AR	Autorregulación
AtyCI	Subescala de Atención y Control de Impulsos
BE	Tarea Barra de equilibrio
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CSRP	Chicago School Readiness Project
<i>d</i>	tamaño del efecto / <i>d</i> de Cohen
EA-P	Batería de Evaluación de la Autorregulación en Preescolar
EA-P: TE	Evaluación de la Autorregulación en Preescolar: Tareas de evaluación directa
EA-P: RE	Evaluación de la Autorregulación en Preescolar: Reporte de Evaluador
EDI	Early Development Instrument
EIE	Escala de Involucramiento Escolar
EmPos	Subescala de Emociones Positivas
ES	Tarea Envolver la sorpresa
ESE	Estatus socioeconómico
FE	Funcionamiento ejecutivo, funciones ejecutivas
FEC	Funcionamiento ejecutivo caliente
FEF	Funcionamiento ejecutivo frío
GL	Tarea Golpear el lápiz
IE	Involucramiento Escolar
INDI	Inventario de Desarrollo Infantil
INEEd	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
IP1	Institución Privada 1
IP2	Institución Privada 2
IPA	Instituto de Profesores Artigas
IPu	Institución Pública
<i>K</i>	estadístico de Kruskal-Wallis
K-BIT	Test breve de inteligencia de Kaufmann
OEA	Organización de Estados Americanos
OJ	Tarea Ordenar los juguetes
OT	Tarea Ordenar la torre
<i>p</i>	valor de probabilidad

Autorregulación y Preparación para la escolarización

PPE	Preparación para la escolarización
PSRA	Preschool Self-Regulation Assessment
RC	Tarea Retrasar la comida
RE	Regulación Emocional
<i>Rho</i>	coeficiente de correlación de Spearman
T1	Tiempo 1: primer momento de recogida de datos
T2	Tiempo 2: segundo momento de recogida de datos
T3	Tiempo 3: tercer momento de recogida de datos
TL	Tarea de la lengua
TT	Tarea de la torre
<i>U</i>	estadístico de Mann-Whitney
UR	Universidad de la República Oriental de Uruguay
UTU	Universidad del Trabajo del Uruguay
<i>W</i>	estadístico de Wilcoxon

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Distribución de la población según centro educativo en el Tiempo 1</i>	39
Tabla 2. <i>Nivel educativo de los padres distribuido por centro educativo y para la muestra total</i>	40
Tabla 3. <i>Descripción de las tareas de evaluación directa de la batería Autorregulación en el Preescolar (EA-P)</i>	43
Tabla 4. <i>Cronograma de ejecución del trabajo de campo e instrumentos administrados</i>	48
Tabla 5. <i>Estadísticos descriptivos de las variables en T1 y T2 y comparación de muestras en base a Test de Wilcoxon</i>	54
Tabla 6. <i>Correlaciones de Spearman entre las variables en los Tiempos 1 y 2 y correlaciones test – re-test</i>	58
Tabla 7. <i>Estadísticos descriptivos en el T3: Prueba de Mann-Whitney para la comparación entre sexos y Prueba de Kruskal-Wallis para la comparación entre instituciones</i> ..	59
Tabla 8. <i>Correlaciones de Spearman entre las variables del T1 y T2 con EIE (T3)</i>	60
Tabla 9. <i>Estadísticos descriptivos EIE y comparación por sexo para una muestra ampliada (n = 100)</i>	62
Tabla 10. <i>Correlaciones de Spearman entre variables de la Escala de Involucramiento Escolar (EIE)</i>	63
Tabla 11. <i>Índices de ajuste de los modelos de AFC de la EIE (n = 100)</i>	64
Tabla 12. <i>Análisis de regresión múltiple jerárquica para la predicción del involucramiento escolar en niños de primer año de primaria</i>	66

Lista de Figuras

Figura 1. Relación entre dimensiones del involucramiento escolar durante una tarea o actividad. Adaptado de Reeve (2012)..... 30

Figura 2. Diagrama de flujo del AFC: Modelo A (sin errores asociados) y Modelo B con errores asociados entre el ítem 1 y 4..... 64

Introducción

Esta investigación fue realizada en el marco del Programa de Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de República Oriental del Uruguay. La misma buscó aportar respuestas a algunas preguntas en la línea de investigación de la psicología cognitiva y educativa, específicamente en el campo de la preparación para la escolarización, la autorregulación y el involucramiento escolar en la infancia. La motivación principal surge a partir del ejercicio profesional de la autora en instituciones educativas, como docente y psicóloga, en aulas de educación inicial y primaria. A través de estas prácticas, se ha observado la presencia de factores de orden cognitivo y emocional que sostienen, afectan, facilitan u obstaculizan la adaptación y la transición de los niños¹ entre ciclos en el sistema educativo. Estas prácticas puntuales han estimulado a la autora a dirigirse hacia el campo de la investigación y ver los aportes que se pudieran generar desde un análisis riguroso, que conllevara una descripción de los fenómenos, una explicación de sus antecedentes y que colaborara en la acumulación de conocimiento empírico sobre el mismo. Este estudio se ha propuesto, en última instancia, colaborar en el diseño e implementación de programas de intervención en la infancia y específicamente en relación al pasaje entre los ciclos de la educación inicial y primaria.

La educación inicial en Uruguay ve sus inicios formales el 10 de marzo de 1892 con la fundación del Primer Jardín de Infantes de Uruguay y Latinoamérica, a manos de Enriqueta Compte y Riqué. La creación de este Centro abrió un nuevo camino en la educación “preescolar” de la época (hoy denominada “educación inicial” en nuestro país), a nivel nacional e internacional. En su funcionamiento ha buscado incorporar métodos psicológicos y pedagógicos inspirados en la Escuela Nueva y favorecer el desarrollo de las capacidades infantiles (Demarchi, 2010).

Sin embargo, el reconocimiento de la etapa de Educación Inicial como fundamental en el desarrollo integral del niño es relativamente nuevo. En noviembre de 2007 los ministros de Educación de los Estados miembros de la Organización de Estados Americanos (OEA) suscriben el Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia. A través de éste, se acuerda un marco legal y mecanismos de financiación para asegurar y hacer funcionar políticas de atención integrales y sustentables para esta etapa del desarrollo. Por

¹ Se utilizará el término “niño” en masculino singular o “niños” en masculino plural según corresponda cuando nos refiramos a la población en sentido genérico, englobando a ambos géneros y sólo a efectos de simplificar la lectura. Cuando sea necesaria la discriminación entre géneros se utilizará “niño/s” o “niña/s”, según corresponda.

este medio se busca aumentar la cobertura y calidad de la educación inicial (OIE, CEPAL, SEGIB, 2010).

En Uruguay y en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), se establece a partir de la Reforma Educativa de 1995 (Lanzaro, 2004) la inclusión de la educación inicial desde los 4 años y en julio de 2007 se sanciona la ley N° 18.437 (Ley General de Educación) que hace obligatoria la enseñanza desde esta edad y hasta tercero de Ciclo Básico (Poder Ejecutivo, 2008). Adicionalmente, está hoy en proceso de universalización el acceso de todos los niños uruguayos al nivel de Infantil 3. Finalmente, en los últimos 10 años hemos presenciado un incremento en el porcentaje de niños que acceden a la educación inicial, pasando de un 95% en 2006 a un 99% en 2015 en el nivel de 5 años, de 77% a 91% en el nivel de 4 años y de 46% a 68% en el nivel de 3 años (INEEd, 2017).

A través de estos mecanismos se ha intentado instalar avances en materia de equidad educativa buscando el acceso a la educación inicial de la población más desfavorecida y promoviendo el aumento del ciclo educativo para todos los niños. Estos programas, sin embargo, no han sido suficientes para modificar las tasas crecientes de repetición y dificultades escolares en ciclos posteriores (OIE, CEPAL, SEGIB, 2010). Siendo el acceso a la educación primaria homogéneamente alto y universal en Uruguay (INEEd, 2017) la mayor dificultad radica hoy en la adecuada adaptación, progresión y finalización del ciclo. La repetición o recuse del año escolar es un tema de debate nacional y mundial (Carlton & Winsler, 1999; INEEEd, 2017) dado que presenta implicancias diferentes a corto y largo plazo en relación a aspectos como el involucramiento, la deserción y el rezago.

En nuestro país, es en primer año de escuela primaria en donde se presenta el nivel de no promoción más alto de todos los grados de primaria (12,9%), según datos recientes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2017). Esta información debiera dispararnos algunas preguntas en torno a qué sucede en la transición entre un ciclo y otro. Una de ellas, de particular interés para la autora, refiere a intentar comprender cuán preparado está el niño al egresar de la educación inicial, para enfrentar los desafíos de la escuela primaria y acompañar las dinámicas del nuevo ciclo.

Dado que las diferencias que existen al comienzo de la escuela se suelen sostener durante el transcurso de la escolarización (Entwisle & Alexander, 1998; Janus & Duku, 2007) es de vital relevancia entender cómo —con qué características— pasan los niños de la educación inicial a la primaria y en dónde es necesario invertir para minimizar el impacto de esta transición crítica (Castro, Ezquerria & Argos, 2012). Desde la mirada de estos autores, el pasaje de la educación inicial a la escuela primaria es un camino “sin retorno”, de crecimiento y desarrollo personal, en donde distintas aproximaciones lo han catalogado como “ritual de paso” o “cruce de una frontera”. Se entiende que constituye un momento

crítico ya que el niño es un agente activo en su proceso educativo y los ajustes que la transición le demanda pueden interferir en su disponibilidad para aprender. La importancia que se le confiere se apoya en que una primera experiencia exitosa de transición favorecerá experiencias posteriores igualmente positivas (Castro et al., 2012).

Sin embargo, dado que universalizar la educación no es sinónimo de hacerla accesible y equitativa a todos, es necesario explorar qué es lo que promueve que cada niño pueda estar realmente *preparado para aprender* en la escuela. Esto involucra por un lado, mirar con detenimiento al niño que aprende y, por otro, atender a las prácticas de ambos ciclos (con sus similitudes y diferencias) ya que el aprendizaje no se realiza de manera descontextualizada y las exigencias del entorno repercuten en el niño. Tomaremos, a modo de ejemplo, tres diferencias entre la educación inicial y la educación primaria en nuestro país, que impactan fuertemente en el niño durante la transición entre estos ciclos.

La primera diferencia refiere a que en la escuela primaria el currículo suele estar más orientado hacia metas de áreas específicas de aprendizaje de tipo compartimentado (como el lenguaje, la matemática o las ciencias sociales) a diferencia de metas más holísticas como se presentan en la educación inicial (Bart, Hajami & Bar-Haim, 2007). El niño en primer año se ve entonces expuesto a un contexto más estructurado y ritualizado académicamente, desde una perspectiva global educativa de corte más academicista (Argos, Ezquerra & Castro, 2011). Los niños perciben una intensificación de las exigencias académicas en la educación primaria y un aumento en el tiempo que se le dedica a actividades de este tipo (Castro et al., 2012).

Esto nos lleva a una segunda diferencia que impacta en el niño: la evaluación académica. Al ingreso a la escuela primaria el niño se ve repentinamente inmerso en un sistema obligatorio de calificaciones. Los niños suelen rápidamente darse cuenta de que están siendo evaluados —aunque sin necesariamente comprender los parámetros— lo que afecta directamente el vínculo con el adulto (percibido ahora como evaluador) y en la autopercepción de sí mismo a través de esa evaluación (Entwisle & Alexander, 1998). La mayoría de los niños establece la asociación directa del rendimiento escolar con la correcta resolución de tareas en el aula o deberes escolares en el hogar, generalmente no existentes en la educación inicial (Castro et al., 2012).

La tercera diferencia y que se enlaza con la anterior, refiere a los roles y a la relación maestra²-alumno. Dado el formato educativo más académico que incorpora la evaluación más explícitamente en el aula, el relacionamiento con la maestra se vuelve un factor de mayor influencia en la mirada del niño sobre sí mismo. El niño pasa de una percepción de

² Se utilizará el término “maestra” en femenino singular o “maestras” en femenino plural según corresponda, para referirnos a los docentes (tanto de inicial como de primaria), englobando en el término a ambos géneros y sólo a efectos de simplificar la lectura.

una figura docente más “lúdica” y desde un lugar en el que intervenía más el cuidado personal —incluso físico— en la educación inicial, a una percepción de las demandas docentes más centradas en las tareas escolares y en el rendimiento académico (Perrenoud, 1990). Esto se refuerza, además, por el frecuente aumento en el número de niños por aula y por tanto, del ratio maestra-niño, así como por la ausencia en la primaria de la figura de auxiliar pedagógico que sí existe, en muchos casos, en la educación inicial. Este cambio impone nuevas demandas a los niños, como la necesidad de lograr una mayor independencia del adulto (dado que cada vez tienen menos tiempo uno a uno con ellos a lo largo del día), la adhesión más autónoma a las rutinas y estar alerta y activo para tareas escolares por períodos más prolongados de tiempo (Bart et al., 2007). Para algunos autores ha sido definido como un proceso de despegue del niño hacia una autonomía infantil, de manera repentina y forzada (Castro et al., 2012).

Todas estas demandas impactan directamente (favoreciendo, facilitando o dificultando) la capacidad del niño de regular su actividad cognitiva, emocional y comportamental en el aula. La *autorregulación*, definida someramente como la capacidad del individuo de gestionar sus recursos para el logro de un objetivo o meta (Neuenschwander, Röthlisberger, Cimeli & Roebers, 2012) se constituye por lo antedicho en un factor destacado para el logro de un buen ajuste escolar y del involucramiento en las actividades, aspecto primordial en el proceso de preparación para la escuela primaria (Blair & Raver, 2015).

El *involucramiento* con el proceso educativo, por otra parte, refiere a un conjunto de actitudes, sentimientos y metas que el niño presenta hacia el aprendizaje, hacia la escuela y en sus relaciones interpersonales dentro de la institución escolar (Arguedas, 2010) que implican un rol activo y comprometido con su proceso de aprendizaje. Su relevancia inmediata se encuentra en el hecho de ser considerada base para el beneficio directo del proceso de escolarización, esto es, mediante la participación en la construcción activa de los aprendizajes (Ladd & Dinella, 2009). Sin embargo, su importancia a mediano y largo plazo radica, por un lado, en que el involucramiento en los primeros años de primaria ha sido asociado con posteriores logros académicos (Alexander, Entwisle & Dauber, 1993) y por otro, en que la falta de involucramiento presenta fuertes relaciones con el abandono de las trayectorias escolares en el liceo y con conductas de riesgo en la adolescencia y la adultez (Henry, Knight & Thornberry, 2012).

Se entiende entonces que para una óptima experiencia educativa debe darse un balance en la integración de la emoción y la cognición como base para un involucramiento activo y para la motivación por aprender, aspectos que dan sentido al niño y sensación de capacidad (Blair, 2002). En esta línea, el estudio de Blair & Razza (2007) ofrece importantes insumos al respecto de la relación entre la preparación para la escuela y la autorregulación: estar preparado para aprender en la escuela se caracteriza por el desarrollo de un sistema

integrado entre la cognición y la emoción, dado por el balance y el reforzamiento mutuo. En tal sentido, la autorregulación emerge de la coordinación de ambos sistemas (cognición y emoción), más que del dominio de uno sobre el otro.

A partir del estudio detallado de estos y otros antecedentes que se abordan en el siguiente capítulo, el presente trabajo se centra en pensar el tránsito desde el nivel de Infantil 5 años de educación inicial hacia el primer año de educación primaria, como un proceso en donde es necesario promover el desarrollo de habilidades de autorregulación, como base para el involucramiento en la escuela. Dado que la preparación para la escolarización es un proceso que se va dando en el tiempo y entre ciclos, entendemos necesario establecer la trayectoria de estas habilidades que comienzan en la primera etapa de la educación formal y acompañan al aprendiz en el transcurso de su vida escolar. Se busca contribuir al conocimiento general en relación al tránsito entre estos ciclos — escasamente abordado desde la investigación en nuestro país— y aportar lineamientos en la búsqueda de acortar las diferencias al inicio de la escolarización de los niños (Janus & Duku, 2007) en áreas que competen a y pueden ser modificadas desde la institución escolar. Dadas las diferencias y discrepancias entre ambos ciclos, se enfatiza particularmente en determinar la relevancia que tiene el desarrollo de las habilidades autorregulatorias en el niño de educación inicial para promover el involucramiento luego en la primaria.

Se realiza para ello un estudio con diseño experimental, de tipo correlacional y longitudinal en tres tiempos (dos en educación inicial y uno en primaria), con una metodología de tipo cuantitativa. Se utilizan instrumentos de medida de las distintas variables ($n = 58$): Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar (EA-P): Tareas de evaluación directa y Reporte de evaluador, para explorar los procesos autorregulatorios y el Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) como instrumento de evaluación de la preparación para la escolarización. Ambas variables son medidas en dos Tiempos en el último año de educación inicial, aportando en la adaptación para nuestro medio de la batería EA-P y a la validación externa del INDI. Por último, se utiliza la Escala de Involucramiento Escolar (EIE) para medir el involucramiento en primaria, realizando la adaptación y validación de este instrumento para nuestro medio con una muestra ampliada ($n = 100$).

Este trabajo está organizado en seis apartados, incluyendo la presente *Introducción*. En el capítulo 1 se examinan los fundamentos teóricos de la preparación para la escolarización y su relación con los procesos de autorregulación en el niño y de involucramiento escolar. Se describen en profundidad las investigaciones más relevantes relacionadas con la importancia de la preparación para la escolarización y la búsqueda de

determinantes del involucramiento de los niños en el aula. En el capítulo 2 se formula la propuesta de este trabajo y se presentan los objetivos e hipótesis que guían el análisis de la relación entre dichas variables. El capítulo 3 presenta el diseño metodológico utilizado, incluyendo el perfil de los participantes, los instrumentos y sus adaptaciones, el procedimiento llevado a cabo para la consecución de los objetivos, las consideraciones éticas y el procesamiento estadístico de los datos. En el capítulo 4 se presenta el análisis de los resultados obtenidos, en donde se destacan las correlaciones entre variables y el valor predictivo de la mirada de la maestra desde el funcionamiento ejecutivo, sobre el involucramiento escolar; se incluyen aquí también los resultados de la validación de la Escala de Involucramiento Escolar. Por último, el capítulo 5 está destinado a la discusión de los resultados y al planteamiento de las conclusiones más relevantes. Se consideran en el mismo las limitaciones del presente estudio y se destacan las principales líneas emergentes de investigación a futuro.

Capítulo 1

Fundamentos teóricos

En este capítulo se presentan los conceptos teóricos de relevancia para este estudio, enfocado en la transición entre la educación inicial y primaria. Desde el marco de la psicología cognitiva y la educación se consideran para su estudio los constructos de la Preparación para la escolarización, la Autorregulación, el Funcionamiento ejecutivo y el Involucramiento escolar. Se dedican por tanto las siguientes páginas a su descripción y análisis teórico detallado.

1.1 Preparación para la escolarización

Los niños que ingresan a las instituciones de educación inicial varían en sus experiencias tempranas, desarrollo socioemocional, conocimientos, lenguaje, cultura y contexto familiar. Estas diferencias influyen en la forma en la que transitan los dos primeros años de educación formal inicial en Uruguay y su pasaje a la escuela primaria (Vásquez & Moreira, 2016). Es así que en las últimas tres décadas ha cobrado relevancia la noción de *preparación para la escolarización* (en adelante PPE), del inglés *school readiness*.

La conceptualización de la PPE pasó de un modelo madurativo inicial focalizado únicamente en el niño y entendido como un standard fijo de maduración, a ser considerado hoy como un proceso socialmente construido (Kagan, 1990, Unicef, 2012). Según esta visión, el hecho de que un niño esté preparado para aprender no solo depende de lo que él aporta a la experiencia de aprendizaje, sino en gran medida de cómo esas experiencias se relacionan entre sí y se ponen en juego en los distintos contextos (escolar, familiar y cultural) en los cuales ocurren los aprendizajes a lo largo de las distintas etapas evolutivas (Carlton & Winsler, 1999).

Se entiende, por tanto, que la PPE es un constructo multidimensional en el que interactúan múltiples factores. El modelo que lo aborda de manera más comprehensiva es el llamado transaccional, interaccionista o ecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Garber, Timko, Bunkley, Lumpkins & Duckens, 2007). Desde este modelo se destacan tres dimensiones desde donde podemos estudiar a la PPE: la preparación del niño para la enseñanza formal escolar, la preparación de la escuela para recibir al niño y la preparación de la familia y su comunidad para acompañar el proceso de escolarización (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995). La PPE se entiende, desde esta mirada, como un proceso de transición,

ya sea a la entrada al nivel de la educación inicial o al pasaje entre ciclos (de la educación inicial a la primaria), producto de la interacción entre la escuela, el niño, las familias y las comunidades, desde el inicio de las trayectorias escolares (Unicef, 2012).

Actualmente, la dimensión más estudiada y evaluada de la PPE es la que refiere a la preparación del niño (Arrivillaga et al., 2016). El modelo de PPE centrado en el niño estudia su capacidad de desarrollar ciertas habilidades que le permiten responder acertadamente a las demandas de la escolarización. Algunas de ellas pueden ser la habilidad de sostener un lápiz, de escuchar a la maestra y a pares, de jugar y trabajar compartiendo con otros niños o la capacidad de recordar y seguir reglas (Janus & Offord, 2007). De este modo, la dimensión del “niño preparado” se observa multidimensional en sí misma y se han propuesto diferentes áreas a ser evaluadas, según los distintos marcos conceptuales. La clasificación del *National Education Goals Panel* (Kagan et al., 1995) incluye el bienestar físico y desarrollo motriz, el desarrollo social y emocional, las actitudes hacia el aprendizaje, el desarrollo lingüístico y cognición y el conocimiento general, como dimensiones de PPE en el niño. De manera similar, Janus & Offord (2007) incluyen en su concepción las dimensiones salud y bienestar físico, competencia social, madurez emocional, lenguaje y desarrollo cognitivo, y habilidades comunicacionales y conocimiento general.

En este sentido del término centrado en el niño, se considera entonces PPE al manejo acertado de habilidades y competencias que le permiten funcionar exitosamente en el contexto escolar, tanto académica como socialmente (Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle & Calkins, 2006).

1.1.1 Importancia en la mirada longitudinal de la PPE

Las situaciones a las que somos expuestos tempranamente tienen un gran impacto en etapas posteriores de la vida y las experiencias escolares no son una excepción. Es así que las diferencias que existen al comienzo de la escolarización suelen sostenerse e incluso intensificarse durante la trayectoria escolar (Entwisle & Alexander, 1998; Janus & Duku, 2007). Los propios docentes de educación inicial le otorgan gran importancia a la PPE, como lo demuestra el estudio de Lara-Cinisomo, Fuligni, Ritchie, Howes & Karoly (2008). En el mismo se destaca que las maestras consideran relevante que el niño esté preparado emocionalmente (sienta seguridad y motivación), físicamente (a nivel de poseer buenas destrezas motoras) y cognitivamente (se haya iniciado en las habilidades instrumentales básicas) incluso previo al ingreso al nivel de Infantil 5 años. A esto subyace la idea de que la atención y estimulación temprana de las habilidades y competencias de PPE favorecen mejores aprendizajes y adaptaciones al ámbito educativo.

Esta mirada temporal sobre la PPE responde al hecho de que presenta implicancias a corto, mediano y largo plazo sobre el desempeño escolar, como lo evidencian 15 de los 19 estudios longitudinales en la revisión de Arrivillaga et al. (2016). Tomando la primera medida de PPE al inicio del nivel de Jardinería 5 años de educación inicial y la evaluación del desempeño escolar durante el primer año de escuela primaria y años posteriores (mediante evaluación directa y/o calificaciones de rendimiento en lenguaje y matemática) todos estos estudios encuentran asociaciones directas entre mayores niveles de PPE (e.g. motricidad fina, conocimiento general, habilidades socioemocionales, habilidades cognitivas, regulación comportamental, matemática, lenguaje o atención) y mejoras en el desempeño académico.

Uno de los estudios más destacados en relación al valor intrínsecamente longitudinal de la PPE es el que realizan Duncan y cols. (2007) a través de un meta análisis de seis estudios longitudinales: cuatro de E.E.U.U. [The Early Childhood Longitudinal Study–Kindergarten Cohort (ECLS-K), The National Longitudinal Survey of Youth (NLSY), The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD) y The Infant Health and Development Program (IHDP)], uno de Gran Bretaña [The 1970 British Birth Cohort Study (BCS)] y uno de Canadá [The Montreal Longitudinal-Experimental Preschool Study (MLEPS)]. Mediante análisis de regresión, estos autores estiman el peso que tienen las habilidades académicas, atencionales y socioemocionales al comienzo de la escolarización en educación inicial, sobre el desempeño académico en lectura y matemática en primaria y hasta los 14 años. Los resultados muestran que las habilidades tempranas en el área de matemática presentan el mayor poder predictivo (promedio de $\beta = .22$), seguido primero por las habilidades de lectura ($\beta = .13$) y luego las atencionales ($\beta = .09$).

La relevancia de esta investigación radica, además, en el hecho de haber sido replicada y ampliada en años posteriores por Romano, Babchishin, Pagani & Kohen, (2010) y por Pagani, Fitzpatrick, Archambault & Janosz, (2010) obteniendo, por una parte, los mismos resultados y sumando, por otro, nuevos hallazgos en base a ampliar la muestra y agregar nuevos análisis y/o variables predictoras.

A través de la incorporación del National Longitudinal Survey of Children and Youth (NLSCY) y del método MCMC para imputación de datos perdidos en las variables predictoras, Romano y cols. (2010) determinaron además que las habilidades socioemocionales (específicamente comportamientos hiperactivos/impulsivos, prosociales y de ansiedad/depresión) resultaron predictores significativos de las habilidades de desempeño en matemática (para prosocialidad $\beta = .07$) y lenguaje (para prosocialidad $\beta = .11$ y para hiperactividad/impulsividad para $\beta = -.10$) en 3er año de primaria, así como de posteriores habilidades sociales (a destacar, entre otros, que prosocialidad en educación inicial predijo prosocialidad en tercer año $\beta = .46$; hiperactividad/impulsividad predijo

comportamientos similares en tercero $\beta = .24$ y ansiedad/depresión también comportamiento similares a posteriori $\beta = .27$).

En el segundo estudio, Pagani y cols. (2010) incorporaron The Quebec Longitudinal Study of Child Development (QLSCD) y, aparte de replicar los hallazgos del estudio original, determinaron que la motricidad fina (nueva variable de estudio) resultó predictor de lectura ($\beta = .11$), matemática ($\beta = .17$) y rendimiento académico general ($\beta = .13$) en segundo año de primaria. Sumado a estos resultados, en este estudio se determinó la predicción sobre el involucramiento escolar del niño como variable de resultado de segundo orden en primaria. Las habilidades de matemática ($\beta = .12$), las habilidades y problemas de atención ($\beta = .17$ y $\beta = -.16$, respectivamente), las habilidades de motricidad fina ($\beta = .10$), los problemas de comportamiento externalizante ($\beta = -.17$) y en menor grado las habilidades sociales ($\beta = .07$) resultaron todos predictores del involucramiento escolar en segundo año de primaria.

1.1.2 Modalidades de evaluación de la PPE

Existen distintas formas de evaluar a los niños, ya sea mediante la observación o la interacción con ellos. Las formas más frecuentes las constituyen las evaluaciones directas y la evaluación mediante referentes considerados calificados (padres³, tutores, cuidadores, técnicos). Desde el contexto de PPE, se considera privilegiada la mirada de la maestra dada su experticia en relación a qué es lo que necesita un niño para estar “preparado para la escuela”. Cabe destacar que las maestras suelen compartir varias horas al día con los niños (entre cuatro y ocho promedialmente en Uruguay, dependiendo del tipo o perfil de la institución escolar) en un contexto social natural. A esto se suma la posibilidad intrínseca al rol de comparar entre un número de niños considerable a la hora de formar parámetros de evaluación. Por este motivo, suelen predominar los instrumentos que utilizan la mirada de las maestras como medida global de PPE en el niño.

Ejemplo de ello lo constituye una de las herramientas más utilizadas para evaluar de manera comprehensiva este constructo: el *Early Development Instrument* (EDI) de Janus & Offord (2007). En nuestro país, por otra parte, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de ANEP empleó el *Early Years Evaluation* (EYE)⁴ de KSI Research International Inc. (2009) en un plan piloto de 2015 a 2017, en algunos centros de educación inicial del interior

³ Se utilizará el término “padre” en masculino singular o “padres” en masculino plural, según corresponda, cuando nos refiramos a la figura de progenitor o progenitora en sentido genérico, englobando en él a ambos géneros y sólo a efectos de simplificar la lectura. Cuando sea necesaria la discriminación entre géneros se utilizará “madre/s” o “padre/s”, según corresponda.

⁴ EIT: Evaluación Infantil Temprana

y de la capital del país. Por último, recientemente se ha optado por el *Inventario de Desarrollo Infantil* (INDI) como instrumento de medida de la PPE del niño en distintas dimensiones (cognitiva, socioemocional, motora y de disposición hacia el aprendizaje). Este es un instrumento creado en 2015 en el Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología (Facultad de Psicología, UR), validado en 2016 y baremado en 2017 para población uruguaya de educación pública.

Tradicionalmente la investigación en PPE, y por tanto los instrumentos más utilizados, se ha centrado en los aspectos cognitivos del constructo (Arrivillaga et al., 2016; Barnett, Lamy & Jung, 2005; Fuchs et al., 2010). Sin embargo, instrumentos de amplio espectro como los mencionados (EDI, EIT e INDI) constituyen excepciones a esta tendencia. Esta concepción de evaluación multidimensional de la PPE del niño considera el peso que tienen otros factores en el contexto escolar, como la disposición para aprender o el desarrollo socioemocional. Este último aparece con gran importancia en esta etapa evolutiva ya que es aún incipiente y resulta relevante el estudio de su influencia en el aprendizaje (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverría & Knox, 2009). Del mismo modo, sabida es su importancia en la disposición del niño para aprender, en el clima del aula y en el relacionamiento con pares (Duncan, et al., 2007; Galindo & Fuller, 2010; Hair et al., 2006; McClelland et al., 2007). Se ha establecido incluso que los aspectos emocionales presentan por momentos un rol organizativo y directivo de variadas funciones de orden cognitivo (Blair, 2002; Denham, 2006; Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007) y se plantea que son de gran relevancia en cuanto al mayor o menor ajuste social que el niño presenta en el aula (Deneault & Ricard, 2013; Denham & Brown, 2010).

Considerando entonces que es en el interjuego entre lo cognitivo, lo emocional y lo comportamental en donde se encuentra la riqueza multidimensional de la PPE del niño, surge con gran fuerza en los últimos años el estudio de la *autorregulación* como sinónimo de PPE (Blair & Raver, 2015; Blair & Razza, 2007). Esto refiere al hecho de que las habilidades de autorregulación, como veremos en el siguiente apartado, permiten un adecuado ajuste a las demandas escolares, siendo éste uno de los fines de la PPE. Del mismo modo, el desarrollo de la autorregulación es producto de procesos integrados (a nivel biológico y comportamental) moldeados por los ambientes (familiar y escolar) en donde ocurren los aprendizajes (Blair & Raver, 2015). Esta mirada incorpora la interrelación entre los ambientes familiar y escolar, de relevancia para la PPE. El estudio de la autorregulación, entonces, provee un camino para comprender mejor cómo el desarrollo de las primeras habilidades y competencias escolares están asociadas con los logros posteriores. Se dedica entonces el apartado 1.2 al análisis detallado de la autorregulación y de sus relaciones con la PPE.

1.2 Autorregulación

Entendemos a la *autorregulación* (AR) como el proceso que le permite al sujeto gestionar la excitación, la atención, la emoción, el comportamiento y la cognición de una manera adaptativa, con el fin de lograr acciones dirigidas a un objetivo o meta (Neuenschwander et al., 2012), ya sea de manera automática o controlada (Canet-Juric, Introzzi, Andrés & Stelzer, 2016). La AR posee tres componentes: las metas (aquellas hacia las cuales se dirige el comportamiento), el monitoreo (entre el estado actual y el deseado) y los recursos, mediante los cuales se generará el cambio entre ambos estados (Canet-Juric et al., 2016). Es en relación a este tercer componente en donde centraremos nuestro estudio.

Relaciones entre autorregulación y funcionamiento ejecutivo

Existen grandes dificultades a la hora de delimitar mejor a la AR ya que en la literatura suele asociarse con constructos similares como el autocontrol o el funcionamiento ejecutivo, describiendo entonces una gran variedad de procesos y dominios de actuación. La mayoría de los autores comparte, sin embargo, dos aspectos delimitantes de la AR: 1) que tiene tres dominios de actuación: el cognitivo, el emocional y el comportamental en constante interrelación —aunque suelen haber discrepancias en torno a cómo cada dominio es concebido— y 2) que los procesos que subyacen a la autorregulación o los llamados “recursos” de los cuales la autorregulación se vale para funcionar, están dados por aspectos del funcionamiento ejecutivo (Brock, Rimm-Kaufman & Nathanson, 2009; Denham, Warren-Khot, Bassett, Wyatt & Perna, 2012; Hofmann, Schmeichel & Baddeley, 2012; McClelland et al., 2007; Neuenschwander et al., 2012; Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007; Ursache, Blair & Raver, 2012; Willoughby et al., 2011).

Si bien el campo de estudio del Funcionamiento Ejecutivo (FE) es vasto y controversial, la mayoría de los autores concuerda en que refiere a la habilidad de coordinar procesos de pensamiento de orden superior, dirigidos hacia la resolución de problemas (Brock et al., 2009; Diamond, 2013; Ferrier, Bassett & Denham, 2014). Estas funciones (también denominadas de “control ejecutivo”) suelen referirse a mecanismos para la optimización de los procesos cognitivos orientados hacia la resolución de situaciones complejas y varios estudios resaltan su valor predictivo como medida de PPE sobre el rendimiento académico posterior en matemática y lenguaje (Blair & Razza, 2007; Lan, Legare, Ponitz, Li & Morrison, 2011; McClelland et al., 2007) y sobre comportamientos en el aula y el involucramiento en la escuela (Brock et al., 2009).

El FE comprende diversos componentes según los distintos posicionamientos teóricos. En nuestro caso, adherimos a las posturas de Hofmann y cols. (2012) y de

Diamond (2013) quienes destacan a la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva como los tres componentes básicos del FE⁵. Son estas tres funciones las que consideraremos para el presente estudio, entendiendo muy someramente a la memoria de trabajo como la habilidad de retener y manipular la información relevante para la tarea que se está realizando; al control inhibitorio como la capacidad de controlar la atención, los pensamientos y/o las emociones a partir de un fuerte impulso (interno o externo) para operar en su lugar desde lo que se solicita o es más apropiado y a la flexibilidad cognitiva como la habilidad para cambiar de perspectiva en base a las demandas de la situación (Diamond, 2013).

En la literatura suele haber confusión, cuando no discrepancias, en cuanto a cómo se afectan, influyen o articulan la AR y el FE. En este sentido, pueden aparecer de manera indistinta componentes del FE como *facilitadores* de la AR o aspectos de la AR como *habilidades* del FE (Brock et al., 2009; Ursache et al., 2012). Esto deja entrever que hay cierta indivisibilidad entre ambos procesos, por lo menos desde un punto de vista funcional, tanto en la teoría como en la práctica.

Para definir mejor sus relaciones, tomamos y ampliamos aquí dos aportes de Hofmann et al. (2012) en la articulación entre ambos constructos: por un lado, en las conexiones entre el FE y los mecanismos de AR y por otro, en la sistematización de los diferentes acercamientos al estudio de ambos campos.

Hofmann y cols. (2012) abordan la relación explicitando cómo el FE colabora en el despliegue o es el sostén de los procesos de AR. En cuanto a la memoria de trabajo, por ejemplo, opera en la representación activa de las metas de AR (e.g. mantener presente el objetivo final de la actividad que se está realizando), en el control *top-down* de la atención hacia la información que es relevante y lejos de los estímulos que puedan dispersarla (e.g. escuchar el relato de la maestra para responder preguntas, por sobre la conversación social de compañeros), en la supresión de pensamientos rumiantes (e.g. recordar que se puede salir al patio una vez finalizada la tarea) y en el blindaje de los objetivos y metas de la interferencia externa, dado por la combinatoria de todo lo anterior. En relación al control inhibitorio, por su parte, estaría operando en el control comportamental a nivel de la inhibición activa de impulsos y/o de comportamientos habituales o sin sentido que no fueran dirigidos a la meta (e.g. quitarle el lápiz a un compañero porque lo necesita, en contra de las reglas del aula de pedir permiso o gritar una respuesta por sobre levantar la mano para responder). Por último, la flexibilidad cognitiva operaría en la capacidad de cambiar de manera flexible ya sea entre diferentes medios que sirven a un mismo objetivo de AR (e.g.

