

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades

Factores de la interacción cuidador primario – niño que influyen en el desarrollo del autoconcepto global, autoconcepto académico y autoconcepto social en la primera infancia y edad escolar: Un estudio longitudinal
Proyecto de Investigación

Karol Joseth Vaca Morales

Psicología Clínica

Trabajo de titulación presentado como requisito
para la obtención del título de
Psicóloga Clínica

Quito, 23 de abril de 2019

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ
COLEGIO CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**HOJA DE CALIFICACIÓN
DE TRABAJO DE TITULACIÓN**

Factores de la interacción cuidador primario – niño que influyen en el desarrollo del autoconcepto global, autoconcepto académico y autoconcepto social en la primera infancia y edad escolar: Un estudio longitudinal

Karol Joseth Vaca Morales

Calificación:

Nombre del profesor, Título académico:

Daniela Verónica Ziritt Cruz, MSc
Master of Brain and Mind Sciences

Firma del profesor:

Quito, 23 de abril de 2019

Derechos de Autor

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la Política de Propiedad Intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma del estudiante: _____

Nombres y apellidos: Karol Joseth Vaca Morales

Código: 00117486

Cédula de Identidad: 1003842232

Lugar y fecha: Quito, 23 de abril de 2019

RESUMEN

La presente propuesta de estudio tiene como objetivo demostrar los factores de la relación cuidador primario-niño que influyen en el desarrollo de un autoconcepto global, académico y social positivo en niños en la primera infancia hasta edad escolar. El autoconcepto se define como un constructo de las interpretaciones que tiene la persona acerca de sí mismo, a partir de la cual se definen los patrones relacionales y emocionales que el niño desarrollará a futuro. Para esta propuesta se toma en cuenta como factores relacionales a la disponibilidad emocional y la libertad para explorar (no – intrusión) que brinda el cuidador primario al niño durante la primera infancia y sus efectos en la edad escolar, por lo que se decidió realizar un estudio longitudinal. Las edades a tomar en cuenta son 7 meses de edad, 4, 6 y 8 años de edad de los niños con el objetivo de medir cambios y la relación entre las variables. De estas pruebas se espera que el autoconcepto global y social estén directamente relacionados con la disponibilidad emocional y la libertad para explorar; mientras que el autoconcepto académico no muestre una relación directamente proporcional con estas variables.

Palabras clave: Cuidador primario, Autoconcepto académico, Autoconcepto social, Autoconcepto global, Primera infancia, Edad Escolar, Disponibilidad Emocional, No – intrusión, Exploración.

ABSTRACT

The aim of this study proposal is to demonstrate the factors of the primary caregiver-child relationship that infer in the development of a positive global, academic and social self-concept in children in early childhood up to school age. The self-concept is defined as a construct about the interpretations that the person has about himself and starting from this is defined the relational and emotional patterns that the child will develop in the future. For this proposal the factors of the relationship that are take into account, are the emotional availability and the freedom to explore (non - intrusion) provided by the primary caregiver, so it was decided to carry out a longitudinal study. The ages to be taken into account are 7 months of age, 4, 6 and 8 years with the objective of measuring changes and the relationship between the variables. From these tests it is expected that the global and social self-concept are directly related to emotional availability and the freedom to explore; while the academic self-concept does not show a directly proportional relationship with these variables.

Key words: Primary caregiver, Academic self-concept, Social self-concept, Global self-concept, Early childhood, School age, Emotional availability, Non-intrusion, Exploration.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	1
Revisión de la literatura.....	6
Metodología	18
Resultados esperados.....	24
Discusión.....	27
Referencias.....	30
ANEXO A: Carta para reclutamiento de participantes	38
ANEXO B: Formulario de Consentimiento Informado.....	39
ANEXO C: Herramientas para levantamiento de información	42

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla # 1. Momentos del estudio y Pruebas aplicadas	24
--	-----------

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el desarrollo de los niños ha tomado más importancia ya que la investigación acerca de esta etapa del desarrollo humano se ha expandido progresivamente. A los niños se les exige ser independientes y autónomos a edades cada vez más tempranas, ya que sus padres o cuidadores permanecen fuera de casa por largos periodos de tiempo, ya sea porque su trabajo lo demanda o por otras razones. Por lo tanto, los niños necesitan desarrollar habilidades y concepciones que les ayuden a desarrollarse a la par de las exigencias del mundo (Amae, Abello & Tirado, 2004).

El desarrollo del autoconcepto es clave para que los niños se impulsen de manera efectiva en todas las áreas de funcionamiento, como el área social, escolar, personal, física y afectiva. Es por esto que se debe prestar atención a los factores que influyen en el desarrollo de un autoconcepto positivo, a partir de las diferentes experiencias del niño y su percepción del éxito y del fracaso (Amae, Abello & Tirado, 2004).

El presente estudio pretende mostrar las diferentes dimensiones de la relación cuidador primario – niño que influyen en el desarrollo de un autoconcepto positivo, tomando en cuenta los diferentes tipos de autoconcepto como son el autoconcepto global, académico y social. Se toma en cuenta como cuidador primario a cualquier persona que esté a cargo del desarrollo y cuidado del niño en los primeros años de vida y edad escolar, ya que estudios afirman que, si el cuidador primario o la figura de apego más cercana al niño cumple con ciertas características, el niño se desarrollaría con normalidad a pesar de que este cuidador no sea su padre/madre biológica (Weinfield, et.al, 2008). Los factores de la relación cuidador primario - niño que se tomaron en cuenta para esta propuesta de investigación, fueron la disponibilidad emocional del cuidador en los primeros años de vida del niño, la no intrusión del mismo en las etapas del desarrollo del niño, y las medidas de auto-reporte del autoconcepto del niño en edad escolar.

Antecedentes

La historia del cuidador primario y el autoconcepto: Una breve reseña

Los seres humanos son los únicos mamíferos que necesitamos de cuidados especiales en los primeros años de vida para sobrevivir. Algunos años tienen que pasar para que el infante pueda ser independiente y valerse por sí mismo, es por esto que el papel del cuidador principal es de suma importancia en esta etapa de la vida del niño. El mismo debe cumplir con las necesidades básicas del niño como son: la alimentación y el vestido; sin embargo, para que el desarrollo sea propicio el niño necesita de la respuesta y contención emocional por parte de sus primeras figuras de apego, de esta manera las estructuras cerebrales tanto cognitivas, conductuales y emocionales se desarrollaran de manera efectiva (Amae, Abello & Tirado, 2004).

Se toma en cuenta a la familia como el actor principal en el desarrollo del niño ya que a partir de las interacciones con la familia el niño empezará a crear su mundo y entenderlo en la manera que estos contribuyan a un buen desarrollo o lo entorpezcan. El cuidador primario, es la persona encargada del cuidado del niño y se convierte en su primera figura de apego, a partir de esta relación el niño empezará a formar relaciones interpersonales posteriormente, si el apego es seguro el niño podrá desarrollar todas las dimensiones del *self*¹ incluyendo el autoconcepto.

El autoconcepto es una construcción cognitiva descrita como la manera en la que la persona se ve a sí misma, interpreta sus acciones y emociones y qué tan segura se siente de lo que es capaz de conseguir o hacer. Se construye desde temprana edad y su motivador

¹ Rogers, Kuiper & Kirker (1977) describen al self como la experiencia fenomenológica, es decir la experiencia de uno mismo, única, con el mundo y con sí mismo.

principal es la respuesta emocional de quien es la figura de apego primaria del niño, además de cómo esta interpreta y transmite el significado del éxito y del fracaso de acuerdo al estilo de crianza que utilice (Herbert, 1990).

Además, se basa en la interacciones positivas o negativas que tenga el individuo con el medio que lo rodea, las condiciones para que su desarrollo sea óptimo y la disponibilidad emocional que le proporcionen sus cuidadores (Biringen, 2010). En consecuencia, la presente propuesta de investigación se tomó en cuenta estas variables como precursoras del desarrollo de un autoconcepto positivo. La no intrusión, que es otra variable que se tomó en cuenta, es la capacidad de los cuidadores de no interrumpir el desarrollo natural del niño. Esta variable, también, está relacionada directamente con el desarrollo de un autoconcepto positivo desde una edad temprana (Paulus, et.al, 2018).

Estudios afirman que un autoconcepto positivo está relacionado con el éxito en distintos ámbitos de la vida. Los niños que forman un autoconcepto positivo desde edades tempranas tienden a tener mejor desempeño escolar, social y afectivo ya que se ven a ellos mismos como exitosos y capaces de sobrepasar los retos que se les presenten a medida que vayan creciendo (Bracken & Lamprecht, 2003; Riding & Rayner, 2001; Judge, Erez, & Bono, 2011).

Problema

A pesar de que existen varios estudios que comprueban que el desarrollo de un autoconcepto positivo desde tempranas edades es importante para un desempeño efectivo en distintas áreas de la vida de un individuo, estos relacionan a la madre como la principal precursora o dadora de cuidado del niño. Esta propuesta de investigación no considera

únicamente a la madre, sino que propone evaluar la influencia de la interacción del cuidador con el niño en el desarrollo de su autoconcepto. El cuidador puede ser la madre o padre biológico, familiares encargados, e incluso asignados en el caso de niños institucionalizados.

Las relaciones tempranas son de suma importancia para el desarrollo posterior del niño, y relevantes para contextualizar e interpretar el mundo cuando el niño no tiene una referencia; además, las primeras figuras de apego son la base para relaciones futuras (Repetur & Quezada, 2005). A través del tiempo, se ha creído que los niños que no viven con sus madres biológicas tienen dificultades en el futuro, entonces se entendía que la madre era la única que podría brindar los cuidados necesarios para que el niño tuviese un desarrollo óptimo (Cherro, 2012).

Sin embargo, en la actualidad se ha comprobado que la madre no es la única persona que puede brindar los cuidados y cubrir las necesidades del niño, sino que cualquier persona que cumpla con ciertas características y más que todo cumpla con las necesidades no solo físicas, sino cognitivas y emocionales del niño puede impulsar a que este tenga un desarrollo adaptativo en su medio ambiente (Cherro, 2012). Por esta razón, la siguiente propuesta de investigación se plantea ejecutar un estudio longitudinal para comprobar las características de la relación cuidador primario – niño que influyen en el desarrollo de un autoconcepto positivo.

Pregunta de Investigación

¿Cómo y hasta qué punto los factores de la disponibilidad emocional y no-intrusión en la relación cuidador primario – niño, influyen en el desarrollo del auto-concepto global, académico y social en niños en la primera infancia y edad escolar?

Propósito del Estudio

El propósito de esta propuesta de investigación es indagar la correlación de los factores de la relación cuidador primario – niño con el desarrollo del autoconcepto global, social y académico. Los datos que arroje el estudio ayudarán a determinar en qué medida la disponibilidad emocional y no-intrusión en el cuidado del niño permiten el desarrollo de un autoconcepto positivo, independientemente de quién sea su cuidador.

El significado del estudio

Teniendo en cuenta que existen 2517 niños institucionalizados, y que 341 se encuentran en proceso de adopción (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2018), este estudio puede ser útil para velar por su desarrollo; ya que, puede servir como herramienta para que los niños reciban un cuidado apropiado y desarrollen las competencias necesarias para el futuro, por parte de las personas que están a su cargo en las instituciones y para aquellas que se conviertan en madres/padres adoptivos.