⁵ Suelen incluirse como funciones ejecutivas superiores y de posterior desarrollo, a la planificación, la resolución de problemas y el razonamiento lógico.

utilizar un lápiz de color para escribir el nombre en el trabajo si el de escritura no tiene punta y ya lo debe entregar) o en la posibilidad de alternar flexiblemente entre diferentes objetivos (e.g. cambiar de sector en el aula para un nuevo proyecto). En este sentido, gran parte de los recursos de la AR son comunes con el FE.

El segundo gran aporte de Hofmann y cols. (2012) lo constituye la distinción que realizan entre los posibles acercamientos a la relación entre el FE y la AR. En tal sentido, plantean que diferentes preguntas de investigación dejan entrever diferentes acercamientos conceptuales. Algunos estudios, por ejemplo, posicionan al FE como resultado de un proceso de AR (e.g. en qué medida lidiar con fuertes emociones consume recursos de la memoria de trabajo); otros los posicionan como predictor de la AR (e.g. qué aspecto/s del FE es/son predictor/es de la regulación emocional); otros lo estudian como un posible moderador del proceso de AR (e.g. si la impulsividad en niños pequeños predice mejor la conducta violenta en adolescentes, entre los que tienen bajo control inhibitorio) y finalmente algunas investigaciones consideran al FE como mediador del proceso de AR (e.g. indagar acerca de si el entrenamiento mejora la memoria de trabajo y en consecuencia, produce mejoras en la AR).

Hofmann y cols. (2012) definen finalmente a la relación entre estos campos de estudio en cuatro proposiciones. La primera de ellas hace referencia a que el FE funciona como soporte para la AR; la segunda apunta a considerar que las reducciones temporales del FE —por ejemplo, por la intermediación de factores de riesgo situacionales— contribuirá a generar fallas a nivel de los procesos de AR; la tercera implica tomar en cuenta que como el FE es en alguna medida entrenable, esas mejoras deberían trasladarse a los procesos de AR y en cuarto lugar, que esta relación entre FE y AR echa luz sobre procesos de tipo “calientes” en torno al FE —entendido más tradicionalmente como un componente “frío” o puramente cognitivo— en la medida en que la AR también está presente y es necesaria en momentos de demanda emocional. Esta distinción entre lo que se ha denominado como procesos “fríos” (*cool*) o “calientes” (*hot*) aparece cada vez con mayor fuerza en la literatura, tanto en torno al FE (Brock et al., 2009; Denham et al., 2012; Zelazo & Carlson, 2012) como en cuanto a la AR en particular (Willoughby et al., 2011).

Si bien la diferenciación “frío/caliente” parte inicialmente de la establecida por Metcalfe & Mischel (1999) en relación al sistema de la postergación de la gratificación, la misma presenta en este punto una diferencia relevante: en la conceptualización de estos autores, los procesos “calientes” no refieren a un FE *top-down*, sino más a influencias emocionales *bottom-up* sobre el comportamiento, que incluso debilitan procesos de orden superior. En contraste, y contrariamente a la asunción de que los contextos emocionales simplemente influyen de manera externa a los procesos cognitivos y su control, la

concepción de “FE caliente” sugiere que los contextos motivacionales o emocionalmente significativos también demandan (diferentes) procesos *top-down* (Zelazo & Carlson, 2012).

Entendemos entonces por procesos de FE “frío” (FEF) a aquellos que se ponen en juego ante una regulación de aspectos netamente cognitivos, desde una amplia gama de procesos cada vez más organizados, flexibles y dirigidos a un objetivo cognitivo, en respuesta a situaciones de escaso involucramiento afectivo, así como a tareas cognitivamente complejas (Denham et al., 2012). Por otro lado, los procesos de FE de tipo “caliente” (FEC) serán los implicados en la regulación emocional, vinculada a procesos afectivos y motivacionales en respuesta a situaciones que demandan al componente afectivo explícitamente (Denham et al., 2012).

Esta diferenciación logra explicar por qué muchas veces se observan desempeños muy distintos en versiones “frías” o “calientes” de una misma situación. Ejemplo de ello es cómo un niño puede indicar a un adulto (“situación FEF”) cuál es la mejor elección ante un escenario de postergación de la gratificación (esperar por el tiempo indicado para recibir un mayor premio) pero suele elegir la gratificación inmediata cuando está él implicado (“situación FEC”); en la misma línea, se han encontrado mejores desempeños en estas tareas cuando las recompensas son sustituidas por representaciones abstractas (más “frías”) del premio (Zelazo & Carlson, 2012). En tal sentido, entendemos que el FEC busca resolver situaciones emocionalmente demandantes a través de mecanismos de reflexión, contextualización y abstracción a la hora de lograr la adaptación (Zelazo & Carlson, 2012).

Si bien tradicionalmente el FE ha sido utilizado para denominar únicamente el aspecto “frío” o cognitivo de la AR, hoy se considera la existencia de este componente emocional (aspecto “caliente” del FE) que involucra la regulación de procesos de base emocional (Brock et al., 2009; Willoughby et al., 2011; Zelazo & Carlson, 2012). De este modo, el FEC está involucrado en la AR frente a tareas emocionalmente demandantes o en donde se deben regular emociones potencialmente intensas, como puede ser decidir si pegarle o no a un niño que le saca su juguete, esperar un turno, postergar la gratificación, inhibir el deseo de jugar por sobre la realización de una tarea escolar, entre otros (Brock et al., 2009). Los procesos de FEF, por su parte, funcionan como recursos de la AR frente a actividades emocionalmente neutras, así como tareas de complejidad cognitiva en las que se deben manejar conceptos abstractos y símbolos (p. ej. números y letras).

Por último, según algunos autores existe una tercera dimensión de la AR que implica el *componente comportamental* en sí mismo. El proceso que subyace a esta dimensión se ha convenido en llamar de “complacencia” (*compliance*) y estaría dado por la habilidad de generar comportamientos apropiados al entorno y a la situación, incluso si van en contra de los propios pensamientos o deseos del niño (Denham et al., 2012). En este sentido, refiere a acciones en donde se suele incluir la habilidad de usar reglas y normas internalizadas o

complacer el pedido del adulto, como ayuda para la regulación del comportamiento de manera adaptativa y flexible (Blair, 2002; Eisenberg & Spinrad, 2004), la capacidad de seguir instrucciones, compartir juguetes y esperar turnos (Smith-Donald et al., 2007). Este componente se define, para la mayoría de los autores, como el de la manifestación comportamental de los procesos de regulación cognitiva y afectiva.

En nuestro país existe poca investigación empírica relacionada con la AR, y la existente ha estado enfocada mayoritariamente hacia dominios específicos de autorregulación *del aprendizaje* (más que de la conducta global incluyendo a la regulación emocional) en población de estudiantes de bachillerato (Trías & Huertas, 2009). Tomando incluso en cuenta a la autorregulación del aprendizaje, se desconoce investigación relacionada a la educación inicial o a la educación primaria en nuestro país (Barrios & Uribe, 2017). En cuanto a estos ámbitos, encontramos recientemente en Uruguay la experiencia de Nin, Carboni y Goldin (2017) en la implementación del *software* Mate Marote⁶ para la estimulación de las funciones ejecutivas a través de una plataforma digital. Las experiencias con este programa en el Río de la Plata han mostrado que el uso sistemático y sostenido de las funciones ejecutivas y su estimulación, mejoran tanto el desarrollo de las mismas como el desempeño escolar (Nin, Delgado & Carboni, 2016). Consideramos que esto constituye un relevante aporte en nuestro medio al campo de la AR, a través de la estimulación de las funciones ejecutivas, y en la búsqueda de que estos recursos sean utilizados para una mejor adaptación y transición escolar.

1.3 Regulación Emocional y expresividad afectivo-comportamental en el aula

Desde la posibilidad de discriminar entre procesos de FEF y FEC en el contexto de la AR, surge la relevancia del estudio en torno a la regulación emocional, autorregulación emocional o autorregulación relacionada a la emoción. Esta noción se presenta, a la vez que como un campo de estudio en sí mismo, como una subdimensión de la AR como constructo global, y en estrecho vínculo con el FEC. En ambos sentidos, la regulación emocional (RE) intenta explicar cómo los individuos influyen las emociones que tienen, cuándo las tienen y cómo las expresan, experimentan y manejan (Gross, 1998).

Sus implicancias a nivel de la PPE radican, por una parte como vimos, en los recursos cognitivos (FEC) que demanda y en la capacidad de intervenir (favorecer o entorpecer) en el proceso de actividad del niño en el contexto escolar. Pero más aún, su relevancia en esta etapa evolutiva se encuentra en el rol destacado que presenta en la conformación de la competencia emocional, como dominio y componente de la dimensión socioemocional del desarrollo del niño (Denham & Brown, 2010; Denham et al., 2009). La

⁶ <https://www.matemarote.edu.uy/MateMarote/>

RE resulta relevante a la hora de definir un relacionamiento positivo con maestras y compañeros en un ambiente social, y colabora en crear un clima escolar organizado y emocionalmente seguro (Blair, 2002; Blair & Raver, 2015).

Se entiende a la RE como un proceso que implica la capacidad de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad, o duración de estados emocionales internos, de procesos atencionales y fisiológicos relacionados a emociones, de estados motivacionales, y/o de las concomitantes comportamentales de una emoción, al servicio de la adaptación biológica o social relacionada a lo afectivo, o para alcanzar metas individuales (Eisenberg & Spinrad, 2004). La RE entendida como la capacidad del individuo⁷ de modificar abiertamente sus reacciones emocionales para enfrentar una meta o tarea (Gross, 1998) se ha considerado profundamente implicada en las dinámicas de relacionamiento social (Riquelme & Montero, 2013) y ha sido predictor del desempeño del niño a nivel social, como parte integral de la competencia socioemocional (Denham et al., 2003; Von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber & Gollwitzer, 2009). Del mismo modo, varios estudios han demostrado la existencia de una fuerte relación entre la RE y ciertos tipos de expresividad afectivo-comportamental en el aula (Chang, Shelleby, Cheong & Shaw, 2012; Fried, 2011; Helmsen, Koglin & Petermann, 2012). Por ejemplo, Helmsen y cols. (2012) encontraron que los niños con mayor desregulación emocional tienden a generar y seleccionar respuestas más agresivas al medio. Chan y cols. (2012), por su parte, determinaron que la desregulación emocional medida a los 3 años y medio predice baja competencia social previo al ingreso a la escolarización, así como en primer año de primaria.

Dadas estas implicancias en el desempeño social, proponemos determinar su relación con el modo en que se presenta el niño en el contexto escolar, ambiente donde por excelencia se despliega el proceso de socialización en esta etapa de la infancia. Para determinar su relación con la expresividad afectivo-comportamental del niño en el aula, tomamos la distinción presentada en el INDI, desde la clasificación de LaFreniere & Dumas (1992) en *competencia social* o *prosocialidad* (colabora, comparte, establece buenas relaciones sociales), tendencia al *comportamiento internalizante* (presenta generalmente conductas de ansiedad, inhibición, aislamiento o tristeza) o tendencia al *comportamiento externalizante* (presenta conductas agresivas, irritabilidad o postura desafiante hacia las figuras de los adultos). Esta distinción entre comportamiento internalizante y externalizante surge de la establecida originalmente por Achenbach & Edelbrock (1983) en la clasificación

⁷ no nos referiremos a los casos en que la regulación se produce de manera externa al niño, por ejemplo por la intervención o mediación de un adulto

de desórdenes socioafectivos, refiriendo a las manifestaciones de exteriorización versus interiorización del malestar psíquico en el niño.

La relevancia de estos perfiles en el estudio de la AR surge, por una parte, a punto de partida del estudio de Romano et al. (2010) en cuanto al poder predictivo que tienen estos perfiles de expresividad emocional sobre el rendimiento académico y las habilidades sociales posteriores, pero además, y específicamente, en su conexión con la AR. Desde este punto, se han establecido asociaciones entre el perfil de comportamiento externalizante y una combinación de alta impulsividad y baja regulación comportamental, así como entre el perfil de comportamiento internalizante y una baja regulación atencional (Eisenberg et al., 2001). La posibilidad de obtener mayores datos en cuanto a estas asociaciones con nuestro estudio, consideramos que aportará una mirada en las relaciones entre PPE y AR, con base en la RE.

Estas asociaciones resultan relevantes, además, considerando que la expresividad afectivo-comportamental en el aula tiene implicancias e incluso predice el involucramiento escolar posterior (Pagani et al., 2010), lo cual es de particular interés para el diseño longitudinal propuesto en el presente estudio, como veremos más adelante.

Dedicamos el apartado 1.4 entonces a la descripción detallada del involucramiento escolar (del inglés *school engagement*) con el fin de determinar el grado de impacto que la PPE y la AR tienen sobre el mismo, en esta mirada de transición entre ciclos. A este respecto se exponen algunos estudios que establecen el valor predictivo de la PPE y la AR sobre el involucramiento.

1.4 Involucramiento Escolar

La investigación en torno al concepto de Involucramiento escolar (IE) surge a comienzos de 1990 (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). El IE refiere al compromiso y la conexión significativa que el niño establece con el proceso educativo, con implicancias a corto, mediano y largo plazo, y que influye tanto en el rendimiento académico como en el grado de bienestar del niño en la escuela (Arguedas, 2010). Su relevancia se ha establecido, por ejemplo, en cuanto a que aspectos como el interés, la participación y la capacidad de sostener la atención en primer año de primaria se relacionan a largo plazo (2do y 4to de primaria) con el desempeño en lectura y matemática (Alexander et al., 1993). Más aún, se ha comprobado que existe una fuerte relación entre la falta de involucramiento en la escuela y el abandono posterior en el liceo, así como con conductas de riesgo en la adolescencia y la adultez (Henry et al., 2012).

El IE es un constructo multifacético y amplio, que incluye inicialmente las dimensiones comportamental, emocional y cognitiva. El involucramiento comportamental se

define como la participación del estudiante en actividades académicas y sociales, curriculares o extracurriculares, que incluye además la presencia de conductas positivas y la ausencia de comportamientos disruptivos (Reeve & Tseng, 2011). El involucramiento emocional refiere a las reacciones afectivas en el relacionamiento hacia maestras, compañeros, tareas académicas y la escuela en general (Ladd & Dinella, 2009). Por último, la dimensión cognitiva del involucramiento implica el investimento como carácter reflexivo y disposición para realizar el esfuerzo necesario para comprender ideas y dominar habilidades difíciles (Fredricks et al., 2004).

Algunos estudios más recientes (Lee & Reeve, 2012; Reeve, 2012; Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011) han incluido una cuarta dimensión del involucramiento escolar que traducimos como *agéntico (agentic engagement)* y que refiere al grado en el cual el niño es un agente activo de su proceso de aprendizaje. Este involucramiento deja traslucir el aporte constructivo del niño al flujo de la enseñanza, dado por un proceso intencional y proactivo en tratar de personalizar y enriquecer lo que se enseña y aprende, y las condiciones y circunstancias bajo las cuales se produce el aprendizaje (Reeve & Tseng, 2011). Este involucramiento busca ir en consonancia con las nuevas concepciones de enseñanza y aprendizaje, al considerar al proceso como bidireccional. Así concebido, se entiende que el estudiante puede generar opciones que expanden su libertad de acción y fomentan la posibilidad de que experimente mayor motivación y aprendizajes más significativos, por su involucramiento como agente activo en el aula (Reeve, 2012). Ejemplos de esto son el comunicar necesidades, preferencias o intereses, ofrecer o solicitar ejemplos, sugerencias o contribuciones frente a un tema, ofrecer o solicitar ayuda, recursos u oportunidades extra de aprendizaje, recomendar un objetivo o meta a alcanzar para una tarea o actividad, agregar relevancia personal al tema que se está tratando, proponer salidas a la resolución de un problema colectivo, entre otros (Reeve & Tseng, 2011).

Se entiende que el modelo hasta entonces contemplado de IE con sus tres componentes (cognitivo, emocional y comportamental) lograba captar la forma en la que los estudiantes responden a las actividades presentadas por el docente. El aporte significativo de considerar esta cuarta dimensión impacta directamente en el sentido bidireccional del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que involucra al niño como un agente activo que aporta desde el otro extremo del binomio. A modo de ejemplo, se describen en la Figura 1 las dinámicas entre las distintas dimensiones del IE durante una tarea en el aula:

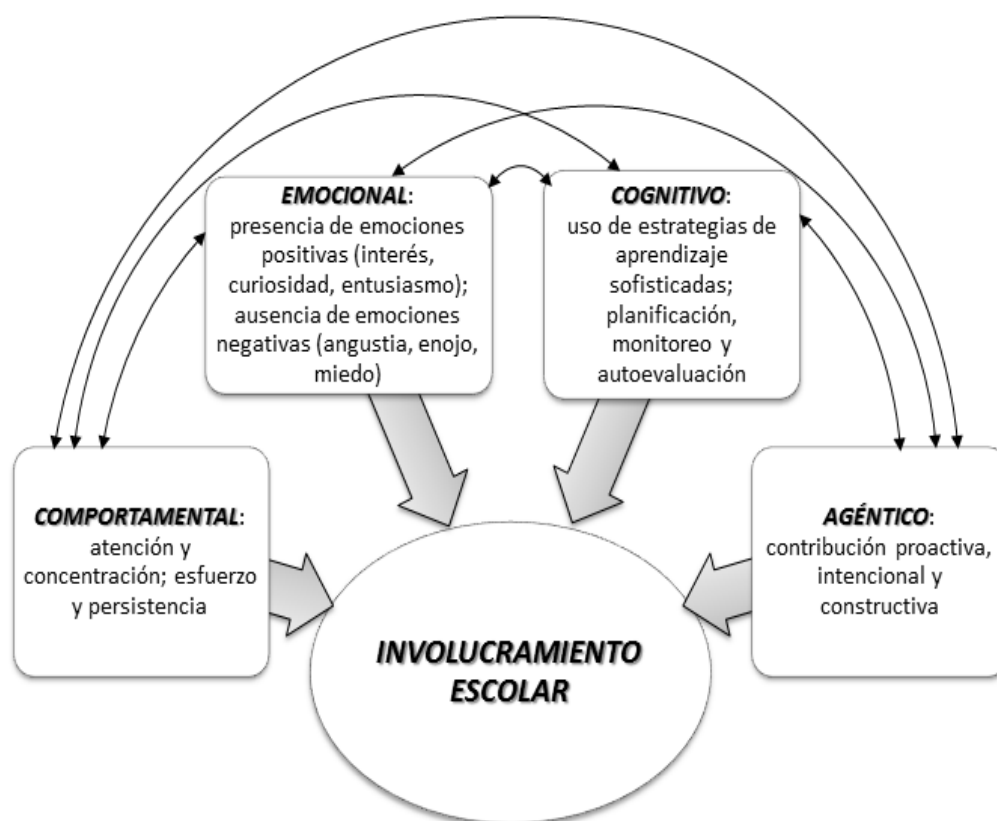


Figura 1. Relación entre dimensiones del involucramiento escolar durante una tarea o actividad en el aula. Adaptado de Reeve (2012).

La relevancia en cuanto a la incorporación de este involucramiento como una dimensión más y diferenciada se apoya además en su poder predictivo sobre los logros académicos, incluso de manera independiente [$F(1, 358) = 16.17, p < .01 (\beta = .21; R^2 \text{ ajustada} = .031)$] (Reeve & Tseng, 2011).

Interrelaciones entre IE, AR y PPE

Recientemente, algunos estudios han buscado dar los primeros pasos en ver las relaciones entre la AR y el IE, referido en particular a contextos de PPE en la educación inicial y los primeros años de la escuela primaria. Tras una revisión de literatura, se describen a continuación las cuatro investigaciones más relevantes para el presente estudio, que buscan articular estos constructos.

En la primera de ellas, Yang & Lamb (2014) examinaron factores del niño (control esforzado e impulsividad como indicadores de AR y apego seguro como facilitador de ésta) previo a la entrada al jardín de infantes y factores del jardín (relacionamiento con maestras y receptividad hacia la escuela) como indicadores de involucramiento comportamental, luego de iniciado el jardín y durante los primeros 7 meses de escolarización. La muestra la conformaron 67 niños de clase media y media alta de 4 años de edad ($M = 54$ meses) del

sudeste de Inglaterra. Las variables fueron medidas a través de cuestionario a padres para el control esforzado e impulsividad con subescalas del Children's Behavior Questionnaire (CBQ) Short Form (Putnam & Rothbart, 2006) y observación de apego en el niño (Attachment Q Set de Waters, 1995) previo al ingreso al Jardín. Una vez ingresado el niño se realizó la observación del involucramiento comportamental en el aula por parte de observadores externos (Child Behavior Rating Scale de Bronson, Goodson, Layzer & Love, 1990) de manera mensual durante 7 meses y por parte de las maestras con una adaptación del Classroom Observation System for First Grade (NICHD ECCRN, 1998) en dos oportunidades: a las tres semanas de iniciado el jardín y a los 7 meses. El relacionamiento con las maestras y la receptividad hacia el jardín fue medida a los 7 meses de haber comenzado las clases; el primero con cuestionario a maestras (Student Teacher Relationship Scale de Pianta 1991) y la segunda con cuestionario individual a niños (School Liking and Avoidance Scale de Birch & Ladd, 1996). Los resultados obtenidos a través del análisis de regresión múltiple muestran que mientras que las habilidades de AR presentes para el control esforzado y el apego seguro favorecen el IE, la impulsividad afecta de manera adversa. Estos autores encuentran además que el involucramiento conductual se sostiene mediante un vínculo cercano con la maestra, mientras que quienes presentan un vínculo conflictivo o sentimientos evitativos hacia la escuela tienden a presentarse menos involucrados. Del mismo modo, encontraron una relación significativa del IE con el género a favor de las niñas y con la edad a favor de los niños y niñas mayores.

En otro estudio más reciente Sabol, Bohlmann & Downer (2017) buscaron relacionar el IE positivo y negativo con maestras, pares y hacia las tareas y la PPE del niño (medida en dominios de lenguaje, habilidades literarias, AR y relacionamiento maestra-niño) en 211 niños de bajos ingresos pertenecientes a 49 aulas de nivel 4 años de educación inicial en Estados Unidos. Las medidas de IE y calidad de la clase fueron tomadas a través de observación de aula por observadores externos utilizando el Individual Classroom Assessment Scoring System (Downer, Booren, Hamre, Pianta & Williford, 2011) y el Classroom Assessment Scoring System – Prek (Pianta, La Paro & Hamre, 2008) respectivamente. Las medidas de PPE, por su parte, fueron tomadas a través del Peabody Picture Vocabulary Test, 3rd ed. (Dunn & Dunn, 1997) y el Test of Preschool Early Literacy (Lonigan, Wagner, Torgesen & Rashotte, 2007) para el área de lenguaje, la Tarea de Golpear el lápiz (Smith-Donald et al., 2007) y The Preschool Learning Behaviors Scale (McDermott, Green, Francis & Stott, 2000) para evaluar AR de manera directa la primera y a través de la mirada de la maestra con el segundo. Finalmente, evaluaron el relacionamiento niño-maestra a través de la escala Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001) completada por la maestra. A través del análisis de regresión se encontró que las tres dimensiones del IE predijeron PPE, controlando por la PPE del niño en el T1. Esto es: (1) el

involucramiento positivo con las maestras predijo habilidades de conciencia fonológica y de conocimiento de texto escrito ($ES = .38, p < .001$); (2) el involucramiento positivo con pares predijo lenguaje a polo receptivo y expresivo ($ES = .15, p < .01$), predijo control inhibitorio como aspecto de la AR ($ES = .17, p < .05$) y (3) el involucramiento positivo hacia las tareas predijo un relacionamiento cercano de los niños con las maestras ($ES = .20, p < .05$).

Los dos últimos estudios son el de Ladd & Dinella (2009) y el de Portilla, Ballard, Adler, Boyce & Obradović (2014) quienes pusieron el foco en el vínculo del IE con mayores logros académicos, considerando la transición entre la educación inicial y la primaria.

Ladd & Dinella (2009) realizaron un estudio comprehensivo en relación a las distintas dimensiones del involucramiento (comportamental, emocional y cognitivo) partiendo de la premisa del efecto que éste tiene sobre los logros académicos. Trabajaron con una muestra de 383 niños estadounidenses de nivel 5 años de preescolar que fueron monitoreados hasta los 13 años (8vo de primaria). Las variables medidas al inicio de la escolaridad fueron: madurez cognitivo-lingüística con el PPVT-R, gusto o rechazo a lo escolar con la escala de maestra y padre Teacher/Parent Report of School Liking and Avoidance Questionnaire (Buhs, Ladd & Herald, 2006; Ladd et al., 2000) y participación cooperativa o resistente en el aula a través de ítems de las escalas Teacher Rating Scale of School Adjustment (Ladd et al., 1999) y el Devereux Elementary School Behavior Rating Scale (Spivack & Swift, 1967). Estos indicadores del IE (gusto por la escuela y participación) fueron evaluados anualmente hasta 3er año de primaria para ver su cambio y/o continuidad en el tiempo. Asimismo, se realizó evaluación directa de rendimiento académico en lectura y matemática con los subtests del Wide Range Achievement Test (Wilkinson, 1993) de 1ero a 8vo de primaria. Tras los análisis de correlación, diagramas de sendero y modelos de crecimiento, y controlando por la maduración cognitiva del niño y el ESE de la familia, estos autores encontraron que tanto el cambio como la continuidad en el involucramiento comportamental ($\beta = .31, p < .01$ para el cambio y $\beta = .37, p < .01$ para la continuidad) y la continuidad en el involucramiento emocional ($\beta = .17, p < .05$) de 1ero a 3ero de escuela primaria predijo el desempeño académico a largo plazo (8vo de primaria). Estos aportes constituyen un fundamento relevante acerca de la importancia del estudio del IE, considerando su rol en relación a logros académicos posteriores.

Finalmente, en el estudio de Portilla et al. (2014) se exploró el relacionamiento bidireccional entre los comportamientos de los niños (medido en indicadores de AR, IE y rendimiento) y la calidad del relacionamiento con las maestras, en una muestra de 338 niños de 29 aulas de nivel 5 años de 6 jardines de educación pública de California (E.E.U.U.), los cuales fueron seguidos luego en primer año de primaria. El estudio implicó medidas reportadas por las maestras acerca del relacionamiento con los niños en el primer y segundo semestre del nivel 5 años de educación inicial y en el segundo semestre de 1er

año de primaria, a través de una versión abreviada del Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 1996). Asimismo, el funcionamiento del niño fue medido en tres dominios: AR (inatención e impulsividad), IE y competencia académica (en matemática y lengua), los tres dominios a través de reporte de maestras y padres con subescalas del MacArthur Health and Behavior Questionnaire (Armstrong & Goldstein, 2003). La AR y el IE fueron evaluados en los tres tiempos del estudio y el rendimiento académico sólo en primer año de primaria. Por medio del análisis de modelos de senderos anidados, estos autores encontraron que bajos niveles de AR en el primer semestre de Jardinería predijo mayor conflicto con las maestras en el segundo semestre ($\beta = .20, p < .01$) y de manera persistente en el primer año de escuela primaria ($\beta = .28, p < .001$). Ambos indicadores (conflicto y baja regulación en inicial) predijeron además descensos en el IE medido a través de indicadores de motivación intrínseca y gusto por la escuela (conflicto e IE: $\beta = -.14, p < .05$; baja regulación e IE: $\beta = -.19, p < .01$, y a través de este, sobre la competencia académica en primer año: $\beta = .27, p < .001$).

Estos hallazgos resultan de relevancia a la hora de pensar en las relaciones mutuas entre PPE, AR e IE, en la transición entre educación inicial y primaria, y más aún, como predictores de futuro desempeño. De estos antecedentes se extrae que tanto la AR como el relacionamiento con las maestras impacta y predice el IE y que el IE predice a su vez logros académicos. Para la presente investigación, por tanto, es de relevancia determinar la forma y el grado en que se dan estas relaciones, de modo tal que permita delinear positivamente los inicios de las trayectorias escolares de los niños. Dedicamos el siguiente capítulo al planteamiento de los objetivos e hipótesis para responder a las preguntas que nos hemos hecho en base a las relaciones entre estos constructos.

Capítulo 2

Este estudio

El presente estudio busca abordar el vínculo entre la PPE del niño y el IE que presenta en la escuela primaria, con especial foco en los procesos de AR como base de la relación entre ellos. Es objetivo principal de este estudio el observar el tránsito entre el ciclo de educación inicial y primaria, desde la determinación de las relaciones entre la PPE del niño (particularmente en indicadores de FE, de la expresividad afectivo-comportamental en el aula y de la adaptación a las rutinas escolares) y el grado de IE en primaria. Específicamente, se busca determinar el posible valor predictivo que las distintas dimensiones de PPE tienen en cuanto al IE posterior. Dado que los datos de la PPE de los niños son el resultado de la evaluación con el INDI por un lado y con evaluaciones directas y reporte de evaluadores por otro, es objetivo de este estudio el contribuir a la validación externa del INDI.

La pregunta principal que orienta esta investigación es: ¿cómo se relaciona la AR (entendida desde los procesos de FEF, FEC y complacencia) del niño de educación inicial con la PPE, y qué implicancias tiene en el IE en primer año de escuela primaria?

Al igual que en estudios surgidos en la revisión de literatura se trabajó con un diseño multimétodo y multiinformante. Se incluyó, por un lado, la evaluación por parte de la maestra —intentando capturar su experticia en cuanto a lo esperado en el contexto escolar como PPE e IE—, se consideró asimismo el desempeño del niño en pruebas de evaluación directa de AR e inteligencia (como medida de control) y por último, se consideró un reporte para los evaluadores capturando aspectos de AR y FE del niño durante las evaluaciones y como forma de triangular la información. Esta última incorporación ha sido escasamente utilizada en la investigación en el área, por lo que esperamos resulte en un aporte novedoso. La captura del FE, la AR y la PPE se realizó en un modelo de dos tiempos (test re-test) para conocer la estabilidad de la medida a lo largo del curso escolar y para determinar si las varianzas entre las tomas modifican la predicción del IE.

Consideramos que el presente trabajo puede generar aportes para nuestro medio en relación al estudio de la infancia en distintas áreas. En lo que refiere a la AR, mediante la traducción de instrumentos al español, comprensivos de las distintas dimensiones de AR y diferenciando los perfiles de FEF y FEC en la etapa de educación inicial. Asimismo, resulta de interés la relación que se busca establecer entre estos recursos de la PPE medidos en el

niño y su valor predictivo sobre el involucramiento escolar en primaria, constructo no indagado en nuestro medio desde la perspectiva multidimensional ofrecida en este estudio. Se pretende, por un lado, generar un estudio longitudinal en relación al tránsito entre los ciclos de educación inicial y primaria en Uruguay y, por otro, promover la disponibilidad de instrumentos en nuestro país para el estudio pormenorizado de estos constructos. Por último, se busca contribuir por este medio a la validación externa del INDI como instrumento de evaluación de la PPE en el niño, al análisis sobre su componente de FE y a la posible determinación de un índice de AR en el INDI, que pueda ser predictor del IE del niño en la escuela primaria.

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivos generales

- a) Contribuir al conocimiento sobre la transición entre la educación inicial y la escuela primaria
- b) Contribuir a mejorar los sistemas de evaluación en el ámbito de la educación inicial en Uruguay

2.1.2 Objetivos específicos

- a) Adaptar instrumentos de medida: batería Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar (EA-P), Tareas de evaluación directa y Reporte de Evaluador, y la Escala de Involucramiento Escolar (EIE), incluyendo la validación de ésta última para una muestra ampliada
- b) Contribuir a la validación externa del INDI (específicamente en sus componentes de FE, índice de AR e ítem D2 de adaptación a rutinas)
- c) Determinar la relación entre la RE y la expresividad afectivo-comportamental del niño en el aula, medida a través de los componentes de la dimensión S del INDI: conducta prosocial, comportamiento externalizante y comportamiento internalizante
- d) Describir las relaciones entre PPE y AR con el IE y determinar los predictores de este último

2.2 Hipótesis

Para el objetivo (a) se espera que las traducciones de los instrumentos EA-P: Tareas de evaluación directa, EA-P: Reporte de evaluador y EIE cumplan con los óptimos estándares (altos porcentajes de acuerdo en las traducciones y aprobación de la versión final).

Por otra parte, se espera que ambos instrumentos presenten un buen funcionamiento psicométrico en el diseño de test re-test con el siguiente patrón:

- Para EA-P Tareas de evaluación directa: un patrón de correlaciones positivas de moderadas a altas entre las tareas de AR cognitiva y emocional y correlaciones negativas de moderadas a altas entre las anteriores (AR cognitiva y AR emocional) y las tareas de AR comportamental
- Para EA-P Reporte de evaluador: una relación moderada a alta y positiva entre sus subescalas
- Para la EIE: correlaciones moderadas a altas y positivas entre sus ítems; consistencia interna con omega de McDonald y alfa de Cronbach superiores a .70

Para el objetivo (b) se espera el siguiente patrón de correlaciones:

- relaciones moderadas a altas entre la AR medida a través de evaluación directa (positivas con las tareas de AR cognitiva y emocional y negativas con las tareas de AR comportamental) y del reporte de evaluador (ambas subescalas) con el componente de FE del INDI (ciertos ítems de la dimensión C)
- relaciones moderadas a altas entre la AR medida a través de evaluación directa (positivas con las tareas de AR cognitiva y emocional y negativas con las tareas de AR comportamental) y del reporte de evaluador (ambas subescalas) con el ítem D2 de la dimensión D del INDI sobre adaptación a rutinas de clase
- relaciones moderadas a altas entre la AR medida a través de evaluación directa (positivas con las tareas de AR cognitiva y emocional y negativas con las tareas de AR comportamental) y del reporte de evaluador (ambas subescalas) con el índice de AR en el INDI

Para el objetivo (c) se espera el siguiente patrón de correlaciones entre la RE y los componentes de la dimensión S del INDI:

- correlación moderada a alta y positiva entre las puntuaciones de las tareas de RE y el componente de prosocialidad

- correlación moderada a alta y negativa entre las puntuaciones de las tareas de RE y los componentes de Comportamiento externalizante e internalizante

Para el último objetivo específico (d) se busca comprobar:

- la existencia de una relación de moderada a alta entre las puntuaciones en las distintas dimensiones de PPE del INDI y el grado y tipo de IE en primero de escuela. Se esperan correlaciones positivas con el componente de FE, Prosocialidad e índice de AR y negativas con comportamiento externalizante e internalizante
- si las puntuaciones en IE global son predichas por la AR y el FE, controlando por la inteligencia y buscando discriminar aspectos del FEF y del FEC

Capítulo 3

Método

En el presente capítulo se detalla el diseño metodológico utilizado, incluyendo el perfil de los participantes, los instrumentos seleccionados, las consideraciones éticas, el procedimiento llevado a cabo para la consecución de los objetivos y el procesamiento estadístico de los datos.

3.1 Diseño General

Se trata de un estudio experimental de tipo correlacional. Presenta un diseño longitudinal en tres tiempos (T1, T2 y T3) y se utilizó una metodología de tipo cuantitativa.

El T1 y T2 fueron realizados en el último año de educación inicial (primer y segundo semestre, respectivamente) evaluando la AR y la PPE de los niños a través de distintos métodos e informantes (evaluación directa, reporte completado por los evaluadores e inventario completado por maestras). El diseño permitió ver la progresión del niño a lo largo del año (análisis de test – re-test) y establecer el estado de estas competencias previo al tránsito a la escuela primaria.

El T3 fue realizado en el primer semestre de 1er año de educación primaria y se evaluó el IE del niño a través de reporte de maestras. Se buscó establecer la relación entre la mirada de las maestras de educación inicial en cuanto a la PPE del niño y la de las maestras de educación primaria en cuanto al IE y determinar el impacto de las variables medidas en T1 y T2 (PPE y AR) sobre el IE como variable de resultado.

3.2 Participantes

Para este estudio se contó inicialmente con una selección de una muestra de 60 niños con desarrollo esperado, pertenecientes a seis aulas del nivel de Jardinería de 5 años, de tres instituciones de educación inicial, dos privadas y una pública, de la zona metropolitana de Uruguay. Dos de los participantes debieron ser excluidos de la muestra en el T1, por no contar con la evaluación requerida que se solicitó a la maestra. La distribución por centro educativo se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1
Distribución de la población según centro educativo en el Tiempo 1

	IP1		IP2		IPu		Totales
	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	
Varón	5	2	5	7	4	4	27
Mujer	4	2	6	4	6	9	31
Totales	13		22		23		58

Nota. IP1 = Institución Privada 1; IP2 = Institución Privada 2; IPu = Institución Pública.