A continuación, se presentará una revisión de literatura, la cual servirá como herramienta para comprender los conceptos manejados en la propuesta de estudio; seguida de la explicación de metodología de investigación, los resultados que se esperarían obtener si se realizara el estudio y finalmente conclusiones y discusión la presente propuesta de investigación.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Fuentes

La información que se expondrá proviene de revistas indexadas, artículos académicos, trabajos de investigación y libros relevantes para el tema expuesto. Se accedió a la información a través de bases de datos confiables como EBSCO, ScienceDirect, Google Académico, Digitalia, entre otras. Las palabras clave que se utilizaron para esta revisión de literatura fueron: autoconcepto global, autconcepto académico, autoconcepto social, no – intrusión, factores de crianza, exploración, libertad, rol y características del cuidador primario, características del cuidador primario, disponibilidad emocional cuidador primario, edad escolar, primera infancia, éxito escola, estrato socio económico.

Formato de la Revisión de la Literatura

A continuación, se realizará la revisión de literatura dividida por temas; comenzando por la conceptualización el rol del cuidador primario y los factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto (características del cuidador primario, apego en la primera infancia, no-intrusión y disponibilidad emocional). Después, se caracterizará las diferentes dimensiones del autoconcepto: autoconcepto global, autconcepto académico, autoconcepto social y otros tipos de autoconcepto en edad escolar (4-8 años). Finalmente, se hablará acerca de otros factores que influyen en el autoconcepto del niño, como el estrato socioeconómico y el éxito escolar.

Tema 1: Relación cuidador primario – niño

A lo largo del tiempo se ha tomado en cuenta a la madre como la principal responsable del desarrollo del niño, es decir su “cuidador primario”. En la actualidad este,

cualquier persona que cumpla con la satisfacción de las necesidades básicas del niño, tanto físicas como cognitivas y emocionales, requeridas para un desarrollo óptimo, es considerada como su cuidador primario. Este concepto se instauró después de que aumentaran las cifras de niños que crecían sin sus padres biológicos, con lo que otras personas, sean familiares o no, suplían este papel. (Colmer, Rutherford & Murphy, 2011).

La teoría del desarrollo de Jean Piaget cambió por completo la visión acerca del desarrollo del niño y su interacción con el medio ambiente. Antes se asumía que los niños eran agentes pasivos de su desarrollo, que eran moldeados por el ambiente y las personas que los rodeaban. A partir de su teoría, los niños son considerados agentes activos de su aprendizaje, capaces de interpretar nuevos conocimientos para construir una visión del mundo que los rodea (Jaume, 2007).

Los estudios de Vargas & Aran (2013), Sheffield et.al (2007), y Vargas & Oros de Sapia (2011) comprueban la influencia del entorno familiar y el desempeño parental en la configuración neuronal durante la maduración del cerebro del niño.

Además, se ha encontrado una correlación directa entre la comunicación, relaciones positivas y validación emocional en el entorno familiar con la actividad cerebral y el desarrollo de las funciones ejecutivas en los niños (Vargas & Aran, 2013; Sheffield, et.al, 2007; Vargas & Oros de Sapia, 2011).

El ambiente familiar, la diversidad de experiencia, el acceso a materiales y el rol de facilitador que cumple el cuidador principal en cada etapa del desarrollo, aportan de manera efectiva a la formación de un autoconcepto global y social positivo (Vargas & Aran, 2013; Sheffield, et.al, 2007; Vargas & Oros de Sapia, 2011).

Partiendo de la idea de un ambiente adecuado para crecer, la relación del niño con su cuidador principal es de suma importancia. En esta relación el pilar fundamental debe ser la

confianza, el respeto y amor, bases para el desarrollo psicosocial, emocional e intelectual del niño (UNICEF, 2004). De esta manera, el niño puede desarrollar las habilidades necesarias para afrontar los retos que vendrán después (UNICEF, 2004). De esta manera, el adulto toma un rol de facilitador y moldeador del comportamiento con el objetivo de causar el desequilibrio, para que después el niño sea quien se encargue de acomodar y formar un nuevo aprendizaje que le sea útil (Piaget, 1991).

1.1 Rol del cuidador primario en la primera infancia (0 meses – 4 años).

En el primer año de vida el rol del cuidador principal es decisivo para la sobrevivencia del recién nacido. En esta etapa se necesita la mayor cantidad de cuidados y atenciones por parte de los cuidadores. Las necesidades del bebé deben ser completamente cubiertas, de otra manera este no logrará sobrevivir (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012; Mansilla, 2011). La nutrición, el abrigo y el afecto son primordiales, y juegan un papel muy importante en su desarrollo posterior (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012; Mansilla, 2011).

Existen algunas características que debe tener el cuidador primario para que el niño se desarrolle de manera saludable, y estas son aún más importantes en la primera infancia. El sostén emocional es una de estas; ya que, si el cuidador primario brinda la sensación de seguridad y amparo, el niño empezará a buscar relacionarse con los otros de una manera segura y confiada (Armstrong et al., 2012). Este es un rasgo de salud mental que se manifiesta al comienzo de la vida (Armstrong et al., 2012).

El cubrir las necesidades del niño en la primera infancia es la base para un desarrollo positivo en todas las áreas. Como nombra Burger (2010), si el niño ha sufrido de negligencia, por parte de sus cuidadores en los primeros años de vida es probable que su desarrollo sea

más lento. Este desbalance no puede ser fácilmente corregido ya que en los primeros años de vida se forma el vínculo más importante y útil para el niño, el del apego (Burger, 2010).

El apego es un vínculo fuerte, estable y duradero que se da entre los principales cuidadores y el niño durante la primera infancia. Es la base para un desarrollo social, cognitivo y emocional seguro, y se da por la interacción recíproca. El objetivo principal es la búsqueda proximidad estable en momentos de amenaza, además de una respuesta afectiva constante y coherente con las necesidades del niño (Bowlby, 1995).

A partir de un apego seguro, se despliegan otras variables tienen relación directa con el cuidado que recibe el niño por parte de los cuidadores primarios. Una de estas es la empatía, que se desarrolla a través de la teoría de la mente, es decir el atribuir a los demás pensamientos, sensaciones y percepciones únicas de la otra persona. Se ha estudiado este factor desde un ángulo emocional y biológico (Gómez, 2016). Varias estructuras cerebrales, como la amígdala, corteza pre-motora, el área de Broca, entre otras, están relacionadas al desarrollo de la empatía en la primera infancia; y se ha visto que el desarrollo de estas áreas depende de la disponibilidad emocional y el sostén que ofrezcan los cuidadores primarios al niño (Gómez, 2016).

En los primeros años de vida se configura más del 80% del cerebro y sus conexiones, por lo que la atención en esta etapa es primordial para el desarrollo de adultos competentes tanto cognitiva, como emocional y social (UNICEF). La nutrición, los métodos disciplinarios, la disponibilidad emocional, el juego y, en general, el cuidado por parte del cuidador primario tiene un papel primordial para el desarrollo del niño. Se estima que las primeras relaciones significativas del niño son el modelo con el cual, posteriormente, estos se guiarán para formar relaciones a futuro; además, la idea de sí mismos y de lo que son capaces se forma a través de

las primeras relaciones con el medio ambiente y de la seguridad, cuidado y significancia que estas le proporcionen (Daelmans, et. al., 2017).

1.2 Factores de la relación de mayor influencia en el desarrollo del autoconcepto.

Cuando se menciona la relación cuidador primario – niño, se incluyen aspectos como a la comunicación, atención, empatía, etc. Para fines de esta propuesta de investigación, se detallarán dos factores de la relación cuidador primario – niño que son primordiales para el desarrollo del autoconcepto a temprana edad. Estos factores son la disponibilidad emocional y la libertad para explorar (no-intrusión).

1.2.1 Disponibilidad emocional

El constructo de disponibilidad emocional fue conceptualizado por primera vez en 1991, a partir de observaciones en la interacción entre padre e hijos. La disponibilidad emocional incluye la sensibilización, estructuración, no hostilidad y sostén emocional que brinden los cuidadores, y la capacidad de respuesta a los padres y la interacción con los mismos (Biringen, 2010). La base principal de la disponibilidad emocional es el apego. (Biringen, 2010).

La capacidad del adulto para mantener una relación sana con el niño que está aprendiendo acerca de su entorno, también tiene que ver con la disponibilidad emocional ya que de esta manera el niño tiene un marco de referencia acerca de sus propias interacciones con el medio ambiente y consigo mismo (Biringen et.al., 2014). Además de que las primeras definiciones del niño acerca de si mismo se forman a través de la relación que tiene con su cuidador primario y lo que este le provee acerca de su propia imagen (Biringen et.al., 2014).

La estructuración se refiere a la capacidad del cuidador para organizar la interacción con el niño, lo cual es primordial en los primeros años de vida, con el objetivo de que el

modelo de relación interpersonal sea sano (Bornstein et.al., 2008). En los primeros años de vida, el niño no posee la capacidad de regular por sí mismo sus estados emocionales y todas las experiencias que vive son emocionalmente intensas, es por esto que la estructuración y no hostilidad son habilidades principales que debe brindar el cuidador primario (Armus et.al, 2012).

Si bien es cierto, el bebé no puede comunicar con palabras precisas sus necesidades, lo hace a través de diferentes expresiones emocionales como el llanto o la sonrisa. Las respuestas emocionales del adulto, que van en sintonía con el estado emocional del niño, producen un estado de co-regulación afectiva que lleva a que el niño forme un vínculo seguro con él (Schejtman y Vardy, 2008; Tronick, E, 2008). La disponibilidad emocional tiene mucho que ver con esta diádica relación entre el niño y su cuidador, que, a pesar de que se pensaría es una relación de una vía (cuidador – niño), se convierte en una relación de crecimiento recíproco y significativo (Biringen, 2010).

Varios estudios concuerdan que la disponibilidad emocional es uno de los pilares fundamentales para que el niño, posteriormente, pueda formar relaciones interpersonales sanas y pueda verse a sí mismo de una manera positiva y enriquecedora para su crecimiento (Little & Carter, 2005; Dolev et.al., 2009; Sturge-Apple, Davies & Cummings, 2006).

La calidad de juego cuidador primario – infante tiene relación significativa con la regulación emocional infantil, en contraste de la reactividad emocional cuando enfrente un evento emocionalmente desafiante (Little & Carter, 2005). De esta manera, se ha demostrado que la angustia materna y el estrés del cuidador tiene que ver con puntuaciones más bajas en las escalas de disponibilidad emocional y se correlaciona directamente con una falta de regulación emocional por parte del niño (Dolev et.al., 2009). Finalmente, se ha encontrado que la hostilidad y la indisponibilidad emocional por parte de los cuidadores afectarían en

todas las áreas de ajuste emocional del niño, ya que a partir de estos factores se despliega una visión de sí mismo pobre e incapacitante cuando comienzan a formarse nuevas relaciones interpersonales (Sturge-Apple, Davies & Cummings, 2006).

1.2.2 Libertad para explorar (No – intrusión)

Uno de los factores importantes cuando se habla de crianza es la “libertad para explorar”. Esto implica permitir que los niños sigan su propio desarrollo y tengan contacto con el medio ambiente que les rodean sin interrumpir o sobre-estimularlos.

A partir de esta premisa, varias investigaciones se centraron en el factor de “intrusión materna”, lo que se refiere a una interacción entre el cuidador primario y el niño que es excesivamente motivada o estimulada, donde se interpretan señales de desarrollo que no existen y se actúa frente a estas haciendo que el infante se sienta demasiado motivado a avanzar en su desarrollo, forzando muchas veces su proceso (Ispa et.al, 2004). Esto se ha visto asociado a una emocionalidad negativa por parte del niño (Ispa et.al., 2004).