En el T1 la edad de los participantes fue de entre 62 y 76 meses ($M = 67,95$; $DS = 4,05$) y el 53,4% fueron niñas ($n = 31$). En el T2 se evaluaron 55 niños (edad en meses $M = 71,91$; $DS = 4,10$; niñas = 50,9%) como consecuencia de la pérdida de tres participantes por mudanzas. En el T3, se evaluaron 48 niños (edad en meses $M = 79,31$; $DS = 4,03$; niñas = 47,9%). De los siete datos perdidos en el T3, cinco se debieron a mudanzas y/o cambios de institución escolar y dos de ellos a que la maestra no completó el cuestionario. Uno de los 55 participantes presentó un cambio de institución de una a otra dentro de las instituciones participantes, por lo que se pudo conservar dentro de la muestra.

Dado el objetivo de validar la Escala de Involucramiento Escolar (EIE) como parte de este estudio, se procedió a ampliar la muestra del T3 con 52 participantes más. Para ello, las maestras de los grupos de primer año del otro turno de la IPu participante y dos primeros años de primaria de otra escuela pública cercana recolectaron información con esta escala.

Perfil sociodemográfico de la muestra

De la ficha sociodemográfica completada por las docentes en el T1, se extrae que un 89,7% (52 participantes) concurre a Nivel 3 años de educación inicial, 1,7% (uno) no lo hizo y del 8,6% restante (cinco) se desconoce esta información. En relación a la información sociovital, se reporta que el 5,1% (tres participantes) presenta enfermedades relacionadas con la nutrición (celiaquía o diabetes), el 8,6% (cinco) presenta una situación familiar de tipo compleja (ausencia de alguno o ambos progenitores o enfermedad relevante de un integrante del núcleo familiar) y el 84,5% (49) declara no presentar situaciones de relevancia sociovital. El 3,4% restante (dos) no reporta datos al respecto. Respecto a la asistencia técnica recibida se obtiene que el 79,3% (46 participantes) no presenta ningún tipo de tratamiento, el 8,6% (cinco) recibe tratamiento de tipo fonoaudiológico, psicomotriz o pedagógico, un 6,9% (cuatro) recibe asistencia psicológica o psiquiátrica y el 5,2% (tres) presenta alguna dificultad diagnosticada, no siendo ésta algún tipo de discapacidad que afecte el desarrollo.

Por otra parte, se recabó información acerca de la educación de los padres (ver Tabla 2), con dos participantes (3,4%) sobre los que no se reporta información de la madre y de 13

(22,4%) de ellos no se reporta información del padre. De los 56 participantes sobre los que se obtuvo información, el 29,3% de las madres presenta un nivel de educación con título de Universidad, Magisterio o IPA, el 17,2% presenta estudios terciarios no finalizados, el 12,1% tiene nivel de secundaria o UTU completa, el 29,2% comenzó estudios secundarios sin finalizarlos y un 8,6% finalizó la primaria. De los 46 participantes sobre los que se reporta información acerca de la educación del padre, se obtiene que el 10,3% de los padres presenta un nivel de educación con título de Universidad, Magisterio o IPA, el 6,9% presenta estudios terciarios no finalizados, el 25,9% tiene nivel de secundaria o UTU completa, el 32,8% comenzó estudios secundarios pero no los completó y un 1,7% finalizó la primaria.

Al comparar esta información por centro educativo, se observa que mientras que en la institución pública el 78,2 % de las madres y el 60,8% de los padres presenta como estudios de máximo grado Ciclo Básico completo, en las instituciones privadas el 71,9% de las madres presentan en promedio estudios de nivel terciario (Universidad, Magisterio o IPA, completo o incompleto) y el 67,2% de los padres finalizaron estudios secundarios o presentan incluso algún estudio superior.

Tabla 2

Nivel educativo de los padres distribuido por centro educativo y para la muestra total

	Educación de la madre <i>n</i> (%)				Educación del padre <i>n</i> (%)			
	IP1	IP2	IPu	Total	IP1	IP2	IPu	Total
Primaria completa	0	0	5(21,7)	5(8,6)	0	0	1(4,3)	1(1,7)
Ciclo Básico incompleto	0	0	5(21,7)	5(8,6)	0	0	3(13)	3(5,2)
Ciclo Básico completo	1(7,7)	1(4,5)	8(34,8)	10(17,3)	1(7,7)	1(4,5)	10(43,5)	12(20,7)
Bachillerato/UTU incompleto	0	1(4,5)	1(4,3)	2(3,4)	2(15,4)	1(4,5)	1(4,3)	4(6,9)
Secundaria/UTU completa	1(7,7)	5(22,7)	1(4,3)	7(12,1)	6(46,2)	8(36,4)	1(4,3)	15(25,9)
Universidad, Magisterio o IPA incompleto	2(15,4)	5(22,7)	3(13)	10(17,3)	0	4(18,2)	0	4(6,9)
Universidad, Magisterio o IPA completo	9(69,2)	8(36,4)	0	17(29,3)	2(15,4)	4(18,2)	0	6(10,3)
No reportan	0	2(9,1)	0	2(3,4)	2(15,4)	4(18,2)	7(30,4)	13(22,4)
Totales	13(100)	22(100)	23(100)	58(100)	13(100)	22(100)	23(100)	58(100)

Nota. IP1 = Institución Privada 1; IP2 = Institución Privada 2; IPu = Institución Pública.

De las 6 maestras participantes en T1 y T2 se obtiene un promedio de edad en años de 36,3 ($R = 27-49$; $DS = 7,4$), una media de años de experiencia en docencia de 12,17 ($R = 6-28$; $DS = 8,5$), una media de 5 años de experiencia en el nivel que evalúa ($R = 1-12$; $DS = 3,7$) y una media de antigüedad en la institución en la que realizan la evaluación de 4,3 ($R = 2-9$; $DS = 2,4$).

En cuanto a las seis maestras que participaron en el T3 se obtuvieron datos de cuatro de ellas (IP2 e IPu) dado que dos de las participantes (IP1) se rehusaron a brindarlos. Entre los datos obtenidos se observa una media de edad de las mismas de 41,5 ($R = 35-52$) una media de años de experiencia en docencia de 11 ($R = 7-19$) y una media de antigüedad en la institución en la que realizan la evaluación de 2,5 ($R = 1-7$). No se aprecian mayores diferencias a destacar.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Cuestionario de datos sociodemográficos y familiares

Consiste en una ficha adjunta al INDI (ver Anexo 1) que se solicitó sea completada por la maestra o la familia del niño. Incluye 8 preguntas cerradas con las cuales se recabó información sobre la fecha de nacimiento del niño, sexo, consideraciones sobre aspectos de alimentación, consideraciones sobre tratamientos técnicos o dificultades diagnosticadas, consideraciones sobre situaciones vitales de relevancia, si asistió a nivel 3 de educación inicial y datos sobre el nivel educativo de los padres. Esta ficha contó además con un espacio opcional para destacar otros aspectos relevantes del desarrollo que se consideraran pertinentes y permitieran, de ser necesario, determinar la exclusión de la muestra.

3.3.2 Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) – Versión 2016 (Vásquez et al., 2016)

El INDI (ver Anexo 2) es un instrumento diseñado para evaluar la PPE de los niños de nivel 4 y 5 años de educación inicial. Presenta un formato de evaluación a través de la observación de los niños por parte de la maestra en contexto de aula, durante un período de tiempo no superior a las tres semanas. Contempla cuatro dimensiones en las que se agrupan distintos componentes relevantes a la PPE y al momento evolutivo. La dimensión de Desarrollo Cognitivo (C) incluye ítems de los componentes de lenguaje, habilidades lógico-matemáticas, conocimiento general, capacidad de descentramiento y funcionamiento ejecutivo; la dimensión de Desarrollo Motor (M) presenta ítems que refieren a habilidades de motricidad fina y gruesa; la dimensión de Desarrollo Socioemocional (S) incluye el componente de prosocialidad, comportamiento externalizante y comportamiento

internalizante; y la dimensión de Disposición para el aprendizaje (D) incluye aspectos de motivación por aprender, iniciativa en relación a actividades escolares y adaptación a rutinas. Las cuatro dimensiones conforman un total de 55 ítems a ser puntuados para cada niño en base a una escala Likert de 1 a 6, que refiere a la frecuencia con la que el niño presenta la habilidad a la que se alude (nunca, casi nunca, pocas veces, muchas veces, la mayoría de las veces, siempre). Fue baremado en 2017 para los niveles 4 y 5 de educación inicial uruguaya, en base a una muestra representativa nacional de educación pública.

3.3.3 Evaluación de Autorregulación en el Preescolar (EA-P) (*Preschool Self-Regulation Assessment, PSRA*⁸) (Smith-Donald et al., 2007) – Tareas de evaluación directa

Este instrumento fue diseñado como una batería de diez actividades de evaluación directa del niño de 3 a 6 años, para medir fortalezas y debilidades en cuanto al proceso de AR. Está compuesto por cuatro tareas de demora (“Envolver la sorpresa”, “Esperar el juguete”, “Retrasar la comida” y “Tarea de la lengua”) con el fin de evaluar aspectos de AR emocional (FEC); tres tareas que requieren filtrar diferentes estímulos (“Balanza de equilibrio”, “Golpear el lápiz” y “Tarea de la torre”) con el fin de evaluar aspectos de AR cognitiva (FEF) y tres tareas de complacencia para evaluar AR comportamental (“Ordenar la torre”, “Ordenar los juguetes” y “Devolver el juguete”). Estudios factoriales preliminares y más recientes con muestras mayores que la original, descartaron tanto la tarea de “Esperar el juguete” como la de “Devolver el juguete”, dados índices de extrema asimetría y aspectos de distribución no paramétrica (Bassett, Denham, Wyatt & Warren-Khot, 2012; Denham et al., 2012). Por este motivo, estas dos tareas no fueron incluidas en la batería aplicada, dado que las restantes tareas para cada subdimensión contemplan igualmente los aspectos de AR que estas pretenden evaluar. La descripción de las tareas utilizadas, constructos medidos, procedimientos de aplicación y métodos de medida se muestran en la Tabla 3.

⁸ <https://steinhardt.nyu.edu/ihdsc/csrp/psra>

Tabla 3
Descripción de las tareas de evaluación directa de la batería Autorregulación en el Preescolar (EA-P)

Regulación / constructo medido	Nombre de la Tarea	Procedimiento de aplicación	Método de medida
Cognitiva / FEF	Barra de equilibrio (BE)	Pedir al niño que camine por una línea de cinta en 3 intentos, solicitando reducir la velocidad en el 2do intento y aún más en el 3ero	Sustraer el 1er intento de la media del 2do y 3er intento (cantidad de reducción de la velocidad)
	Golpear el lápiz (GL)	Solicitar al niño que golpee un lápiz sin punta luego de que el evaluador golpee; cuando el evaluador golpea 1 vez el niño debe golpear 2 y viceversa. 16 rondas	Porcentaje de respuestas correctas
	Tarea de la torre (TT)	Solicitar al niño que construya una torre muy alta tomando turnos con el evaluador para colocar 12 bloques	Variable ordinal indicando la cantidad de toma de turnos (total, parcial o ninguna)
Comportamental / Complacencia	Ordenar la torre (OT)	Pedir al niño que guarde los bloques de la tarea anterior; tiene 2 minutos para hacerlo	Latencia en completar de ordenar
	Ordenar los juguetes (OJ)	Pedir al niño que clasifique un set de objetos (autos, pulseras, dinosaurios y animales de goma) en diferentes contenedores; tiene 2 minutos para hacerlo	Latencia en comenzar a ordenar; latencia en completar la tarea
Emocional / FEF	Envolver la sorpresa (ES)	Solicitar al niño que no mire mientras el evaluador envuelve un juguete en papel durante 1 minuto	Latencia hasta la 1era vez que mira; variable ordinal indicando la cantidad de veces que mira
	Tarea de la lengua (TL)	Solicitar al niño que sostenga un dulce sobre su lengua durante 40s antes de comerlo	Latencia hasta comer el dulce
	Retrasar la comida (RC)	Pedir al niño que espere previo a tomar un dulce de debajo de un vaso; 4 intentos (10s, 20s, 30s, 60s)	Promedio de 4 intentos en cuanto al nivel de espera (va desde no tocar el vaso o el cronómetro hasta comer el dulce)

Nota. Adaptado de Denham et al. (2012).

Adaptación del EA-P: Tareas de evaluación (EA-P: TE)

Se trabajó en la mejora de una traducción al español realizada por el CSRP, manteniéndose un contacto fluido con este equipo durante todo el proceso de adaptación, así como durante la aplicación de la batería. La versión en español disponible no había sido utilizada aún y presentaba errores de traducción literal, con términos no contextualizados y algunos aún en inglés. Basándonos en el original en inglés se realizaron las mejoras necesarias y se revisó la versión final (ver Anexo 3) con una persona bilingüe en ambos idiomas (español e inglés).

3.3.4 Evaluación de Autorregulación en el Preescolar (EA-P) (*Preschool Self-Regulation Assessment, PSRA*⁹) (Smith-Donald et al., 2007) – Reporte de evaluador

El *Reporte de Evaluador* es un segundo componente de la batería de EA-P que consiste de 26 ítems adaptados de la escala socioemocional Leiter-R (versión de examinador) y del DB-DOS que el evaluador responde en base a una escala de 0 a 3, con un descriptor para cada puntaje. El Reporte brinda una imagen global del comportamiento, la atención y el estado emocional del niño, a lo largo de la interacción con los materiales de las tareas y con el evaluador. Smith-Donald y colaboradores (2007) encontraron dos factores (subescalas) que se desprenden del reporte y de las impresiones frente a la realización de las tareas: una escala de atención y control de impulsos (AtyCI), y una escala de emociones positivas (EmPos), confirmadas en estudios posteriores (Tanribuyurdu & Yildiz, 2014). En estudios preliminares, Smith-Donald y colegas (2007) estudiaron la validez del constructo y de las medidas, demostrando asociaciones esperadas con dificultades de comportamiento y competencias medidas por el *Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE-30)*. Ferrier y cols. (2014) por su parte, encontraron evidencia que apoya a este Reporte como herramienta de evaluación sólida y económica del FE en preescolares.

Toda la batería de evaluación de la AR en el preescolar (PSRA) se obtuvo a través del contacto con el *Chicago School Readiness Project - CSRP*¹⁰ (Proyecto PPE de Chicago) de la Universidad de Nueva York, dirigido por uno de sus creadores.

⁹ <https://steinhardt.nyu.edu/ihdsc/csrp/psra>

¹⁰ <https://steinhardt.nyu.edu/ihdsc/csrp>

Adaptación del EA-P: Reporte de evaluador (EA-P: RE)

Dada la inexistencia de una versión en español, se realizó la traducción del inglés al español de los ítems y descriptores (total = 128 enunciados) en base a los estándares considerados óptimos (Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013; Peña, 2007; Van Widenfelt, Treffers, De Beurs, Siebelink, & Koudijs, 2005). Para este proceso, dos profesores de inglés nativos del español realizaron la traducción del inglés al español alcanzando un 90,6% de acuerdo entre las versiones (116 de 128 enunciados). Luego de componer una versión entre ambos mediante la discusión de las diferencias, se realizó un proceso de retro traducción (del español al inglés) por parte de dos personas bilingües, una de ellas, nativa de habla inglesa. En esta oportunidad se obtuvo un 92,2% de acuerdo (118 de 128 enunciados) y se logró mediante discusión la versión final aprobada de los 10 enunciados restantes (ver Anexo 6).

3.3.5 K-BIT: Test Breve de Inteligencia de Kaufman (Kaufman & Kaufman, 1990)

El K-bit es un test breve de inteligencia verbal y no verbal, compuesto por dos sub tests: *Vocabulario* que mide habilidades verbales relacionadas con el aprendizaje escolar (pensamiento *crystalizado*) y *Matrices* que mide habilidades no verbales y capacidad para resolver problemas nuevos (pensamiento *fluido*). Los resultados de este test fueron tomados como medida de control, para descartar la variable inteligencia general como influencia en las relaciones analizadas entre otras variables. Se trabajó con la adaptación española del original (Cordero & Calogne, 2009).

3.3.6 Escala de Involucramiento Escolar (EIE) - *Teacher Rating Scale of School Engagement* (Lee & Reeve, 2012)

Es un cuestionario breve de medida de las cuatro dimensiones del IE en el niño: cognitivo, comportamental, emocional y agéntico. Posee un ítem comprensivo para cada dimensión en el cual se brinda la definición de cada uno de los involucramientos, con ejemplos acerca de aquello a observar (e.g. alegría). Este cuestionario es completado por la maestra para cada niño en base a una escala de respuesta tipo Likert que va desde 1 (fuertemente en desacuerdo) hasta 7 (fuertemente de acuerdo). El ítem comprensivo busca evitar sobrecargar a la maestra con un instrumento extenso. La validez de cada ítem se apoya en un estudio que determina la correlación significativa con auto reportes de estudiantes (Veiga, Reeve, Wentzel & Robu, 2014).

Adaptación de la escala EIE

Dada la inexistencia de un protocolo en español, se realizó el proceso de traducción del inglés al español de los ítems y descriptores (total = 11 enunciados) en base a los estándares considerados óptimos (Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013; Peña, 2007; Van Widenfelt, Treffers, De Beurs, Siebelink, & Koudijs, 2005). Para dicho proceso, dos profesores de inglés nativos del español tradujeron la escala del inglés al español obteniendo un 91% de acuerdo en la traducción (10 de 11 enunciados). Luego de componer una versión entre ambas mediante la discusión de las diferencias, se realizó un proceso de retro traducción (del español al inglés) por parte de dos personas bilingües. Se obtuvo en esta oportunidad un 73% de acuerdo entre las versiones (8 de 11 enunciados), lográndose mediante discusión la versión final aprobada por todos los traductores de los 3 enunciados restantes (ver Anexo 8).

3.4 Consideraciones éticas

La participación de los niños en este estudio fue voluntaria solicitándose consentimiento verbal (asentimiento informado) al momento de las evaluaciones, y mediante consentimiento informado a los padres o tutores. Los datos recabados fueron sistematizados y analizados de forma confidencial. Para ello se utilizaron procedimientos para preservar la identidad de cada niño (supresión de referencias que identifiquen a los participantes) y se proporcionó un código de identificación a cada uno de ellos, que se colocó en los formularios, y con el cual los datos fueron ingresados en la base. Los consentimientos firmados se archivaron por separado.

El proyecto de tesis fue aprobado para su ejecución por la Dirección Académica de la Maestría (ver Anexo 12) y por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (ver Anexo 13).

Se advirtió a los participantes que en caso de que un niño o familia deseara retirarse de la investigación, lo podría hacer en cualquier momento, sin necesidad de dar explicaciones y lo cual no supondría ningún tipo de inconveniente o perjuicio para ellos. A pesar de ello, en ningún caso se manifestó deseo de retirarse. Asimismo, se planteó como beneficio directo para los participantes, la posibilidad de identificar indicadores que permitieran a los docentes intervenir en pos de mejorar sus aprendizajes en el aula presente y a futuro. Con este fin, se realizaron devoluciones de los resultados generales de las evaluaciones directas y de las evaluaciones de las maestras en relación al total de la muestra con la que se trabajó en el proyecto mayor. Todas las evaluaciones se realizaron en un clima de calidez y amabilidad, y se estableció buen rapport con niños, maestras y directoras de los centros educativos. En ningún momento fue necesario interrumpir la

participación de los niños en el estudio, ni utilizar ningún tipo de servicio de atención de salud previsto para casos en que fuera necesario.

3.5 Procedimiento

La selección de las instituciones privadas se realizó en base al criterio de accesibilidad, y la selección de la institución pública participante se realizó a partir de un grupo de centros que manifestaron interés (propio y coincidente con el interés por parte de la Inspección del CEIP – ANEP) en participar del proyecto de creación y validación del INDI (ver Anexo 9 por Aval de ANEP). De esas instituciones públicas disponibles (urbanas) se buscó una que contemplara la posibilidad de seguimiento en primer año de los niños por cercanía a la escuela primaria de la zona y que perteneciera al quintil 3 o inferior para buscar cierta heterogeneidad en la muestra. Finalmente, se decidió por la institución participante en base a los criterios anteriores y a su pertenencia a la zona metropolitana sur, al igual que las dos instituciones privadas.

En 2016 se contactaron a las instituciones participantes y se solicitó el aval para la implementación del proyecto en cada uno de los centros¹¹. Una vez obtenidos los permisos por parte de las direcciones de las instituciones, se mantuvieron reuniones con directoras y maestras en las cuales se explicó la investigación en mayor detalle, sus objetivos y sus alcances. Se entregaron hojas de información con los objetivos y procedimientos (ver Anexo 10), así como consentimientos informados a las familias de los niños participantes (ver Anexo 11). Se estuvo disponible para consultas por parte de las mismas a través de diversos medios y se mostró a los centros la disponibilidad para gestionar reuniones informativas con las familias, si así lo dispusieran. Se realizaron instancias de capacitación con las maestras entrenándolas en la aplicación del INDI y se mantuvo un contacto fluido con ellas a lo largo de toda su implementación, evacuando dudas e inquietudes que fueran surgiendo en el proceso.

En paralelo a la evaluación por parte de las maestras con el INDI, cuatro evaluadores (investigador principal y tres estudiantes del último año de psicología entrenados) realizaron la evaluación directa de los niños con el Test breve de inteligencia de Kaufman (K-bit) y la batería de EA-P (caja de tareas y reporte de evaluador). Todas estas evaluaciones se realizaron en dos tiempos en 2016: la primera en el primer semestre durante los meses de junio-julio y la segunda en el segundo semestre, durante los meses de octubre-noviembre (ver Tabla 4). Los evaluadores fueron entrenados durante varios meses en relación a

¹¹ Por temas de confidencialidad no se incluyen en anexos los avales de las instituciones privadas, quedando disponibles a demanda.

aspectos teóricos y prácticos de la batería y a través de role-playing, observación y evaluaciones de práctica.

Durante 2017 se mantuvo el contacto con las instituciones privadas, en esta oportunidad con la dirección de los sectores de Primaria. Del mismo modo, se contactó a la dirección de la escuela pública a la que asistió el 82% de la población del Jardín público con la cual se trabajó en 2016 y a la escuela con la cual se amplió la muestra ($n = 100$) para la validación de la escala EIE. Durante el mes de junio de 2017 se evaluó a los niños en primer año de escuela primaria con el instrumento EIE. Para ello se mantuvo instancias de capacitación con las maestras y se abrió un espacio disponible a consultas, durante toda su implementación. Se entregaron las hojas de información y los consentimientos informados a las familias de los nuevos participantes y una vez que los mismos estuvieron firmados, las maestras procedieron a su aplicación.

Tabla 4

Cronograma de ejecución del trabajo de campo e instrumentos administrados

Tiempo	Año	Período	Informante Maestras	Informante Evaluadores	Evaluación directa
T 1	2016	Junio-julio	INDI	EA-P: RE	EA-P: TE & K-BIT
T 2	2016	Octubre-noviembre	INDI	EA-P: RE	EA-P: TE & K-BIT
T 3	2017	Junio	EIE		

Nota. T1 = Tiempo 1; T2 = Tiempo 2; INDI = Inventario de Desarrollo Infantil; EIE=Escala de Involucramiento Escolar; EA-P: TE = Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar: Tareas de evaluación directa, EA-P: RE = Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar: Reporte del evaluador); K-BIT = Test breve de inteligencia de Kaufmann.

3.6 Procesamiento estadístico y análisis realizados

Se realizaron estudios descriptivos de las variables a efectos de ver su comportamiento en cuanto a distribución, puntuación media y desviación típica. Se realizaron análisis de comparación entre muestras y de correlación para ver dirección y magnitud de la relación entre las variables. Para interpretar estos estadísticos se tomaron las recomendaciones realizadas por Cohen (1992): para las correlaciones puntuaciones de entre 0 y .29 fueron consideradas pequeñas o débiles, entre .30 y .49 medianas o moderadas y de .50 a 1 grandes o altas. Se consideraron los coeficientes estadísticamente significativos con valores de $p < .05$, $p < .01$ y $p < .001$ y los tamaños del efecto (valor de d) considerados fueron: entre 0 y 0.4 pequeño, entre 0.5 y 0.7 medio y mayor a 0.8 grande (Cohen, 1992).

Se realizaron análisis psicométricos sobre la validez de la escala empleada para medir el Involucramiento Escolar. Se realizó análisis de confiabilidad y análisis factorial

confirmatorio (AFC). Los valores de α y Ω se consideraron aceptables siendo superiores a .70 (Gliem & Gliem, 2003). Para esto se consideró la muestra extendida ($n = 100$) descrita en el apartado 3.2. Se utilizó el método de máxima verosimilitud con estimación robusta (MLR) tomando los siguientes índices de ajuste como aceptables: error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) $< .05$, índice de ajuste comparativo (CFI) $> .90$, índice de Tucker-Lewis (TLI) $> .95$ y residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR) $< .05$ (Batista-Foguet, Coenders & Alonso, 2004; Herrero, 2010).

Por último, se realizó análisis mediante regresión lineal múltiple, tomando como variables predictoras los datos del INDI y de la batería de autorregulación, y como variable de resultado la puntuación de involucramiento escolar. Se utilizaron las medidas de inteligencia como variable control. Se consideraron los puntajes de la prueba de Durbin-Watson entre 1,5 y 2,5 para la independencia de errores y los valores del factor de varianza inflada (VIF) $< a 3$ para descartar la multicolinealidad entre variables (Moreno, 2008).

Para los análisis se utilizaron los programas de procesamiento estadístico IBM SPSS versión 23 (IBM Corp., 2015), JASP versión 0.8.3.1. (JASP Team, 2017) y MPLUS versión 8 (Muthén & Muthén, 2006).

En T1 y T2 se excluyeron tres participantes de las pruebas Retrasar la comida y Tarea de la lengua de la batería EA-P, por tratarse de niños con diagnóstico de celiaquía o diabetes. El porcentaje de valores perdidos en la evaluación directa (excluyendo los casos anteriormente mencionados) no superó el 3,6% en ninguna de las variables en ambos tiempos de evaluación. Los mismos fueron imputados utilizando el método de EM (maximización esperada).

En relación al INDI, en el T2 en la IPU las maestras solicitaron completar sólo el índice de AR, dada la sobrecarga de trabajo por la época del año puntualmente. Esto no permitió que se obtuvieran datos completos del INDI, por lo que para algunos componentes analizados del INDI (prosocialidad, comportamiento internalizante y FE) se consideraron a los 35 participantes restantes de las otras dos instituciones.

3.6.1 Selección de variables y creación de subescalas

3.6.1.1 EA-P: Tareas de evaluación directa

Para las variables de evaluación directa se optó por utilizar el método de latencias en las tareas en las que se midió más de un tipo de variable (ver Anexo 4). En las tareas de Ordenar la Torre (OT) y Ordenar los Juguetes (OJ) se consideró la variable latencia total y en la tarea Envolver la sorpresa (ES) se consideró la variable latencia en mirar. Las variables no fueron sumadas en una única variable AR, por distintos motivos. En primer lugar, porque el origen de la batería no se prevé la posibilidad de generar una variable

compuesta, dadas las escalas disímiles con las que son medidas las distintas variables; en segundo lugar, por el deseo de diferenciar el comportamiento de los distintos procesos de la AR (FEF, FEC y complacencia) y en tercer lugar porque las medidas separadas tanto de AR como de FE presentan a menudo relaciones débiles entre ellas (Blair, 2003) y la creación de variables compuestas en estos casos suele aumentar el error de medida y disminuir la posibilidad de detectar efectos significativos en las variables (Brock et al., 2009; McClelland & Cameron, 2012).

3.6.1.2 EA-P: Reporte de evaluador

En relación al Reporte de evaluador, se optó por considerar las subescalas cortas (ver Anexo 7), en base al análisis factorial en el estudio original y siguientes estudios. Para ello, se invirtieron los ítems que se puntúan de forma invertida, previo a sumarse a cada subescala y se construyeron las mismas. La subescala de Atención y Control de Impulsos (AtyCI) quedó conformada por los ítems A1, A2, A3, A4 (inv.), A5 (inv.), B1 (inv.), B2, B3, B4, B5 (inv.), B6, C2, E1 (inv.), E2 (inv.), E3 y el promedio de la suma de “agresión física extrema” (invertido). La subescala de Emociones Positivas (EmPos) quedó compuesta por los ítems C1, C3, D1, D2, E8, E9 y el promedio de la suma de los ítems de efectos positivos¹² de las pruebas de evaluación directa de EA-P.

3.6.1.3 INDI

Para el presente estudio se tomaron inicialmente medidas de las distintas dimensiones del INDI (versión 2016), buscando tener una mirada comprehensiva de la PPE. Dado que como se mencionó previamente en una de las instituciones no se obtuvieron datos completos del INDI en el T2, se decidió reducir a los siguientes componentes, considerados prioritarios para este estudio:

- de la Dimensión Socioemocional (S) los tres componentes:
 - Conducta Prosocial. Ítems: S1. Tiene un buen relacionamiento con los compañeros de clase, S2. Ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan, S7. Reconoce y expresa asertivamente sus emociones, S8. Comparte juguetes y materiales, S9. Está atento a los sentimientos de los otros.
 - Comportamiento Externalizante. Ítems: S5. Agrede físicamente a sus compañeros, S6. Agrede verbalmente a sus compañeros, S12. Tiene una postura desafiante hacia las maestras, S13. No tolera la frustración.

¹² Refiere a ítems que evaluador puntúa en los protocolos de la evaluación directa, acerca de la disposición del niño durante la evaluación (ver Anexo 5).

- Comportamiento Internalizante. Ítems: S3. Evita relacionarse con otros, S4. Muestra aprensión y/o excesiva preocupación ante sucesos futuros, S10. Se muestra tímido y/o no comparte sus experiencias con el grupo, S11. Tiene un aspecto triste, cansado, preocupado.
- de la Dimensión Cognitiva (C):
 - Funcionamiento ejecutivo. Ítems: C21. Tiene dificultad para cambiar de tarea cuando se le pide, C22. Permanece sentado, prestando atención a un cuento, C23. Identifica rápidamente detalles nuevos en el salón o cambios en el aspecto de sus compañeros, C27. Espera por algo que desea (ej: un juguete, merienda), cuando se le solicita, C28. Se concentra cuando dibuja o pinta, C29. Es capaz de esperar turnos, C30. En la situación de juego dedica un tiempo prolongado a planificar.

En base a las consideraciones teóricas planteadas en el capítulo 1 y al análisis en relación al contenido de los ítems, se realizó la selección de algunos de ellos para crear un posible índice de AR:

- C21 (invertido): Tiene dificultad para cambiar de tarea cuando se le pide
- C22: Permanece sentado prestando atención a un cuento
- C27: Espera por algo que desea cuando se le solicita
- C28: Se concentra cuando dibuja o pinta
- C29: Es capaz de esperar turnos
- C30: En la situación de juego dedica un tiempo prolongado a planificar
- S5 (invertido): Agrede físicamente a sus compañeros
- S6 (invertido): Agrede verbalmente a sus compañeros
- S7: Reconoce y expresa asertivamente sus emociones
- S12 (invertido): Tiene una postura desafiante hacia las maestras
- S13 (invertido): No tolera la frustración
- D2: se adapta a la rutina de clase

A su vez, los mismos se subdividieron en base a su aporte desde la teoría a los procesos FEF, FEC o complacencia, en las tres posibles dimensiones de AR (cognitiva, emocional y comportamental) quedando conformadas las siguientes variables:

- ARCog_INDI: C21 (inv), C22, C28, C30
- AREmo_INDI: C27, S5 (inv), S6 (inv), S7, S12 (inv), S13 (inv)
- ARComp_INDI: C29, D2

El ítem C23 de la subescala de FE (“Identifica rápidamente detalles nuevos en el salón o cambios en el aspecto de sus compañeros”) no se incluyó en el índice de AR entendiendo que no contempla un aporte significativo a la teoría establecida de la AR. Si bien este ítem brinda una mirada sobre los procesos atencionales globalmente considerados, toma en cuenta factores externos al niño hacia los que debería dirigir su atención de manera intencional, no estableciendo, por una parte, una meta u objetivo definido y por otra, no requiriendo de la regulación de impulsos, emociones o pensamientos internos del niño. Consideramos que estos aspectos son factores primordiales de los procesos autorregulatorios como buscaron ser abordados en este estudio.

Del mismo modo, mediante el análisis teórico se entendió que el ítem C27 (“Espera por algo que desea cuando se le solicita”) implicaba una regulación de tipo emocional al involucrar explícitamente el *deseo* del niño, contemplando de esta forma aspectos del FEC de manera discriminada a través del INDI. Por este motivo, fue asignado al subcomponente emocional de la AR.

El ítem C29 (“Es capaz de esperar turnos”), por su parte, implicó la capacidad expresa de complacer los pedidos del adulto (maestra), motivo por el cual fue asignado al componente comportamental del índice de AR creado.

Capítulo 4

Resultados

El objetivo de este capítulo es el de presentar los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recabados empíricamente. En el primer apartado se presentan los resultados descriptivos y los estadísticos de correlación de todas las variables de los instrumentos utilizados para los tres tiempos de evaluación de la muestra. En el segundo apartado se muestran los resultados de la validación de la EIE mediante análisis descriptivos, de correlación y de estructura interna para la muestra ampliada ($n = 100$), según se especificó en el apartado 3.2. En la última sección se presenta el análisis predictivo de las variables evaluadas en T1 y T2 sobre el IE en T3.

4.1 Descriptivos y correlaciones

Se presentan, por un lado, T1 y T2 por tratarse de la misma batería de evaluación y, seguidamente, los descriptivos y correlaciones del T3.

Para T1 y T2 se detallan las evaluaciones por parte de las maestras con el INDI, las realizadas por parte de los evaluadores con EA-P: RE y las evaluaciones directas con el K-bit y EA-P: TE; se realizan las comparaciones entre los Tiempos y entre instituciones, y el análisis de correlación entre variables en cada Tiempo. Dado que en T1 y T2 todas las variables (salvo K-bit: CI Matrices y CI Total) no presentaron distribución Normal según Prueba de Kolmogorov-Smirnov (ver Apéndice 1), se realizaron análisis de tipo no paramétrico: Prueba de Mann-Whitney para comparación entre sexos dentro de cada Tiempo, Test de Kruskal-Wallis para comparar instituciones, Test de Wilcoxon para comparar las muestras entre T1 y T2, y correlación de Spearman para el análisis de correlaciones entre variables.

Para el T3 se muestran las evaluaciones realizadas por las maestras con la EIE y se realiza comparación entre sexos e instituciones. Se realizó Prueba de Shapiro-Wilk ($n = 48$) para comprobar distribución normal en relación a la escala. Dado que se obtuvo un p -valor menor a .05 ($rango = .001-.022$) se realizaron análisis de tipo no paramétrico. Su relación con el T1 y T2 se establece en el apartado 4.3 de *Análisis predictivo*.

4.1.1 Tiempo 1 y 2: K-BIT, EA-P & INDI

4.1.1.1 Descriptivos

En la Tabla 5 se presentan los valores de los rangos de las muestras, medianas, medias y desviaciones típicas de las evaluaciones en los Tiempos 1 y 2. Se señalan las diferencias estadísticamente significativas entre ellos en base al Test de Wilcoxon (ver Apéndice 2).