Las características de intrusión materna comprenden las interacciones cuidador – niño que estén siendo excesivamente iniciadas por el cuidador e interrumpan con las iniciaciones naturales del niño, esto hace que las actividades que el niño realice, incluido el juego, sean controladas y tengan demasiada estructura, con lo cual este se siente presionado a seguir instrucciones duras que no están de acuerdo a sus demandas en la etapa del desarrollo que se encuentra (Ispa et.al., 2004). En consecuencia, los niños crecen con grados de estrés demasiado altos para su edad y se desarrollan trastornos de ansiedad. En el meta-análisis realizado por McLeod, Wood & Weisz (2006) se comprueba que existe una correlación alta en cuanto a intrusión materna en la niñez y grados de ansiedad elevados en edades futuras, que se intensifican en la adolescencia y adultez temprana.

En un estudio dirigido por Dilworth-Bart, Miller & Hane (2012) comprobaron cuáles actitudes de la madre, durante el juego, influyen en el desarrollo del niño. Lo que se encontró fue que mientras menos directivo y controlado era el juego, el niño se desplazaba con más confianza y se desenvolvía con más autonomía; por su parte, las madres más ansiosas y que planteaban reglas o estructura al juego, transmitían su ansiedad al niño y este se mostraba más tímido, temeroso y menos confiado que el otro grupo de niños. En consecuencia, las madres que permitían que sus hijos exploren el medio y no eran intrusivas en su desarrollo, formaban niños más confiados en sí mismos y más seguros (Dilworth-Bart, Miller, & Hane, 2012), por lo que su autoconcepto se desarrollaría de manera sana y de acuerdo al estadio de desarrollo en el que se encuentre el niño.

Por otro lado, existen problemas de internalización y externalización que se derivan de la intrusión materna. Estos problemas hacen que los niños que fueron forzados por sus madres o sobre controlados a edades tempranas tengan problemas para adaptarse y socializar en edad escolar, ya que se mostraban tímidos, sin confianza y con miedo a fallar la mayoría del tiempo (Fanti & Henrich, 2010); lo que, posteriormente, se deriva en problemas de ansiedad e inseguridad que no les permiten formar relaciones interpersonales sanas (McLeod, Wood & Weisz, 2006).

En consecuencia, la libertad para explorar y la no intrusión por parte de los cuidadores forman parte de los componentes que promueven un desarrollo sano del niño desde tempranas edades. Es importante que se tome en cuenta a este factor como uno de los primordiales al momento de la crianza; ya que, a partir de la exploración, los niños descubren sus sentidos, cómo funcionan y cómo interactúan con el medio ambiente y desde esta interacción empiezan a constituir una idea clara de ellos mismos (Emde, & Leuzinger-Bohleber, 2018). De esta manera, podrán interactuar con los demás en forma segura y

confiada, y el autoconcepto se desarrollará de manera adaptativa y al ritmo que el niño necesite hacerlo (Emde, & Leuzinger-Bohleber, 2018).

Tema 2: Autoconcepto global

A partir de los años sesenta la investigación del autoconcepto experimenta un punto de inflexión, donde a partir de diversos trabajos se empieza a crear una nueva teoría acerca del significado del mismo (Shavelson, Hubner., & Staton, 1976; Marsh, 1986; Marsh, 1990).

Según la nueva teoría, el autoconcepto global es un conjunto de percepciones parciales del Yo o del *self* y tiene una característica de multidimensionalidad, que se compone por el autoconcepto académico y no académico y este incluye el autoconcepto social; el cual a su vez contiene el autoconcepto personal y físico (Gonzalez & Touron, 1992; Elexperu, Garma, Marroquín & Villa, 1992).

El autoconcepto tiene un papel decisivo en la formación de la personalidad y su desarrollo. Un autoconcepto positivo es la base para un buen funcionamiento personal, social y académico (Esnoala, Goñi & Madariaga, 2008). Una imagen positiva de sí mismo permite un equilibrio socio-afectivo, con lo que el individuo logra atravesar los obstáculos que se le presenten sin caer en polarizaciones. Se sienten confiados de lo que son capaces, y tienen límites claros acerca de lo que pueden y lo que no pueden hacer, lo cual permite una resolución rápida y efectiva de problemas (Esnoala, Goñi & Madariaga, 2008).

El autoconcepto va más allá de la imagen que se ha construido acerca de uno mismo, este se refiere a todas las percepciones que engloban la personalidad y la manera de ser de una persona. Además, comprende a la inteligencia, afectividad, la manera de relacionarse interpersonalmente, entre otras. El autoconcepto es relativamente estable y se empieza a formar en los primeros años de vida con la ayuda de estímulos y respuestas del ambiente,

cuando el niño empieza a tener conciencia de las cosas que le son ajenas y las que le pertenecen (Hattie, 2014).

Se diferencia de la autoestima porque esta se refiere a la manera de valorarse y cómo se piensa que los demás nos miran, mientras que el autoconcepto es la vertiente cognitiva de la manera en que uno se ve a sí mismo y lo que cree que es capaz de hacer (Hattie, 2014).

2.1 Desarrollo del autoconcepto en edad escolar (4 – 8 años)

El desarrollo del autoconcepto se basa en el tipo de experiencias percibidas como positivas o negativas, en distintos ámbitos: social, cultural, biológico, físico, psicológico, entre otros. El desempeño de cada uno y la retroalimentación que reciba es lo que favorece a que el autoconcepto se desarrolle en los primeros años de vida (Pereira, 2009). Así, podemos definirlo como “el resultado de un proceso activo de construcción, desarrollado a lo largo de la vida” (Franco, 2006).

El desarrollo del autoconcepto se alimenta de las interacciones con los otros y el medio ambiente, con esto se llega a la idea de la existencia de un *self* interior, un *self* exterior y uno primitivo. A partir de los dos años el niño empieza a desarrollar su *self* exterior, lo que significa que se empieza a reconocer como otro. Este reconocimiento comienza por lo físico, y a medida que pasa el tiempo se incluye el nivel cognitivo, con lo que el niño a los 4 años ya empieza a internalizar sus experiencias como sutas y a entenderlas como éxito o fracaso (Ávila, 2009).

De esta manera, se desarrolla el autoconcepto social, a partir de las interpretaciones personales acerca del éxito y el fracaso, de los vínculos emocionales que gener, y de las evaluaciones o retroalimentación de los demás sobre su desempeño. Al diferenciarse de los

demás, el autoconcepto social funciona como un mecanismo de evaluación interna de lo que se es y no se es capaz de hacer (Campo, 2013).

El autoconcepto académico, se desarrolla a partir de la escolarización del niño, comúnmente a los 4 años de edad. Este contiene varias dimensiones que se sustentan en la autoeficacia percibida del niño, y se refieren a las creencias del niño alrededor de sus capacidades de aprender o realizar conductas que requieran un grado designado. Esto juega un papel importante en el contexto de logros, dirección y persistencia, y en los resultados de sus acciones orientadas a metas y toma de decisiones (Schunk & Pajares, 2002).

Investigaciones afirman que el autoconcepto académico está ligado a las concepciones del individuo acerca de su éxito escolar y la retroalimentación que recibe de sus maestros y pares; y se ha confirmado que no está ligado a la evaluación de padres o cuidadores, ni de las estrategias de crianza que apliquen los cuidadores (Esnoala, Goñi & Madariaga, 2008; Bong & Skaalvik, 2003). Se reduce a la visión de éxito y fracaso que el niño aprendió, y a la evaluación positiva o negativa de sus logros de manera por parte de sus maestros o pares (Esnoala, Goñi & Madariaga, 2008; Bong & Skaalvik, 2003).

2.2 Cómo se mide

Las bases para medir el autoconcepto se resumen en: competencia escolar, que se refiere a qué tan exitoso o competente se siente el niño a nivel académico; aceptación social, lo que significa qué tan competentes y aprobados se sienten con respecto a sus relaciones interpersonales, y su manera de relacionarse con sus pares y los otros; apariencia física, cómo se autoevalúa físicamente con respecto a él mismo; evaluación de su comportamiento, si es adecuado o no; y finalmente, evaluación global, que se refiere a todos los aspectos de la

personalidad y de su apariencia evaluadas como positivas o negativas (Fernandez & Goñis, 2008).

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Diseño y Justificación de la Metodología Seleccionada

Para este estudio es importante mencionar que la metodología seleccionada a continuación no va a ser aplicada. La metodología se ajusta a la pregunta de investigación propuesta, que busca determinar cuáles son los elementos de la relación cuidador primario – niño con mayor incidencia en el desarrollo del autoconcepto global, académico y social. Para ello, se propone un estudio longitudinal con un diseño de investigación cuantitativo.

Se eligió un método cuantitativo con el objetivo de recolectar datos a partir de herramientas útiles, medir las variables propuestas y emplear métodos estadísticos para integrar los resultados del estudio (Ato, López & Benavente, 2013).

Tomando en cuenta el estudio longitudinal de Paulus et. al (2018), en el presente estudio se recogerá información en cuatro momentos: cuando los infantes tengan 7 meses de edad, y 4, 6 y 8 años. Con esta información se puede analizar la progresión de los cambios y determinar si existe o no una relación causal entre las variables del estudio (Menard, 2008).

Las variables dependientes que se van a tomar en cuenta en este estudio son el autoconcepto académico, autoconcepto social y autoconcepto global, y las variables independientes son los siguientes factores de la relación cuidador primario-niño: la disponibilidad emocional del cuidador primario y libertad para explorar. Se tomarán en consideración como variables control el Coeficiente Intelectual (IQ) del cuidador primario y el género del niño (Paulus, et. al., 2018).

Participantes

Para este estudio se seleccionarán 150 niños que tengan 7 meses de edad y cuenten con un cuidador principal. Este cuidador puede ser su madre o padre biológico, miembros de la familia, o cuidador asignado en el caso de niños institucionalizados. Las familias serán de estrato socioeconómico medio-bajo.

Las pruebas pertinentes se tomarán cuando los niños tengan 7 meses de edad, 4 años, 6 años y 8 años; con el objetivo de tomar en cuenta el factor cambio a lo largo del estudio (Paulus et. al., 2018).

Herramientas de Investigación Utilizadas

Al ser un estudio longitudinal, se recopilarán datos sociodemográficos y aplicará en una batería de pruebas psicométricas en cuatro momentos distintos. Empleando la metodología propuesta por Paulus et. al, (2018), se obtendrán estos datos cuando los participantes tengan 7 meses, 4, 6 y 8 años de edad.

Se utilizarán varias herramientas de investigación, en su mayoría test de auto-reporte, con el objetivo de obtener datos acerca de todas las variables anteriormente seleccionadas. A continuación, se explicará cada una de ellas:

Se medirá la calidad de la relación cuidador primario-niño con el test “Emotional availability Scales (EAS)”² de Biringen (2008), la prueba se tomará a los cuidadores primarios a los 7 meses de edad del niño y después cuando el niño tenga 4 años, ya que esta prueba está diseñada para niños de 0 a 5 años (Gil, Gomez & Forns, 2018).

² Se necesita hacer una adaptación al idioma español para que la prueba sea aplicada. Para aplicar esta batería se necesita un entrenamiento específico y licencias para interpretarlo.