Tabla 5
Estadísticos descriptivos de las variables en T1 y T2 y comparación de muestras en base a Test de Wilcoxon

	T1				T2			
	R	N	M(DT)	Me	RM	N	M(DT)	Me
K-BIT								
CI V	73-122	58	99,60(12,86)	101	74-122	55	101,87(10,81)	102
CI M	83-134	57	102,58(10,91)	102	78-153	55	107,29(15,51)	106
CI T	77-125	57	99,00(11,4)	97	75-136	55	102,95(12,99)*	104
EA-P: TE								
BE	-9-20	58	4,43(5,70)	3,75	-4,5-30,5	55	7,99(7,5)***	6,00
GL	0-100	58	83,40(27,17)	93,75	12,5-100	55	88,64(17,56)	93,75
TT	0-2	58	1,84(0,41)	2	0-2	55	1,76(0,61)	2,00
OT	23-120,5	58	47,91(24,85)	39,5	18-120,5	55	38,39(16,85)*	35,00
OJ	33-120,5	58	89,04(30,12)	89,5	38-120,5	55	81,24(29,17)*	73,00
ES	1-60,5	58	37,97(23,57)	49	1-60,5	55	43,65(23,45)	60,50
TL	3-40,5	55	34,48(9,69)	40,5	6-40,5	52	36,76(9,64)*	40,50
RC	3-5	55	4,25(0,58)	4,25	2,75-5	52	4,28(0,59)	4,50
EA-P: RE								
AtyCI	0,5-2,88	58	2,42(0,43)	2,47	0,63-2,88	55	2,45(0,51)	2,56
EmPos	0,86-2,71	55	2,10(0,50)	2,27	1-2,71	52	2,07(0,38)	2,00
INDI								
Pro	1,8-6	58	4,82(1,06)	5,2	2,6-6	35	4,51(0,92)	4,60
Comp. Ext.	1-4,75	58	2,04(1,15)	1,63	1-4,25	55	2,15(1,07)	1,75
Comp. Int.	1-3,25	58	1,82(0,68)	1,5	1-3,5	35	2,02(0,79)	1,75
FE	2-6	58	4,93(0,93)	5,14	2,29-6	35	4,70(1,00)	4,86
AR (Total)	2,25-6	58	5,00(0,96)*	5,38	2,67-6	55	4,80(0,96)	5,08
AR Cog.	1-6	58	4,97(1,01)*	5,25	2-6	55	4,74(1,07)	5,00
AR Emo.	2,5-6	58	4,97(1,05)	5,25	2,83-6	55	4,77(0,99)	5,20
AR Comp.	2-6	58	5,14(1,04)	5,5	2,5-6	55	5,03(1,08)	5,50

Nota. R = rango de la muestra; M(DT) = media(desviación típica); Me = Mediana; K-BIT = Test breve de inteligencia de Kaufmann: CI V = CI vocabulario; CI M = CI matrices; CI T = CI total; EAP: TE = Evaluación de Autorregulación en el Preescolar: Tareas de evaluación directa; BE = Barra de equilibrio; GL = Golpear el lápiz; TT = Tarea de la torre; OT = Ordenar la torre; OJ = ordenar los juguetes; ES = Envolver la sorpresa; TL = Tarea de la lengua; RC = Retrasar la comida; EA-P:RE = Evaluación de Autorregulación en el Preescolar: Reporte de evaluador; AtyCI = subescala de atención y control de impulsos; EmPos = subescala de emociones positivas; INDI: Pro = Prosocialidad; Comp. Ext. = Comportamiento externalizante; Comp. Int. = Comportamiento internalizante; FE = Funcionamiento ejecutivo; AR (Total) = autorregulación total; AR Cog. = autorregulación cognitiva; AR Emo. = autorregulación emocional; AR Comp. = autorregulación comportamental.

* $p < .05$; *** $p < .001$

A partir de los datos recabados se observa que las medias de K-bit se encontraron dentro del rango de normalidad en las tres variables en los dos Tiempos, según norma

española. Resultó significativa la diferencia entre T1 y T2 en la variable CI Total, a favor del T2 ($w = 378,50$, $p = .020$, $d = 0,49$).

En lo que refiere al funcionamiento de la batería EA-P, las pruebas TT y TL presentaron un efecto techo tanto en la primera como en la segunda evaluación y la tarea ES lo presentó en el T2. Esto fue controlado en base al criterio de obtención del puntaje máximo en el 50% o más de los participantes (Bassett et al, 2012). Por este motivo, estas tareas fueron excluidas del análisis longitudinal.

En base al Test de Wilcoxon resultó significativa la diferencia a favor del T2 en las pruebas OT ($w = 1068,00$, $p = .013$, $d = 0,39$) y OJ ($w = 648,00$, $p = .035$, $d = 0,16$) y significativa a nivel de $p < .01$ en la prueba BE ($w = 339,50$, $d = 0,56$). En cuanto al Reporte de evaluador no se encontraron diferencias entre T1 y T2 en ninguna de sus dos subescalas.

En relación a los resultados del INDI se destaca la diferencia significativa a favor del T1 en AR Total ($w = 795,50$, $p = .034$, $d = 0,03$) y en su componente emocional ($w = 829,50$, $p = .031$, $d = 0,08$).

Comparación por centro educativo y por sexo para cada Tiempo

En la comparación por centro educativo en el T1 el contraste de Kruskal-Wallis (ver Apéndice 3) mostró una diferencia significativa a favor de la IP1 en las variables de CI V ($K = 37,27$, $p = .02$, $d = 0,14$) y CI T de K-bit ($K = 35,85$, $p = .017$, $d = 0,15$) y en la prueba BE ($K = 34,88$, $p = .028$, $d = 0,13$) de la batería EA-P. Los resultados mostraron también significativa la diferencia a favor de la IPu en la variable AR Cog del INDI ($K = 36,57$, $p = .019$, $d = 0,14$).

Se observó una diferencia significativa a nivel de $p < .001$ en la variable Comp. Int. ($u = 42,00$, $d = 0,71$) a favor de la IP2 en el T2. Las demás variables no presentaron diferencias estadísticamente significativas entre las instituciones en el T2.

En cuanto a las diferencias por sexo, los resultados de la Prueba de Mann-Whitney en el T1 (ver Apéndice 4) mostraron una diferencia estadísticamente significativa a nivel de $p < .05$ en el desempeño a favor de las niñas en la variable RE: EmPos ($u = 249,0$, $p = .031$, $d = 0,34$), significativa a nivel de $p < .01$ en la variable AR Comp. del INDI ($u = 239,0$, $p = .003$, $d = 0,43$) y significativa a nivel de $p < .001$ en las variables Prosocialidad ($u = 142,0$, $d = 0,66$), FE ($u = 145,5$, $d = 0,65$), AR total ($u = 120,0$, $d = 0,71$), AR cognitiva ($u = 125,5$, $d = 0,70$) y AR emocional ($u = 141,5$, $d = 0,66$) del INDI. Estas últimas variables presentaron además un tamaño del efecto medio o grande. Los resultados mostraron también una diferencia significativa a favor de los varones en la variable Comportamiento Externalizante ($u = 620,5$, $p = .001$, $d = 0,48$).

En la comparación por sexo en el T2 (ver Apéndice 5) se presentó nuevamente una diferencia significativa a nivel de $p < .05$ a favor de las niñas en las variables EmPos del Reporte de Evaluador ($u = 202,5$, $p = .013$, $d = 0,40$), Prosocialidad ($u = 89,5$, $p = .039$, $d = 0,41$) y FE del INDI ($u = 74,0$, $p = .01$, $d = 0,51$), significativa a nivel de $p < .01$ en las variables AR cognitiva ($u = 222,0$, $p = .008$, $d = 0,41$) y AR comportamental ($u = 225,0$, $p = .008$, $d = 0,41$) del INDI y significativa a nivel de $p < .001$ en AR total ($u = 170,0$, $d = 0,55$) y AR emocional ($u = 167,0$, $d = 0,56$) del INDI. Los resultados mostraron nuevamente una diferencia significativa a favor de los varones en la variable Comportamiento Externalizante ($u = 598,5$, $p < .001$, $d = 0,58$).

4.1.1.2 Correlaciones

Se realizaron análisis de correlación de Spearman (ρ) entre variables en cada Tiempo (T1 y T2) y correlaciones test – re-test de cada variable. Los coeficientes y su grado de significancia se presentan en la Tabla 6.

En cuanto al K-bit los resultados mostraron correlaciones significativas —entre moderadas y fuertes— entre sus variables, tanto en el T1 como en el T2. No se presentaron correlaciones estadísticamente significativas con las demás variables y se observaron valores menores a $\rho = .23$.

En cuanto a la batería EA-P los resultados mostraron un patrón de correlaciones variable. La tarea GL presentó correlaciones estadísticamente significativas a nivel de $p < .05$ con las otras dos tareas de la dimensión cognitiva ($\rho = .27$ en el T1 con BE y $\rho = .33$ en el T2 con TT). Entre las tareas de AR comportamental (OT y OJ) se observó una correlación de $\rho = .12$ en el T1 (no significativa) y de $\rho = .35$ en el T2 significativa a nivel de $p < .01$. Finalmente, entre las tareas de AR emocional se destacó la correlación entre RC y ES de $\rho = .29$ en T1 ($p < .05$) y $\rho = .61$ en T2 a nivel de $p < .01$. Esta última, a su vez, fue la correlación más alta dentro de todas las variables de la batería. Las tareas BE y TL presentaron correlaciones muy débiles con las demás variables de evaluación directa, salvo en dos oportunidades: BE y GL en T1 ($\rho = .27$, $p < .05$) y TL y TT en T2 $\rho = .43$, $p < .01$).

Las relaciones entre las tareas de EA-P y los demás instrumentos de medida fueron débiles y moderadas. Entre las tareas de AR emocional se destacó RC con correlaciones de $\rho = .48$ en T1 y $\rho = .54$ en T2 con la subescala de AtyCI del Reporte de Evaluador, ambas significativas a nivel de $p < .01$. Las tareas GL y TT de la dimensión cognitiva y las tareas ES y RC de la dimensión emocional presentaron correlaciones significativas a nivel de $p < .05$ y $p < .01$ en el T2 con los componentes FE y AR (incluidas las sub dimensiones) del INDI. Se presentaron correlaciones tendientes a cero entre las tareas de AR comportamental de EA-P y los demás instrumentos de medida.

En cuanto al Reporte de evaluador se observó una correlación negativa débil entre sus subescalas (T1: $\rho = -.32$, $p < .05$ y T2: $\rho = -.14$, no significativa). La escala AtyCI presentó correlaciones débiles a moderadas con algunas tareas de la batería EA-P ($\rho = .31$ con GL en T2, $\rho = .33$ con TT en T2 y $\rho = .27$ con TL en T1, todas ellas significativas a nivel de $p < .05$; $\rho = .40$ con ES en T2, $\rho = .48$ y $\rho = .54$ con RC en T1 y T2 respectivamente, todas ellas significativas a nivel de $p < .01$). Esta subescala presentó un patrón de correlaciones significativas en el rango $\rho = .30-.47$ con todos los componentes del INDI (ya sea en T1 y/o en T2), salvo con Prosocialidad ($\rho = .29$ la más alta en T2) y con Comportamiento internalizante que presentó correlaciones tendientes a cero ($\rho = -.03$ en T1 y $\rho = -.04$ en T2). La subescala EmPos presentó correlaciones no significativas y tendientes a cero con todas las demás variables. Estas correlaciones mostraron un patrón de alternancia en relación a su dirección (a veces positiva y a veces negativa) entre T1 y T2 con algunas tareas de la caja (GL, OT, OJ y TL) y con algunos componentes del INDI (FE, ARCog y AREmo). Estos resultados serán discutidos en el siguiente capítulo.

Finalmente, las correlaciones entre los componentes del INDI se presentaron en general entre moderadas y muy fuertes, significativas en su mayoría a nivel de $p < .01$. La variable Comportamiento internalizante fue la única que en el T2 presentó algunas correlaciones no significativas y tendientes a cero ($\rho = -.12$ con FE, $\rho = -.08$ con ARComp. y $\rho = .00$ con ARCog.). El ítem D2 del INDI (“Se adapta a las rutinas de clase”) presentó en el T1 una correlación significativa a nivel de $p < .01$ en el T1 con la tarea GL ($\rho = .37$) y a nivel de $p < .05$ ($\rho = .28$) con la subescala de AtyCI del Reporte de evaluador. En cuanto al funcionamiento del ítem D2 en el T2 se observó un mayor patrón de correlaciones significativas a nivel de $p < .01$ con las tareas de GL ($\rho = .44$), TT ($\rho = .37$) y ES ($\rho = .45$) y a nivel de $p < .001$ con la tarea de RC ($\rho = .47$) y con la subescala de AtyCI del Reporte de evaluador ($\rho = .49$). Ver Apéndice 6 para el detalle de correlaciones de este ítem.

Todas las variables presentaron correlaciones estadísticamente significativas ($p < .01$) en el test – re-test entre el Tiempo 1 y el 2, a excepción de las que se observaron menores a $\rho = .25$ (K-bit CI Matrices $\rho = .24$, GL $\rho = .19$, TT $\rho = .16$, OT $\rho = .17$ y ES $\rho = .03$).

Autorregulación y Preparación para la escolarización

Tabla 6

Correlaciones de Spearman entre las variables en los Tiempos 1 y 2 y correlaciones test – re-test

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
1 K-BIT CI V	.74**																					
2 K-BIT CI M	.41**/.49**	.24																				
3 K-BIT CI T	.86**/.78**	.78**/.91**	.55**																			
4 EA-P BE	.17/.08	.15/.19	.23/.17	.48**																		
5 EA-P GL	.20/.19	.05/.04	.17/.14	.27*/.18	.19																	
6 EA-P TT	.15/.17	.19/-.03	.17/.07	.24/.03	.05/.33*	.16																
7 EA-P OT	-.05/.03	-.03/-.09	.00/-.02	-.12/-.02	-.12/-.11	-.06/-.02	.17															
8 EA-P OJ	-.18/-.07	-.13/-.14	-.16/-.13	-.24/.04	-.03/-.12	-.31*/-.07	.12/.35**	.41**														
9 EA-P ES	.19/-.02	-.02/.15	.11/.11	.10/-.02	.23/.31*	.19/.17	-.29*/-.07	-.03/.00	.06													
10 EA-P TL	-.08/-.06	-.20/.01	-.15/-.05	.15/.18	-.03/.01	.13/.43**	.15/-.03	.10/-.03	.01/.13	.49**												
11 EA-P RC	-.06/-.06	-.19/.01	-.14/-.03	-.01/-.10	-.02/.33*	.13/.37**	-.08/-.22	-.02/-.14	.29*/.61**	.05/.14	.51**											
12 EA-P RE:AtyCI	.03/-.02	.06/.16	.06/.08	.15/.13	.15/.31*	.22/.33*	-.01/.00	.04/-.15	.25/.40**	.27*/.26	.48**/.54**	.40**										
13 EA-P RE:EmPos	.20/.11	.23/.08	.22/.11	-.06/-.08	.03/-.05	.15/.08	-.01/.19	-.07/.18	-.07/-.08	-.23/.16	-.26/-.22	-.32*/-.14	.64**									
14 INDI Pro	.03/.12	.09/.09	.02/.16	.00/.33	.16/.21	.18/.13	-.08/.24	.10/.11	.09/.39*	-.13/.04	.18/.14	.06/.29	.07/.10	.88**								
15 INDI Comp. Ext.	.05/-.02	-.02/-.13	.04/-.11	-.06/-.12	-.33*/-.39**	-.15/-.25	.11/-.06	-.07/-.08	-.27*/-.43**	.12/-.04	-.35**/-.33*	-.33*/-.26	.09/.05	-.79**/-.70**	.88**							
16 INDI Comp. Int.	.19/-.16	.15/-.08	.23/-.12	-.10/-.35*	-.10/-.02	-.18/-.11	.15/-.06	.05/.02	.01/.07	.13/.06	-.06/.08	-.03/-.04	-.02/-.16	-.49**/-.53**	.39**/.27	.66**						
17 INDI FEJ	.06/-.09	.18/.11	.10/.11	.15/.44**	.25/.38*	.13/.39*	-.15/.03	-.03/.04	.08/.67**	-.20/.29	.23/.49**	.15/.47**	.05/-.26	.71**/.60**	-.57**/-.67**	-.48**/-.12	.58**					
18 INDI AR (Total)	-.03/-.07	.08/.07	-.01/.02	.10/.17	.26/.38**	.17/.27*	-.18/-.07	.06/-.01	.21/.55**	-.13/.07	.34*/.41**	.26/.35**	-.04/-.10	.88**/.73**	-.88**/-.86**	-.48**/-.23	.83**/.95**	.84**				
19 INDI AR Cog	.01/-.14	.17/.07	.06/-.01	.07/.21	.23/.37**	.11/.30*	-.17/-.87	.01/-.06	.09/.50**	-.20/.15	.11/.48**	.13/.44**	.12/-.20	.67**/.49**	-.47**/-.61**	-.43**/-.00	.93**/.98**	.77**/.88**	.62**			
20 INDI AR Emo	-.02/.02	.08/.11	.01/.09	.11/.09	.25/.36**	.23/.23	-.15/.00	.05/.01	.22/.50**	-.08/.03	.30*/.37**	.23/.30*	-.04/.00	.88**/.84**	-.95**/-.93**	-.44**/-.39**	.66**/.72**	.94**/.91**	.58**/.65**	.88**		
21 INDI AR Comp	-.01/.11	.05/-.01	.00/-.05	.07/.15	.23/.36**	.16/.27*	-.08/-.11	.12/-.06	.15/.59**	-.08/.06	.45**/.48**	.44**/.40**	-.20/-.22	.67**/.63**	-.83**/-.76**	-.28*/-.08	.66**/.93**	.85**/.92**	.62**/.81**	.82**/.81**	.79**	

Nota. En la diagonal se presenta la correlación entre T1 y T2 de cada variable.

* $p < .05$; ** $p < .01$

4.1.2 Tiempo 3: EIE

4.1.2.1 Descriptivos

En la Tabla 7 se presentan los valores de las medias, medianas y desviaciones típicas de los distintos ítems de IE para los niños de la muestra en el T3. Se presenta también la comparación por sexo según Prueba de Mann-Whitney y por institución según contraste de Kruskal-Wallis.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos en el T3: Prueba de Mann-Whitney para la comparación entre sexos y Prueba de Kruskal-Wallis para la comparación entre instituciones

	Total (n = 48)		Comparación por sexo			Comparación por Institución		
			Varón (n = 25)	Mujer (n = 23)	U	IP1 (n = 13)	IP2 (n = 17)	IPu (n = 18)
	M(DT)	Me						
Inv. Comportamental	4,44(1,73)	5,00	24,86	24,11	278,5	32,27	21,59	21,64
Inv. Emocional	4,52(1,57)	5,00	22,06	27,15	226,5	27,00	24,62	22,58
Inv. Cognitivo	4,40(1,72)	5,00	25,10	23,85	272,5	31,88	23,62	20,00
Inv. Agéntico	4,85(1,60)	5,00	23,96	25,09	274,0	31,92*	25,74	17,97
Inv. Promedio Total	4,55(1,50)	4,75	24,36	24,65	284,0	31,69	23,47	20,28

Nota. M(DT) = Media(Desviación típica); Me = Mediana; U = estadístico de Mann-Whitney; IP1 = Institución privada 1; IP2 = Institución privada 2; IPu = Institución pública;

* $p < .05$

En la comparación por sexo no se apreciaron diferencias significativas en ninguna variable y en la comparación por institución educativa se presentó el desempeño en la variable Involucramiento Agéntico como significativo a nivel de $p < .05$, a favor de la IP1.

4.1.2.2 Correlaciones

En la Tabla 8 se presentan las correlaciones entre las variables del Tiempo 1 y 2 (K-bit, batería de AR e INDI) con las variables de IE del T3.

Tabla 8

Correlaciones de Spearman entre las variables del T1 y T2 con EIE (T3)

	Escala de Involucramiento Escolar				
	Comportamental	Emocional	Cognitivo	Agéntico	Total
K-BIT					
CI V	.21/.30*	.40**/.28	.26/.44**	.44**/.43**	.35**/.40**
CI M	.18/.14	.18/.13	.20/.29*	.29/.14	.23/.21
CI T	.26/.28	.33**/.25	.32**/.42**	.47**/.30*	.38**/.36*
EA-P: TE					
BE	.31**/.16	.26/.14	.37**/.30*	.37**/.25	.38**/.24
GL	.28/.32*	.34**/.44**	.27/.29*	.40**/.35*	.32**/.36*
TT	-.05/.22	.05/.34*	.07/.21	-.05/.26	.00/.26
OT	-.33**/-.25	-.28/-.08	-.40**/-.31*	-.27/-.11	-.37**/-.21
OJ	-.12/-.38**	-.04/-.08	-.23/-.37*	-.03/-.15	-.12/-.29*
ES	.10/.23	.08/.22	.11/.27	.01/-.01	.08/.19
TL	-.32**/-.23	-.35**/-.20	-.24/-.12	-.25/-.24	-.31**/-.23
RC	.13/.22	.06/.11	.21/.29	-.04/.01	.10/.16
EA-P: RE					
AtyCI	.15/.04	.17/.13	.26/.08	.16/-.09	.22/.02
EmPos	-.08/-.22	.13/.01	-.22/-.34*	.09/-.07	-.04/-.20
INDI					
Pro	.11/.23	.31**/.37*	.04/.23	.03/.11	.10/.23
Comp. Ext.	-.22/-.19	-.35**/-.38**	-.18/-.19	-.10/-.15	-.20/-.20
Comp. Int.	.05/-.23	-.02/-.06	-.14/-.31	.04/-.17	-.02/-.22
FEj.	.29**/.35*	.49**/.43*	.38**/.41*	.25/.22	.35**/.39*
AR (Total)	.26/.30*	.44**/.42**	.27/.29*	.15/.17	.27/.29*
AR Cog.	.26/.31*	.47**/.41**	.32**/.32*	.22/.21	.30**/.32*
AR Emo.	.19/.19	.32**/.35*	.15/.17	.07/.06	.18/.16
AR Comp.	.33**/.37**	.45**/.38**	.32**/.34*	.16/.15	.31**/.32*

Nota. rho de Spearman T1 / rho de Spearman T2

* $p < .05$; ** $p < .01$

El Involucramiento comportamental presentó correlaciones débiles con las variables del K-bit, donde se destacó como significativa ($p < .05$) la que existe con el CI de la subescala Verbal. En cuanto a la batería EA-P, el involucramiento comportamental presentó correlaciones moderadas y negativas con las tareas de AR comportamental y dentro de éstas se destacó con OJ, significativa a nivel de $p < .01$ en el T2 ($rho = -.38$). Del mismo modo, el involucramiento comportamental presentó correlaciones positivas y moderadas con dos tareas de la dimensión cognitiva de AR: BE en T1 ($rho = .31$, $p < .05$) y GL en T2 ($rho = .32$, $p < .05$). Se observaron correlaciones en el entorno de .30 con los componentes de FE y AR del INDI. La correlación más alta y significativa a nivel de $p < .01$ es de $rho = .37$ con la variable AR comportamental.

Por su parte, el involucramiento emocional presentó las correlaciones más altas: $\rho = .49$ con FE del INDI, $\rho = .47$ con AR cognitiva del INDI y $\rho = .45$ con AR comportamental del INDI, todas ellas significativas a nivel de $p < .01$. Todas las correlaciones del Tiempo 1 y 2 del involucramiento emocional con los distintos componentes del INDI fueron estadísticamente significativas, salvo con Comportamiento internalizante. Presentó además correlaciones moderadas y significativas con las variables CI Vocabulario ($\rho = .40$, $p < .01$) y CI Total de K-bit ($\rho = .33$, $p < .05$) en el T1 y con dos tareas de la dimensión cognitiva de la batería EA-P: GL en los dos Tiempos (T1: $\rho = .34$, $p < .05$ y T2: $\rho = .44$, $p < .01$) y TT en el T2 ($\rho = .34$, $p < .05$).

El involucramiento cognitivo presentó correlaciones estadísticamente significativas ($p < .05$ y $p < .01$) con las tres variables de K-bit en el T2. Se observaron correlaciones moderadas y significativas con dos tareas de la dimensión de AR cognitiva de la batería EA-P: BE en T1 ($\rho = .37$, $p < .01$) y T2 ($\rho = .30$, $p < .05$) y GL en T2 ($\rho = .29$, $p < .05$) y negativas moderadas con las dos tareas de AR comportamental: OT en T1 ($\rho = -.40$, $p < .01$) y T2 ($\rho = -.31$, $p < .05$) y OJ en T2 ($\rho = -.37$, $p < .05$). Se observó una correlación negativa ($\rho = -.34$) en T2 significativa a nivel de $p < .05$, con la subescala de EmPos del Reporte de evaluador.

El involucramiento agéntico presentó correlaciones positivas moderadas y estadísticamente significativas con variables del K-bit (CI Verbal y CI total) así como con tareas de la dimensión cognitiva de la batería de AR: BE en T1 ($\rho = .37$, $p < .05$) y GL en los dos tiempos (T1: $\rho = .40$, $p < .01$; T2: $\rho = .35$, $p < .05$). No se observaron correlaciones estadísticamente significativas con ningún componente del INDI.

Por último, el involucramiento total (promedio de todos) presentó correlaciones significativas a nivel de $p < .01$ en el rango .30–.40 tanto en T1 como en T2 con las variables de K-bit CI Verbal ($\rho = .38$ en T1) y CI Total ($\rho = .40$ en T2) y con la tarea BE de la dimensión cognitiva de AR de la batería EA-P ($\rho = .38$ en T1). Presentó correlaciones significativas a nivel de $p < .05$ con la tarea GL de la dimensión cognitiva de la batería EA-P en T1 ($\rho = .32$) y en T2 ($\rho = .36$) y con las tareas de AR comportamental: OT en T1 ($\rho = -.37$) y OJ en T2 ($\rho = -.29$). En cuanto a sus relaciones con el INDI, el involucramiento total presentó correlaciones moderadas y significativas a nivel de $p < .05$ con FE en ambos tiempos (T1: $\rho = .35$ y T2: $\rho = .39$), con AR total en el T2 ($\rho = .29$), con AR cognitiva en ambos Tiempos (T1: $\rho = .30$ y T2: $\rho = .32$) y con AR comportamental (T1: $\rho = .31$ y T2: $\rho = .32$).

Se observó un patrón de correlaciones negativas entre la prueba TL de la batería EA-P y todas las variables de Involucramiento, incluyendo el promedio total (algunas de ellas significativas a nivel de $p < .05$).

Las correlaciones entre el ítem D2 del INDI en T1 y T2 y el involucramiento en sus distintas dimensiones y total (ver Apéndice 7) fueron positivas y significativas a nivel de $p < .05$ (rango de $rho = .29-.40$) en todas las variables para ambos Tiempos, excepto con el Involucramiento agéntico en T2 ($rho = .25, p = .08$).

4.2 Análisis de estructura interna de la Escala de Involucramiento Escolar

Para estos análisis se utilizó la muestra ampliada tal como se definió en el apartado 3.2. En la Tabla 9 se presentan los análisis descriptivos de la Escala de involucramiento escolar, incluyendo la comparación por sexo. La variable promedio de involucramiento total presentó una distribución normal ($p = .08$) pero dado que las variables de las dimensiones no ($p < .05$) se utilizó la Prueba de Mann-Whitney para comparación entre muestras independientes. Se observó que las niñas presentaron valores superiores en relación a los varones, siendo la diferencia significativa a nivel de $p < .05$ para el Involucramiento comportamental y Total, y a nivel de $p < .01$ para el Involucramiento emocional.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos EIE y comparación por sexo para una muestra ampliada (n = 100)

	<i>M(DT)</i> (n = 100)	Varón (n = 51)	Mujer (n = 49)	<i>U</i>
Inv. Comportamental	4,36(1,74)	44,89	56,34*	963,5
Inv. Emocional	4,35(1,56)	42,27	59,06**	830,0
Inv. Cognitivo	4,26(1,80)	46,89	54,26	1065,5
Inv. Agéntico	4,59(1,69)	45,80	55,39	1010,0
Inv. Promedio Total	4,39(1,52)	44,27	56,98*	932,0

Nota. *M(DT)* = Media (Desviación típica); *U* = estadístico de Mann-Whitney

* $p < .05$; ** $p < .01$.

Se realiza el análisis de correlaciones entre los ítems de la Escala resultando todos ellos significativos a nivel de $p < .01$. El menor coeficiente se observa en la correlación entre Involucramiento cognitivo y emocional ($rho = .65$) y la mayor correlación se observa entre el Involucramiento comportamental y el total ($rho = .93$). Todos los resultados se presentan en la Tabla 10.

Tabla 10

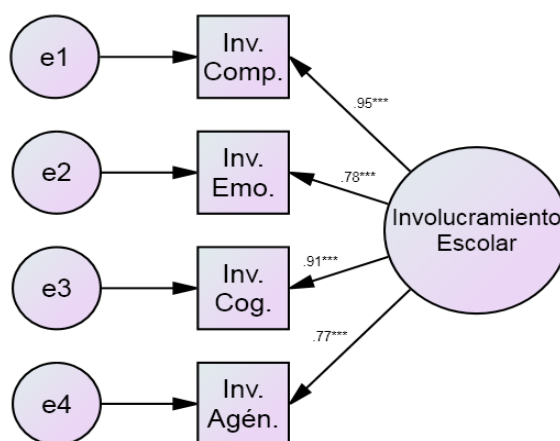
Correlaciones de Spearman entre ítems de la Escala de Involucramiento Escolar (EIE)

	1	2	3	4
1. Involucramiento comportamental	–			
2. Involucramiento emocional	.73**			
3. Involucramiento cognitivo	.87**	.65**		
4. Involucramiento agéntico	.72**	.68**	.72**	
5. Involucramiento total	.93**	.84**	.92**	.87**

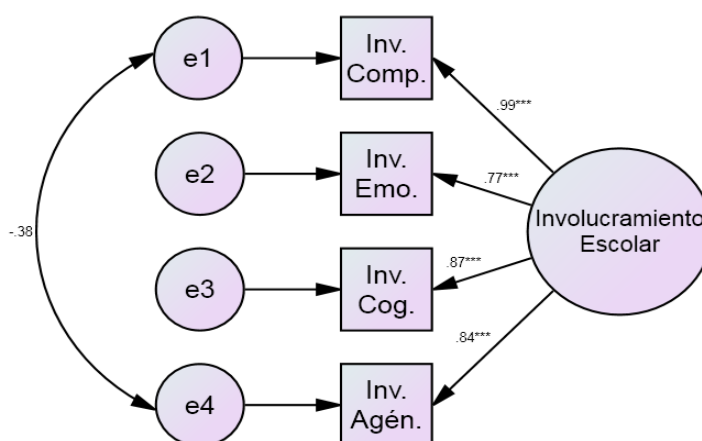
Nota. ** $p < .01$.

El análisis de consistencia interna (fiabilidad de la escala) arroja un alfa de Cronbach y un omega de McDonald de .92. La variable Involucramiento comportamental es la que produce un mayor efecto si se elimina (α y $\Omega = .87$).

Se realizó el AFC en donde se probó inicialmente el modelo original (Modelo A) y luego un segundo modelo con errores asociados entre las variables de involucramiento comportamental y agéntico (Modelo B). Esto se realizó debido al elevado índice de modificación encontrado en el primer modelo. Se seleccionó la estimación de la estandarización STDYX y como se puede observar en la Figura 2, todas las cargas factoriales son significativas a nivel de $p < .001$ en ambos modelos. Sin embargo, la asociación de errores entre el Involucramiento comportamental y el Involucramiento agéntico brindó un mejor ajuste del modelo, demostrado a través de los valores en los índices. Estos datos se presentan en la Tabla 11.



Modelo A: sin errores asociados



Modelo B: con error asociado

Figura 2. Diagrama de flujo del AFC: Modelo A (sin errores asociados) y Modelo B con errores asociados entre el ítem 1 y 4.

Tabla 11

Índices de ajuste de los modelos de AFC de la EIE (n = 100)

	χ^2	gl	RMSEA (I.C. 90%)	CFI	TLI	SRMR
Modelo A (sin errores asociados)	240.17***	6	.212(.102, .342)	.962	.885	.025
Modelo B (con errores asociados)	240.17***	6	.023(.000, .267)	1.000	.999	.009

Nota. χ^2 = chi-cuadrado; gl = grados de libertad; RMSEA = error cuadrático medio de aproximación (Intervalo de confianza); CFI = índice de ajuste comparativo; TLI = índice de Tucker-Lewis; SRMR = residuo estandarizado cuadrático medio.

Para el Modelo A se obtiene un RMSEA de .212 (intervalo de confianza al 90% entre 0.102 y 0.342) y un TLI de .89. Ambos índices se encuentran por fuera de los parámetros que establecimos anteriormente en el apartado 3.6.2, señalando un pobre ajuste del modelo. En la medida en que se asocian los errores de los ítems Involucramiento comportamental e Involucramiento agéntico se observa un ajuste excelente en los distintos índices.

El modelo de asociación de errores explica que existe una parte de la covariación debida a otras fuentes además del factor común. En este caso la asociación implica una relación directa entre el ítem 1 (Involucramiento comportamental) y el ítem 4 (Involucramiento agéntico). Esta relación será discutida con mayor detalle en el capítulo 5.

4.3 Análisis predictivo

Se realizó un análisis de regresión múltiple para determinar el grado de predictibilidad de las variables de EA-P e INDI sobre el IE. Para no saturar el modelo y evitar la multicolinealidad se seleccionaron las variables predictoras en base a los siguientes criterios: (a) que los constructos investigados (AR y PPE) estuvieran representados en sus dimensiones o componentes relevantes, (b) que se respetara el diseño multimétodo y multiinformante, (c) que los datos presentaran variabilidad en la muestra (no efecto techo) y (d) que las variables hubieran mostrado correlaciones moderadas y significativas con otras variables de asociación teórica esperada.

Bajo estos criterios, se tomaron para el análisis predictivo las siguientes variables: de K-bit el CI Total, de las tareas de evaluación directa de la batería EA-P la prueba Barra de equilibrio (BE) de la dimensión cognitiva, la tarea Ordenar los juguetes (OJ) de la dimensión comportamental y la tarea Retrasar la comida (RC) de la dimensión emocional; del Reporte de evaluador la subescala de AtyCI y del INDI las variables Prosocialidad, Comportamiento Externalizante, FE y AR (Total y desagregada) dada su relevancia para las hipótesis del presente trabajo. Se calculó para todas ellas la predictibilidad sobre la variable independiente de Involucramiento total en el Tiempo 3.

Se llevó a cabo un procedimiento secuencial de introducción de variables para cada Tiempo de evaluación, con un primer bloque con la variable CI Total de K-bit, con el fin de controlar los efectos de la inteligencia en el modelo. El segundo bloque se realizó con las variables de EA-P y del INDI, para cada Tiempo de evaluación, por separado. Por medio del análisis de regresión por pasos resultaron predictoras dos variables del INDI en el T1 (FE y Prosocialidad) y la variable FE del INDI como predictor en el T2.

Tomando en consideración el análisis teórico en relación al contenido del ítem C23 y su exclusión para los análisis de AR según fue explicado en el apartado 3.6.1, se estimó pertinente probar los modelos quitando este ítem para observar el comportamiento de la

subescala. Se consideró como insumo además el hecho de su eliminación del INDI en la versión 2017¹³. Al hacer esto, la variable FE del INDI resultó nuevamente predictor en ambos tiempos, obteniendo incluso mejores valores en todos los indicadores. En la Tabla 12 se presentan los resultados de los cuatro modelos (Modelo 1 de cada Tiempo incluyendo el ítem C23 y Modelo 2 excluyéndolo).

Las demás variables, tanto del T1 como del T2, no entraron en los modelos. Se controló también por la educación materna y por variables relativas a las maestras (edad, años de experiencia en la institución y en el nivel), no presentando valores estadísticamente significativos ninguna de ellas.

Tabla 12
Análisis de regresión múltiple jerárquica para la predicción del involucramiento escolar en niños de primer año de primaria

Tiempo	Modelos	Variable	B (ET)	β	R ²	
<i>T1</i>						
	Modelo 1 ^a (n = 48)	Kbit Total	.03 (.02)	.26	.32	
		FE_INDI	1.14 (.34)	.74**		
		Prosocialidad	-.59 (.29)	-.45*		
	Modelo 2 ^b (n = 48)	Kbit Total	.04 (.02)	.29*		.36
		FE_INDI	1.16 (.32)	.78**		
		Prosocialidad	-.63 (.28)	-.48*		
<i>T2</i>						
	Modelo 1 ^a (n = 30)	Kbit Total	.02(.02)	.18	.23	
		FE_INDI	.59(.26)	.41*		
	Modelo 2 ^b (n = 48)	Kbit Total	.03 (.01)	.30*		.27
		FE_INDI	.57 (.17)	.42**		

Nota. T1 = Tiempo1 de evaluación, T2 = Tiempo 2 de evaluación; FE_INDI = componente de funcionamiento ejecutivo del INDI; R² = coeficiente de determinación; B(ET) = coeficiente de la pendiente de la recta (error típico); β = coeficiente estandarizado.

^a incluye el ítem C23 en la variable FE_INDI

^b no incluye el ítem C23 en la variable FE_INDI

* $p < .05$; ** $p < .01$

En los cuatro modelos los puntajes de la prueba de Durbin-Watson indican que hay independencia de errores (T1: $dM1 = 1,52$, $dM2 = 1,70$; T2: $dM1 = 1,91$, $dM2 = 1,62$) y se descarta la multicolinealidad (T1: VIF entre 1,03 y 2,97; T2: VIF entre 1 y 1,03).

¹³ <http://magazine.guri.edu.uy/inventario-de-desarrollo-infantil-manual/>

A través del Modelo 2 del T1 probado con el CI Total de Kbit, FE del INDI corregido y la Prosocialidad del INDI, se explica el 36% de la varianza del IE. Cabe señalar que al ser negativo el aporte de la Prosocialidad, éste implica una reducción del involucramiento, aunque con menor peso que el aportado por el FE en base al coeficiente estandarizado Beta. Esta particularidad de la Prosocialidad será discutida en el siguiente capítulo.

Por su parte, el Modelo 2 del T2 con la variable CI Total y FE del INDI corregido, explica el 27% de la varianza del involucramiento.