Se tomará en cuenta las calificaciones de sensibilidad maternal: afecto genuino y respuesta emocional hacia el niño; la no intrusión y no hostilidad, además de la flexibilidad durante el juego (Paulus et. al., 2018).

Estas escalas se basan en la disponibilidad emocional como construcción, lo cual se refiere a la capacidad para compartir una relación emocionalmente saludable. Se evalúa este constructo utilizando un marco multidimensional que valora el efecto en el comportamiento, tanto del niño como del adulto cuidador (Biringen et al., 2014; Gil, Gomez & Forns, 2018).

Para acceder a una medida de las competencias cognitivas del niño se tomará la prueba de Coeficiente Intelectual (IQ) a los 4 años de edad y a los 6 años de edad, de manera que se comprueben cambios cognitivos. Se tomará la prueba de Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria (WPPSI-III)³ (Wechsler, 2012) para los niños, y la Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos (WAIS-IV)⁴ (Wechsler, 2012), para determinar el coeficiente intelectual - IQ - del cuidador primario. Se considerarán con especial atención los puntajes del área verbal que ayudarán a tener una idea acerca de la accesibilidad del cuidador primario. Estas medidas podrían influenciar en el IQ del niño, reconociendo su relación con la interacción y el acceso emocional del cuidador primario hacia el niño (Paulus, et. al., 2018).

Para evaluar el auto-concepto del niño se tomarán tres escalas de la batería “Perfil de autopercepciones para niños”⁵ (Self Perception Profile for children) de Harter (2012). Las cuales son parte de una batería más grande que se toma a niños de 8 a 13 años, por lo que en este caso se administrará cuando los niños tengan 8 años de edad. Las tres sub-escalas de la prueba que serán tomadas en consideración son la “competencia escolar”, “competencia

³ Para tomar esta prueba se necesita un entrenamiento específico y licencias para interpretarlo.

⁴ Para tomar esta prueba se necesita un entrenamiento específico y licencias para interpretarlo

⁵ Para tomar esta prueba se necesita un entrenamiento específico y licencias para interpretarlo

social” y “autoestima global”; y se administrarán cuando los niños participantes tengan 8 años de edad. La confiabilidad de esta prueba es de 0.71 a 0.92 (Harter, 2012; Atienza, Balaguer, & Moreno, 2012).

Además, se tomará la prueba de Autoconcepto de Pierre Harris (Piers & Harris, 1969), cuando los niños tengan 8 años de edad, que es un auto- reporte que brindará información acerca de su autoconcepto global. Esta prueba tiene una confiabilidad de 0,92 (Cardenal & Fierro, 2003).

Procedimiento de recolección y Análisis de Datos

Con respecto al reclutamiento de participantes, en primera instancia se llevará a cabo la elección de la muestra (150 familias). Las familias serán seleccionadas a partir de registros de nacimiento en la maternidad “Isidro Ayora” en Quito. Se elegirán a los participantes a partir de los siguientes criterios: hijos de 7 meses de edad, que cuenten con un cuidador primario identificado -sea su madre o padre biológico, algún pariente o en caso de niños institucionalizados su cuidador asignado-, estrato socio-económico medio-bajo al inicio del proceso de selección.

Se realizará una entrevista a cada familia para explicar el objetivo del estudio, los datos que serán recopilados y el proceso del que formarán parte al aceptar. Se solicitará su participación a través de la firma de un consentimiento informado (Anexo X).

Adicionalmente, se les ofrecerá una remuneración que servirá como incentivo para formar parte de la investigación.

Posteriormente, se proseguirá a tomar las pruebas pertinentes a los cuidadores de los niños de 7 meses de edad. Se los volverá a contactar cuando los niños tengan 4 años, 6 años y

8 años; respectivamente, esperando que la muestra no varíe y se puedan obtener todos los datos necesarios para el propósito del proyecto investigativo (Ver Tabla 1).

TABLA 1: Momentos del estudio y Pruebas aplicadas

Momento del estudio	Edad del niño	Batería de pruebas	Participante
1er momento	7 meses	<ul style="list-style-type: none"> Emotional availability Scales (EAS) de Biringen (2008). Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos (WAIS-IV) (Wechsler, 2012) 	Cuidador primario
2do momento	4 años	<ul style="list-style-type: none"> Emotional Availability Scales (EAS) de Biringen (2008). Wechsler para Preescolar y Primaria (WPPSI-III) (Wechsler, 2012) 	Niño Cuidador primario
3er momento	6 años	<ul style="list-style-type: none"> Wechsler para Preescolar y Primaria (WPPSI-III) (Wechsler, 2012) 	Niño
4to momento	8 años	<ul style="list-style-type: none"> Perfil de autopercepciones para niños” (Self Perception Profile for children) Harter (2012) Autoconcepto de Pierre Harris (Piers & Harris, 1969) 	Niño

Serán excluidas del análisis final del estudio aquellas familias participantes con las que no se cuente el total de intervenciones, de esta manera se evitarán sesgos y falsos resultados (Valero, 2010).

Consideraciones Éticas

Para este estudio se tomarán en cuenta todas las consideraciones éticas dictadas por la APA (American Psychological Association), con el objetivo de salvaguardar la integridad y seguridad de los participantes y de la información que se obtenga a lo largo del estudio.

En primer lugar, se les entregará un consentimiento informado en el que se detallarán los objetivos del estudio, sus riesgos, limitaciones y la confidencialidad que se guardará en el mismo (Código de ética, 3.10 a y d Consentimiento Informado) (Fisher, 2002). La confidencialidad se explicará de manera verbal y escrita a cada participante (Código de ética, 4.01) (Fisher, 2002) y se informará acerca de la libertad que tienen los participantes de abandonar o desertar del estudio en el momento que deseen. También, se informará que la participación es voluntaria.

Finalmente, se mantendrá un protocolo que salvaguarda la integridad de todos a lo largo de la realización del estudio (Código de ética, 3.04) (Fisher, 2002). La información obtenida, será utilizada únicamente para fines académicos e investigativos.

RESULTADOS ESPERADOS

En este estudio se espera encontrar una correlación positiva, es decir directamente proporcional, entre las variables de disponibilidad emocional y la libertad de explorar; y el desarrollo del autoconcepto global, académico y social. Esto se corrobora con los resultados del estudio de Paulus et.al (2018) donde se encontró que el desarrollo del autoconcepto global y social están directamente relacionados con la disponibilidad emocional de la madre a edad temprana del niño, y la no-intrusión, lo que se refiere a dejar que el niño explore su medio y tenga libertad.

En otro estudio longitudinal de Paulus et. al (2018) con 150 familias, se encontró que cuanto mayor fue la disponibilidad emocional materna a la edad de siete meses del niño, mayor fue el nivel de autoconcepto social a los 8 años de edad, con una correlación del 90% entre estas dos variables. Además, la no intrusión de las madres tuvo una correlación del 95% con un autoconcepto global positivo a los 8 años de edad (Paulus, et. al, 2018). Por lo tanto, se espera que, exponiendo las mismas variables, en el presente estudio se encuentren resultados similares.

Así mismo, si la disponibilidad emocional de la madre es alta entre los siete meses de edad del niño y los cuatro años, el autoconcepto global se desarrollaba de manera positiva a los ocho años de edad del niño (Paulus, et. al 2018).

Se ha encontrado, también, que el ambiente familiar sano y la calidad de la relación padres – niño, son factores que contribuyen en el desarrollo de un autoconcepto positivo, además de la autoestima del niño, la cual se afirma que está ligada al autoconcepto (Vargas & Oros, 2011). En consecuencia, se espera que, en el presente estudio, el cuidador primario que cumpla con las características positivas para el desarrollo del niño, la disponibilidad emocional, que permita que el niño tenga la libertad de explorar su medio y la no –

hostilidad, se relacione directamente con el desarrollo de un autoconcepto global y social sano.

En el estudio de Sheffield et. al (2007) se pone en consideración las características del ambiente familiar para el desarrollo de la regulación emocional. El autoconcepto desarrollado a temprana edad se toma en cuenta como una variable primordial para la regulación emocional, además, mencionan que la expresividad emocional en el contexto familiar, la calidad de la relación con las primeras figuras de apego, y un ambiente familiar sano fomentan un autoconcepto positivo en niños y adolescentes (Sheffield et.al, 2007). Es por esto que se espera que el cuidador primario que brinde todas estas características, promoviendo la seguridad en el niño, contribuirá al desarrollo de un autoconcepto social y global sano.

Adicionalmente, se espera que las medidas de disponibilidad emocional y no-intrusión no tengan ningún efecto en el desarrollo del autoconcepto académico del niño, ya que se demostró en el estudio de Paulus et.al (2018) que el autoconcepto académico, más bien, está ligado al éxito escolar del niño y a los logros escolares que vaya recopilando. Sin embargo, la variable de no-hostilidad, que es tomada en cuenta en la prueba de “Emotional availability Scales (EAS)” de Biringen (2008) sí está directamente relacionada con el desarrollo de un autoconcepto académico positivo (Paulus et.al, 2008).

En otro estudio realizado con 152 niños de primer grado se encontró, así mismo, que el autoconcepto académico está asociado a las creencias de los profesores, mas no de los padres o cuidadores, acerca de la capacidad de los niños siempre y cuando estos niños tengan un nivel alto de éxito escolar (Pesu, Viljaranta, Aunola, 2016). El desarrollo del autoconcepto académico de los niños que mostraban un nivel bajo de éxito escolar no se vio afectado ni por las creencias de sus padres, ni las de sus maestros (Pesu, Viljaranta, Aunola, 2016).

Se espera que a más disponibilidad emocional y más libertad de explorar que haya un mejor desarrollo del autoconcepto global y social. Las medidas arrojadas por el test que se les tomará a las madres a los 7 meses de edad del niño son cruciales ya que se relacionan directamente con las medidas de autoconcepto global y social del niño a los 8 años (Paulus et.al, 2018). Investigaciones afirman que el ambiente familiar y la relación con los padres o cuidadores es indispensable para desarrollar un autoconcepto y autoestima positivo, lo que facilita las relaciones interpersonales en el futuro (Nishikawa, Sundbom, & Hägglöf, 2010).

Finalmente, el resultado crucial que se espera para este estudio es que las medidas y los resultados del estudio de Paulus et.al (2018) no se vean alterados porque los cuidadores primarios de los niños no sean precisamente las madres biológicas, ya que, la relación de consanguinidad del cuidador primario y el niño no tiene relación con el desarrollo de las habilidades necesarias para un desarrollo sano, las características y la respuesta emocional que brinde el cuidador primario es lo que contribuye a un desarrollo óptimo del autoconcepto (Gómez, 2016).

DISCUSIÓN

Conclusiones

En el desarrollo del ser humano es necesaria la respuesta de un cuidador ante las necesidades físicas, cognitivas, emocionales y relacionales que se presenten durante los primeros años de vida. La relación que se establezca entre el cuidador y el bebé será de gran influencia en el desarrollo del autoconcepto (Papalia, Feldman & Marotell, 2012). El autoconcepto se define como las interpretaciones y percepciones acerca de sí mismo. Este constructo multidimensional donde se identifican las características del *self* (Gonzalez & Touron, 1992; Elexperu, Garma, Marroquin & Villa, 1992).

Se comprobó que la disponibilidad emocional del cuidador primario en la relación con el niño es de suma importancia para que se desarrollen varios aspectos su personalidad. Este concepto se refiere a la respuesta del cuidador a las reacciones emocionales del niño, el sostén que brinden en momentos de inseguridad, y la confianza que transmitan cuando se presenten dificultades en el desarrollo del niño (Biringen, 2010). También, incluye la no hostilidad que se refiere al desapego emocional por parte del cuidador (Biringen, 2010). La disponibilidad emocional que brinde el cuidador primario está directamente relacionada con el desarrollo de un autoconcepto global y social positivo; sin embargo, no se encuentra relación con un autoconcepto académico positivo (Paulus et.al, 2018).

Por otro lado, la no intrusión o libertad para explorar es primordial para el fortalecimiento del autoconcepto. La intrusión se refiere a que el cuidador primario no permita que el niño se desarrolle a su ritmo y exija que las etapas del desarrollo sean cada vez cumplidas en un tiempo más corto del esperado, esto transmite ansiedad al niño y hace que su autoconcepto se base en los fracasos más que en aciertos, por lo que el autoconcepto global y

social se desarrolla a partir de la aprobación de otro y no desde la visión de sí mismo (Egeland, Pianta, O'brien, 1993). Así mismo no se encontró relación entre este factor relacional y el desarrollo del autoconcepto académico (Paulus et.al, 2018).

La realización de este tipo de estudio contribuye a que se tome en cuenta que el concepto de cuidador primario engloba a cualquier persona que esté a cargo del niño, además se plantea que el hecho que brinde los factores de crianza positivos es lo que hace que el niño se desarrolle de manera positiva. De esta manera, se reflexiona acerca de la incidencia de niños en situación de adopción y que viven lejos de sus padres biológicos, los cuales podrían desarrollarse de manera íntegra si su cuidador primario brinda y suple las necesidades básicas del niño tanto físicas como emocionales.

Limitaciones del Estudio

A pesar de que, basándose en el estudio realizado por Paulus et.al (2018), esta propuesta de estudio arrojaría resultados bastante confiables. La principal limitación radica en que al ser un estudio longitudinal es común que los participantes lo abandonen antes de que este se termine, por lo que varios datos se pierden y al final la muestra de análisis se reduce y se podrían considerar como no significativos a los resultados (Arnau & Bono, 2008).

Por otro lado, el estudio se plantea realizarlo en un país de habla hispana por lo que los test deberían ser en este idioma para que los participantes puedan responderlos, sin embargo en test de Briringen (2008) "Emotional availability Scales (EAS)" solo se encuentra en el idioma inglés, por esta razón se debería hacer una adaptación al español para que pueda ser utilizado, esto podría resultar en una limitación ya que muchas veces las traducciones que

no han sido revisadas tiene sesgos y errores de traducción lo que podría desencadenar falsos resultados (Muñiz, Henández, & Ponsoda, 2015).

Recomendaciones para futuros estudios

El autoconcepto y su desarrollo ha sido estudiado ampliamente en adolescentes y adultos, por lo que sería importante que se siga indagando al respecto en la infancia, siendo un factor primordial en la construcción de la personalidad, y la visión del éxito y fracaso del niño.

Investigaciones futuras podrían tomar en cuenta otras dimensiones del autoconcepto como: el físico, emocional y familiar, medidas que no fueron tomadas en cuenta en la presente propuesta de investigación. Además, los resultados se podría comparar con otras variables como el estrato socioeconómico de la familia, que puede inferir directamente en el estilo de crianza que utilicen los cuidadores y esto se relaciona con el desarrollo de habilidades sociales e inteligencia emocional que maneje el niño alrededor de la visión que tiene de sí mismo.

REFERENCIAS

- Amar, J., Abello, R., & Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte
- Armus, A., Duhalde, C., Oliver, M., & Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Recuperado desde <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4690/Desarrollo%20emocional.%20Clave%20para%20la%20primera%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arnau, J., & Bono, R. (2008). Estudios longitudinales. Modelos de diseño y análisis. *Escritos de Psicología*, 2, 1, 32-41
- Atienza, F., Balaguer, I., & Moreno, Y. (2012). El perfil de autopercepciones para niños: análisis de la validez factorial y la fiabilidad de la versión castellana. *Journal Scholar Metrics*, 14, 3, 659-664.
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (octubre, 2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Scielo*, 29, 3, 1038-1059.
- Ávila, S. (2009). Alcanzando la personalidad y la autonomía. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*. Recuperado desde http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/SUSANA_AVILA_2.pdf
- Biringen, Z. (2008). *The emotional availability (EA) scales* (4th ed.). Boulder, Colorado: Colorado State University Unpublished manual.
- Biringen, Z. (2010). Emotional Availability: conceptualization and research findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 1, 104-114.

- Biringen, Z., Derscheid, D., Vliegen, N., Closson, L., & Easterbrooks, M. (junio 2014). Emotional availability (EA): Theoretical background, empirical research using the EA Scales, and clinical applications. *Developmental Review*, 34, 2, 114-167.
- Bong, M., & Saalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?. *Educational Psychology Review*, 15, 1, 1-40
- Bornstein, M., Putnick, D., Heslington, M., Gini, M., Suealsky, J., Venuti, P ..., Zingman de Galperín, C. (2008). Mother-child emotional availability in ecological perspective: Three countries, two regions, two genders. *Developmental Psychology*, 44, 3, 666-680.
- Bowlby J. (1995). *Una Base Segura, Aplicaciones Clínicas de una Teoría del Apego*. Barcelona: Paidós
- Bracken, B., & Lamprecht, M. (2003). Positive self-concept: an equal opportunity construct. *School Psychology Quarterly*, 18, 2, 103-121
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 2, 140-165
- Campo, L. (2013). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17, 31, 67-79
- Cardenal, V., & Fierro, F. (mayo 2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de psicología*, 24, 1, 101-111
- Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Epidem. Med. Prev*, 1, 1, 3-7.
- Colmer, K., Rutherford, L., & Murphy, P. (2011). Attachment theory and primary caregiver. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36, 4, 16-20

- Daelmans, B., Darmstadt, G., Lombardi, J., Black, M., Britto, P., Lye, S ... , Richter, L. (2017). Early childhood development: the foundation of sustainable development. *The Lancet*, 389, 10064, 9-11.
- Dilworth-Bart, J., Miller, K., & Hane, A. (2012). Maternal play behaviors, child negativity, and preterm or low birthweight toddlers' visual-spatial outcomes: Testing a differential susceptibility hypothesis. *Infant Behavior and Development*, 35, 2 312, 322
- Dolev, S., Oppenheim, d., Koren-Karie, N., & Yirmiya, N.(2009). Emotional Availability in Mother-Child Interaction: The Case of Children with Autism Spectrum Disorders. *Parenting Journal: Science and Practice*, 3, 4, 183-197
- Egeland, B., Pianta, R., & O'brien, M. (1993). Maternal intrusiveness in infancy and child maladaptation in early school years. *Development and Psychopathology*, 5, 3, 359-370
- Elexpuru, I., Garma, A., Marroquín, M., & Villa, A. (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco
- Emde, R., & Leuzinger-Bohleber, M. (2018). *Early Parenting and Prevention of Disorder*. New York: Routledge
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. (2008). El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 1, 179-194
- Fanti, K., & Henrich, C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. *Developmental Psychology*, 46, 5, 1159-1175

- Fernández, A., & Goñi, E. (2008). Autoconcepto infantil: una revision necesaria. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 1, 13-22
- Fisher, C. (2002). *Ethics code: a practical guide for psychologists*. (2da Ed). SAGE.
- Franco, C. (2006). Rleación entre las variables autconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Investigación Educativa*, 82, 2
- Gil, L., Gómez, E., & Forns, M. (2018). Patrones de disponibilidad emocional y los problemas de salud mental del pre-escolar. *Scielo*, 8, 1, 37-48.
- Gómez, M. (2016). La empatía en la primera infancia. *Psicodebate*, 16, 2, 35-50.
- González, M., & Toyron, J. (1992). *Autoconocimiento y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Barañain: Eunsa
- Harter, S. (2012). *The Construct of the Self: Developmental and sociocultural foundations*. New York: Guilford Press.
- Hattie, J. (2014). *Self Concept*. New York: Psychology Press
- Herbert, W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 2, 77-172
- Ispa, J., Fine, M., Halgunseth, L., Harper, S., Robinson, J., Boyce, L ..., Brady-Smith, C. (2004). Maternal Intrusiveness, Maternal Warmth, and Mother-Toddler Relationship Outcomes: Variations Across Low-Income Ethnic and Acculturation Groups. *Child Development*, 75,6, 1612-1631
- Jaume, J. (2007). *Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Recuperado desde http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Judge, T., Amir, E., & Bono, J. (1998). The power of being positive: the relation between positive self-concept and job performance. *Human performance*, 2, 3, 167-187

- Little, C., & Carter, A. (2005). Negative emotional reactivity and regulation in 12-month-olds following emotional challenge: Contributions of maternal–infant emotional availability in a low-income sample. *Infant Mental Health Journal*, 26, 4, 354-368
- Mansilla, M. (2011). Etapas del desarrollo Humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3, 2, 105-116.
- Marsh, H. (1986). Global self-esteem: its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 6, 1224-1236
- Marsh, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636
- McLeod, B., Wood, J., & Weisz, J. (2006). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 155-172
- Menard, S. (Ed). (2008). *Handbook of Longitudinal Research: Design, Measurement, and Analysis*. Londres: Elsevier.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2018). *NNA en proceso de adopción: 2018 agosto*. Recuperado desde <https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Agosto-Gesti%C3%B3n-de-Adopciones-Agosto.pdf>
- Muñiz, J., Hernandez, A., & Ponsoda, V. (2015). Nuevas directrices sobre el uso de los tests: Investigación, Control de Calidad y Seguridad. *Papeles del Psicólogo*, 36, 3, 161-173
- Nishikawa, S., Sundbom, E., & Hägglöf, B. (2010). Influence of perceived parental rearing on adolescent self-concept and internalizing and externalizing problems in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 1, 57-66.
- Papalia, D., Feldman, R., & Martorell, G. *Desarrollo Humano*. México D.F: McGRAW-HILL.

- Paulus, M., Licata, M., Gniewosz, B., & Sodian, B. (2018). The impact of mother- child interaction quality and cognitive abilities on children's self-concept and self-esteem. *Cognitive Development*, 48, 42-51.
- Pereira, E. (2009). La autoestima. Estrategias para la prevención de su déficit. *Transversalidad educativa*, 27, 85-89
- Pesu, L., Viljaranta, J., & Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 63-71.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Editorial Labor, S.A.
- Piers, E. V. y Harris, D.B. (1969). The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. Nashville, Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- Repetur, K., & Quezada, A. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria*, 6, 11, 2-15
- Riding, R., & Rayner, S. (2001). *Self-Perception*. London: Ablex Publishing
- Rogers, T., Kuiper, N., & Kirker, W. (1977). Self-reference an the encoding of personal information. *Journal of personality and Social Pdychology*, 35, 9, 677-688
- Schejtman, C., Vardy, I. (2008): Afectos y regulación afectiva, un desafío bifronte en la primera infancia: Psicoanálisis e investigación. Buenos Aires: Akadia Editorial.
- Schunk, D., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. *Development of Achievement Motivation*, 15-31.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Staton, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 3, 407-441
- Sheffield, A., et. al. (2007). The role of the familily context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 1, 16.