Los ANOVA de todos los modelos indican que en ambos Tiempos el Modelo 2 mejora significativamente la predicción del IE tanto para el T1 (Modelo 1: $F = 6.53$, $p = .001$; Modelo 2: $F = 8.02$, $p = .000$) como para el T2 (Modelo 1: $F = 3.68$, $p = .040$; Modelo 2: $F = 8.44$, $p = .001$).

Capítulo 5

Discusión

La presente investigación tuvo por objetivos generales el contribuir al conocimiento sobre la transición de la educación inicial a la escuela primaria y aportar a mejorar los sistemas de evaluación en el ámbito de la educación inicial en Uruguay. Para alcanzar estos propósitos se determinaron cuatro objetivos específicos que se discuten a continuación. Se plantean los aportes y las limitaciones para cada uno de ellos y se describen las principales conclusiones extraídas. Se discuten a posteriori las posibles líneas de investigación a futuro que se desprenden de este estudio.

Objetivo específico 1: Adaptar instrumentos de medida – (a) Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar: Tareas de evaluación directa (EA-P: TE), (b) Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar: Reporte de Evaluador (EA-P: RE) y (c) Escala de Involucramiento Escolar (EIE), incluyendo la validación de esta última para una muestra ampliada

Para la consecución de este objetivo se realizaron las traducciones de los protocolos y pautas de evaluación para la batería de Tareas de evaluación directa (EA-P: TE), para el Reporte de evaluador (EA-P: RE) y para la Escala de Involucramiento escolar (EIE) mediante estándares recomendados. Se discute a continuación el funcionamiento psicométrico de cada instrumento.

Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar, Tareas de evaluación directa (EA-P: TE) — Algunas de las tareas presentaron efecto techo (Tarea de la torre, Envolver la sorpresa y Tarea de la lengua) o distribución de la muestra cercana al techo (Golpear el lápiz y Ordenar la torre) en la primera y/o en la segunda evaluación. Si bien el resultado pudo deberse a que la edad promedio de los participantes fue cercana al extremo superior del rango etario establecido para las tareas (Smith-Donald et al., 2007), estos resultados replican los obtenidos por Bassett y cols. (2012) en cuya investigación las mismas tareas tuvieron también medias con efecto techo en los dos Tiempos, con una edad de los participantes inferior a la de este estudio [T1 grupo de 3 años, edad en meses $M(DT) = 41,5(3,9)$; grupo de 4 años $M(DT) = 53,6(3,6)$; el T2 fue realizado aproximadamente a los

cuatro meses del primero]. Esto descarta la hipótesis inicial en cuanto al rango etario y pone el acento en un pobre funcionamiento discriminante de estas tareas.

En cuanto a la diferencia entre T1 y T2 todas las pruebas presentaron medias superiores en el T2 en las cuales esto era esperado, a excepción de la tarea TT cuya media fue inferior ($R = 0-2$; $MT1 = 1,84 / MT2 = 1,76$). Si bien esta disminución no fue estadísticamente significativa, el hecho de que no sea esperado se sumó como un factor más para considerar que esta prueba tuvo un funcionamiento pobre para el perfil de la muestra y en el diseño con dos tomas. La tarea BE presentó una diferencia de medias significativa a nivel de $p < .001$ a favor del T2, lo que indica un buen funcionamiento de la misma para fines de análisis test – re-test, brindando consistencia en la evolución de la medida de FEF. En cuanto a OT y OJ, cuyas medias de complacencia era esperable que disminuyeran, este comportamiento se presentó, siendo incluso ambas diferencias estadísticamente significativas a nivel de $p < .05$, a favor del T2.

En base a lo anterior, se destaca el funcionamiento psicométrico adecuado de las tareas BE, OJ y RC. Sumado a la diferencia de medias en dos de ellas entre las tomas, las tres tareas mostraron correlaciones significativas en la dirección esperada (entre débiles y moderadas) con otras tareas de la dimensión de AR a la que pertenecen, indicando consistencia teórica en su funcionamiento. Asimismo, las tres presentaron correlaciones moderadas a altas en el análisis de test – re-test entre tomas, significativas a nivel de $p < .01$. Estos hallazgos confirman nuestras hipótesis para estas pruebas en relación a lo esperado en la evolución de las medidas de AR.

La tarea RC presentó además un buen patrón de correlaciones, moderadas y estadísticamente significativas, con tareas de la dimensión cognitiva y emocional de la batería, con la subescala de AtyCI del Reporte de evaluador y con componentes del INDI (Comportamiento externalizante, FE y AR). Estos resultados fueron consistentes con el sentido teóricamente esperado en cuanto a que aspectos del FEC (lo que incluye a la RE) resultan de relevancia tanto para situaciones emocionalmente demandantes como cognitivas (Blair, 2002; Blair & Razza, 2007; Denham, 2006; Ferrier et al., 2014; Graziano et al., 2007).

En suma, en relación a las tareas de evaluación directa de la batería EA-P, los resultados mostraron un funcionamiento dispar entre pruebas. En algunas de ellas se observó dificultades en el logro de la variabilidad en la muestra y un bajo desempeño con fines longitudinales. Se advierte a los investigadores las implicancias de considerar su uso para edades cercanas a los 5 años y medio o superiores y se sugiere priorizar la utilización de las tareas BE, OJ y RC, por sobre las demás.

Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar, Reporte de Evaluador (EA-P: RE) —

En relación al funcionamiento psicométrico de este instrumento se observó que la subescala de AtyCI presentó correlaciones positivas, moderadas y significativas entre las tomas de test – re-test (.40) y con la tarea RC de evaluación directa en ambos tiempos (.48 y .54, respectivamente). Esto es similar a lo hallado en el estudio original (Smith-Donald et al., 2007) en donde la subescala de AtyCI presentó una correlación de .62 con las tareas de RE. En nuestro estudio también presentó correlaciones positivas, moderadas y significativas con los componentes de FE (.47) y AR del INDI (.35). Esto se encuentra en la línea de los hallazgos de Ferrier y cols. (2014) en dos direcciones: en primer lugar, en cuanto a la existencia de correlaciones moderadas entre el FE medido a través de escalas y medido a través de evaluaciones directas y en segundo lugar, en la relación significativa entre las medidas de FE mediante observación de maestras y de evaluadores (Ferrier et al., 2014). Estos resultados brindan consistencia a la hora de considerar como válida a la observación del FE en la interacción con el niño por medio de un agente externo al aula (evaluador) y con contacto limitado con el niño, mediante esta subescala. La convergencia que surge de la triangulación de los datos obtenidos en base al diseño metodológico multiinformante y multimétodo permite definir un buen funcionamiento psicométrico de esta subescala.

La subescala de Emociones positivas, por su parte, reflejó la correlación más alta de toda la batería EA-P entre Tiempos (.64, $p < .01$) indicando una estabilidad de la medida a lo largo del tiempo y consistencia en relación al constructo evaluado. Sin embargo, al igual que en los estudios preliminares de Smith-Donald y cols. (2007) presentó correlaciones tendientes a cero con las demás variables evaluadas. Esto puede deberse al hecho de que ni en las tareas de evaluación directa ni en el INDI se encuentran específicamente indicadores que midan la cualidad evaluada por esta subescala (emociones positivas); esto es, que sus ítems exploran la interacción con el evaluador (involucrarlo y ser interactivo) y la presencia de emociones en relación a sentimientos de autoconfianza, seguridad y el placer en la realización de las tareas, cualidades que no formaron parte de los demás constructos evaluados.

Por último, se observó la presencia de una correlación negativa débil entre ambas subescalas AtyCI y EmPos ($\rho = -.32$ en T1 y $\rho = -.14$ en T2) lo cual va en consonancia con los resultados obtenidos en los estudios preliminares ($r = -.03$). En ambos estudios (el original y el presente) se encontró además una correlación débil positiva entre EmPos y problemas de conducta externalizante medido por docentes (Smith-Donald et al., 2007). Estos datos no fueron mayormente explorados en dicho estudio pero nuestras hipótesis van en dos líneas. Por un lado, debemos considerar que la batería EA-P no presenta situaciones emocionalmente muy provocativas o frustrantes ni en las cuales se aliente a los niños a manifestar abiertamente sus emociones al evaluador (Smith-Donald et al., 2007). Por otro,

consideramos que los ítems de emociones positivas no buscan capturar la ausencia de comportamiento frustrado o agresivo, sino la presencia de aspectos tales como el placer en la realización de tareas y el dominio activo de las mismas, la interacción con el evaluador o ausencia de retraimiento, la seguridad o confianza en sí mismo, entre otros. Estudios posteriores que incorporen un análisis más profundo en cuanto a la posible coexistencia de ambos comportamientos en el niño, podrán echar más luz sobre esto.

En suma, tras la adaptación realizada para este estudio, el Reporte de evaluador se encuentra hoy como una herramienta disponible para la investigación en contextos de habla hispana. La subescala de AtyCI mostró un buen funcionamiento psicométrico en relación a medidas de evaluación directa y de observación de la maestra. Constituye una medida observacional fiable del FE que además no necesita de un set de estimulación predeterminado ni de un entrenamiento complejo. Por este motivo, se recomienda ampliamente su inclusión en las baterías de evaluación de la AR y el FE, como un instrumento más. Se recomienda continuar explorando la subescala de EmPos en otras situaciones de evaluación emocionalmente más provocativas o donde se profundice en la emocionalidad explícitamente, para determinar mejor su validez en relación a otros constructos asociados.

Escala de Involucramiento Escolar (EIE) — En relación al funcionamiento psicométrico de la escala, esta presentó buenos valores de fiabilidad con cargas factoriales superiores a .77, así como una distribución normal de la variable promedio de las cuatro dimensiones. Dado que no existen datos previos en relación a esta medida en población uruguaya resulta de interés el haber podido observar una tendencia al comportamiento normal ($p = .81$) en la variable de involucramiento total con una media de 4,39 y una DT de 1,52. La diferencia de medias a favor de las niñas es consistente con la literatura (Yang & Lamb, 2014) y las distintas dimensiones presentaron correlaciones significativas entre ellas (rango .65 a .87) denotando por un lado, una buena consistencia interna al igual que en estudios preliminares (Lee & Reeve, 2012) pero por otro destacamos que puede existir cierta redundancia, por ejemplo, en la relación entre el involucramiento cognitivo y comportamental ($\rho = .87$; $p < .01$).

El AFC mostró un modelo con buenos índices de ajuste, asociando los errores de medida entre el ítem de Involucramiento comportamental y el de Involucramiento agéntico. Esta asociación indica una dificultad en relación a cómo las maestras interpretaron ambos ítems, generando el mismo error a la hora de evaluarlo. Consideramos que una dificultad puede estar asociada, por un lado, a que los indicadores de observación de las manifestaciones agénticas (ofrecer sugerencias, gustos, preferencias) sean difíciles de discriminar en esta edad, de comportamientos de tipo más genérico o incluso vistos en

algún punto como disruptivos. Esto se sostiene además en el hecho de que toda la investigación en relación a este involucramiento ha sido desarrollada hasta ahora en población adolescente (Lee & Reeve, 2012; Reeve & Tseng, 2011). Otra hipótesis puede estar asociada al hecho de que los indicadores observables de ambos involucramientos (agéntico y comportamental) sean más susceptibles de interpretación personal por parte de la maestra y sensibles, por tanto, al perfil docente (a diferencia de los indicadores del involucramiento emocional o cognitivo). Dicho de otra forma, el involucramiento emocional refiere a la manifestación explícita de emociones positivas o negativas en el aula (directamente observables incluso por un agente externo a la cotidianidad del aula) y el involucramiento cognitivo se presenta en relación al uso de estrategias de aprendizaje explícitas (planificación, monitoreo, evaluación, chequeo) también directamente observables y valorables. Consideramos que más allá de la singularidad de cada docente, a todas las maestras les puede resultar relativamente sencillo observar estos indicadores concretos, lo que no necesariamente se presenta igual en relación al involucramiento agéntico y al comportamental. El involucramiento agéntico, por su parte, intenta modificar el medio de aprendizaje e interpela directamente a la dinámica de la maestra (Reeve, 2013); incluso se ha mostrado que las estrategias instruccionales se asocian a mayores niveles de involucramiento (Lee & Reeve, 2012) y el involucramiento agéntico necesita, por su naturaleza intrínseca, que el niño sienta al entorno como propicio para su manifestación en el aula (Reeve, 2012) —más aún si hablamos del primer año de primaria—. Del mismo modo, la observación de aspectos como la persistencia en relación a tareas difíciles, el esfuerzo y la alta concentración, son cualidades que resultan sensibles al formato de enseñanza y al vínculo con el aprendizaje que se despliegue en el aula. Por este motivo, se insta a continuar abordando la evaluación de estos indicadores de involucramiento comportamental y agéntico en niños pequeños, incluyendo factores como el grado de valoración de estas conductas (ofrecer sugerencias, preferencias, gustos, plantear caminos alternativos, persistir, esforzarse en tareas difíciles) desde el perfil docente y el contexto del aula.

Objetivo específico 2: contribuir a la validación externa del INDI (específicamente en su componente de FE, en el ítem D2 de adaptación a rutinas y en la creación de un posible índice de AR)

Para la consecución este objetivo se utilizó un diseño multimétodo y multiinformante que permitiera la observación del comportamiento del INDI en las relaciones que estableció con los instrumentos EA-P: TE de evaluación directa y EA-P: RE mediante observador externo.

FE del INDI – En el contraste con las tareas de evaluación directa de EA-P los resultados mostraron relaciones positivas, moderadas y significativas entre las tres tareas de regulación cognitiva y el componente de FE del INDI, lo que confirma nuestras hipótesis acerca de su funcionamiento. Destaca de éstas particularmente la correlación con la tarea BE (.44, $p < .01$) dado que esta prueba fue la de mejor funcionamiento dentro de la dimensión cognitiva. La tarea BE, además, ha sido un predictor significativo de posterior desempeño en matemática y de IE medido mediante observación (Brock et al., 2009) por lo que estos resultados apoyan la dirección de las relaciones entre PPE (desde el FE), el IE y logros académicos posteriores.

En cuanto a las tareas de evaluación directa de regulación comportamental (complacencia) se presentaron relaciones débiles o tendientes a cero con el FE del INDI, denotando que el mismo no discrimina claramente aspectos de complacencia. Esto puede deberse a que el pedido explícito de complacer al adulto en los ítems de FE del INDI se encuentre asociado a otro tipo de regulación previa o que prima por sobre el pedido de complacencia. Ejemplos de ellos son que en el ítem C21 “tiene dificultad para *cambiar de tarea* cuando se le pide” entendemos que la petición está sujeta a una regulación de tipo cognitiva que venía dándose para el sostén de la tarea en curso y en el ítem C27 “espera por algo *que desea* cuando se le solicita” la complacencia está supeditada a una regulación de tipo emocional, con base en una situación de motivación intrínseca. Estas consideraciones pudieron favorecer que las maestras atendieran con mayor peso a estos tipos de regulación a la hora de puntuar estos ítems, por sobre el aspecto de complacer al adulto en el pedido que se indica. Futuros análisis que discriminen mejor la posible interferencia en relación al estilo de redacción de estos ítems podrán echar más luz sobre el tema.

Finalmente, las tareas de RE presentaron correlaciones entre moderadas y altas con el componente de FE, de las que priorizamos la asociación con la tarea RC por su buen funcionamiento (.49, $p < .01$). Este resultado estaría aportando a la idea de que el componente de FE del INDI no sólo da cuenta de procesos de FEF sino también de FEC, desde la mirada de la maestra. Consideramos que esto puede deberse a que el momento evolutivo incorpora en los ítems un contexto motivacional y emocional (e.g. permanece sentado *escuchando un cuento*, espera *por algo que desea*, se concentra *cuando dibuja o pinta*, en la *situación de juego* dedica un tiempo prolongado a planificar). Si bien este componente se encuentra actualmente conformando parte de la dimensión cognitiva del INDI estos resultados aportan a considerar que pueda contemplar procesos de regulación emocional, presentes en situaciones de demanda emocional como lo es una situación de postergación de la gratificación (base de la tarea RC). Esto apoya las consideraciones de que los contextos motivacionales o emocionalmente demandantes también implican

procesos de regulación *top-down* (Zelazo & Carlson, 2012) y en la estrecha relación existente entre los procesos cognitivos y emocionales (Blair, 2002; Blair & Razza, 2007; Graziano et al., 2007). Estos aportes guían a pensar la consideración de estos ítems para el índice de AR del INDI, entendiendo que el mismo debe contemplar, entre otros, aspectos de la regulación emocional.

En cuanto al Reporte de evaluador la correlación positiva y moderada de la subescala de AtyCI con el FE del INDI (.47, $p < .01$) es consistente con los hallazgos de Ferrier et al. (2014) quienes asociaron en la misma línea a esta subescala con medidas de FE con el instrumento BRIEF-P (.32, $p < .01$) medido por maestras. La relación entre estos resultados indica que la mirada de la maestra sobre del FE del niño en el contexto de aula está alineada con la de un evaluador externo en contexto de evaluación directa.

Los hallazgos obtenidos por medio de las relaciones de la evaluación directa y el reporte de evaluador, con el componente de FE del INDI permiten otorgar validez convergente en la medida de este último. El diseño a través de diferentes informantes y diferentes métodos de evaluación permite en este punto atribuir validez a la mirada de la maestra a la hora de evaluar el FE del niño a través del INDI, incluyendo en el componente procesos tanto de regulación cognitiva (FEF) como emocional (FEC).

Ítem D2 del INDI (“Se adapta a la rutina de clase”) – Este ítem fue considerado relevante para la presente investigación por entender que la percepción global acerca de la adaptación del niño a las rutinas del aula implica la consideración de los procesos de AR que le subyacen (Willoughby et al., 2011). Explorando entonces las relaciones entre este ítem y las medidas de evaluación directa y del Reporte de evaluador, encontramos asociaciones en la línea de lo esperado en nuestras hipótesis: positivas y moderadas con las tareas de regulación cognitiva y emocional y negativas con las de complacencia. El nivel de significancia entre algunas de ellas ($p < .01$ y $p < .001$) denota un funcionamiento acertado de este ítem capturando tanto aspectos de FEF como de FEC. Destaca la correlación con la tarea RC en el T2 de .47 significativa a nivel de $p < .001$ lo que confirma la relevancia de la RE a la hora de la adaptación de los niños a las rutinas de clase (Blair & Raver, 2015; Denham & Brown, 2010; Neuenschwander et al., 2012).

Este ítem presentó correlaciones débiles tendientes a cero en los dos Tiempos con la subescala de EmPos (cuyo funcionamiento peculiar fue explicado en el objetivo anterior) y correlaciones significativas en ambos tiempos con la subescala de AtyCI. Estas correlaciones son congruentes con las halladas en el estudio original (Smith-Donald et al., 2007) quienes encontraron una correlación de .30 significativa a nivel de $p < .05$ entre la subescala de AtyCI y competencia social en los niños, medida a través de la observación de

la maestra con ítems de adaptación a las dinámicas escolares tales como “trabaja fácilmente en grupos” o “comparte juguetes con otros niños”.

Estos resultados confirman lo esperado en nuestras hipótesis y validan de manera externa las medidas efectuadas por las maestras con este ítem. Por este motivo, se entiende relevante considerarlo a la hora de crear un índice para evaluar los procesos autorregulatorios en el niño, a través del INDI.

Índice de AR del INDI – Este índice creado a partir de las consideraciones de los constructos teóricos (apartado 3.6.1.3) presentó correlaciones esperadas con las tareas de regulación cognitiva y emocional y con la subescala de AtyCI del Reporte de evaluador. Al igual que con los indicadores del INDI anteriores las correlaciones con las tareas de complacencia y con la subescala de EmPos fueron tendientes a cero.

A la hora de discriminar entre las subdimensiones del índice (cognitiva, emocional y comportamental) y considerando las tres tareas de evaluación directa de mejor funcionamiento psicométrico (BE, OJ y RC) destaca favorablemente el patrón de correlaciones entre la tarea RC y las tres dimensiones de AR del índice. Esta asociación indica que la RE está estrechamente ligada a los tres procesos de AR en la forma en que fueron operacionalizados con los ítems del INDI. En cuanto a la dimensión emocional del índice, su asociación directa con RC era esperada y en cuanto a la dimensión cognitiva que incluye el ítem C30 (“en la situación de juego dedica un tiempo prolongado a planificar”) entendemos que el mismo está en alguna medida fuertemente asociado a la demanda de una regulación emocional en el marco de la postergación de la gratificación. En cuanto a la asociación de RC con la dimensión comportamental del índice, destaca por ser la más fuerte y estable entre tomas (.45 y .48 en T1 y T2, respectivamente). Esta dimensión está compuesta por los ítems C29 (“es capaz de esperar turnos”) y D2 (“se adapta a las rutinas de clases”) y estos hallazgos son consistentes con la relevancia de la RE a la hora de la adaptación conductual a la escuela (Blair, 2002; Blair & Raver, 2015; Smith-Donald, et al., 2007). Sumado al funcionamiento ya descrito del ítem D2 en su relación individual con la tarea RC, estos resultados replican pero a la vez amplían (en fuerza y estabilidad en el tiempo) dicha relación, indicando la relevancia de contemplar a ambos ítems (C29 y D2) a la hora de capturar aspectos del FEC con el índice de AR.

La tarea BE presentó la mayor correlación de .21 en T2 con la dimensión cognitiva del índice lo cual va en la dirección esperada entre medidas de AR cognitiva. La cierta debilidad expresada en el valor de esta correlación pudo deberse al hecho de que la tarea captura aspectos del FE en sus tres componentes básicos (control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva) mientras que el índice captura sólo algunos de ellos. En cuanto al contenido de los ítems encontramos aspectos de flexibilidad cognitiva en el ítem C21 (“Tiene

dificultad para cambiar de tarea cuando se le pide”), de control inhibitorio en el ítem C22 (“Permanece sentado prestando atención a un cuento”) y C28 (“Se concentra cuando dibuja o pinta”) y de planificación en el ítem C30 (“En la situación de juego dedica un tiempo prolongado a planificar”). Esta diferencia sutil pero relevante a nivel de las FE exploradas a través de la tarea BE y de la dimensión AR_Cog del INDI pudo haber afectado la fuerza de la correlación en alguna medida.

En cuanto al contraste del índice con la subescala de AtyCI los resultados muestran nuevamente correlaciones estadísticamente significativas entre .30 y .44 con el índice de AR global y con todas sus dimensiones. Estos resultados brindan consistencia entre la mirada del evaluador y la de la maestra a la hora de medir el FE, base del proceso de AR. Se destaca además la relación con la subdimensión emocional del índice de AR, compuesta por el ítem C27 (“Espera por algo que desea cuando se le solicita”) y por cinco ítems de la dimensión S del INDI: los cuatro ítems de comportamiento externalizante y un ítem de prosocialidad (“reconoce y expresa asertivamente sus emociones”). La correlación entre esta dimensión del índice y la subescala de AtyCI fue de .30 en T2 significativa a nivel de $p < .05$, habiendo invertido los ítems de comportamiento externalizante para explicar que a menor comportamiento externalizante significara una mayor regulación emocional. Este resultado se sostiene en la congruencia con los hallazgos del estudio original en donde se encontraron relaciones similares ($r = -.30$) entre la subescala de AtyCI y el Behavior Problems Index medido por maestras (BPI: Zill & Peterson, 1986).

En suma, en cuanto al aporte a la validez externa del INDI consideramos que los resultados obtenidos a través del estudio de correlación con dos instrumentos de medida (uno de evaluación directa y otro de reporte de evaluador) brindan fiabilidad en la mirada de la maestra en relación a la medida de los constructos de PPE evaluados (FE, adaptación a rutinas y AR). Estos resultados van alineados con los hallazgos en base a otro instrumento similar al INDI (EDI; Janus & Offord, 2007) sosteniendo que la observación de la maestra es un parámetro de medida fiable de las distintas dimensiones de PPE en el niño. Dos aportes resultan relevantes para seguir explorando estos componentes del INDI: por un lado, el hecho de que el componente de FE actual contempla tanto procesos “fríos” como “calientes” del FE y, por otro, que se considera necesario continuar explorando el funcionamiento del índice de AR, en la búsqueda de definir mejor las subdimensiones en base a los procesos de FEF, FEC y complacencia, de forma mejor diferenciada.

Objetivo específico 3: determinar la relación entre la regulación emocional y la expresividad afectivo-comportamental del niño en el aula, medida a través de los componentes de la dimensión S del INDI: conducta prosocial, comportamiento externalizante y comportamiento internalizante

Para la consecución de este objetivo se estudió el comportamiento de las tareas de evaluación directa de la RE, en su relación con los perfiles de expresividad afectivo-comportamental del niño en el aula según los componentes del INDI (conducta prosocial, comportamiento externalizante y comportamiento internalizante).

Considerando las restricciones anteriormente planteadas en cuanto al funcionamiento psicométrico de las tareas ES y TL, se analizan a continuación las relaciones de la prueba RC con los distintos componentes de la dimensión S del INDI.

El componente de Prosocialidad presentó correlaciones de .18 en T1 y .14 en T2 con RC, las que van en la línea de lo esperado en nuestras hipótesis. Si bien son valores pequeños, estos datos implican que a mayor RE existe una tendencia en el niño a presentar mejores habilidades sociales. Estos resultados son similares a los planteados por Smith-Donald et al. (2007) en los estudios originales de la batería, quienes obtuvieron una correlación de .28 significativa a nivel de $p < .05$ entre prosocialidad del SCBE completado por las maestras y una variable compuesta por las tareas ES y RC de la dimensión emocional con una muestra de similar tamaño ($n = 63$). En la misma línea, Denham et al. (2012) obtuvieron una correlación de .22 significativa a nivel de $p < .001$ entre la tarea RC y el SCBE con una muestra de mayor tamaño ($n = 323$).

En cuanto a la relación entre la tarea RC y el perfil de comportamiento externalizante del INDI, las correlaciones en T1 y T2 fueron negativas, moderadas y estadísticamente significativas (T1 $\rho = -.35$, $p < .01$; T2 $\rho = -.33$, $p < .05$) lo que es acorde a lo esperado en nuestras hipótesis. Estos resultados indican que a menor RE, el niño tiende a presentar más comportamientos de exteriorización del conflicto afectivo en el aula, mediante conductas de agresividad o frustración. Los resultados del estudio de Willoughby et al., (2011) muestran correlaciones similares entre la tarea RC y la escala IOWA de Connors (Loney & Milich, 1982) en su componente oposicionista/desafiante y entre la tarea RC y la escala TOA: Types of aggression Rating Scale (Kupersmidt, Bryant, & Willoughby, 2000; Murphy et al., 2006). Los cuestionarios fueron completados por las maestras (al igual que en el presente estudio con el INDI) y en ambas oportunidades la correlación fue de $r = -.11$ ($p < .05$; $n = 748$). La fuerza y nivel de significancia de las correlaciones obtenidas con el INDI, sumado a la estabilidad en el diseño de test – re-test (y tratándose de una muestra pequeña), posicionan a la maestra como un acertado observador de la desregulación emocional en el niño, expresada a través de comportamientos de frustración y/o agresividad en el aula.

En cuanto al comportamiento internalizante los coeficientes de correlación con RC presentaron valores tendientes a cero en ambos tiempos de evaluación, indicando que no se encuentra en la muestra una mayor asociación entre estos constructos. Esto es consistente

con lo hallado por Eisenberg et al. (2001) en cuyo estudio se encontró apenas una pequeña tendencia (no significativa) en los niños con comportamiento internalizante (en contraste con niños que no muestran desórdenes en el comportamiento) a presentar una mayor desregulación a nivel del control inhibitorio. Sin embargo, estos autores sí encontraron una tendencia significativa en el niño con comportamiento internalizante a presentar una baja regulación atencional (cognitiva), en comparación a niños sin desórdenes en el comportamiento. Lo hallado en nuestro estudio es consistente con estos antecedentes, en la relación del comportamiento internalizante con la tarea BE, tanto en el T1 ($\rho = -.10$) como en el T2 de ($\rho = -.35$). Esta asociación confirma que a una mayor presencia de comportamientos de tipo ansioso-inhibido se observa una menor regulación cognitiva, siendo incluso significativa a nivel de $p < .05$ en el T2. Según la relación con los estudios de Eisenberg et al. (2001) estos niños tendrían una particular dificultad en regular la experiencia emocional interna en torno a sentimientos de tristeza o ansiedad, lo que produce altos montos de distractibilidad. En otras palabras, la internalización del malestar psíquico involucra la inhabilidad de manejar emocionalidad de tipo negativa (tristeza, ansiedad, depresión) lo que promueve altos niveles de rumiación mental y por tanto un bajo control atencional con fallas a nivel de la regulación cognitiva (Eisenberg et al., 2001).

En suma, los resultados del análisis de correlación de las tareas de evaluación directa y los componentes de la dimensión S del INDI muestran que los niños más emocionalmente regulados tienden a presentar un patrón de comportamiento levemente más prosocial, mientras que los niños con mayores niveles de frustración o agresividad presentan más desregulación emocional. Destaca con particular fuerza la observación de la maestra a la hora de reportar esta desregulación a través del INDI. Si bien no pudieron establecerse mayores relaciones entre la RE y la expresividad de tipo ansioso-inhibido en el aula, sí pudimos establecer una asociación entre la regulación cognitiva y este perfil afectivo. Dado que se estableció que estos perfiles de expresividad afectivo-comportamental en el aula tienen un poder predictivo sobre posteriores habilidades sociales, logros académicos e involucramiento escolar (Pagani et al, 2010; Romano et al., 2010) las relaciones encontradas en nuestros datos resultan de relevancia en el estudio de la AR como predictor del IE posterior, en el marco de la PPE.

Objetivo específico 4: describir las relaciones entre PPE y AR con el IE y determinar los predictores de este último

Para este último objetivo se buscó comprobar, por una parte, la existencia de relaciones positivas entre las puntuaciones de las dimensiones de PPE del INDI estudiadas y el tipo de

IE en primero de escuela. Asimismo, se buscó determinar si el IE es predicho por la AR y el FE, controlando por la inteligencia.

El involucramiento comportamental mostró correlaciones moderadas y significativas con la tarea BE y OJ de evaluación directa y con el FE y AR del INDI, incluyendo las subdimensiones de regulación cognitiva y comportamental. Estos resultados son acordes a lo esperado en nuestras hipótesis, más aún cuando las correlaciones mayores y significativas a nivel de $p < .01$ se presentaron entre ambas medidas de regulación comportamental (OJ de evaluación directa y AR Comp. del INDI). Esto quiere decir que a mayor regulación comportamental en la educación inicial se presenta un mayor involucramiento comportamental posterior, lo cual es consistente con los hallazgos de Yang & Lamb (2014) y de Portilla et al., (2014) en la misma línea. Esta asociación positiva entre ambas dimensiones comportamentales implica que la capacidad del niño de complacer al adulto, de adaptarse a rutinas escolares o de esperar turnos está en estrecha relación con su posterior capacidad de presentar alta concentración, persistencia y atención en las tareas, con ausencia de comportamientos disruptivos. Esto se explica por el hecho de que el IE está estrechamente ligado al control inhibitorio (Sabol et al., 2017) y para ambos procesos (regulación comportamental e involucramiento con las tareas) será por tanto necesario disponer de los recursos de las funciones ejecutivas, al servicio de la adaptación a lo escolar.

En las correlaciones entre el involucramiento comportamental y la expresividad afectivo-comportamental del niño en el aula, se observaron correlaciones débiles consistentes con lo esperado (positivas con prosocialidad y negativas con externalizante e internalizante) y con otros hallazgos que revelan la incidencia de las habilidades sociales y del comportamiento externalizante en la misma línea, sobre el IE (Pagani et al., 2010).

Las correlaciones del involucramiento emocional con las tareas de evaluación directa (BE, OJ y RC) fueron débiles, aunque en la línea de lo esperado. Destacan, sin embargo, las relaciones con los componentes del INDI. A excepción del comportamiento internalizante —con el cual presentó correlaciones tendientes a cero— las demás correlaciones del involucramiento emocional fueron de moderadas a altas, con coeficientes entre .31 y .49, todas estadísticamente significativas y estables en el diseño de test – re-test. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Portilla et al., (2014) quienes encontraron correlaciones estables y significativas a nivel de $p < .001$ entre variables que incluían relación conflictiva con las maestras, atención e impulsividad, evaluadas también en dos momentos en la educación inicial, y el involucramiento emocional en primero de primaria (coeficientes entre $-.23$ y $-.28$).

El involucramiento cognitivo, por su parte, presentó correlaciones esperadas entre débiles y moderadas con las tareas de evaluación directa, de entre las que se destacó con la tarea BE de la dimensión cognitiva (.37 en T1 y .30 en T2, ambas estadísticamente significativas). Esto se encuentra alineado con los hallazgos de Brock et al. (2009) quienes encontraron que la tarea BE resultó un predictor significativo del IE con el aprendizaje, medido mediante la observación en el aula durante una tarea. El involucramiento cognitivo presentó además en nuestro estudio un patrón de correlaciones estables con las variables de T1 y T2 del INDI, denotando la asociación entre el FE y la AR medidos por la maestra de inicial con el INDI y el IE en su dimensión cognitiva medido por la maestra de primaria. Esto es consistente con otras relaciones similares entre medidas de maestras de inicial y primaria (Pagani et al., 2010; Portilla et al., 2014) lo que replica estos hallazgos y echa luz sobre los aspectos de la PPE de relevancia para que el niño se sienta cognitivamente preparado para la escuela primaria.

El involucramiento agéntico, finalmente, sólo presentó correlaciones estadísticamente significativas con la tarea BE de AR cognitiva y con medidas de inteligencia (verbal y total). Las correlaciones con los componentes del INDI fueron débiles, mostrando que no hay una estrecha asociación con los aspectos de la PPE indagados en este estudio y para esta muestra. Cabe mencionar que en las investigaciones surgidas de la revisión de literatura en torno al involucramiento agéntico, se encontraron específicamente relaciones con aspectos como autonomía ($r = .35; p < .01$) y sensación de competencia ($r = .43; p < .01$) en el estudio de Reeve & Tseng (2011) y con el manejo de metas escolares ($r = .76, p < .01$) —incluyendo algún indicador de AR para el logro de objetivos académicos— en el estudio de Lee & Reeve (2012). Si bien algunas de estas variables pueden encontrarse en la dimensión D del INDI, no fueron consideradas en el presente estudio, por lo que no se pueden establecer las relaciones. Del mismo modo, la población de los dos estudios mencionados en los que se investigó el involucramiento agéntico, estaba compuesta por adolescentes, a diferencia del presente estudio. Dado que no hay investigaciones en relación a su comportamiento en población escolar temprana, consideramos como un puntapié inicial los datos aquí obtenidos, a la vez que sostenemos la relevancia de continuar recabando información acerca del funcionamiento del involucramiento agéntico en el aula escolar. Dadas las características activas que presenta este involucramiento, consideramos que su estudio en esta etapa de la infancia deberá incluir una mayor especificidad en cuanto a sus indicadores observables y tomar en cuenta tanto el perfil docente y clima de aula, como a otros aspectos de la PPE no indagados en el presente estudio (e.g. autonomía, competencia, metas) a los que puede estar asociado.

Por último, teníamos como objetivo determinar los mejores predictores del IE en primero de primaria, en base a datos del desarrollo del niño en Infantil 5 de educación inicial. Se buscó examinar a través de las medidas de evaluación directa y del INDI si los distintos procesos de AR (FEF, FEC y complacencia) aportaban significativamente al modelo predictivo de forma independiente. Por este motivo, fueron incluidas como variables en el análisis de regresión. Sin embargo, éste mostró que la subescala de FE del INDI, tanto en el primer como en el segundo semestre de educación inicial, fue el componente que resultó con mayor valor predictivo del IE total en ambos Tiempos, controlando por la variable inteligencia (T1: $\beta = .74$, $p < .01$, $R^2 = .32$; T2: $\beta = .78$, $p < .01$, $R^2 = .23$). Estos valores se vieron incluso mejorados quitando el ítem C23 del componente de FE del INDI, lo que a su vez permitió mejorar el n de la muestra en el T2 (de $n = 35$ a $n = 48$).

Tanto con los datos del T1 como del T2, en ambos análisis de regresión, el FE del INDI resultó predictor del IE. Sumado a esto, entendemos importante considerar que la correlación en el test re-test de esta variable fue de .58 (moderada a alta y la más baja entre los componentes del INDI), por lo que este valor permite, a sabiendas de que la muestra es la misma, considerar a ambas tomas con relativa independencia una de otra, brindando consistencia en el hallazgo.

Como quedó establecido con anterioridad (objetivo específico 2) consideramos válida la mirada de la maestra desde el componente de FE del INDI en cuanto a los procesos de regulación cognitiva y emocional en el niño. Este hallazgo sumado a la predicción obtenida mediante el análisis de regresión, posiciona a esta mirada de la maestra de inicial desde el FE como un predictor significativo del IE del niño en las tareas en primaria.