- Sheffield, A., Silk, J., Steinberg, L., Myers, S., & Robinson, L. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16, 2, 361-388
- Sturge-Apple, M., Davies, P., & Cummings, E. (2006). Impact of Hostility and Withdrawal in Interparental Conflict on Parental Emotional Unavailability and Children's Adjustment Difficulties. *Child Development*, 77, 6, 1623-1641
- Tronick, E. (2008): Conexión intersubjetiva, estados de conciencia y significación en Primera infancia: Psicoanálisis e investigación. Buenos Aires: Akadia editorial.
- UNICEF. (2004). *Desarrollo psicosocial de los niños y las niñas*. Recuperado desde <https://www.unicef.org/colombia/pdf/ManualDP.pdf>
- UNICEF. (s/f). *Desarrollo de la primera infancia: la primera infancia importa para cada niño*. Recuperado desde <https://www.unicef.org/es/desarrollo-de-la-primera-infancia>
- Valero, P. (2010). *Proceso de datos en Psicología*. Obtenido desde <https://www.uv.es/~valerop/papers/LibroPro.pdf>
- Vargas, J., & Aran, V. (08 de 11 de 2013). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 1(12), 171-186.
- Vargas, J., & Oros de Sapia, L. (2011). Parentalidad y autoestima de los hijos: Una revisión sobre la importancia del fortalecimiento familiar para el desarrollo infantil positivo. *Dialnet*, 1, 1, 155-171.
- Vargas, J., & Oros, L. (2011). Parentalidad y autoestima de los hijos: una revision sobre la importancia del fortalecimiento familiar para el desarrollo infantil positivo. *Apuntes Universitarios*, 1, 1, 155-171.

Wechsler, D. (2012). *Escala de Inteligencia de Wechsler para adultos – Cuarta Edición.*

Pearson Education.

Wechsler, D. (2012). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria.*

Pearson Education.

Weinfield, N., Scroufe, A., Egeland, B., & Carlson, E. (2008). Individual differences in

infant-caregiver attachment: Conceptual and empirical aspects of security. En

Cassidy, J & Shaver, P (Eds), *Handbook of attachment Theory, research and clinical*

applications. New York: The Guilford Press

ANEXO A: CARTA PARA RECLUTAMIENTO DE PARTICIPANTES

ESTIMADO PARTICIPANTE,

Usted ha sido seleccionado para formar parte la investigación sobre los **Factores de la interacción cuidador primario – niño que influyen en el desarrollo del autoconcepto global, autoconcepto académico y autoconcepto social en la primera infancia y edad escolar.**

Esta investigación consiste en un estudio longitudinal, lo que significa requerimos de su participación a partir de ese momento y hasta que su hijo/hija cumpla 8 años de edad.

Durante este periodo, se le convocará en 4 ocasiones para completar una serie de pruebas. auto- reporte, es decir que usted las podrá contestar solo sin ninguna interferencia de los investigadores. Cuando su niño tenga 6 y 8 años, si participación será necesaria.

Los resultados de esta investigación se utilizarán para fines únicamente académicos y se mantendrá confidencialidad sobre sus datos a lo largo del mismo. Usted tendrá acceso a los avances y resultados en cualquier momento

Este es un estudio totalmente voluntario por lo que podría abandonarlo cuando crea conveniente, sin ningún tipo de repercusión.

Además, su participación será remunerada con un incentivo económico.

Si tiene alguna duda o decide participar en el estudio no dude en contactarme:

Atentamente,

Karol Vaca Morales

+593987499949

kvacam@estud.usfq.edu.ec

ANEXO B: FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos
Universidad San Francisco de Quito
 El Comité de Revisión Institucional de la USFQ
 The Institutional Review Board of the USFQ

Formulario Consentimiento Informado

Título de la investigación: Factores de la interacción cuidador primario – niño que influyen en el desarrollo del autoconcepto global, autoconcepto académico y autoconcepto social en la primera infancia y edad escolar: Un estudio longitudinal

Organización del investigador *Universidad San Francisco de Quito*

Nombre del investigador principal *Karol Joseth Vaca Morales*

Datos de localización del investigador principal *289-3579 / 0987499949 – kvacam@stud.usfq.edu.ec*

Co-investigadores *no aplica*

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Introducción *(Se incluye un ejemplo de texto. Debe tomarse en cuenta que el lenguaje que se utilice en este documento no puede ser subjetivo; debe ser lo más claro, conciso y sencillo posible; deben evitarse términos técnicos y en lo posible se los debe reemplazar con una explicación)*

Este formulario incluye un resumen del propósito de este estudio. Usted puede hacer todas las preguntas que quiera para entender claramente su participación y despejar sus dudas. Para participar puede tomarse el tiempo que necesite para consultar con su familia y/o amigos si desea participar o no. Usted ha sido invitado a participar en un investigación sobre los factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto en niños desde los 7 meses de edad y 8 años de edad porque es cuidador primario de un niño de 7 meses de edad.

Propósito del estudio *(incluir una breve descripción del estudio, incluyendo el número de participantes, evitando términos técnicos e incluyendo solo información que el participante necesita conocer para decidirse a participar o no en el estudio)*

El propósito de esta propuesta de investigación es indagar la correlación de los factores de la relación cuidador primario – niño con el desarrollo del autoconcepto global, social y académico. Los datos que arroje el estudio ayudarán a determinar en qué medida la disponibilidad emocional y no intrusión en el cuidado del niño permiten el desarrollo de un autoconcepto positivo, independientemente de quién sea el cuidador.

Descripción de los procedimientos *(breve descripción de los pasos a seguir en cada etapa y el tiempo que tomará cada intervención en que participará el sujeto)*

La investigación contará con cuatro momentos. El primero se dará cuando el niño a su cuidado tenga 7 meses de edad, donde se le tomará a usted dos pruebas de autoreporte, la primera tiene que ver con su disponibilidad emocional y la segunda es una prueba de coeficiente intelectual. En el segundo momento, el niño a su cuidado tendrá 4 años; aquí se le tomará a usted la misma prueba de disponibilidad emocional y al niño la prueba de coeficiente intelectual. En el tercer momento, se le tomará al niño nuevamente la prueba de coeficiente intelectual y para este momento el niño tendrá 6 años. Finalmente, cuando el niño tenga 8 años se le tomarán dos pruebas de autoreporte para evaluar el desarrollo del autoconcepto.

Riesgos y beneficios *(explicar los riesgos para los participantes en detalle, aunque sean mínimos, incluyendo riesgos físicos, emocionales y/o psicológicos a corto y/o largo plazo, detallando cómo el investigador minimizará estos riesgos; incluir además los beneficios tanto para los participantes como para la sociedad, siendo explícito en cuanto a cómo y cuándo recibirán estos beneficios)*

<p>El participante puede beneficiarse de este estudio, en la manera en que recibirá una contribución económica al participar en cada momento del estudio, además que estaría contribuyendo con datos relevantes para el estudio del autoconcepto en la infancia en el campo de la psicología.</p>
<p>Confidencialidad de los datos <i>(se incluyen algunos ejemplos de texto)</i></p>
<p>Para nosotros es muy importante mantener su privacidad, por lo cual aplicaremos las medidas necesarias para que nadie conozca su identidad ni tenga acceso a sus datos personales:</p> <p>1) La información que nos proporcione se identificará con un código que reemplazará su nombre y se guardará en un lugar seguro donde solo el investigador y _____ tendrán acceso.</p> <p>2A) Si se toman muestras de su persona estas muestras serán utilizadas solo para esta investigación y destruidas tan pronto termine el estudio <i>(si aplica)</i> ó</p> <p>2B) Si usted está de acuerdo, las muestras que se tomen de su persona serán utilizadas para esta investigación y luego se las guardarán para futuras investigaciones removiendo cualquier información que pueda identificarlo <i>(si aplica)</i></p> <p>3) Su nombre no será mencionado en los reportes o publicaciones.</p> <p>4) El Comité de Bioética de la USFQ podrá tener acceso a sus datos en caso de que surgieran problemas en cuando a la seguridad y confidencialidad de la información o de la ética en el estudio.</p>
<p>Derechos y opciones del participante <i>(se incluye un ejemplo de texto)</i></p>
<p>Usted puede decidir no participar y si decide no participar solo debe decírselo al investigador principal o a la persona que le explica este documento. Además aunque decida participar puede retirarse del estudio cuando lo desee, sin que ello afecte los beneficios de los que goza en este momento.</p> <p>Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.</p>
<p>Información de contacto</p>
<p>Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 0987499949 que pertenece a Karol Vaca, o envíe un correo electrónico a kvacam@stud.usfq.edu.ec</p>
<p>Si usted tiene preguntas sobre este formulario puede contactar al Dr. Iván Sisa, Presidente del Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos de la USFQ, al siguiente correo electrónico: comitebioetica@usfq.edu.ec</p>

<p>Consentimiento informado <i>(Es responsabilidad del investigador verificar que los participantes tengan un nivel de comprensión lectora adecuado para entender este documento. En caso de que no lo tuvieran el documento debe ser leído y explicado frente a un testigo, que corroborará con su firma que lo que se dice de manera oral es lo mismo que dice el documento escrito)</i></p>	
<p>Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.</p>	
Firma del participante	Fecha
Firma del testigo <i>(si aplica)</i>	Fecha
<p>Nombre del investigador que obtiene el consentimiento informado Karol Vaca M.</p>	
Firma del investigador	Fecha

ANEXO C: HERRAMIENTAS PARA LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

ESCALA DE INTELIGENCIA DE WECHSLER PARA ADULTOS (WAIS-IV)

(WECHSLER, 2012)

Vocabulario

VOCABULARIO	
<p>25. ENFURRUÑARSE</p> <p>2 puntos: Enojarse; Enfadarse. Estar malhumorado. Expresión facial de desdicha; Con la boca y las cejas expresar desdicha.</p> <p>1 punto: Una expresión facial (P) [cólera, decepción, tristeza no especificadas]. Demostrar insatisfacción (P).</p> <p>0 puntos: Llorar (P). Actuar de modo infantil (P).</p>	<p>Una expresión facial que demuestra enojo y decepción. Poner cara de decepción.</p> <p>Demostrar decepción (P). Fruncir las cejas.</p> <p>Encapricharse. Estar triste (P).</p>
<p>26. INTRÉPIDO</p> <p>2 puntos: Que tiene una conducta presuntuosa, osada o imprudente. Una conducta que demuestra desprecio por las costumbres sociales. Valiente hasta un extremo peligroso. Osado y valiente; Atrevido.</p> <p>1 punto: Ingenioso hasta un extremo ofensivo. Insolente, un tanto odioso. Descarado (P). Osado (P). Valiente (P).</p> <p>0 puntos: Ruidoso (P). Totalmente franco (P). Arrogante (P). Expansivo. Extravagante, hace un espectáculo de sí mismo.</p>	<p>Con descaró (y presunción); Con mucho descaró. Aventurero. Insolente. Temerario; Arriesgado.</p> <p>Ruidoso y descarado. Persona que no tiene mucha consideración por los otros. Un fresco. Falta de contención.</p> <p>Casi increíble, como una gran mentira (P). Alguien exhibicionista. Rápido para actuar.</p>

Dígitos y símbolos

1 —	2 ⊥	3 □	4 L	5 □	6 ○	7 ∧	8 ×	9 =
---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

Ítem de muestra

2	1	3	7	2	4	8	2	1	3	2	1	4	2	3	5	2	3	1	4	
5	6	3	1	4	1	5	4	2	7	6	3	5	7	2	8	5	4	6	3	
7	2	8	1	9	5	8	4	7	3	6	2	5	1	9	2	8	3	7	4	
6	5	9	4	8	3	7	2	6	1	5	4	6	3	7	9	2	8	1	7	
9	4	6	8	5	9	7	1	8	5	2	9	4	8	6	3	7	9	8	6	
2	7	3	6	5	1	9	8	4	5	7	3	1	4	8	7	9	1	4	5	
7	1	8	2	9	3	6	7	2	8	5	2	3	1	4	8	4	2	7	6	

Analogías

16. ¿En qué se parecen, qué tienen en común, un ENEMIGO y un AMIGO?