Realizaremos dos aclaraciones en relación a que (a) ninguna de las variables de evaluación directa resultó predictor significativo del IE y (b) el aporte negativo de la prosocialidad en la predicción del involucramiento en el T1.

En cuanto a que ninguna de las variables de evaluación directa entrara en el modelo de predicción, consideramos que puede deberse a dos factores. Por un lado, al hecho de que las escalas de puntuación del FE (e.g. medidas por maestras) suelen ser menos dependientes del contexto específico de evaluación que las tareas de evaluación directa, dado que generan un promedio de la evaluación del niño, basado en múltiples observaciones a lo largo de un período de tiempo prolongado, en contraposición al desempeño en un momento dado mediante una tarea de evaluación directa (Ferrier et al., 2014). Esta propiedad de las escalas (presente también en relación al IE) permite una captura más evolutiva de los constructos y menos dependiente del momento específico, lo que puede haber hecho alinear al FE del INDI con el IE, por sobre cualquiera de las evaluaciones directas en un momento dado. En esta línea, existe el antecedente en otros

estudios (Pagani et al., 2010; Portilla et al., 2014) en relación a que las miradas de las maestras de inicial y primaria suelen estar alineadas en este punto, por lo que puede deberse a un efecto metodológico.

Por otra parte, cierta atención lo amerita el hecho de que el aporte de la Prosocialidad en el primer semestre de educación inicial haya sido negativo en la predicción del IE. Si bien la varianza explicada por la prosocialidad es menor que la del FE, esta implica una reducción del involucramiento. Esto quiere decir que, aunque en una medida más pequeña, un niño que presente un perfil más prosocial en el primer semestre de educación inicial, tenderá a involucrarse menos en las tareas, cuando su FE se mantiene constante. Para un análisis más detallado resulta relevante retomar aquí los ítems en base a los cuales hemos medido la prosocialidad a través del INDI y el IE en primaria.

Los ítems de prosocialidad del INDI apuntan a capturar el buen relacionamiento social, por lo que incluyen aspectos como estar atento a las propias emociones, a las de los demás, cooperar y compartir en el trabajo con otros y brindar ayuda cuando el otro lo necesita. Los ítems de involucramiento de EIE, por su parte, refieren a actitudes, sentimientos y recursos cognitivos y disposicionales, puestos al servicio de la realización de las tareas y actividades en el aula. Los resultados obtenidos en la predicción del IE así contemplado indicarían que una excesiva atención a los aspectos sociales (o a los “otros”) repercuten de manera negativa en el involucramiento con las tareas. Esto puede ser explicado por el hecho de que el excesivo cambio en el foco atencional de las tareas hacia los pares genera distractibilidad en el niño quien desconecta de la actividades (comportamiento *off-task*) para atender a lo social y por tanto, tiende a descender su involucramiento en las tareas (Blatchford, Edmonds & Martin, 2003). Por otra parte, el hecho de que la prosocialidad haya resultado un predictor negativo sólo en el T1, consideramos que puede estar sustentado en una presencia excesiva de conductas prosociales en el primer semestre del año, como indicador del proceso de adaptación social del niño al nuevo ciclo escolar (Bart et al., 2007; Perrenoud, 1990). Esto se sostiene con nuestros datos en cuanto a que se presentan valores más altos en las medidas y medianas de prosocialidad en el T1 en comparación al T2 (T1: $M(DT) = 4,82(1,06)$, $Me = 5,2$; T2: $M(DT) = 4,51(0,92)$, $Me = 4,6$). Dicho de otra forma, dado que la Prosocialidad es un factor clave en el establecimiento de adecuadas relaciones sociales con pares y docentes (LaFrenière et al., 1992; LaFrenière & Dumas, 1996) su mayor presencia en el primer semestre del año escolar puede estar respondiendo al proceso de adaptación social del niño a la nueva grupalidad y a las dinámicas de aula. En este sentido, altos montos de atención a las dinámicas sociales (aunque con una fuerza más débil que el aporte del FE de manera positiva) indica una tendencia en el niño a presentar un menor involucramiento en las tareas. Sin embargo, al disminuir la prosocialidad en el segundo semestre (T2), la misma se elimina como predictor negativo en nuestros modelos del T2. En

una mirada longitudinal de este hallazgo, consideramos que una mayor prosocialidad en el primer semestre de Infantil 5 puede resultar un antecedente de un incremento similar en el primer semestre de primero (momento de establecimiento de las relaciones sociales y dinámicas de grupo) y que esto podría interferir (aunque en menor medida que las habilidades de FE) en el IE en su momento.

En esta mirada longitudinal de la predicción del IE, consideramos que el desarrollo de mejores habilidades de FE en la etapa inicial (esto es, la posibilidad de inhibir estímulos externos e impulsos internos, recuperar y manipular la información necesaria para los trabajos escolares y la flexibilidad para alternar entre tareas y estados emocionales) le permite al niño tener una mejor regulación de sus emociones y recursos cognitivos en el aula, al servicio de involucrarse con el proceso de aprendizaje. En tal sentido, Portilla et al. (2014) plantean cómo la presencia de menores niveles de AR en el ciclo inicial influye directamente en la motivación y el gusto por la escuela, aspectos intrínsecamente relacionados con el posterior IE. Del mismo modo y dado que las habilidades de FE son entrenables, un mayor desarrollo en el ciclo inicial, fomentará que el niño se beneficie más y mejor de las experiencias educativas y se involucre en las actividades del aula. En otras palabras, los niños con mayores niveles de FE (y por tanto de PPE) durante la educación inicial, pueden aprovechar mejor la experiencia áulica y, por tanto, fundar mejores cimientos de aprendizaje para el comienzo de la escuela primaria. Esto le permite al niño enfocarse en el aprendizaje con mayor disposición e involucramiento. De la misma forma, un niño que presenta buenas habilidades de regulación dispone de mejores herramientas para lograr una adaptación más exitosa al ámbito escolar (y por tanto a las nuevas demandas de la primaria) así como a la hora de desplegar cualidades necesarias para el IE según lo hemos definido, como ser la concentración, la persistencia, el esfuerzo mental, la planificación, el monitoreo o el control de las emociones, entre otras.

Otra posible explicación podría referir a que el IE y el FE estén emparentados, y que por lo tanto los niños con mayor FE tienen también un mayor IE de forma constante. Esta hipótesis podría probarse, por un lado, disponiendo de una medida de FE en el T3, limitación de este estudio que consideraremos más adelante. Sin embargo, los resultados obtenidos con el presente diseño permiten establecer igualmente que la relación entre los constructos es apenas moderada, habiendo encontrado correlaciones de .35 y .39 entre IE en T3 y el FE del INDI en T1 y T2. Esta hipótesis implicaría además considerar que el FE medido en un T3 pudiera estar altamente relacionado al FE en el T1 y T2, lo cual en principio no parecería probable dada la correlación de .58 del FE en el análisis de test re-test.

En suma, hemos encontrado en nuestros análisis que el FE (como recursos para la regulación cognitiva y emocional) resulta un predictor significativo del IE, desde un año

antes, en la transición entre la educación inicial y la primaria. El IE, por su parte, es una variable fundamental para el proceso de escolarización, el vínculo con la escuela y el sostén de las trayectorias escolares posteriores por lo que resulta de relevancia detectar los indicadores tempranos que lo promoverán.

Limitaciones y trabajos a futuro

Se entiende necesario realizar algunas consideraciones en torno a las limitaciones del presente estudio y las posibles líneas de trabajo a futuro derivadas del mismo.

Una primera limitación se observa en relación al desempeño de algunas de las tareas de evaluación directa de la batería EA-P. Si bien este estudio aportó en la obtención de datos para una muestra de habla hispana y de clase media (factores no considerados en la población inicial), la pobre variabilidad en algunas de las tareas se constituyó en un obstáculo. Por este motivo, varias de ellas debieron ser eliminadas de los análisis longitudinales y de validez externa del INDI por presentar efecto techo. Esto limitó la posibilidad de obtener varias medidas de una misma dimensión de regulación, aspecto inicialmente buscado. La edad de los participantes —aunque dentro del rango, cercana al límite superior establecido por la batería— pudo haber contribuido como un factor de incidencia, aunque las mismas tareas también presentaron efecto techo en otros estudios con muestras con edades menores. Como línea de estudio a futuro y dado el potencial de la batería EA-P como medida comprehensiva de AR en la primera infancia, económica, de fácil transporte y de rápida aplicación, se alienta a continuar evaluando el funcionamiento de sus tareas en una muestra de mayor tamaño y con un perfil diverso en edad y en contexto sociodemográfico. Especialmente se alienta a observar las tareas que han presentado efecto techo a lo largo de la literatura en distintas oportunidades (TT, OT, ES, TL).

En relación al Reporte de evaluador presentó un funcionamiento aceptable, brindando claros indicadores en cuanto al FEC a través de la subescala de AtyCI en sus correlaciones con la tarea RC. En cuanto al FE y la AR globalmente considerados, este instrumento brindó importantes aportes en el contraste con las puntuaciones del INDI. Su inclusión en la batería de evaluación permitió triangular la información obtenida mediante la evaluación directa y la de la maestra, colaborando en la validación externa del INDI, con correlaciones moderadas a altas. En cuanto a la subescala de EmPos, no fue posible extraer mayores conclusiones debido a que su contenido no se consideró como una cualidad específica a ser evaluada en este estudio. Se recomienda continuar indagando su funcionamiento en estudios que involucren situaciones emocionalmente más provocativas. Consideramos una limitación de este instrumento el hecho de que no esté pensado inicialmente para diferenciar entre procesos de FEF y FEC, lo que podría constituir un

complemento importante hacia las tareas de evaluación directa. Sugerimos profundizar en un análisis detenido del contenido de los ítems en estudios posteriores, que permita establecer relaciones directas entre ellos y las tareas de evaluación directa en sus tres dimensiones. Un camino posible puede darse a través de la reformulación de algunos de sus ítems, buscando operacionalizar mejor los procesos de FEF, FEC y complacencia, generando distintas subescalas contrastables con las tareas de evaluación directa.

En relación a la EIE los resultados psicométricos fueron muy favorables. En cuanto a la asociación en el error de medida del involucramiento comportamental y el agéntico, consideramos que una línea de trabajo a corto plazo lo será el determinar con las maestras los factores que pudieron haber incidido. Esta asociación echa luz sobre probables criterios individuales (no controlados) presentes a la hora puntuar ambos ítems. Dada la falta de antecedentes de estudio del involucramiento agéntico en población infantil, se insta a realizar un trabajo práctico con las maestras con miras a identificar las causas de que se produzca un error de medición asociado. Relacionado a la naturaleza interpelante del involucramiento agéntico, como hemos visto (Reeve, 2013), consideramos relevante además incluir aspectos relativos al perfil de la maestra (e.g. modelo pedagógico-docente, relación promovida con el aprendizaje, tipo de vínculo que establece con los alumnos) y las asociaciones que se pueden establecer entre estos y el involucramiento agéntico y su manifestación en el aula.

En relación al INDI una primera limitación lo constituye el hecho de no haber podido realizar mayores análisis con dimensiones completas en los dos Tiempos, dada la ausencia de datos completos en el T2 en una de las instituciones participantes. Si bien esto fue contractado con la dirección del Centro al comienzo del ciclo lectivo, las dinámicas institucionales muchas veces se imponen por sobre el deseo de los participantes. Valoramos, sin embargo, el compromiso manifestado por la directora del Centro y sus maestras al completar el índice de AR solicitado.

Dado que el INDI es un instrumento comprensivo de la PPE, otros análisis comparativos podrían realizarse a posteriori contrastando con las medidas de evaluación directa y del Reporte de evaluador, obtenidas en esta investigación (por lo menos en relación al T1). Si bien los mismos no fueron realizados por trascender los objetivos específicos del presente trabajo, no queremos dejar pasar la oportunidad de señalar algunas líneas de posibles análisis:

- Relación entre medidas de involucramiento agéntico y aspectos de curiosidad e interés del INDI, en la medida en que puedan aportar insumos a la consideración de este involucramiento. Esto refiere a la presencia antes mencionada de relaciones entre el involucramiento agéntico y aspectos como la autonomía, la

sensación de competencia y el manejo de metas escolares, en estudios con población adolescente. En este sentido proponemos explorar las asociaciones entre el involucramiento agéntico e ítems de la dimensión D (D1: Prefiere actividades que le supongan un reto; D3: necesita que lo estimulen para la realización de tareas; D4: es creativo; D5: muestra curiosidad e interés en la clase)

- Relación entre las medidas de AR y componentes cognitivos de las áreas instrumentales (Lenguaje, Matemática). Esto resulta de relevancia en la medida de poder establecer a posteriori relaciones con logros académicos en estas áreas
- Contraste entre ítems similares del INDI y del Reporte de evaluador (e.g. INDI ítem S12: “Tiene una postura desafiante hacia las maestras” – EA-P: RE ítem E1: “Desafiante”) como mayores aportes a la validación convergente de los ítems

En relación a los resultados obtenidos se entiende necesario continuar profundizando en torno al componente de FE del INDI y su rol en la conformación de un índice de AR. Esto se basa, por una parte, en la relevancia del valor predictivo que el mismo mostró en relación al IE y por otro, en la representatividad (aunque dispar) de las tres dimensiones de AR en su composición. Se entiende importante continuar atendiendo al análisis del contenido de los ítems a la hora de seguir explorando la creación del índice de AR, a la vez que agregar otro tipo de análisis más complejo (e.g. análisis factorial) ampliando la cantidad de ítems. Destacamos de este estudio la mejora en el poder predictivo del FE del INDI mediante la exclusión final del ítem C23, así como consideramos relevante que se incluya el ítem D2 en el índice de AR dadas sus relaciones tanto con las tareas de AR como con todas las variables de involucramiento. Del mismo modo, consideramos que agregaría un valor relevante al INDI y a la predicción del IE la posibilidad de que el índice de AR discriminara procesos de FEF, FEC y de complacencia, de manera diferenciada, como posibles predictores del involucramiento. En futuros estudios propondremos analizar las relaciones directas entre los ítems seleccionados, y las tareas de evaluación directa que presentaron buen funcionamiento en cada área (BE para cognitiva, OJ para complacencia y RC para emocional), así como un análisis de relaciones longitudinales entre estos ítems del INDI y los de la EIE.

Algunas proyecciones a futuro surgen a razón de no haber podido diferenciar entre los procesos de FEF, FEC y complacencia en la predicción del IE globalmente considerado, ya que ni las dimensiones diferenciadas de AR en el INDI ni ninguna de las variables de evaluación directa resultaron predictores de manera independiente en nuestro estudio. En su lugar, sí lo hizo el FE del INDI como proceso de AR en su conjunto. Consideramos necesario poder diferenciar dos aspectos en relación a este punto: (a) si efectivamente las

distintas dimensiones de AR no tienen un poder predictivo de manera independiente sobre el IE y/o (b) si se debe a un efecto de tipo metodológico en la medición del IE. En cuanto a ambos puntos creemos importante que futuros estudios continúen explorando las relaciones entre los procesos de FEF, FEC y complacencia con el IE, mediante la obtención de datos a través de otros instrumentos, otros métodos y/o otros informantes (e.g. observador externo, reporte de niño o evaluaciones directas). Del mismo modo, consideramos que específicamente el involucramiento agéntico para esta población requiere de un estudio más pormenorizado, dadas las pobres relaciones establecidas con las dimensiones de PPE evaluadas en este estudio. Del mismo modo, sería deseable explorar mejor el aporte negativo de la prosocialidad en la predicción del IE, en indicadores que no apunten necesariamente a la interacción social per sé, sino por ejemplo, en habilidades sociales para el trabajo colaborativo (e.g. interacción centrada en la tarea).

Una última limitación del presente estudio lo constituye el hecho de no haber podido disponer de una medida de control del FE en el T3, momento actual del IE y que permitiera presentar un diseño longitudinal completo del FE. Esto fue debido inicialmente a que el INDI es un instrumento para el nivel de 4 y 5 años de educación inicial (y no para primaria) motivo por el cual los acuerdos con el sistema educativo uruguayo y los permisos para la intervención con los niños abarcaron sólo el nivel de educación inicial. Esto significó que dado que las instituciones de educación primaria son otro subsistema dentro del sistema educativo uruguayo, la celeridad que el trabajo de campo requería era mayor que la viable a nivel de la obtención de permisos para la evaluación directa de los niños. Del mismo modo y dado que los acuerdos iniciales de trabajo con los docentes y directores en el llenado del inventario fueron con los referentes de educación inicial, no consideramos pertinente sobrecargar a las maestras de primero con otra evaluación más aparte de la EIE, quienes de todas formas se sumaron con una excelente disposición a las exigencias de una investigación ya en curso. Futuros estudios podrán prever con mayor precisión estas demandas y establecer los acuerdos posibles de antemano con los referentes, aunque a riesgo de que los cargos son reelegidos anualmente por los docentes según el sistema laboral educativo uruguayo.

Por último, entendemos necesario plantear líneas de futuros estudios que puedan contemplar el lugar de las dimensiones familiar y escolar de la PPE, aquí no exploradas. El estudio de variables como el clima de aula y el perfil docente para lo escolar o el tipo de parentalidad ejercida y lugar del aprendizaje a nivel del hogar, entre otras, pueden aportar insumos a la hora de pensar la estimulación del FE y la AR y la relevancia hacia el despliegue del involucramiento en el aula. Del mismo modo, consideramos que el abordaje de estas dimensiones (escolar y familiar) puede arrojar mayor luz sobre las dinámicas

necesarias para que el trabajo coordinado entre los diferentes actores promueva un mayor nivel de PPE en el niño.

Implicancias para la práctica pedagógica y políticas públicas

En base a los hallazgos del presente estudio consideramos relevante que los educadores y los responsables de la formulación de políticas educativas sean informados acerca de la importancia de aspectos como la AR y el FE en los niños pequeños, especialmente en el marco de la implementación de programas de evaluación e intervención en PPE. Dada la influencia comprobada de aspectos como la desregulación y el bajo control inhibitorio en el involucramiento de los niños en la escuela (Ladd & Dinella, 2009; Pagani et al., 2010; Portilla et al., 2014), los resultados de esta investigación apoyan la evidencia de que la estimulación y el abordaje de las dificultades en estos dominios, mediante la detección y atención temprana, son primordiales para comenzar las trayectorias escolares.

Considerando además que el FE y la AR son recursos entrenables (Hofmann et al., 2012) los resultados del presente estudio deberían reforzar la atención a estas dimensiones del desarrollo en los currículos educativos y en la formación docente, para permitir a las maestras y a los centros educativos diseñar programas de estimulación temprana de estas áreas.

En lo que refiere al tránsito entre los ciclos educativos, los hallazgos en este estudio evidencian la importancia de la estimulación de la AR como sostén para que el niño se involucre más en la escuela primaria. Sin embargo, la actual escisión entre ciclos debe ser trabajada también, a nivel de los docentes, buscando mejores prácticas de transición en la construcción de un perfil educativo que alinee lo buscado como perfil de egreso de inicial con lo esperado como perfil de ingreso a primaria.

En 2018 nos encontramos en un contexto de uso extensivo del INDI dentro de la política pública uruguaya para la evaluación de la PPE, mediante su universalización para nivel 4 y 5 años de educación inicial pública. Resulta de implicancia entonces para las prácticas educativas el haber podido aportar con esta investigación en la validación externa del INDI como medida de la PPE en el niño y discriminar áreas de estimulación que resultan predictoras de IE posterior, basado en evidencia empírica.

Conclusiones

A pesar de las limitaciones señaladas en el presente estudio, destacamos como positivo y valioso el aporte que el mismo ha generado en la predicción desde un año antes del IE en primaria. Más aún, consideramos relevante que la predicción resulta desde una

mirada global del FE (incluyendo el componente “frío” y “caliente”) a través de un instrumento nacional, con referencia a la norma, de evaluación de la PPE en el niño (INDI).

A su vez, este estudio permitió disponibilizar instrumentos de medida extranjeros traducidos al español, habiendo sido uno de ellos validado para nuestro medio y el cual los investigadores nacionales hoy pueden considerar en su repertorio de herramientas de evaluación.

Este estudio muestra la importancia de trabajar en habilidades de AR en la primera infancia como soporte para el IE en la escuela primaria, siendo éste uno de los factores influyentes en la continuidad de las trayectorias escolares posteriores. Considerando que la PPE es intrínsecamente longitudinal y multidimensional, instamos a los centros educativos y a los profesionales de la educación a trabajar en equipo con los niños y sus familias estimulando las habilidades de AR en la primera infancia, para una atención temprana y oportuna de las diferencias.

Referencias Bibliográficas

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist: And Revised Child Behavior Profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short-and long-term consequences for school performance. *Child development*, 64(3), 801-814.
- Argos González, J., Ezquerro Muñoz, M., & Castro Zubizarreta, A. (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación XX1*, 14(1), 135-156.
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P., & Vásquez Echeverría, A. (2016). Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(1), 1-12. doi: 10.5872/psiencia/8.1.31
- Barnett, W. S., Lamy, C., & Jung, K. (2005). *The effects of state prekindergarten programs on young children's school readiness in five states*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Barrios, A. H., & Uribe, Á. C. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160.
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16(6), 597-615.

- Bassett, H. H., Denham, S., Wyatt, T. M., & Warren-Khot, H. K. (2012). Refining the Preschool Self-regulation Assessment for use in preschool classrooms. *Infant and Child Development, 21*(6), 596-616.
- Batista-Foguet, J. M., Coenders, G., & Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina clínica, 122*(1), 21-27.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111-127.
- Blair, C. (2003). Behavioral inhibition and behavioral activation in young children: Relations with self-regulation and adaptation to preschool in children attending Head Start. *Developmental psychobiology, 42*(3), 301-311.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology, 66*, 711-731.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development, 78*(2), 647-663.
- Blatchford, P., Edmonds, S., & Martin, C. (2003). Class size, pupil attentiveness and peer relations. *British Journal of Educational Psychology, 73*(1), 15-36.
- Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., & Nathanson, L. G. KJ (2009). The contributions of "hot" and "cool" executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 24*, 337-349.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner (editor), *Handbook of child psychology (Sixth Edition)* (pp. 793-828). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Canet-Juric, L., Introzzi, I., Andrés, M. L., & Stelzer, F. (2016). La contribución de las funciones ejecutivas a la autorregulación. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology, 10*(2), 106-128.

Carlton, M. P., & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review, 28*(3), 338-352.

Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía, 70*(253), 537-552.

Chang, H., Shelleby, E. C., Cheong, J., & Shaw, D. S. (2012). Cumulative risk, negative emotionality, and emotion regulation as predictors of social competence in transition to school: A mediated moderation model. *Social Development, 21*(4), 780-800.

Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., ... & Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development, 81*(5), 1534-1549.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin, 112*(1), 155-159.

Deneault, J., & Ricard, M. (2013). Are emotion and mind understanding differently linked to young children's social adjustment? Relationships between behavioral consequences of emotions, false belief, and SCBE. *The Journal of genetic psychology, 174*(1), 88-116.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early education and development, 17*(1), 57-89.

Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T., & Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology, 111*(3), 386-404.

Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680.

Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health, 63*(Suppl 1), i37-i52.

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child development, 74*(1), 238-256.
- Demarchi, Marta, comp . (2010) *Maestra militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué*. Montevideo: CODICEN. ISBN: 978-9974-688-10-0.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology, 64*, 135-168.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology, 43*(6), 1428-1446.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child development, 72*(4), 1112-1134.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development, 75*(2), 334-339.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary school journal, 98*(4), 351-364.
- Ferrier, D. E., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2014). Relations between executive function and emotionality in preschoolers: Exploring a transitive cognition–emotion linkage. *Frontiers in psychology, 5*(487), 1-12.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research, 74*(1), 59-109.
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(3), 117-127.
- Fuchs, L. S., Geary, D. C., Compton, D. L., Fuchs, D., Hamlett, C. L., & Bryant, J. D. (2010). The contributions of numerosity and domain-general abilities to school readiness. *Child Development, 81*(5), 1520-1533.

- Galindo, C., & Fuller, B. (2010). The social competence of Latino kindergartners and growth in mathematical understanding. *Developmental Psychology, 46*(3), 579-592.
- Garber, R. F., Timko, G., Bunkley, L. S., Lumpkins, D., & Duckens, C. (2007). School readiness assessment: A review of the literature. *Report, Community Research Partners and Franklin County Department of Jobs and Family Services*. Columbus, OH: Community Research Partners.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. En *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education* (pp. 82-88). Columbus: The Ohio State University.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology, 45*(1), 3-19.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology, 2*(3), 271-299.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(4), 431-454.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Association of Test Publishers, 1*(1), 1-13.
- Helmsen, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: The mediating role of social information processing. *Child Psychiatry & Human Development, 43*(1), 87-101.
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of youth and adolescence, 41*(2), 156-166.

- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 289-300.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 16(3), 174-180.
- IBM Corp (2015). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- INEEd (2017), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016, INEEEd, Montevideo.
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early education and development*, 18(3), 375-403.
- Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), 1-22.
- JASP Team (2017). JASP (Version 0.8.3.1)[Computer software].
- Kagan, S.L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *The Phi Delta Kappan*, 72(4), 272-279.
- Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (Eds.). (1995). *Reconsidering Children's Early Development and Learning Toward Common Views and Vocabulary: Goal 1 Technical Planning Group*. National Education Goals Panel. Washington: DIANE Publishing.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1990). *K-BIT: Kaufman brief intelligence test*. Minnesota: American Guidance Service.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- LaFrenière, P. J., & Dumas, J. E. (1992). A transactional analysis of early childhood anxiety and social withdrawal. *Development and Psychopathology*, 4(3), 385-402.

- LaFrenière, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: the short form (SCBE-30). *Psychological assessment*, 8(4), 369-377.
- LaFrenière, P. J., Dumas, J. E., Capuano, F., & Dubeau, D. (1992). Development and validation of the Preschool Socioaffective Profile. *Psychological assessment*, 4(4), 442-450.
- Lan, X., Legare, C. H., Ponitz, C. C., Li, S., & Morrison, F. J. (2011). Investigating the links between the subcomponents of executive function and academic achievement: A cross-cultural analysis of Chinese and American preschoolers. *Journal of experimental child psychology*, 108(3), 677-692.
- Lanzaro, J. L. (2004). *La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa* (Vol. 91). Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A. S., Ritchie, S., Howes, C., & Karoly, L. (2008). Getting ready for school: An examination of early childhood educators' belief systems. *Early childhood education Journal*, 35(4), 343-349.
- Lee, W., & Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: Being in synch with students. *Educational Psychology*, 32(6), 727-747.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142.
- 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(4), 947-959.
- Moreno González, E. (2008). *Manual de Uso de SPSS* (1ª ed.). Madrid: Universidad nacional de educación a distancia.
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). MPLUS (Version 8). [Computer Software]. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

- Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P., & Roebbers, C. M. (2012). How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school?. *Journal of experimental child psychology*, 113(3), 353-371.
- Nin, V., Carboni, A., & Goldin, A. (2017). *Estimulación a gran escala de procesos cognitivos en poblaciones infantiles de contextos vulnerables. Incorporando conocimiento neurocientífico para el desarrollo de contenido educativo en plataformas digitales*. Informe final de investigación. Fondo sectorial de educación. Recuperado de:
https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/220/1/FSED_2_2015_1_109861.pdf
- Nin, V., Delgado, H. & Carboni, A. (2016). Funciones ejecutivas: habilidades mentales para aprender. En *Actas del 9no Foro de Lenguas (ANEP)* (pp. 37-51). Montevideo: IMPO.
- OIE, CEPAL, SEGIB (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. Madrid: Gráficas Ceyde.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a French Canadian replication and extension. *Developmental psychology*, 46(5), 984-994.
- Peña, E. D. (2007). Lost in translation: Methodological considerations in cross-cultural research. *Child development*, 78(4), 1255-1264.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata.
- Poder Ejecutivo (2008). Ley General de Educación (Nº 18.437). Recuperada de:
<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp2113143.htm>
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher–child relationship quality. *Child development*, 85(5), 1915-1931.

- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., & Oberklaid, F. (1993). Sex differences in psychological adjustment from infancy to 8 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 32*(2), 291-305.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child development, 82*(1), 362-378.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Boston: Springer US.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 579-595.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267.
- Riquelme, E., & Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: Short term effects of a children's literature program. *Mind, Culture, and Activity, 20*(3), 226-239.
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental psychology, 46*(5), 995-1007.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M., & Hastings, P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental psychology, 39*(1), 164-176.
- Sabol, T. J., Bohlmann, N. L., & Downer, J. T. (2017). Low-Income Ethnically Diverse Children's Engagement as a Predictor of School Readiness Above Preschool Classroom Quality. *Child Development, 00*(0), 1-21.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(2), 173-187.

Autorregulación y Preparación para la escolarización

- Tanribuyurdu, E. F., & Yildiz, T. G. (2014). Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA): Adaptation Study for Turkey. *Egitim ve Bilim*, 39(176), 317-328.
- Trías, D., & Huertas, J. A. (2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. *Ciencias psicológicas*, 3(1), 7-16.
- Unicef. (2012). School readiness: A conceptual framework. *United Nations Children's Fund, UNICEF, New York, NY*.
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128.
- Vasquez Echeverria, A. & Moreira, K. (2016). Preparación para la escolarización: Dimensiones y Medición. En E. Huiare, A. Elgier & G. Clerici (Eds). *Pensar la Niñez. Psicología del Desarrollo desde una perspectiva americana* (pp. 155-174). Lima: Grijley
- Vásquez, A., Liz, M., Tomás, C., Andrade, V., Urrutikoetxea, A. & Moreira, K. (2016). El Inventario de Desarrollo Infantil para la evaluación de competencias en Educación Inicial: Análisis preliminares de la dimensión cognitiva. En *Actas del 9no Foro de Lenguas (ANEP)* (pp. 23-35). Montevideo: IMPO.
- Van Widenfelt, B. M., Treffers, P. D., De Beurs, E., Siebelink, B. M., & Koudijs, E. (2005). Translation and cross-cultural adaptation of assessment instruments used in psychological research with children and families. *Clinical child and family psychology review*, 8(2), 135-147.
- Veiga, F., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2014). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities. In *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 38-57). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., & Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 561-566.

Willoughby, M., Kupersmidt, J., Voegler-Lee, M., & Bryant, D. (2011). Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behavior and academic achievement. *Developmental neuropsychology*, 36(2), 162-180.

Yang, P. J., & Lamb, M. E. (2014). Factors Influencing Classroom Behavioral Engagement During the First Year at School. *Applied Developmental Science*, 18(4), 189-200.

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360.

Apéndices

Apéndice 1. Pruebas de normalidad T1 y T2

Pruebas de normalidad T1

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	<i>Estadístico</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	<i>Estadístico</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
KBIT_VE_CI	,128	54	,029	,961	54	,078
KBIT_M_CI	,107	54	,185	,973	54	,260
KBIT_CI_TOT	,096	54	,200*	,977	54	,389
Barra de equilibrio	,131	54	,021	,966	54	,122
Golpear el Lápiz	,336	54	,000	,637	54	,000
Tarea de la Torre	,512	54	,000	,407	54	,000
Ordenar la torre	,274	54	,000	,667	54	,000
Ordenar los Juguetes Terminar	,243	54	,000	,825	54	,000
Envolver la sorpresa	,276	54	,000	,766	54	,000
Tarea de la lengua	,362	54	,000	,681	54	,000
Promedio Tarea Retrasar Comida	,135	54	,016	,930	54	,004

Nota. ^a Corrección de significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad T2

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	<i>Estadístico</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	<i>Estadístico</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
KBIT_VE_CI	,111	52	,150	,972	52	,252
KBIT_M_CI	,111	52	,158	,966	52	,137
KBIT_CI_TOT	,100	52	,200*	,985	52	,770
Barra de equilibrio	,146	52	,007	,923	52	,002
Golpear el Lápiz	,260	52	,000	,670	52	,000
Tarea de la Torre	,512	52	,000	,407	52	,000
Ordenar la torre	,151	52	,005	,782	52	,000
Ordenar los Juguetes Terminar	,150	52	,005	,888	52	,000
Envolver la sorpresa	,307	52	,000	,691	52	,000
Tarea de la lengua	,459	52	,000	,436	52	,000
Promedio Tarea Retrasar Comida	,169	52	,001	,900	52	,000

Nota. ^a Corrección de significación de Lilliefors

Apéndice 2. Comparación de variables T1/T2

Prueba de Wilcoxon para comparar variables entre T1 y T2

T1	T2	W	p	Rank-Biserial Correlation
KBIT_VE_CI	- VE	462.00	0.091	-0.400
KBIT_M_CI	- M	442.50	0.060	-0.404
KBIT_CI_TOT	- CI	378.50	0.020	-0.490
EAP_BE	- BE	339.50	< .001	-0.559
EAP_GL	- GL	488.00	0.741	-0.366
EAP_TT	- TT	59.50	0.325	-0.923
EAP_OT	- OT	1068.00	0.013	0.387
EAP_OJ_TOT	- OJ	648.00	0.035	-0.158
EAP_ES_LatM	- ES	350.00	0.207	-0.545
EAP_TL	- TL	63.50	0.042	-0.908
EAP_RCT	- RCT	412.00	0.458	-0.402
EAP_RE_AtyCI	- ATYCI	622.50	0.547	-0.192
EAP_RE_EmPos	- EMOPOS	440.50	0.895	-0.336
INDI_DS_pro	- PRO	248.50	0.508	-0.211
INDI_DS_ext	- EXT	262.50	0.267	-0.659
INDI_DS_int	- INT	208.50	0.625	-0.338
INDI_FE	- FE	334.50	0.532	0.062
INDI_AR1	- AR	795.50	0.034	0.033
M_ARCog_INDI	- ARCOG	560.00	0.093	-0.273
M_AREmo_INDI	- AREMO	829.50	0.031	0.077
M_ARComp_INDI	- ARCOMP	344.50	0.412	-0.553

Nota. W = test de signo de Wilcoxon.

Apéndice 3. Comparación entre instituciones T1/T2

Prueba de Kruskal Wallis Tiempo 1 y Tiempo 2: comparación entre instituciones

	T1				T2			
	IP1	IP2	IPu	<i>p</i>	IP1	IP2	IPu	<i>p</i>
K-BIT								
CI V	38,27*	31,61	22,52	0,020	33,85	30,43	21,53	0,063
CI M	31,58	31,93	24,87	0,299	30,23	31,66	22,53	0,153
CIT	35,85*	33,00	21,48	0,017	32,58	31,55	21,13	0,054
EA-P: TE								
BE	34,88*	33,93	22,22	0,028	30,23	32,25	21,88	0,094
GL	28,42	34,25	25,57	0,193	29,00	28,80	26,48	0,855
TT	31,31	28,14	29,78	0,659	29,77	25,77	29,30	0,385
OT	22,65	33,70	29,35	0,173	26,62	28,39	28,48	0,938
OJ	21,96	31,52	31,83	0,168	24,96	28,95	28,93	0,732
ES	31,00	27,95	30,13	0,841	26,00	26,41	31,05	0,505
TL	25,73	32,32	25,72	0,251	25,69	27,18	26,38	0,922
RC	27,96	22,21	32,80	0,098	23,31	24,34	30,63	0,285
EA-P: RE								
AtyCI	28,81	28,52	30,83	0,888	24,54	28,05	30,20	0,609
EmPos	29,23	24,03	30,59	0,394	28,65	23,20	28,50	0,456
INDI								
Pro	27,31	24,75	35,28	0,096	No hay datos de IPu. Se compara IP1 e IP2			
Comp. Ext.	30,00	31,5	27,30	0,693	25,85	27,52	29,93	0,759
Comp. Int.	31,85	33,00	24,83	0,221	No hay datos de IPu. Se compara IP1 e IP2			
FEj.	21,69	29,36	34,04	0,107	No hay datos de IPu. Se compara IP1 e IP2			
AR (Total)	26,42	26,41	34,20	0,228	30,00	25,59	29,35	0,655
AR Cog.	20,92	27,18	36,57*	0,019	27,27	27,80	28,70	0,966
AR Emo.	29,04	26,93	32,22	0,570	31,38	24,82	29,30	0,451
AR Comp.	26,31	28,45	32,30	0,523	27,12	26,18	30,58	0,639

Nota. IP1 = Institución privada 1; IP2 = Institución privada 2; IPu = Institución pública

* $p < .05$.

Prueba de Mann-Whitney Tiempo 1 y Tiempo 2: comparación por Institución IP1 e IP2 en tres variables

	<i>U</i>	<i>p</i>	Rank-Biserial Correlation
INDI_DS_int	42.00	< .001	-0.706
INDI_DS_pro	182.00	0.187	0.273
INDI_FE	147.00	0.905	0.028

Note. Mann-Whitney U Test.