2 puntos:

Son relaciones.
Son personas con respecto a las cuales se experimentan sentimientos intensos.
Formas de relacionarse.

Son personas que influyen en nuestra vida.

1 punto:

Modos de (juzgar, percibir, caracterizar, clasificar) a alguien; Clasificaciones de personas.
Asociaciones (P).
Sentimientos (que uno experimenta por alguien).

Con los dos se tiene contacto; Con los dos se trata.
Personas a las que uno reacciona;
Personas que reaccionan a nuestra conducta.
Personas que nos suscitan sentimientos.

0 puntos:

Personas; Individuos; Seres humanos (P).
Conocidos; Personas que uno conoce;
Uno los conoce bien; Hay que conocerlos bien.

Todos tenemos amigos y enemigos; Son experiencias de todos.
Puede ser una misma persona; Puede ser cualquiera.
Son opuestos entre sí.

17. ¿En qué se parecen, qué tienen en común, el TRABAJO y el JUEGO?

2 puntos:

Son actividades humanas básicas;
Actividades necesarias.
Cosas que hacen (todas) las personas;
Actividades cotidianas que (todos) hacemos.

Actividades valoradas por la sociedad.
Dan valor a la vida.
Exigen esfuerzo (para el éxito).

1 punto:

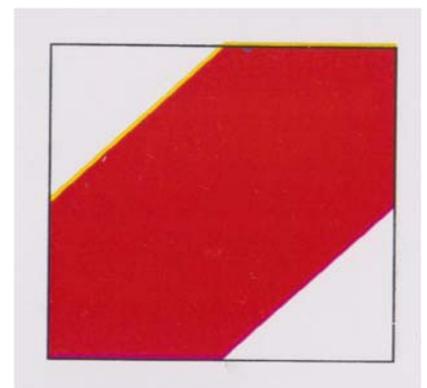
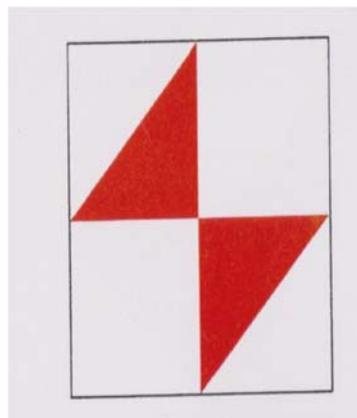
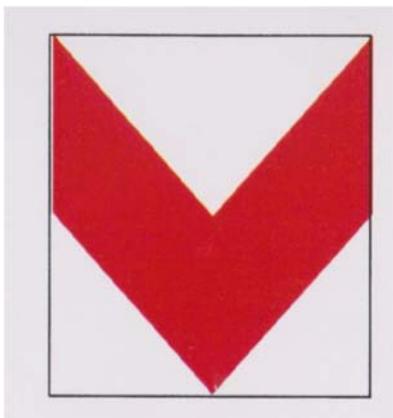
Son partes de la vida (P); Partes de la vida cotidiana; Hechos de la vida.
Actividades que uno realiza (P).
Actividad física o mental; En ambos se usa la mente y el cuerpo.
Son acciones (P).
Cosas que uno hace (P); Cosas que uno hace durante el día (P); Cosas que hacemos todos los días.

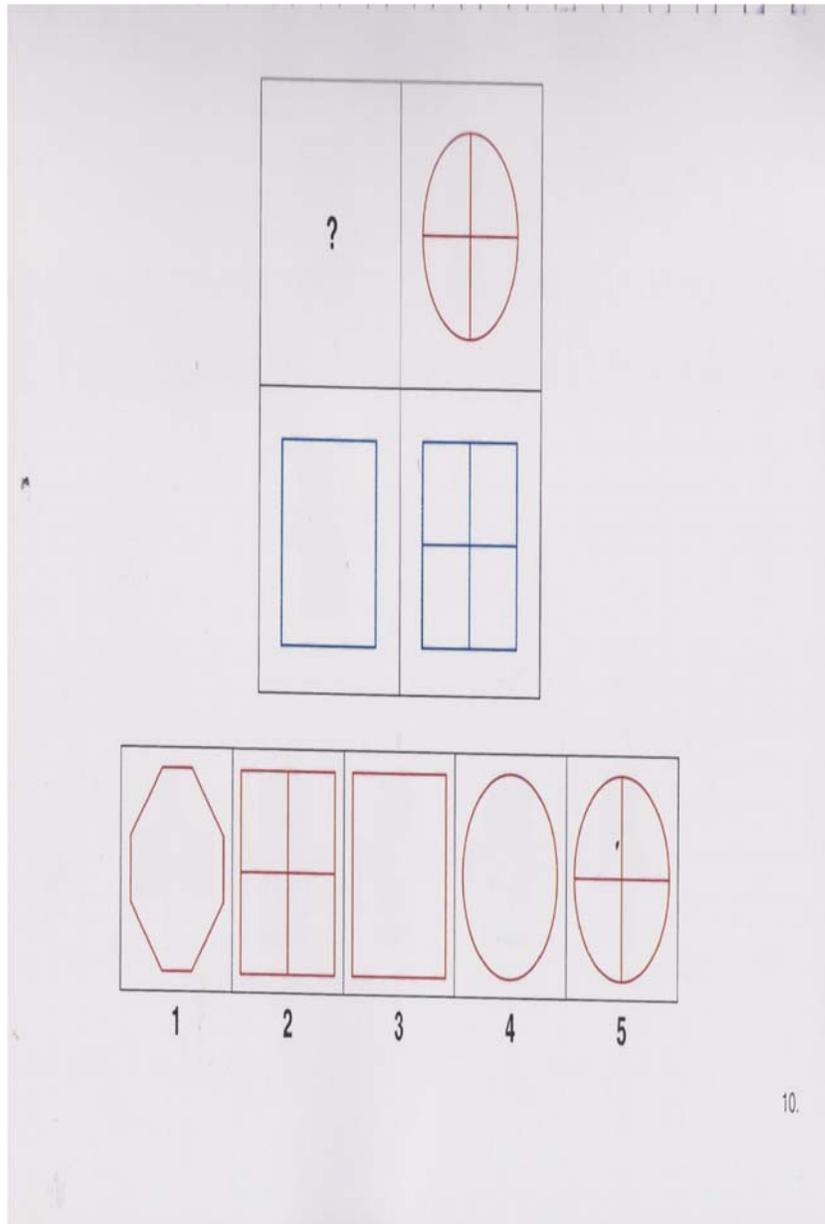
De ambos se obtiene (placer, recompensas).
Los dos requieren energía; Consumen energía.
Modos de pasar el tiempo; Nos mantienen (ocupados, activos).
Actividades (P).
Maneras de utilizar el tiempo.

Aritmética

ARITMÉTICA			
Ítem	Tiempo límite (en segundos)	Respuesta correcta	Puntaje por la respuesta correcta
8. Si un paquete de caramelos cuesta 25 centavos, ¿cuánto costarán 6 paquetes?	30	\$1,50	1
9. Si usted compra 7 caramelos a 20 centavos cada uno, y le da al vendedor 5 pesos, ¿cuánto recibirá de vuelto?	30	\$3,60	1
10. Si usted tiene \$ 18 y gasta \$ 7,50, ¿cuánto dinero le queda?	30	\$10,50	1
11. ¿Cuántas horas tardará una persona en recorrer 24 kilómetros a razón de 3 kilómetros por hora?	30	8	1
12. Si dos camisas cuestan \$ 31, ¿cuál será el precio de una docena de camisas?	60	\$186,00	1
13. Un saco cuesta normalmente \$ 60. Durante la época de ofertas, se reduce su precio en un 15 %. ¿Cuánto cuesta el saco con el descuento?	60	\$51,00	1
14. María compró 6 tabletas de chocolate por \$ 1,60. Si a este total se le suman 20 centavos en concepto de impuestos, ¿cuánto pagará por cada chocolate incluyendo el impuesto?	60	\$0,30 o 30 cent.	
15. Una familia compró muebles usados por los dos tercios de su valor real. Pagaron por ellos \$ 400. ¿Cuánto costarían nuevos?	60	\$600,00	1
16. Pedro tiene el doble del dinero que tiene Roberto. Pedro tiene \$ 99. ¿Cuánto tiene Roberto?	60	\$49,50	1
17. Una familia recorrió 215 kilómetros en 5 horas, ¿cuál es el promedio de velocidad en kilómetros por hora?	60	43 km/h	1
18. ¿Cuál es el promedio de los siguientes números: 10, 5 y 15?	60	10	1
19. Ana tenía 8 broches amarillos, 5 broches verdes, y 7 broches anaranjados. Desechó uno de los broches sin mirar cuál. ¿Qué probabilidad hay de que haya tirado un broche verde?	60	1 de 4 o 5 de 20	2 (1"-10") 1 (11"-60")
20. Si 8 obreros pueden terminar un trabajo en 6 días, ¿cuántos obreros se necesitarán para terminarlo en medio día?	120	96	2 (1"-10") 1 (11"-120")

Diseño de cubos



Razonamiento con matrices**Dígitos**

Dígitos

REGLA DE INTERRUPCIÓN
Dígitos hacia Adelante y Dígitos hacia Atrás
 Puntaje 0 en los dos intentos de cualquier ítem. Administre los dos intentos de cada ítem aunque el examinado haya aprobado el intento 1. Administre Dígitos hacia Atrás aunque el examinado haya recibido 0 puntos en Dígitos hacia Adelante.

REGLA DE PUNTUACIÓN
 En cada intento, 0 ó 1 punto por cada respuesta.
 Puntaje del ítem = intento 1 + intento 2

	Dígitos hacia Adelante (Ítem/Intento/Respuesta)	Puntaje del intento	Puntaje del ítem (0, 1 ó 2)	Dígitos hacia Atrás (Ítem/Intento/Respuesta)	Puntaje del intento	Puntaje del ítem (0, 1 ó 2)					
INICIO →	1. 1 1-7			1. 1 2-4							
	2 6-3			2 5-7							
	2. 1 5-8-2			2. 1 6-2-9							
	2 6-9-4			2 4-1-5							
	3. 1 6-4-3-9			3. 1 3-2-7-9							
	2 7-2-8-6			2 4-9-6-8							
	4. 1 4-2-7-3-1			4. 1 1-5-2-8-6							
	2 7-5-8-3-6			2 6-1-8-4-3							
	5. 1 6-1-9-4-7-3			5. 1 5-3-9-4-1-8							
	2 3-9-2-4-8-7			2 7-2-4-8-5-6							
	6. 1 5-9-1-7-4-2-8			6. 1 8-1-2-9-3-6-5							
	2 4-1-7-9-3-8-6			2 4-7-3-9-1-2-8							
	7. 1 5-8-1-9-2-6-4-7			7. 1 9-4-3-7-6-2-5-8							
	2 3-8-2-9-5-1-7-4			2 7-2-8-1-9-6-5-3							
	8. 1 2-7-5-8-6-2-5-8-4										
	2 7-1-3-9-4-2-5-6-8										
	Puntaje total (Dígitos hacia Adelante) (Máximo = 16)			Puntaje total (Dígitos hacia Atrás) (Máximo = 14)							
				<table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Adelante</td> <td style="padding: 0 5px;">+</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Atrás</td> <td style="padding: 0 5px;">=</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">(Máximo = 30)</td> </tr> </table>			Adelante	+	Atrás	=	(Máximo = 30)
Adelante	+	Atrás	=	(Máximo = 30)							

Información

10. **¿Quién fue Cleopatra?**
Una reina egipcia; Reina de Egipto; Reina de los Egipcios; Una princesa Egipcia. Reina del Nilo. Una emperatriz egipcia. Amante (esposa) de Julio César. Esposa (amante) de Marco Antonio. Emperatriz griega de Egipto.
11. **¿Quién pintó la Capilla Sixtina?**
Miguel Ángel.
12. **¿En qué continente está el Desierto del Sahara?**
África.
13. **¿A qué temperatura hierve el agua?**
100° (Centígrados, Celsius).
212° grados Fahrenheit (si el examinado no especifica la escala, pregunte: **¿En qué escala?**).
373° Kelvin (si el examinado no especifica la escala, pregunte: **¿En qué escala?**).
14. **¿En qué país se originaron los Juegos Olímpicos?**
Grecia.
Antigua Grecia.
15. **¿Quién fue la Madre Teresa?**
Una célebre religiosa católica. Una monja famosa por sus actividades caritativas; Una monja que creó albergues para los moribundos en Calcuta; Una religiosa que creó un orden para ayudar a los necesitados. Ganadora de un Premio Nobel de la Paz.
16. **¿Quién escribió el Quijote?**
Miguel de Cervantes Saavedra; Cervantes.
17. **¿Qué nombre se asocia generalmente con la teoría de la relatividad?**
Albert Einstein; Einstein.
18. **¿Cuál es el tema central del libro del Génesis?**
La creación; El principio (del mundo, de la humanidad, de la vida).
El principio de la historia de los hebreos. Adán y Eva.
19. **¿Quién fue Mahatma Gandhi?**
Un líder indio que promovió la desobediencia civil no violenta o la resistencia pacífica.
Un activista indio; Líder indio de los derechos humanos; Revolucionario indio.
Luchó por independizar a la India de Inglaterra, empleando medios pacíficos. Filósofo indio; Líder indio.

Ítem	Tiempo límite (en segundos)	Ordenamiento correcto (2 puntos)	Variantes aceptables (1 punto)
1. ASI		ASI	
Intento 1	30		
Intento 2	30		
2. MIRA	45	MIRA	
3. SUBIR	60	SUBIR	
4. SALTQ	60	SALTO	
5. SUCIO	90	SUCIO	OSUCI
6. FUGA	90	FUGA	AFUG
7. SAMUEL	120	SAMUEL/AMUELS	SALMUE
8. COMER	120	COMER	COEMR
9. CORAL	120	CORAL	OCRAL
10. SUEÑO	120	SUEÑO	
11. BROMA	120	BROMA	

Comprensión

COMPRENSIÓN

13. Si se perdiera en un bosque durante el día, ¿cómo trataría de encontrar la salida?

2 puntos:

- *Concepto general:* Cualquier utilización explicada de los fenómenos naturales para encontrar la salida, o un abordaje sistemático del problema.

Seguiría una dirección guiándome por (el sol, la corriente, el musgo).

Encontraría la dirección gracias al (sol, musgo).

Buscaría una (corriente, senda) y la seguiría, para no quedar dando vueltas.

Usaría el reloj como brújula (con la explicación completa).

1 punto:

- *Concepto general:* Referencia a medios azarosos para encontrar la salida, o un empleo no explicado de los fenómenos naturales.

Seguiría al sol (P)—sale por el Este y se pone por el Oeste.

Con el sol; Usaría el sol; Me guiaría por la posición del sol; Seguiría al sol: (P).

Seguiría una corriente (P).

Seguiría una senda (P).

El musgo (P).

Buscaría señales para orientarme (P).

Subiría al más alto de los árboles y trataría de ubicar una señal.

Iría dejando marcas, de modo que al volver a encontrarlas sabría que no avanzo en línea recta.

0 puntos:

- *Concepto general:* Empleo de fenómenos infiables o totalmente inadecuados, esperar ayuda.

Subir a una colina (P).

(Ir a, buscar) un claro.

Desandar el camino; Volver sobre los propios pasos.

Seguiría caminando.

Esperaría a un guardabosque.

Gritaría.

No me movería; Me quedaría donde esté.

*14. Deme algunas razones por las que se necesitan leyes que regulen el trabajo de los menores.

- *Concepto general:* La salud de los niños.

Proteger la salud de los niños.

Algunos trabajos son demasiado (peligrosos, agotadores) para los niños.

• No corresponde que los niños en crecimiento trabajen como adultos.

Prevenir que los niños se dañen en el trabajo.

2

\parallel	\triangle	\perp	\cup	\sim	\triangleleft	\parallel	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
\perp	\top	\parallel	\neq	\top	\perp	\perp	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
\triangleleft	\sim	\neq	\rightarrow	\neq	\ominus	\triangleleft	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
\cup	\neq	\neq	\parallel	\sim	\cup	\neq	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
\neq	\neq	\cup	\neq	\sim	\perp	\neq	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
\neq	\triangle	\perp	\neq	\equiv	\dagger	\perp	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
\perp	\cup	\neq	\perp	\rightarrow	\cup	∞	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
\dagger	\triangle	∞	\parallel	\sim	\triangleleft	\triangle	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
\perp	\otimes	\perp	\perp	\sim	\otimes	\cup	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
\parallel	\triangle	\perp	\cup	\sim	\triangleleft	\parallel	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
\otimes	\otimes	\neq	\cup	\neq	\otimes	\oplus	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
\perp	\neq	\perp	\equiv	\neq	\neq	\cup	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
\cup	\cup	\neq	\cup	\otimes	\perp	\cup	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
\perp	\equiv	\cup	\perp	\equiv	\sim	\parallel	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
\cup	\triangleleft	\triangle	\neq	\cup	\perp	\notin	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO

Ordenamiento de números y letras

12. Búsqueda de Símbolos

REGLA DE INTERRUPCIÓN
Interrumpa al cabo de 120 segundos.

Tiempo límite	120"
Tiempo empleado en segundos	
Respuestas correctas	
Respuestas incorrectas	
Puntaje bruto total	Máximo = 60

13. Ordenamiento de Números-Letras

REGLA DE INTERRUPCIÓN
Fracaso en los tres intentos de un ítem.

REGLA DE PUNTUACIÓN
0 ó 1 punto por cada respuesta.
Puntaje del ítem = intento 1 + intento 2 + intento 3.

Intento	Ítem/Respuesta correcta	Puntaje por intento (0 ó 1)	Puntaje por ítem (0, 1, 2 ó 3)
1.	1 L-2 (2-L)		
	2 6-P (6-P)		
	3 T-5 (5-T)		
2.	1 F-7-L (7-F-L)		
	2 R-4-D (4-D-R)		
	3 S-1-B (1-B-S)		
3.	1 T-9-A-3 (3-9-A-T)		
	2 O-1-J-5 (1-5-J-O)		
	3 7-N-4-L (4-7-L-N)		
4.	1 8-D-6-G-1 (1-6-8-D-G)		
	2 K-2-C-7-S (2-7-C-K-S)		
	3 5-P-3-1-9 (3-5-9-1-P)		
5.	1 M-4-E-7-Q-2 (2-4-7-E-M-Q)		
	2 D-8-Z-5-F-3 (3-5-8-D-F-Z)		
	3 6-G-9-A-2-S (2-6-9-A-G-S)		
6.	1 R-3-T-4-Z-1-C (1-3-4-C-R-T-Z)		
	2 5-T-9-J-2-X-7 (2-5-7-9-J-T-X)		
	3 E-1-N-8-R-4-D (1-4-8-D-E-N-R)		
7.	1 5-H-9-S-2-N-6-A (2-5-6-9-A-H-N-S)		
	2 D-1-R-9-T-4-K-3 (1-3-4-9-D-K-R-T)		
	3 7-M-2-T-6-F-1-Z (1-2-6-7-F-M-T-Z)		

INICIO →

14. Rompecabezas (Opcional)

Puntaje bruto total (Máximo = 21)

Rompecabezas

ROMPECABEZAS

4. Casa (tiempo límite: 180")

EXAMINADO

Número de segmentos de unión: 14

EXAMINADOR

5. Mariposa (tiempo límite: 180")

EXAMINADO

Número de segmentos de unión: 8

EXAMINADOR

Autoconcepto de Pierre Harris

(Piers & Harris, 1969)

ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

NOMBRE: CURSO: FECHA:

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MI		⊖
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	⊕	
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS		⊖
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES		⊖
5	SOY LISTO/A	⊕	
6	SOY TIMIDO/A		⊖
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR		⊖
8	MI CARA ME DISGUSTA		⊖
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	⊕	
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXAMEN		⊖
11	CAJÓ MAL EN CLASE		⊖
12	ME PORTO MAL EN CLASE	⊕	
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA		⊖
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA		⊖
15	SOY FUERTE	⊖	
16	TENGO BUENAS IDEAS	⊕	
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	⊕	
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA		⊖
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	⊖	
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER		⊖
21	HAGÓ BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	⊕	
22	HAGÓ MUCHAS COSAS MALAS		⊖
23	DIBUJÓ BIEN	⊕	
24	SOY BUENO PARA LA MUSICA	⊕	
25	ME PORTO MAL EN CASA		⊖
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO		⊖
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	⊕	
28	SOY NERVIOSO/A		⊖
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	⊖	
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	⊕	
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES		⊖
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS		⊖
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	⊕	
34	ME METO EN LIOS A MENUDO		⊖
35	SOY OBEDECIENTE EN CASA	⊖	
36	TENGO SUERTE	⊖	
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS		⊖
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO		⊖
39	ME GUSTA SER COMO SOY	⊖	
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A		⊖
41	TENGO EL PELO BONITO	⊖	
42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	⊕	
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE COMO SOY		⊖
44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	⊖	

45	ODIO EL COLEGIO		⊖
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR		⊖
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE		⊖
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS		⊖
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	⊕	
50	SOY DESGRACIADO/A		⊖
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	⊕	
52	SOY ALEGRE	⊖	
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS		⊖
54	SOY GUAP/O/A	⊖	
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	⊖	
56	ME PELEO MUCHO		⊖
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	⊕	
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MI		⊕
59	MI FAMILIA ESTÁ DESESLIONADA CONMIGO		⊖
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	⊖	
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL		⊖
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MI		⊕
63	SOY UN/O/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	⊖	
64	SOY PATOS/O/A		⊖
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO		⊖
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO		⊕
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	⊖	
68	ME ENFADO FACILMENTE		⊖
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	⊕	
70	LEO BIEN	⊕	
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO		⊕
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	⊖	
73	TENGO UN BUEN TIPO	⊖	
74	SUELO TENER MIEDO		⊖
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS		⊖
76	SE PUEDE CONFÍAN EN MI	⊖	
77	SOY UNA PERSONA RARA		⊕
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS		⊖
79	LLORO FACILMENTE		⊖
80	SOY UNA BUENA PERSONA	⊖	