Apéndice 4. Comparación por sexo T1

Prueba de Mann-Whitney para muestras independientes en Tiempo 1: comparación por sexo

	<i>U</i>	<i>p</i>	Rank-Biserial Correlation
KBIT_VE_CI	396.5	0.737	-0.053
KBIT_M_CI	288.5	0.066	-0.284
KBIT_CI_TOT	351.0	0.409	-0.129
EAP_BE	426.0	0.913	0.018
EAP_GL	399.0	0.758	-0.047
EAP_TT	351.5	0.083	-0.160
EAP_OT	531.0	0.080	0.269
EAP_OJ_TOT	372.0	0.459	-0.111
EAP_ES_LatM	364.5	0.384	-0.129
EAP_TL	363.5	0.802	-0.036
EAP_RCT	388.0	0.858	0.029
EAP_RE_AtyCI	388.0	0.639	-0.073
EAP_RE_EmPos	249.0	0.031	-0.340
INDI_DS_pro	142.0	< .001	-0.661
INDI_DS_ext	620.5	0.001	0.483
INDI_DS_int	516.0	0.127	0.233
INDI_FE	145.5	< .001	-0.652
INDI_AR1	120.0	< .001	-0.713
M_ARCog_INDI	125.5	< .001	-0.700
M_AREmo_INDI	141.5	< .001	-0.662
M_ARComp_INDI	239.0	0.003	-0.429

Note. Mann-Whitney U Test.

Apéndice 5. Comparación por sexo T2

Prueba de Mann-Whitney para muestras independientes en Tiempo 2: comparación por sexo

	<i>U</i>	<i>p</i>	Rank-Biserial Correlation
KBIT_VE_CI	359.00	0.755	-0.050
KBIT_M_CI	396.00	0.768	0.048
KBIT_CI_TOT	380.00	0.980	0.005
EAP_BE	342.50	0.555	-0.094
EAP_GL	268.50	0.055	-0.290
EAP_TT	324.00	0.141	-0.143
EAP_OT	388.00	0.873	0.026
EAP_OJ_TOT	320.50	0.333	-0.152
EAP_ES_LatM	340.00	0.490	-0.101
EAP_TL	320.00	0.641	-0.053
EAP_RCT	277.00	0.262	-0.180
EAP_RE_AtyCI	332.50	0.447	-0.120
EAP_RE_EmPos	202.50	0.013	-0.401
INDI_DS_pro	89.50	0.039	-0.411
INDI_DS_ext	598.50	< .001	0.583
INDI_DS_int	181.00	0.342	0.191
INDI_FE	74.00	0.010	-0.513
INDI_AR1	170.00	< .001	-0.550
M_ARCog_INDI	222.00	0.008	-0.413
M_AREmo_INDI	167.00	< .001	-0.558
M_ARComp_INDI	225.00	0.008	-0.405

Note. Mann-Whitney U Test.

Apéndice 6. Correlaciones entre el ítem D2 del INDI y la batería EA-P (Tareas de evaluación directa y Reporte de evaluador)

Correlaciones de Spearman entre ítem D2 y batería EA-P en T1 y T2

	T1	T2
EA-P BE	.20	.23
EA-P GL	.37**	.44**
EA-P TT	.09	.37**
EA-P OT	-.04	-.13
EA-P OJ	-.04	-.07
EA-P ES	.13	.45**
EA-P TL	-.15	.11
EA-P RC	.26	.47***
EA-P RE:AtyCI	.28*	.49***
EA-P RE:EmPos	-.09	-.17

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Apéndice 7. Correlaciones de Spearman entre el ítem D2 del INDI en T1 y T2 y variables de IE en T3

Correlaciones de Spearman entre el ítem D2 del INDI en T1 y T2 y variables de IE en T3

	D2_T1	D2_T2
Inv. Comportamental	.38**	.37*
Inv. Emocional	.40**	.35*
Inv. Cognitivo	.29*	.29*
Inv. Agéntico	.30*	.25
Inv. Total	.36*	.35*

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$

Anexos

Anexo 1. Inventario de Desarrollo Infantil (INDI): Ficha sociodemográfica del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI)



INDI

Información del(a) niño(a) y su familia.

Código de identificación INDI:

Cédula de Identidad:

Consentimiento: _____ Sí _____ No

Nombre completo:

Fecha de nacimiento: ____/____/____

Sexo:

Complete encerrando en un círculo el número de la opción que corresponda.

Formación de:

Madre	Padre
0. Analfabeta	0. Analfabeto
1. Primaria incompleta	1. Primaria incompleta
2. Primaria completa	2. Primaria completa
3. Ciclo básico incompleto	3. Ciclo básico incompleto
4. Ciclo básico completo	4. Ciclo básico completo
5. Bachillerato/Secundaria/UTU incompleto	5. Bachillerato/Secundaria/UTU incompleto
6. Bachillerato/Secundaria/UTU completo	6. Bachillerato/Secundaria/UTU completo
7. Universidad/Magisterio/IPA incompleto	7. Universidad/Magisterio/IPA incompleto
8. Universidad/Magisterio/IPA completo	8. Universidad/Magisterio/IPA completo
9. Postgrado superior a un año/Maestría/Doctorado	9. Postgrado superior a un año/Maestría/Doctorado

Consideraciones sobre la alimentación:

0. Ninguna 1. Vegetariano/a 2. Celíaco/a 3. Diabético/a

¿El/la niño/a ha recibido algún tipo de tratamiento técnico? Señale todos los que apliquen.

0. Ninguno
1. Asistencia pedagógica/psicomotriz/fonoaudiológica
2. Asistencia psicológica/psiquiátrica
3. Dificultades diagnosticadas/discapacidad

El/la niño/a ha vivido alguna de las siguientes situaciones:

0. Ninguna
1. Situaciones que influyan en el desarrollo perinatal/nutrición
2. Tratamiento médico debido a alguna enfermedad que afecte el desarrollo
3. Situación familiar compleja/patología de algún integrante del núcleo familiar
4. Abuso/violencia

¿El/la niño/a asistió a nivel 3 en alguna institución educativa? Sí No No sabe

Otros aspectos relevantes:

**Anexo 2. Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) para nivel 4 y 5 de educación inicial.
Versión Marzo de 2016. Inventario.**



INDI
INVENTARIO DE DESARROLLO INFANTIL
Versión 4 y 5 años

Datos de el/la maestro/a que evalúa.

Nombre y apellido: / / Fecha inicio evaluación: / / Fecha finalización: / /

Edad: Años de experiencia docente: / / Experiencia en el nivel que evalúa: En la institución:

Código INDI de la clase:

Ejemplo: 8885B

- Número de escuela: 888 ó 088 ó 008 ó iniciales del colegio CSG.

- Nivel que evalúa: 5 ó 4

- Si hay más de un grupo o clase por nivel: 5A ó 5B. Si no hay: 50.

Aquí encontrará el inventario el cual se compone de una lista de habilidades a evaluar. Para realizar la evaluación debe responder utilizando la escala que aparece al inicio de cada dimensión, colocando el número que corresponda al nivel de desarrollo alcanzado en cada caso.

Además, dentro de los materiales proporcionados encontrará una ficha de información para completar sobre cada niño y niña de su clase. Debe completar una por estudiante. El código INDI de cada niño/a se compone del código INDI de la clase más el número que aparece sobre el nombre de cada niño/a en el inventario (ejemplo: 8885B03, para el/la niño/a que aparece en la posición tres (3) del inventario). Se coloca este código para sistematizar la información obtenida de cada niño/a de forma ordenada.

Al emplear la escala tenga en consideración que según el nivel y/o momento del año puede no ser esperable que el niño alcance los niveles máximos de desempeño para la competencia evaluada.

Inventario de Desarrollo Infantil (versión 4 y 5 años)

Habilidades cognitivas y conocimiento general (Dimensión C).

Escala de respuesta: **1.** Nunca **2.** Casi nunca **3.** Pocas veces **4.** Muchas veces **5.** La mayoría de las veces **6.** Siempre

Especificación	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
	El/la niño/a...																																
C1. Comprende un cuento breve.																																	C1
C2. Cuenta una historia apoyándose en imágenes o dibujos.																																	C2
C3. Forma palabras nuevas, cambiando una letra.																																	C3
C4. Identifica la sílaba final de una palabra.																																	C4
C5. Reconoce números entre el 1 y el 10.																																	C5
C6. Cuenta hasta 30.																																	C6
C7. Identifica cuál de dos números entre el 1 y el 9 tiene mayor valor.																																	C7
C8. Identifica el sonido final de una palabra.																																	C8
C9. Ante una letra escrita es capaz de producir su sonido.																																	C9
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			

Especificación	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
	El/la niño/a...																																
C21. Tiene dificultad para cambiar de tarea cuando se le pide.																																	C21
C22. Permanece sentado prestando atención a un cuento.																																	C22
C23. Identifica rápidamente detalles nuevos en el salón o cambios en el aspecto de sus compañeros.																																	C23
C24. Comenta con detalles lo que le sucedió en un momento pasado (ej. el fin de semana, el día anterior).																																	C24
C25. Reconoce ideas, emociones y/o puntos de vista de sus pares.																																	C25
C26. En el juego adopta roles adultos claramente definidos (una mamá, un médico, una maestra, un albañil, etc.).																																	C26
C27. Espera por algo que desea (ej. un juguete), cuando se le solicita.																																	C27
C28. Se concentra cuando dibuja o pinta.																																	C28
C29. Es capaz de esperar turnos.																																	C29
C30. En la situación de juego dedica un tiempo prolongado a planificar (intercambia previo al juego quien adoptaría cada personaje, qué harán, en qué lugar, etc.)																																	C30

Desarrollo motor (Dimensión M).

Escala de respuesta: **1.** Nunca **2.** Casi nunca **3.** Pocas veces **4.** Muchas veces **5.** La mayoría de las veces **6.** Siempre

Especificación	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
	El/la niño/a...																															
M1. Toma el lápiz adecuadamente.																																M1
M2. Manipula sus prendas adecuadamente (ej. atarse cordones, prender botones, ponerse campera).																																M2
M3. Camina adecuadamente sobre una línea recta.																																M3
M4. Corre adecuadamente.																																M4
M5. Toma la tijera adecuadamente.																																M5
M6. Logra hacer formas simples (ej. pelota, serpente) y complejas (figura humana) con plastilina o arcilla.																																M6

Desarrollo socioemocional (Dimensión S).

Escala de respuesta: **1.** Nunca **2.** Casi nunca **3.** Pocas veces **4.** Muchas veces **5.** La mayoría de las veces **6.** Siempre

Especificación	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				
	El/la niño/a...																																	
S1. Tiene un buen relacionamiento con los compañeros de clase.																																	S1	
S2. Ayuda a sus compañeros cuando lo necesitan.																																	S2	
S3. Evita relacionarse con otros.																																	S3	
S4. Muestra aprensión y/o excesiva preocupación ante sucesos futuros																																	S4	
S5. Agrede físicamente a sus compañeros (ej: escupe, pateo, empuja).																																	S5	
S6. Agrede verbalmente a sus compañeros (ej: insulta, grita, se burla).																																	S6	
S7. Reconoce y expresa asertivamente sus emociones.																																		S7
S8. Comparte juguetes y materiales.																																		S8
S9. Está atento a los sentimientos de los otros.																																		S9
S10. Se muestra tímido y/o no comparte sus experiencias con el grupo.																																		S10
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
S11. Tiene un aspecto triste, cansado, preocupado.																														
S12. Tiene una postura desafiante hacia las maestras.																														
S13. No tolera la frustración																														

Disposición para el aprendizaje (Dimensión D).

Escala de respuesta: 1. Nunca 2. Casi nunca 3. Pocas veces 4. Muchas veces 5. La mayoría de las veces 6. Siempre

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
El/la niño/a...																														
Especificación																														
D1. Prefiere actividades que le supongan un reto.																														
D2. Se adapta a la rutina de clase.																														
D3. Necesita que lo estimulen para la realización de las tareas.																														
D4. Es creativo.																														
D5. Muestra curiosidad e interés en la clase.																														
D6. En el aula tiene hábitos de higiene.																														

<p>Evalúe el nivel de confiabilidad de sus respuestas considerando el tiempo y las condiciones generales en las que se realizó la evaluación. (6- Muy alta, 5- Alta, 4- Media-alta, 3- Media-baja, 2- Baja, 1- Muy baja)</p>	<p>Por favor indique aquí</p>
---	-------------------------------

Comentarios.

Agradecemos el tiempo que se ha tomado para evaluar a cada niño/a de su clase para colaborar en la creación del INDI. Queremos saber qué comentarios tiene con respecto a cualquier fase del proceso de evaluación, ya sea referido a los ítems a evaluar como al diseño del inventario. Tómese todo el espacio que considere necesario. También puede escribirnos a indi@psico.edu.uy por cualquier comentario o duda.

Anexo 3. Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar (EA-P): Pauta de evaluación del niño

EVALUACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN EN EL PREESCOLAR (EA-P)

(Adaptado de Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007)¹

El tono de voz del evaluador debe ser medianamente placentero a lo largo de la evaluación, pero no debe ser demasiado entusiasmado ni sobre estimulante. El evaluador no debe iniciar conversaciones con el niño (la niña), pero debe responder libremente si el niño (la niña) hace preguntas o inicia una conversación. Si el niño (la niña) se rehúsa a completar cualquier tarea, el evaluador debe insistirle y luego pasar a la siguiente tarea.

Sugiera: *"Vamos a estirarnos, tomar un descanso, y jugar unos cuantos juegos más antes de volver a clase."* Levántese, estírese y guíe al niño (la niña) hacia donde está ubicada la cinta adhesiva para iniciar la tarea "Barra de equilibrio".

1. BARRA DE EQUILIBRIO – 3 Rondas

Nota: Antes que el niño (la niña) sea llevado/a al área de evaluación, una cinta adhesiva de 1.8 metros de largo debe ser colocada en el suelo en línea recta. (Use la cinta pre-medida para pre-marcar el área en el suelo para asegurar que el largo es el correcto.)

Crónometrar: Use el cronómetro incluido en su paquete de evaluación. La medición del tiempo comienza cuando el niño (la niña) pone un pie sobre uno de los extremos de la cinta. La medición del tiempo finaliza tan pronto como un pie pisa afuera del otro extremo de la cinta ubicada en el suelo.

Guíe al niño (la niña) sobre la cinta adhesiva.

Ronda 1: "Vamos a aparentar que ésta es una barra de equilibrio. Quiero que camines por la barra de equilibrio, ¿sí?" Una vez que el niño (la niña) está en posición, diga, "¡Pronto/a? Va!". Registre el tiempo en la hoja de registro.

¹ Versión adaptada para Uruguay por Lic. Matilde Liz de la traducción del Chicago School Readiness Project (CSRSP, NYU)

Ronda 2: "Bien, vamos a intentarlo de nuevo. Ahora a ver cuán lento podrás caminar sobre la barra de equilibrio". Una vez que el niño (la niña) está en posición, diga "¡Pronto/a? Va!".

Ronda 3: "Ahora quiero que lo hagas una vez más, tan leeeento como puedas". Extienda las manos mientras enfatiza la palabra "lento". Cuando el niño (la niña) esté en posición, "¡Pronto/a? Va!".

- Si el niño (la niña) comienza a caminar antes que usted esté listo/a indíquele que espere.
- Si el niño (la niña) corre, salta, o se tambalea sobre la línea no lo/la corrija.

Transición: "Gracias. Ahora regresa a la mesa y vamos a sentarnos"

2. GOLPEAR EL LÁPIZ – 3 rondas de prueba + 16 rondas evaluadas

Saque dos lápices sin punta del set de evaluación y entregue uno al niño (la niña). Use la mano con la que no está escribiendo para golpear el lápiz para que las respuestas del niño (la niña) puedan ser ingresadas en la hoja de registro con la otra mano.

Introducción: "Ahora, para este juego cuando yo dé un golpe con mi lápiz una vez, vos golpeás con el tuyo dos veces. Y cuando yo golpee la mesa con mi lápiz dos veces, vos golpeás con el tuyo una vez, ¿sí? Vamos a hacer una prueba" Muestre los números uno y dos con los dedos.

Rondas de enseñanza (use las respuestas abajo referidas para premiar o corregir al niño/niña):

- P1. Golpee el lápiz una vez – el niño (la niña) deberá golpear dos veces.
- P2. Golpee el lápiz dos veces – el niño (la niña) deberá golpear una vez.
- P3. Golpee el lápiz dos veces – el niño (la niña) deberá golpear una vez.

Respuestas:

*Correcta: **"Muy bien, lo hiciste correctamente. Vamos a intentarlo otra vez."**

*Incorrecta (demasiados o ningún golpe): **"Casi, pero eso no estuvo exactamente correcto. Cuando yo golpeo el lápiz _____ vez, vos debés golpearlo _____ veces. Intentalo otra vez. Yo lo golpeo _____ vez, así que vos lo golpeés..."**

-Si el niño (la niña) golpea correctamente, **"¡Bien!"**.

- Si el niño (la niña) todavía lo golpea incorrectamente diga **"Como ésto"** y tome el lápiz del niño (la niña) y golpéelo el número correcto de veces.

Evaluación: **"Bien, ahora vamos a hacerlo muchas veces. Acordate, vos debés golpear tu lápiz una vez cuando yo lo golpeo dos veces y debés golpearlo dos veces cuando yo lo golpeo una vez"**. No corrija o premie al niño (la niña).

Siga el orden abajo y anote las respuestas del niño (la niña) en la planilla de registro después de cada intento. No evalúe como correcto/incorrecto mientras administra la tarea.

(Nota: Siempre registre la respuesta del niño (la niña) inclusive si el mismo parece haber golpeado accidentalmente muchas veces. Si no está claro cuantas veces el niño (la niña) golpea su lápiz, anótelos en la hoja de registro).

15 rondas evaluadas:

1) 2 golpes	5) 1 golpe	9) 2 golpes	13) 1 golpe
2) 1 golpe	6) 2 golpes	10) 1 golpe	14) 2 golpes
3) 2 golpes	7) 1 golpe	11) 2 golpes	15) 2 golpes
4) 2 golpes	8) 2 golpes	12) 1 golpe	16) 1 golpe

"Buen trabajo. Ahora vamos a hacer algo más. Voy a poner los lápices a un lado"

Extienda su mano por el lápiz. Si el niño (la niña) se resiste o retrasa el retorno del lápiz, anótelos en la hoja de registro. Repita el requerimiento, avance a la siguiente actividad

(bloques), o use otro método para motivar al niño (la niña) a continuar.

3. TAREA DE LA TORRE

Saque la bolsa con bloques. Tome 6 bloques fuera de la bolsa.

"Ahora vamos a jugar un juego con estos bloques; podemos construir una torre. Tomaremos turnos para agregar bloques a la torre. Primero vos vas a poner un bloque, y luego yo pongo uno, y entonces vos ponés otro y yo pongo otro más. Es así como tomamos turnos y así como jugamos el juego. Practiquemos una vez..."

Ronda de prueba (6 bloques):

- Pida al niño/a que ubique el primer bloque.

- El examinador y el niño (la niña) toman tres turnos cada uno de manera tal que la torre sea de 6 bloques de alto.

- Si el niño (la niña) toma un turno extra, gentilmente interrumpa y diga **"Acordate, ahora es mi turno"**.

Deslice la torre de 6 bloques a un lado. (Nota: si el niño/la niña derrumba la torre, anótelos en la hoja de registro y mueva los bloques hacia el lado, pero no comente ni ordene los bloques.)

Rondas evaluadas (12 bloques):

Saque el resto de los bloques.

"Ahora vamos a construir una torre realmente alta. Vos vas primera"

- Después que el niño (la niña) ubica el primer bloque, debe haber una pausa de espera por una señal del niño (la niña) de que es su turno (por ejemplo, dice "Listo, tu turno", espera por usted, pone sus manos juntas)

- No le recuerde al niño (la niña) que le dé su turno.

- Sin embargo, si el niño (la niña) está distraído y/o no está tomando su turno diga **"Es tu turno ahora"**, no tome un turno extra. Cada vez que el niño (la niña) ponga un bloque márkelo en su hoja de registro.

La torre completada debe ser de 12 bloques de alto sin importar cuantos turnos toma el niño (la niña).

4. ORDENAR LA TORRE – 2 minutos

"Eso fue divertido, gracias por jugar". Señale las dos torres: **"Por favor, poné todos los bloques de vuelta en la bolsa"**



Tome el tiempo por 2 minutos. Registre en la hoja de registro cuánto tiempo le toma al niño (la niña) guardar todos los bloques.

- Si el niño (la niña) no ha empezado a ordenar después de un minuto diga **"Recuerda, necesitas ordenar los bloques para que pasemos a la siguiente actividad"**.

Después de dos minutos, ayúdelo/ayúdele a ordenar los bloques restantes: **"Te ayudaré a finalizar para que podamos movernos a la próxima actividad"**

"Gracias. Ahora tengo algo más para mostrarte."

Registre el comportamiento del niño (la niña) en la hoja de registro.



5. ORDENAR LOS JUGUETES – 2 minutos

Nota: Los juguetes deben mezclarse antes de iniciar la evaluación. Saque los cuatro recipientes y la bolsa de juguetes mezclados

"Ay no, los juguetes están todos desordenados". Ponga todos los juguetes sobre la mesa. **"No podemos jugar ahora, por favor ordená este desorden y poné los juguetes donde van"**. Indique cada cubo: **"Mira, los autos van acá, los dinosaurios van acá, las tortugas van acá, y las pulseras van acá"**.

Tome el tiempo que se demora el niño (la niña) en empezar a ordenar los juguetes y el tiempo en completar la tarea. Tome el tiempo hasta un total de 2 minutos.

***Ordena incorrectamente:** Si el niño (la niña) toma los juguetes pero los ordena incorrectamente, repita las instrucciones y demuestre una vez: **"Acordate, los autos van acá, los dinosaurios van acá, las tortugas van acá, y las pulseras van acá"**

- Si el niño (la niña) continúa ordenando incorrectamente, anótelos en la hoja de registro pero no repita las instrucciones.

- Si el niño (la niña) pregunta si los está ordenando correctamente (por ejemplo, pregunta directamente o lo mira y espera antes de poner el siguiente objeto) responda asintiendo con la cabeza o diciendo **"Está bien"**.

***No ordena:** Si el niño (la niña) no ha empezado a ordenar después de 1 minuto, haga un recordatorio verbal: **"Acordate, poné todos los juguetes donde van para que podamos pasar a la siguiente actividad."**

No haga una demostración si el niño (la niña) no toma los juguetes.

Cuando el niño (la niña) finalice o después de dos minutos: **"Así está bien por ahora. Ahora vamos a hacer algo diferente"**. Ponga los juguetes faltantes dentro de sus respectivos cubos (no necesita ordenarlos).

Registre el tiempo hasta que el niño (la niña) comienza a ordenar y el tiempo que uso para completar la tarea.

Registre el comportamiento del niño (la niña) en la hoja de registro.

6. ENVOLVER LA SORPRESA – 2 minutos

Introducción

"Ahora tengo una sorpresa para mostrarte, pero no quiero que la veas, quiero envolverla primero. Por favor, girá para que no la veas". Gire la silla del niño (la niña) 90 grados de forma tal que el costado de la silla quede al frente de la mesa.

"Por favor, quedate en la silla y tratá de no mirar mientras lo envuelvo. Yo te digo cuando esté listo".

Envolviendo (1 minuto)



Tome su tiempo. Saque el juguete y envuélvalo ruidosamente por 1 minuto.

Cada vez que el niño (la niña) gira o mira/husmea diga, **"Acordate sin mirar, Yo te digo cuando esté listo"**.

* Registre el tiempo si el niño (la niña) mira o se da vuelta.

Después de un minuto (deje los materiales sobre la mesa): **"Está listo, podés darte"**

vuelta ahora". Ayude al niño (la niña) a girar su silla. Diga **"Podés abrir la sorpresa ahora y ver que es"**

Registre el comportamiento del niño (la niña) en la hoja de registro. Pase a la siguiente actividad.

7. RETRASAR LA COMIDA – Ronda de prueba (10 seg.)

Nota: Se pueden usar gelatinas si el niño (la niña) es alérgico/a a los chocolates o dice que no le gustan los rocklets.

"Ahora vamos a usar estos rocklets para jugar. Podés probar uno" De al niño (la niña) un rocklet. Asegúrese que el niño (la niña) terminó de comerlo antes de continuar.

"Bien, listo? Ahora para este juego poné tus manos acá, planas sobre la mesa" (Si es necesario, muestre al niño/la niña como poner sus manos).

"Yo voy a poner un rocklet bajo este vaso y cuando haga sonar el cronómetro y diga 'Tiempo', podés agarrarlo". Mientras dice esto, ponga un rocklet bajo el vaso dada vuelta.

 Tome el tiempo por 10 segundos, apriete el "botón" y diga **"Tiempo"**. Deje que el niño (la niña) tome el rocklet.

Respuestas:

- Si el niño (la niña) toma el rocklet antes de 10 segundos, recuérdale, **"Acordate, necesitás esperar por el cronómetro"** (Ponga su mano sobre el vaso si es necesario para que el niño/la niña no tome el rocklet).
- Si el niño (la niña) no toma el rocklet después que el cronómetro suena, recuérdale: **"Podés agarrar el rocklet ahora"**
- Después que niño (la niña) tome el rocklet: **"Por favor, ponelo acá hasta que estemos listos"** Haga al niño (la niña) poner el rocklet en otro vaso y apártelo a un lado después de cada ronda.
- Si el niño (la niña) se come el rocklet antes de finalizar la prueba, déjelo, pero asegúrese que ha finalizado de comerlo antes de la próxima ronda.

RETASAR LA COMIDA – 4 rondas de evaluación.

"Bien, así es como se juega. Vamos a hacerlo de nuevo. Acordate de esperar hasta que yo haga sonar el cronómetro y diga 'Tiempo' antes que saques el rocklet"

Rondas evaluadas:

1. Asegúrese que el niño (la niña) tiene las manos estiradas sobre la mesa antes de cada ronda.
2. Oculte el rocklet, comience a tomar el tiempo, y ubique el cronómetro sobre la mesa.
3. A mitad de cada ronda tome el cronómetro y llévelo hacia usted, pero no lo haga sonar.
4. Al final de cada ronda haga sonar el cronómetro y diga **"Tiempo"**. Ponga el rocklet en el vaso aparte.

Administre cuatro rondas:

1. 10 segundos (tome el cronómetro a los 5 segundos)
2. 20 segundos (tome el cronómetro a los 10 segundos)
3. 30 segundos (tome el cronómetro a los 15 segundos)
4. 60 segundos (tome el cronómetro a los 30 segundos)

Respuestas:

- Si el niño (la niña) toma el rocklet antes que suene el cronómetro, **"¿Podés esperar por el cronómetro? Vamos a hacerlo de nuevo y acordate de esperar por el cronómetro"**
- Si el niño (la niña) espera por el cronómetro **"Buen trabajo. Vamos a hacerlo otra vez más y acordate de esperar por el cronómetro"**
- Después de la cuarta ronda: **"Bien, ahora vamos a jugar un juego más"**

Recuerde al niño (la niña) que no debe comer los rocklets hasta que terminen todas las tareas. Si el niño (la niña) come un rocklet, asegúrese de esperar hasta que haya finalizado antes de administrar la siguiente prueba.

Registre el comportamiento del niño (la niña) en la hoja de registro.

8. TAREA DE LA LENGUA

Nota: se pueden usar gelatinas si el niño (la niña) es alérgico/a a los chocolates o dice que no le gustan los rocklets

"Para este último juego vamos a usar de nuevo los rocklets. Vamos a ver quién puede mantener más tiempo un rocklet en su lengua sin masticarlo, chuparlo o tragarlo"

Ronda de prueba:

De al niño (la niña) un rocklet. **"Acá está el tuyo y éste es el mío. Pongámoslos en nuestras lenguas y tratemos de no comerlos. Mantén tu boca abierta para que yo pueda ver"**. Manteniendo su lengua afuera, ubique el rocklet al mismo tiempo que el niño (la niña). Deje su boca abierta para que el niño (la niña) pueda ver el rocklet.

Cronometre 10 segundos.

Ronda evaluada:

Espera que el niño (la niña) termine de comer el rocklet de la ronda de práctica. **"Bien, vamos a hacerlo una vez más. Acordate que debes mantener tu boca abierta para que yo pueda ver."** Cronometre 40 segundos.

Respuestas (para cualquiera de ambas rondas)

- Si el niño (la niña) mastica (o chupa) el rocklet antes de finalizar la ronda, coma el suyo y diga **"¡Es un empate! Ambos lo comimos al mismo tiempo"**.

- Si el niño (la niña) cierra la boca por 3 segundos o más, coma el suyo y diga **"Acordate, necesitás mantener tu boca abierta para que yo pueda ver"**. *Nota: Registre este compartamiento como "come el rocklet"*.

- Si al niño (la niña) se le cae el rocklet durante la ronda de práctica, diga **"Está bien"**. Administre la ronda de evaluación.

- Si a usted o al niño (la niña) se le cae el rocklet de la boca durante la ronda evaluada (35 segundos o menos) repita la ronda.

- Si se le cae o lo traga tras 35 segundos o más diga **"Muy bien, hiciste un buen trabajo."**

Acá hay otro rocklet para vos, puedes cométeelo ahora".

- Si el niño (la niña) espera lo que dura la prueba (10 o 40 segundos en cada caso), cómase su rocklet y diga, **"¡Ganaste!"** Registre la duración de la espera antes de comer el rocklet en la hoja de registro. También anote si la ronda necesita ser re administrada porque al niño (la niña) o al evaluador se le cayó el rocklet. No re administre la prueba más de dos veces.

"Muchas gracias, hiciste un buen trabajo hoy. Terminamos. Ahora podés comer tus rocklets." Entregue o deje que el niño tome los rocklets que han ido siendo separados en el vaso.

FIN DE LA EVALUACIÓN

Anexo 4. Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar (EA-P): Report for Measures Section of Codebook



The Preschool Self-Regulation Assessment
Smith-Donald, R., Hayes, C. C., Hayes, L., & Richardson, R. (2002). Preliminary development and concurrent validity of the Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA). *Journal of Research in Early Childhood Research Quarterly*, 22, 133-147.

Chicago
School
Readiness
Project

Chicago School Readiness Project
Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) Latency Approach
Report for Measures Section of Codebook

Your Name: Radiah Smith-Donald

Today's Date: 1/17/06

3-5 sentence description of measure (drawn from original): There are two ways that the PSRA can be aggregated and coded. This codebook is for a "latency" approach. This is a new direct assessment measure of preschoolers' self-regulation. 10 tasks were adapted from the executive control, compliance, emotion regulation, impulse control, and effortful control literatures to be administered in the field.

Citations:

1. balance beam ← WALS (Murray & Kochanska, 2002; Maccoby, 196*)
2. pencil tap ← Luria's peg-tapping task (Blair, 2002; Diamond & Taylor, 1996)
3. tower turns ← (Murray & Kochanska, 2002)
4. tower cleanup ← no specific citation; clean up tasks used throughout compliance literature (e.g., Brumfield & Roberts, 1998)
5. toy sort ← same as above
6. toy wrap – peek ← (Murray & Kochanska, 2002)
7. toy wrap – wait ← (Murray & Kochanska, 2002)
8. toy return ←
9. snack delay ← (Murray & Kochanska, 2002)
10. tongue ← (Murray & Kochanska, 2002)

CSRP modifications from original measure (also include the item # on the original scale and the CSRP measure):

All tasks were adapted for field administration including appropriate changes in the script and coding methods. In addition, the tasks were arranged to fit into one, smooth assessment.

Other changes:

1. peg-tapping task adapted to use standard unsharpened #2 pencils
2. tower turns – coded on an all, some, none basis rather than a continuum of %shared
3. Kochanska's gift wrap renamed to toy wrap b/c toy is not given to the child to keep
4. gift wrap (wait) adapted so that assessor remains in the room with the child, although "looks busy"
5. snack delay – coding simplified
6. tongue task – trial lengths slightly different

of items:

10 tasks

For each task: refuse, defiant, ignores, engages examiner were also coded (see below)

Some tasks include 1-2 task-specific items (e.g., tower turns includes 'knocked down tower', and tongue task includes 'dropped m&m')

Metric of scale (e.g., scale of 1 to 4): varied

Task#

1. beam: continuous (seconds)
2. pencil: continuous (percent correct out of 16)
3. turns: 0 to 2
4. tower clean: continuous (seconds)
5. sort: continuous (seconds)
6. peek: continuous (seconds); 0-2
7. wait: continuous (seconds); 0-2
8. return: continuous (seconds)
9. snack: 0-3; 0/1
10. tongue: seconds (0-end of trial, never)

*In addition, for each task assessors coded 0/1 for the following behaviors: refused task, defiant, ignores/noncompliant, engages examiner.

Anchor points (e.g., 1 = never and 4 = always):

1. beam: 0 or more
2. pencil: 0-100% (= all wrong to all correct)
3. turns: 0 = never shared, 1 = shared some turns, 2 = shared perfectly
4. tower clean: latency; 120.5s = never started/completed clean up
5. sort: latency; 120.5s = never started/completed clean up
6. peek: latency; 60.5s = never peeked; 0 = never peeked, 1 = peeked once, 2 = peeked more than once
7. wait: latency; 60.5s = never touched; 0 = never touched, 1 = touched once, 2 = touched more than once
8. return: latency; 60.5s = never returned toy
9. snack: 0 = ate m&m, 1 = touched m&m, 2 = touched cup, 3 = waited without touching
0 = hands not flat, 1 = kept hands flat throughout
10. tongue: latency; 40.5s/60.5s = waited to eat m&m

2 examples of items:

Task 5: Toy sort – Assessor dumps out a lot of small toys and says, “Oh no, these toys are all a mess. We don’t have time to play with them now. Please clean them up and put them where they go.” Assessor indicates a separate bin for each category as s/he speaks, “The little cars go here, the bugs go here, the beads go here and the dinosaurs go here.” Child is given 2 minutes to clean up toys. If child has not begun cleaning after 60 seconds, assessors repeats, “Please clean up the toys and put them where they go”. Assessor records amount of time child takes to start cleaning and to complete clean up.

Task 6: Toy wrap (peek) - Assessor says, “Please turn around in your chair and don’t look while I wrap this surprise”. Assessor turns child’s chair around. “Remember, no peeking”. Assessor noisily wraps toy for 60 seconds. Assessor records time when the child first peeks as well as number of times child peeks.

How items should be aggregated (e.g., Did original authors sum or average items? Did they standardize variables before aggregation?)

Individual behavior codes (e.g., engages examiner, defiant) which were assessed for each task were aggregated by taking the mean across all 10 tasks to provide average defiance, average engagement, etc.

Raw performance scores were standardized and we conducted factor analyses with the pilot data from spring 2004 (n = 63). Two factors were found: 1. Impulse Control and 2. Executive Control/Compliance. The score for each construct was calculated by finding the mean across all tasks within that factor (using standardized scores). (The other three tasks – tower turns, toy return, and tongue task – were too skewed or had insufficient reliability to be included in analyses.)

In August of 2008 Christine made standardized aggregates based on a conversation with Cybele. These aggregates are used in data analyses. To create standardized aggregates of effortful control and executive functioning, Christine first created aggregates of each task that were “means” (Snack Delay only has 3 trials to match fall and spring aggregates). Then Christine created z-scored standard aggregates of each task and then aggregated those to include Executive Functioning: Balance Beam + Pencil Tap. And Effortful Control: Toy Wait (peek and touch zscored) + Tongue Task + Snack Delay (3 trials meaned). For Syntax please go to: Y:\CSRP\MOAD\Final Full Year Datasets\PSRA\PSRA raw and agg - 2008 recodes - data syntax output\july 2008 - eff control alphas\check_alpha_effortful control

Did they reverse code any items? Which ones?

No reverse codes

Which items, indicated by variable name, belong to which subscales (e.g., items 4, 5, 6 should be used to create externalizing subscale of BPI):

Preliminary factor analysis (from pilot data, spring 2004) suggests the following factor structure:

- a. Toy wrap – peek, toy wrap – wait, snack delay → impulse control factor
- b. Balance beam, pencil tap, tower cleanup, toy sort → compliance/executive control factor

In August of 2008 Christine created the following standardized aggregates:

- a. Effortful Control: Toy Peek, Toy Wait, Snack Delay (3 trials Meaned), Tongue Task.
- b. Executive Functioning: Balance beam (difference between 2 trials) and Pencil Tap (% correct from 16 trials).

Year of participation and Month/Season when measure was administered (e.g., Head Start Year, Sept.):

Pilot year – Spring, 2004 (Apr-May)

Cohort 1 – Fall, 2004 (Sept-Oct) AND Spring 2005 (Apr-May)

Cohort 2 – Fall, 2005 (Sept-Oct) AND Spring 2006 (Apr-May)

Differences between CSRP measure at different time points (e.g., Fall and Spring):

For Pilot year and Cohort 1 – Fall the longest tongue trial was 40sec.

For Cohort 1 – Spring, and Cohort 2 – Fall & Spring, another trial was added to tongue task = 60sec.

Information regarding national norms, if available (e.g., elevated or clinical cutoff scores; major studies that used the measure (e.g., NICHD, ECLS-K, Three-City Study, NLSY, FACES)):

NA

Anexo 5. Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar (EA-P): Protocolo de evaluación del niño / Hoja de registro

Nombre del niño/nia _____
 Iniciales del(la) evaluador(es) _____ Fecha _____

Evaluación de la Autorregulación-P -- Hoja de Registro

1. BARRA DE EQUILIBRIO



Cantidad de tiempo que le lleva al niño/a "caminar por la barra" (segundos)

Intento 1:	_____
Intento 2:	_____
Intento 3:	_____

(Codifique cada uno de los siguientes)	NO	SI
Actitud positiva / involucra al evaluador	0	1
Actitud desafiante / ignora al evaluador	0	1
Se rehúsa a completar la tarea	0	1

NOTAS

2. GOLPEAR EL LÁPIZ

Rondas de prueba (1 - 2):

¿Cuántas rondas de prueba fueron completadas? _____

(codifique lo siguiente)

¿Realiza la última ronda de prueba correctamente?	NO	SI
	0	1

Rondas de evaluación:

Registre la respuesta del niño/a después de cada ronda, pero no la califique todavía como incorrecta/correcta. Espere hasta el final de la evaluación.

	E	N	Puntaje		E	N	Puntaje		E	N	Puntaje		E	N	Puntaje
1.	2	1	_____	5.	1	_____	9.	2	1	_____	13.	1	1	_____	
2.	1	1	_____	6.	2	_____	10.	1	1	_____	14.	2	1	_____	
3.	1	1	_____	7.	1	_____	11.	1	1	_____	15.	1	1	_____	
4.	2	1	_____	8.	2	_____	12.	1	1	_____	16.	1	1	_____	

Puntuación: de 1 punto por cada respuesta correcta, 0 puntos por cada respuesta incorrecta

Puntaje total (# correctas): _____

(codifique cada uno de los siguientes)	NO	SI
Devuelve el lápiz inmediatamente	0	1
Se rehúsa a completar la tarea	0	1
Actitud positiva / involucra al evaluador	0	1
Actitud desafiante / ignora al evaluador	0	1

NOTAS

3. TAREA DE LA TORRE

Ronda de prueba (6 bloques):

	NO	SI
El niño/a respeta turnos exitosamente	0	1

Ronda de evaluación (12 bloques):

En cuanto a la toma de turnos

No da turnos: al evaluador	Respeto parcialmente	Respeto exitosamente
0	1	2


(codifique cada uno de los siguientes)

	NO	SI
La tarea termina antes porque se cerrumba la torre	0	1
Actitud positiva / involucra al examinador	0	1
Actitud desafiante / ignora al examinador	0	1
Se rehúsa a completar la tarea	0	1

NOTAS

4. ORDENAR LA TORRE

Recuérdela al niño/a después de un minuto, de ser necesario.


 Tiempo que se demora en ordenar todos los bloques:
 (máx. 2min) _____ NO COMPLETA LA TAREA

(codifique cada uno de los siguientes)

	NO	SI
Derriba la torre durante la tarea	0	1
Se rehúsa a completar la tarea	0	1
Actitud positiva / involucra al evaluador	0	1
Actitud desafiante / ignora al evaluador	0	1

NOTAS

5. ORDENAR LOS JUGUETES



Tiempo que demora en empezar: _____ NUNCA
 Tiempo que demora en ordenar: _____ NO COMPLETA LA TAREA
 (máx. 2 min)

El niño categoriza correctamente: NO SI NO ORDENA
 0 1 NA

(elija uno de los siguientes)	
Sigue las instrucciones perfectamente (comienza inmediatamente, se mantiene en la tarea)	2
Obedece parcialmente (ordena, pero deja la tarea; parte del tiempo)	1
No obedece en lo absoluto (no ordena en absoluto – puede ignorar o ser desafiante)	0

(codifique cada uno de los siguientes)	NO	SI
Juega con los juguetes en cualquier momento	0	1
Se queja en cualquier momento	0	1
Actitud positiva / involucra al evaluador	0	1
Actitud desafiante / ignora al evaluador	0	1
Se rehúsa a completar la tarea	0	1

NOTAS

6. ENVOLVER LA SORPRESA



Recuérdela al niño no husmear/mirar, de ser necesario.
 Envolviendo (1 minuto)

Tiempo transcurrido previo a husmear/mirar: _____ NUNCA

(elija uno de los siguientes)	
El niño/a no husmea/mira	0
El niño/a husmea/mira una vez	1
El niño/a husmea/mira más de una vez	2

(codifique cada uno de los siguientes)	NO	SI
Actitud positiva / involucra al evaluador	0	1
Actitud desafiante / ignora al evaluador	0	1
Abre el regalo e interacciona acertadamente con el juguete	0	1
Muestra interés en el juguete	0	1

NOTAS

7. RETRASAR LA COMIDA



Ronda de prueba (10 segundos):

	NO	SI
Espera, no es necesario repetirle la consigna:	0	1

Rondas de evaluación:

Puntuación (use el menor puntaje que corresponda)

- 1 = come el rocklet
- 2 = toca el rocklet
- 3 = toca el vaso / cronómetro
- 4 = espera que el cronómetro se pare (no toca el vaso ni el cronómetro)



Ronda

Puntaje	NO	SI
1 (10 seg)	0	1
2 (20 seg)	0	1
3 (30 seg)	0	1
4 (60 seg)	0	1

¿Mantiene las manos estiradas?

	NO	SI
	0	1
	0	1
	0	1
	0	1

(codifique cada uno de los siguientes)

	NO	SI
Toca otros materiales de la prueba	0	1
Espera hasta el final de las 4 rondas para comer los rocklets	0	1
Actitud positiva / involucra al evaluador	0	1
Actitud desafiante / ignora al evaluador	0	1
Se rehúsa a completar la tarea	0	1

NOTAS

8. TAREA DE LA LENGUA

Ronda de prueba (10 segundos):

	NO	SI
El niño espera los 10 segundos	0	1

Ronda de evaluación (40 segundos):

Tiempo hasta que come el rocklet: _____ ESPERA 40 SEGUNDOS

(codifique cada uno de los siguientes)	NO	SI
Actitud positiva / involucra al evaluador	0	1
Actitud desafiante / ignora al evaluador	0	1
Se rehúsa a completar la tarea	0	1
La ronda se interrumpe porque se cae el rocklet	0	1
Duración real de la ronda: _____	0	1

NOTAS

Anexo 6. Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar (EA-P): Reporte de evaluador

Evaluación de Autorregulación-P: REPORTE DE EVALUADOR

(Adaptado de Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007)

Enferme un único número para cada afirmación, indicando el comportamiento del niño o la niña (en adelante niño) durante la evaluación.

A1. Presta atención durante las instrucciones y demostraciones

3. El niño mira con detalle las imágenes para distinguir entre ellas, atiende y cumple con el evaluador
2. Ocasionalmente la atención del niño fluctúa, en particular hacia el final de las actividades, pero responde a las indicaciones
1. La atención del niño frecuentemente se desvía y el evaluador brinda indicaciones con frecuencia
0. El niño pasa la mayor parte del tiempo fuera de la tarea, desatento

A2. Cuidadoso/a, se interesa en la precisión; no es descuidado/a

3. El niño se toma el tiempo para observar y parece tomar decisiones pensadas, particularmente en ítems difíciles.
2. El niño es en general cuidadoso pero el interés decae, particularmente hacia el final de la sesión de evaluación
1. El niño es descuidado a veces
0. El niño es frecuentemente azaroso y desatento al contestar ítems

A3. Mantiene la concentración; dispuesto/a a probar las tareas repetitivas

3. El niño es capaz de concentrarse y persistir en la tarea, incluso hacia el final de las mismas y frente a distracciones
2. El niño ocasionalmente se distrae aunque en general es persistente, pero no requiere mayores indicaciones del evaluador
1. El niño parece distraerse durante la tarea, requiere múltiples indicaciones del evaluador
0. El niño no es capaz de concentrarse o persistir en gran parte de la evaluación

A4. Fantasea, tiene dificultades para concentrarse en la evaluación

3. El niño parece abstraerse durante gran parte de la evaluación
2. El niño de vez en cuando parece abstraerse y requiere indicaciones del evaluador para mirar, señalar, o concentrarse
1. El niño muestra breves períodos de inatención, pero vuelve a la tarea tras un breve lapso de inatención
0. El niño no tiene dificultad en focalizar la atención en las tareas

A5. Se distrae con estímulos visuales y sonidos

3. El niño se distrae frecuentemente con ruidos o materiales cercanos, y tiene dificultad para concentrarse, incluso con la ayuda del evaluador
2. El niño se distrae ocasionalmente, pero vuelve a la tarea tras varias indicaciones
1. El niño se distrae ocasionalmente, pero vuelve a focalizar la atención con sólo una indicación
0. El niño no se distrae con los sonidos y estímulos visuales de la habitación.

B1. Es descuidado/a o destructivo/a con los materiales de la evaluación

3. El niño es muy aborotado con los materiales y rompe o daña materiales de la evaluación
2. El niño es repetidamente descuidado, pero no rompe los materiales. Necesita recordatorios repetidamente
1. El niño es descuidado o ligeramente destructivo en una ocasión (puede incluir patear, dejar caer objetos al suelo "por error")
0. El niño no es descuidado ni destructivo

B2. Piensa y planifica antes de comenzar cada tarea

3. El niño parece tener en cuenta las instrucciones y tareas antes de responder al entrevistador.
2. El niño por lo general espera y sigue las instrucciones, pero ocasionalmente se apura por comenzar la tarea antes de que se completen las instrucciones
1. El niño necesita recordatorios frecuentes de "espera hasta que yo diga ..." antes de comenzar la tarea
0. El niño no escucha muchas de las instrucciones y no se detiene con recordatorios por parte del evaluador

B3. Se abstiene de tocar los materiales de prueba de forma indiscriminada

3. El niño muestra autocontrol, incluso con juguetes interesantes, y no prolonga interactuar con los juguetes cuando los ordena o con los de otras pruebas
2. El niño muestra generalmente autocontrol, pero interactúa con los objetos atractivos una vez o dos veces durante la evaluación
1. El niño necesita varios recordatorios de no tocar los objetos, y/o recordatorios para guardar los juguetes cuando es momento de finalizar
0. La evaluación se ve a menudo interrumpida por la dificultad del niño tendiente a agarrar o tocar los materiales

B4. Permite que el evaluador finalice antes de iniciar la tarea; no interrumpe

3. El niño espera antes de señalar los materiales, tomar los bloques, etc.; no es impulsivo
2. Algunas instancias de comportamiento impulsivo
1. El niño es a menudo impulsivo a través de múltiples tareas o altamente impulsivo durante una actividad
0. El niño es impulsivo a largo de la evaluación, necesitando una constante puesta de límites

B5. El niño/a tiene dificultad para esperar entre tareas

3. Las transiciones entre las tareas se hacen difícil debido al nivel de actividad / impulsividad del niño
2. El niño necesita varias peticiones de esperar mientras el evaluador junta los materiales para la nueva tarea
1. El niño algunas veces muestra expectación hacia materiales de trabajo interesantes, pero rara vez necesita recordatorio
0. El niño espera pacientemente a que las nuevas tareas comiencen, muestra una postura corporal relajada durante las transiciones

B6. Permanece en el asiento de manera apropiada durante la prueba

3. No trepa, abre armarios, toma objetos (el ajuste ocasional de la posición corporal se considera apropiado)
2. Se levanta del asiento en una ocasión (incluyendo resbalarse de la silla), vuelve a sentarse cuando se le indica.
1. Necesita de múltiples recordatorios para volver al asiento y sentarse, pero escucha y responde a las indicaciones
0. Se levanta del asiento con frecuencia o resulta difícil de manejar (por ejemplo, corre alrededor de la habitación, se sube a los muebles)

C1. Alerta e interactivo/a; no es retraído/a

3. El niño participa en la interacción; su postura corporal sugiere un involucramiento descontractado con el evaluador
2. El niño generalmente interactúa, pero a veces se aparta, baja la cabeza, toma "descansos" de la interacción
1. El niño se retrae repetidamente de la situación de prueba y necesita estímulo para terminar la tarea
0. El niño se muestra "apagado" y difícil de involucrar en comenzar la tarea

C2. Cooperar, complacer las peticiones del evaluador

3. El niño intenta hacer las tareas según las instrucciones, incluso si la tarea es difícil
2. El niño muestra indicios menores de resistencia, aburrimiento (por ejemplo, suspiros, frunce el ceño) pero lo completa las tareas
1. El niño muestra una resistencia significativa, incumplimiento y la necesidad de múltiples indicaciones para transitar la evaluación
0. El niño no coopera con las tareas que son fáciles

C3. Intenta activamente involucrar al evaluador

3. El niño frecuentemente inicia conversación haciendo preguntas, compartiendo información visual, hablar o sonreír
2. El niño inicia la conversación en alguna ocasión y es sensible al evaluador a través de contacto visual, hablar o sonreír
1. El niño no inicia una conversación, se muestra lento para entrar en confianza
0. El niño ignora los comentarios conversacionales del evaluador (invitaciones sociales), incluso durante las tareas positivas.

D1. Muestra placer en la realización y el dominio activo de tareas

3. El niño se muestra feliz después de completar la tarea; puede mostrar movimientos corporales de excitación (por ejemplo, "bien!" aplaudiendo)
2. El niño se muestra apenas complacido al completar tareas
1. El niño es neutral al conseguir realizar la tarea correctamente
0. El niño hace comentarios negativos o expresiones negativas al completar la tarea

D2. Seguro/a, Confiado/a

3. El niño se muestra confiado con comentarios como "Sé ésta," el niño está ávido, energético estuviera realizando un "trabajo"
2. El niño es diligente, directo al responder las preguntas del evaluador; puede parecer como si confía
1. El niño es poco seguro, muestra vacilación repetida o hace preguntas que indican una falta de confianza
0. Si el niño muestra vacilación o renuencia en ítems sencillos, se da por vencido fácilmente (por ejemplo, "No puedo hacer esto")

E1. Desafiante

3. El niño se niega de forma activa y directa a cumplir con la solicitud o la directiva del evaluador
2. El niño prueba los límites pero responde a sugerencia del evaluador o al restablecimiento de la solicitud
1. El niño dice "no", pero luego sigue la solicitud inicial del evaluador; el evaluador no tiene que "repetir"
0. El niño nunca exhibe desafío activo

E2. Incumplimiento pasivo

3. El niño parece no escuchar la instrucción, incluso cuando el evaluador repite la solicitud
2. El niño ignora al evaluador pero responde a la sugerencia cuando el evaluador repite el pedido / directiva
1. El niño parece lento al cumplir. El evaluador no reafirma la solicitud, pero se pregunta si el niño la escuchó
0. El niño escucha los pedidos y responde apropiadamente

E3. Modula y regula el nivel de excitación en el auto mantenimiento de un "nivel estable"

3. Niño altamente regulado. Nunca se pone triste, frustrado o inmaduro
2. El niño se pone brevemente triste, frustrado o inmaduro, pero rápidamente se calma sin la ayuda del adulto evaluador
1. El niño se pone triste, frustrado o inmaduro y necesita la sugerencia del evaluador, pero es capaz de calmarse
0. El niño se pone muy triste, frustrado o inmaduro, y tiene dificultades para recuperar el autocontrol

E4. El niño/a muestra sentimientos y/o comportamientos de enojo/irritabilidad. Intensa

3. La intensidad de la ira es alta con berrinche, grito, tono enojado, lanzando o golpeando objetos
2. El niño muestra signos claros de frustración, irritación, incluyendo quejidos, empujándose lejos de la mesa, cruzando brazos
1. El niño se muestra hosco, molesto, incluyendo poner mala cara, suspirar, fruncir el ceño
0. El niño no muestra ninguna frustración, irritación o molestia

E5. El niño/a muestra sentimientos frecuentes de enojo / irritación

3. El niño muestra enojo, irritación a lo largo de todas las pruebas
2. El niño muestra enojo, irritación, incluso en formas leves, en más de una ocasión
1. El niño muestra enojo, irritación solamente una vez durante la prueba
0. El niño no muestra evidencia de enojo, irritación

E6. El niño/a muestra sentimientos intensos de aprensividad, tristeza o preocupación durante la sesión

3. El niño está molesto, llora, o se queja durante la prueba. Codificar si la evaluación finaliza debido a la angustia infantil
2. El niño se muestra al borde de las lágrimas durante la prueba
1. El niño parece a veces triste o preocupado. Frunce el ceño, se tapa el rostro con las manos, muestra aspecto triste
0. El niño no parece aprensivo, triste o preocupado durante la evaluación

E7. El niño/a muestra frecuentemente sentimientos de tristeza, preocupación

3. El niño parece triste o preocupado a lo largo de la evaluación
2. El niño parece triste o preocupado durante más de una tarea
1. El niño está inicialmente triste o preocupado, pero entra en ritmo
0. El niño no parece triste o preocupado

E8. El niño/a muestra emociones o comportamientos, positivos intensos

3. El niño es muy positivo, mostrando risa prolongada, amplias sonrisas, o aplaude
2. El niño brinda repetidas sonrisas, vocalizaciones positivas, risas breves
1. El niño mantiene actitud positiva, expresión agradable
0. El niño no muestra emociones positivas durante la evaluación

E9. El niño/a muestra frecuentes emociones y comportamientos positivos

3. El niño expresa prolongados sentimientos positivos (risas, sonrisas) en dos o más oportunidades durante la evaluación
2. El niño expresa sentimientos positivos en una oportunidad (NO INCLUYE GOLOSINAS)
1. El niño expresa sentimientos positivos sólo cuando recibe golosinas
0. El niño no expresa emociones positivas, incluso cuando recibe golosinas

En CUALQUIER MOMENTO durante la evaluación, el niño/a realiza lo siguiente:

SI (1) No (0)

Agresión a objetos

(esto incluye tirar, romper papel, romper cosas, golpear, esculpe)

SI (1) No (0)

Agresión verbal

(maldecir, incluso narrando un hecho, usa malas palabras o gestos, amenaza)

SI (1) No (0)

Agresión física

(golpear, arañar, lanzar, esculpe, usa objetos como arma para disparar al evaluador, agarra, empuja)

Anexo 7. Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar (EA-P): Assessor Report Codebook

Chicago School Readiness Project PSRA Assessor Report (AR) Report for Measures Section of Codebook

Your Name: Emily Pressler

Today's Date: 04/07/2009

Checked & Updated on 1.12.10 by DLC

3-5 sentence description of measure (drawn from original):

The framework and descriptors of the 28-item PSRA Assessor Report were adapted from the Leiter-R social-emotional rating scale (examiner version; Roid & Miller, 1997) and the Disruptive Behavior-Diagnostic Observation Schedule coding system (DB-DOS; Wakschlag et al., 2005) providing a global picture of children's emotions, attention, and behavior throughout the assessor-child interaction of the PSRA.

Citation:

Roid, G. H., & Miller, L. J. (1997). *Leiter International Performance Scale—Revised*. Wood Dale, IL: Stoelting Company.

Wakschlag et al. (2005). Defining the “Disruptive” in Preschool Behavior: What Diagnostic Observation Can Teach Us. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 183–201.

Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173–187.

CSRP modifications from original measure (also include the item # on the original scale and the CSRP measure):

Fifteen items were selected from the following Leiter-R subscales: attention (“pays attention during instructions and demonstrations”), impulse control (“thinks and plans before beginning each task”), activity level (“remains in seat”), sociability (“alert and interactive”), and energy and feelings (“shows pleasure in accomplishment”). Two more items were adapted from the Leiter-R but did not map on to a specific original item: “has difficulty waiting between tasks” and “modulates and regulates arousal in self”. In addition, nine items were included from the DB-DOS coding system and reference defiance and noncompliance, the frequency and intensity of negative and positive affect, and the presence or absence of verbal or physical aggression. Finally, two items were included to capture children's anxiety during the assessment (“shows frequent/intense feelings of worry”).

of items:

28 items with addition of the positive effects items from the PSRA tasks to create one of the aggregates of the Assessor Report.

Metric of scale (e.g., scale of 1 to 4):

Items were coded using a Likert scale ranging from 0 to 3 and with some items reversed-coded to minimize automatic responding.

Anchor points (e.g., 1 = never and 4 = always):

0, 1, 2, 3 – Anchor points specific to item.

2 examples of items:

A5. Distracted by sights and sounds

3. Child is frequently distracted nearby noises or materials, and has trouble focusing even with assessor help
2. Child occasionally becomes distracted but returns to task with several prompts
1. Child occasionally distracted but refocuses attention with only one prompt
0. Child does not become distracted by sounds and sights in room.

B6. Remains in seat appropriately during test

3. Does not climb, open closets, grab objects (occasional adjustment in body position is appropriate)
2. Gets out of seat once (including sliding off chair), returns to seat when prompted.
1. Needs multiple reminders to return to seat, sit up but listens and responds to prompts
0. Out of seat frequently or difficult to manage (e.g. runs around room, climbs on furniture)

How items should be aggregated (e.g., Did original authors sum or average items? Did they standardize variables before aggregation?)

Items can be summed or aggregated using the ‘MEAN’ approach to create 2 scales, the Attentive/Impulse Control Scale and the Positive Emotion Scale. Aggregates used for publication as of April 2009, were created after running a factor analysis forcing all items on to two scales. Items loading above a .4 were aggregated to produce both the Attention/Impulsivity Short (all items except E4, and E5) and Positive Emotion Short (all items below except E6 and E7).

With regards to the last three items on the Assessor Report (describing extreme physical and verbal aggression) a mini aggregate should be created to flag children who displayed any extreme aggressive behaviors towards the assessors. The aggregate is created by giving any child who scored a 1 (yes) for “aggressive towards objects” or “physical aggression” a 1 (yes) for the extreme physical aggression aggregate. This dichotomization is done to avoid over-weighting the extreme aggressive behaviors, while still including the items (reversed) in the data set in order to help flag the few children who displayed extreme verbal and physical aggression.

Did they reverse code any items? Which ones?

Items: A4, A5, B1, B5, E1, E2, E4, E5 and “Extreme Physical Aggression” should be reversed to aggregate the Attentive/Impulse Control Scale.

Items: E6 and E7 should be reversed to aggregate the Positive Emotion Scale.

Which items, indicated by variable name, belong to which subscales (e.g., items 4, 5, 6 should be used to create externalizing subscale of BPI):

Aggregates are based on work that Radiah Smith-Donald did for the pilot study. Replicated and slightly revised by Emily Pressler in February of 08 (revised with factor analysis). **Short aggregates for fall and spring are used for analyses.** These “short” aggregates do not include items E4(reversed), E5(reversed), E6(reversed), or E7(reversed), as these items did not load above a .4 on factor analysis.

Attentive Impulse Control Long: A1, A2, A3, A4(reversed), A5(reversed), B1(reversed), B2, B3, B4, B5(reversed), B6, C2, E1(reversed), E2(reversed), E3, E4(reversed), E5(reversed) and an aggregate of “*extreme physical aggression*” (where the aggregate for extreme physical aggression is labeled as 1 for any child who had a “yes” on *either or both* of the 2 items “aggressive towards objects” or “physical aggression”).

Attentive Impulse Control Short: A1, A2, A3, A4(reversed), A5(reversed), B1(reversed), B2, B3, B4, B5(reversed), B6, C2, E1(reversed), E2(reversed), E3 and “extreme physical aggression”.

Positive Emotion Long: C1, C3, D1, D2, E6(reversed), E7(reversed), E8, E9, plus the aggregate of “*positive effects items*” from the PSRA (which includes the mean score of the dichotomous “positive” items from all 10 of the PSRA tasks: Balance Beam, Pencil Tap, Tower Turns, Tower Cleanup, Toy Sort, Toy Wrap, Toy Waiting, Toy Return, Snack Delay, and Tongue Task).

Positive Emotion Short: C1, C3, D1, D2, E8, E9 and positive effects items from the PSRA.

Year of participation and Month/Season when measure was administered (e.g., Head Start Year, Sept.):

The Assessor Report was done in conjunction with the PSRA so,
Pilot year – Spring, 2004 (Apr-May)
Cohort 1 – Fall, 2004 (Sept-Oct) AND Spring 2005 (Apr-May)
Cohort 2 – Fall, 2005 (Sept-Oct) AND Spring 2006 (Apr-May)

Differences between CSRP measure at different time points (e.g., Fall and Spring):

Information regarding national norms, if available (e.g., elevated or clinical cutoff scores; major studies that used the measure (e.g., NICHD, ECLS-K, Three-City Study, NLSY, FACES)):

Anything else?

Please attach the following:

Original version of the measure

CSRP adaptation of measure(s)

Cited article(s)

Anexo 8. Escala de Involucramiento Escolar (EIE)



Escala de Involucramiento Escolar: Reporte de Maestra/o

(EIE-RM)

(Adaptado de Lee & Reeve, 2012)

Directivas: Por favor califique el/la estudiante representado/a en el espacio en blanco a continuación, en las siguientes cuatro dimensiones referidas a la actividad de clase. No existen respuestas correctas o incorrectas, ya que simplemente estamos interesados en su evaluación de este/a estudiante en particular, en estas cuatro dimensiones.

Estudiante _____

	Fuertemente en desacuerdo						Fuertemente de acuerdo
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
Involucramiento Comportamental							
Alta atención y concentración en la tarea; alto esfuerzo; alta persistencia, especialmente en tareas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
Involucramiento Emocional							
Emociones positivas frecuentes y fuertes (interés, alegría, curiosidad). Emociones negativas poco frecuentes (ira, aburrimiento, desánimo).	1	2	3	4	5	6	7
Involucramiento Cognitivo							
Utiliza estrategias de aprendizaje sofisticadas; alumno/a planificado/a y estratégico/a; monitorea, chequea, y evalúa el trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
Involucramiento Agéntico							
Ofrece sugerencias; hace preguntas; expresa intereses, preferencias, gustos y disgustos	1	2	3	4	5	6	7

¡Muchas gracias!

Anexo 9. Aval de ANEP para el ingreso a las instituciones



**Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

Acta N° 64

Res. N° 2

Gestión N°239075

Montevideo, 12 de noviembre de 2015.

VISTO: estos antecedentes relacionados con la gestión presentada por el Instituto de Fundamentos y Métodos de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

RESULTANDO: que por la misma solicita autorización para la realización de un estudio para la validación y baremación del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI).

CONSIDERANDO: I) que el estudio ha sido desarrollado gracias al apoyo financiero de la Comisión Sectorial de Investigación Científica, Programa de Inclusión Social y a los intercambios y apoyo de la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística del Consejo Directivo Central;

II) que dicho instrumento pretende ser una herramienta de evaluación sistemática del desarrollo del niño de Educación Inicial, de libre disponibilidad para el Sistema Educativo uruguayo, aportando información relevante para la actividad cotidiana de los Maestros, permitiendo la detección precoz y la intervención oportuna a efectos de prevenir posteriores problemas educativos;

III) que la Inspección Nacional de Educación Inicial adjunta el informe temático desarrollado en una reunión mantenida con representantes de la Facultad de Psicología, en la cual se realizó un análisis del INDI, haciéndose llegar consideraciones sobre el mismo, las cuales tuvieron respuesta por escrito y se discutieron en dicha reunión;

IV) que asimismo, dicha Inspección entiende pertinente y adecuada la realización del pilotaje;



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

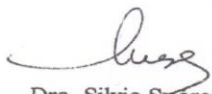
V) que la Inspección Técnica considera oportuno acceder a lo solicitado.

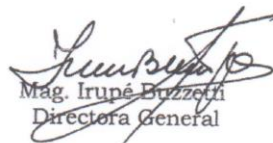
ATENTO: a lo expuesto,

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA RESUELVE:

1°.- Autorizar a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República a realizar el estudio para la validación y baremación del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI), en centros educativos del CEIP, en el entendido que no genera erogación alguna para el Organismo.

2°.- Cursar oficio a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, comunicar a la Inspección Técnica y pase a la Inspección Nacional de Educación Inicial para su conocimiento y efectos.


Dra. Silvia Suárez
Secretaría General


Mag. Irupé Buzzetti
Directora General

jr
12/11/15

Anexo 10. Hoja de información para padres, madres o tutores



HOJA DE INFORMACIÓN (Comunicado para padres/madres o tutores).

En el marco del Proyecto de Investigación “*Creación y validación de una escala para evaluar los aspectos cognitivos de la preparación para la escolarización primaria obligatoria en Educación Inicial*” de la Facultad de Psicología, se invita a su hijo/a a participar del proyecto “*La regulación emocional en la preparación para la escolarización y el involucramiento escolar*” a cargo de la Lic. Maite Liz, estudiante de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología, Universidad de República.

Para ello, se realizarán dos evaluaciones de su hijo/a durante este año y una evaluación en 2017, cursando 1ero de escuela.

- Las evaluaciones de 2016 las realizará, por un lado, la maestra dentro de la clase, observando indicadores cognitivos, sociales, emocionales, físicos y de disposición para el aprendizaje, que se entienden importantes para el pasaje a Educación Primaria. Por otro lado, el equipo de investigación realizará evaluaciones de inteligencia y de autorregulación de su hijo/a mediante pruebas con juegos¹, y tendrán como objetivo corroborar lo observado por la maestra, así como el buen funcionamiento del instrumento.
- La última evaluación se realizará en mayo de 2017 cuando su hijo/a esté en 1er año de escuela, y la realizará la maestra de clase, observando indicadores del involucramiento de su hijo/a en la clase y en las actividades escolares².

Todas las actividades se desarrollarán en el horario escolar, en un tiempo inferior a los 60 minutos cada una.

La participación de su hijo/a es voluntaria y, tanto en caso de no desear participar como de querer retirarse de la investigación, lo podrá realizar sin dar explicaciones y sin ningún tipo de perjuicio para él/ella.

Los objetivos principales de estas investigaciones son el recabar información sobre las características de los niños al terminar el nivel de Jardín de 5 años, corroborar el buen funcionamiento del instrumento de observación empleado por la maestra y determinar factores de importancia para el involucramiento en la escuela. En este sentido, es importante aclarar que no tiene objetivos diagnósticos.

Se espera como beneficio directo para su hijo/a, la posibilidad de identificar aspectos que permitan a la maestra intervenir para mejorar sus aprendizajes en la clase presente y a futuro.

¹ Test breve de inteligencia K-bit (Kaufman & Kaufman, 1990) y batería EA-P – Evaluación de la Autorregulación en el Preescolar (PSRA – Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007)

² Se realizará mediante la Escala de Involucramiento Escolar – Reporte de Maestra (EIE-RM), (Lee & Reeve, 2012)



Si bien no se espera ningún tipo de incomodidad, malestar o peligro para los niños durante las evaluaciones por tratarse de juegos pensados para la edad, las mismas se podrán interrumpir en cualquier momento en caso de no sentirse bien por cualquier motivo. En ese caso, la maestras y/o directora del Centro serán contactadas y se les podrá brindar los servicios de que disponen los Centros para su atención, de ser necesario (SEMM, SUAT, UCM, etc.).

La información recogida será utilizada únicamente por el equipo de investigación, de forma confidencial, siguiendo procedimientos adecuados para preservar la identidad de los niños (cambio de nombres personales, supresión de referencias que identifiquen a los niños, etc.).

Ante cualquier duda, puede comunicarse con la investigadora responsable del proyecto, Lic. Maite Liz al siguiente correo: psmaiteliz@gmail.com o al teléfono 099615747.

El tutor de tesis y director académico del proyecto de maestría, investigador responsable del proyecto en Preparación para la Escolarización, es el Dr. Alejandro Vásquez Echeverría a quien puede contactarlo a través de la dirección electrónica avasquez@psico.edu.uy o al teléfono del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología de la Facultad de Psicología (Universidad de la República) 24008555 int. 340 o 24083523.

Lic. Maite Liz

Anexo 11. Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES, MADRES O TUTORES.

Montevideo, ____ de _____ de 2016.

Declaro haber leído el comunicado sobre el proyecto de investigación “*Creación y validación de una escala para evaluar los aspectos cognitivos de la preparación para la escolarización primaria obligatoria en Educación Inicial*” y del proyecto de tesis de maestría “*La regulación emocional en la preparación para la escolarización y el involucramiento escolar*” que serán llevados a cabo a través de evaluaciones por parte de maestras/os (mediante el instrumento INDI en 2016 y la Escala de Involucramiento Escolar en 2017) y del equipo de investigación (mediante los instrumentos K-bit y EA-P) de la Facultad de Psicología (UdelaR). Declaro además que se me ha brindado la posibilidad de hacer cualquier pregunta sobre esta investigación y en caso de haber formulado preguntas, las mismas fueron respondidas de forma satisfactoria.

He sido informado/a de que la participación de mi hijo/a en este estudio es voluntaria y que los datos recabados serán sistematizados y analizados de forma confidencial por el investigador responsable, quien utilizará procedimientos adecuados para preservar la identidad de mi hijo/a (cambio de nombres personales, supresión de referencias que identifiquen a los participantes, etc.). A su vez, he sido informado/a de que, en el caso de que mi hijo/a se quiera retirar de la investigación, lo podrá hacer en cualquier momento sin tener que dar explicaciones, lo cual no supondrá ningún tipo de inconveniente.

Acepto las condiciones acordadas en el presente documento y permito que mi hijo/a participe de esta investigación, así como de que se me contacte para su seguimiento y participación en primer año de escuela en 2017.

NOMBRE DEL NIÑO/A:.....

FIRMA DEL PADRE, MADRE O TUTOR:.....

ACLARACIÓN:.....

TELÉFONOS DE CONTACTO:

INVESTIGADOR RESPONSABLE: Lic. Maite Liz – psmaiteliz@gmail.com – 099615747

TUTOR DE TESIS Y DIRECTOR ACADÉMICO: Dr. Alejandro Vásquez Echeverría – Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología, Facultad de Psicología (UdelaR) - avasquez@psico.edu.uy
– Tels.: 24008555 int. 340 o 24083523

Anexo 12. Aprobación de la Dirección Académica



Montevideo, 14 de junio de 2016

Evaluación de Proyecto . Maestría en psicología y educación.

Proyecto: La regulación emocional en la preparación para la escolarización y el involucramiento escolar.

Maestranda: Lic. Maite Liz. Cohorte 2015

- **Problema de investigación. Se presenta acorde y en relación con los objetivos planteados.**
- **Objetivos. Adecuados.**
- **Fundamentación y antecedentes: Presenta una fundamentación adecuada, pero carece de presentación de antecedentes de investigación, se limita a los temáticos.**
- **Marco teórico: Da cuenta de los principales aspectos del tema a desarrollar. Es adecuado y amplio.**
- **Metodología. Adecuada al problema de investigación. Presenta los instrumentos para la recolección de datos en forma precisa.**
- **Resultados Esperados. Aparece junto con las hipótesis . Sería conveniente un apartado con los resultados esperados.**
- **Cronograma. Adecuado.**
- **Aspectos éticos. Adecuados.**
- **Bibliografía. Cumple con las normas APA.**
- **Valoración general: Proyecto adecuado, con presentación formal adecuada. Sería conveniente tomar en cuenta las sugerencias realizadas en este informe. Se lo considera un proyecto aprobado.**

Prof. Adj. Mag. Sandra Carbajal

Prof. Agda. Mag. Gabriela Prieto

Anexo 13. Aprobación del Comité de ética



Montevideo, 08 de Junio de 2016.

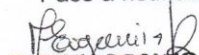
En el día de la fecha se reúne el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, a los efectos de expedirse respecto al proyecto de investigación: **“La regulación emocional en la preparación para la escolarización”**, a cargo de la Lic. Maite Liz.


El Comité considera que en la hoja de información debe:

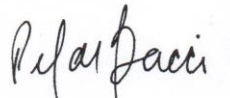
- Incluir análisis de riesgos y beneficios, y medidas de reducción y atención del eventual daño.
- Ajustar el lenguaje a la población objetivo


Dicho proyecto CUMPLE CON LOS CRITERIOS ÉTICOS para la protección de los seres humanos que participan como sujetos en procesos de investigación, por lo que este Comité de Ética en Investigación OTORGA EL AVAL para su ejecución solicitando que se modifiquen las observaciones realizadas.

Pase a notificación de la Lic. Maite Liz. (responsable del proyecto).


EUGENIA ROSANO
PASANTE DE UTU
Secretaria de Cogobierno


Valeria Breda


Rafael Bacci


Rafael Bacci