



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

## **EL PROCESO DE AUTORREGULACION EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

**Tesis para optar al grado de Doctora en Psicología**

**LORENA MUÑOZ MUÑOZ**

Director:  
Mauricio López Cruz

Co-tutora:  
Marisol Basilio

Comisión Examinadora:  
Loreto Leiva Bahamondes  
Mónica Manhey Moreno  
Christian Rojas Barahona

Santiago de Chile, año 2018



***A mis hijos,  
Fuente de eterna inspiración***

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco profundamente a Rodrigo por su apoyo, su amor y su confianza en mí.

Agradezco a Camilo, Gaspar y Pablo por su sentido del humor y paciencia a lo largo de este camino.

Agradezco a los niños, niñas, sus madres y profesoras que participaron de esta investigación por el tiempo que me regalaron y el cariño con el que me recibieron.

Agradezco a Tamara Rogat, por acompañarme día a día en la fase final del camino con su ánimo, confianza y bondad.

Agradezco a mis compañeras de doctorado y a mi compañero de doctorado por haber construido vínculos de amistad que acompañaron este proceso con alegrías y presencia sin las cuales el camino hubiese sido definitivamente pedregoso.

Agradezco a Mirjam Weis, por su generosidad al incluirme en su proyecto de investigación; y sin la cual no hubiese arribado al concepto de autorregulación. Agradezco a Jorge Jaramillo y María Isabel Rendón por ser parte del proyecto que dio inicio a esta tesis y por la motivación y apoyo recibida en cada encuentro que realizamos.

## ÍNDICE

RESUMEN .....	xii
PROLOGO .....	1
INTRODUCCIÓN.....	3
MARCO TEÓRICO .....	14
A. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO .....	16
B. AUTORREGULACIÓN Y TEORÍA CONSTRUCTIVISTA HISTÓRICO-CULTURAL.....	19
C. DEFINICIÓN DE AUTORREGULACIÓN .....	24
D. ESTRUCTURA DE LA AUTORREGULACIÓN.....	30
E. DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN.....	34
F. RELACIÓN ENTRE AUTORREGULACIÓN Y CONTEXTO DESDE ESTUDIOS EMPÍRICOS .	51
a) Relación entre procesos de autorregulación y contexto socio-cultural .....	52
b) Relación entre procesos de autorregulación y contexto parental .....	54
c) Relación entre procesos de autorregulación y contexto escolar.....	55
OBJETIVOS E HIPÓTESIS .....	59
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	64
A. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN .....	65
B. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	69
C. PARTICIPANTES .....	72
D. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA ESTUDIO 1.....	77
a) Instrumentos Estudio 1 .....	78
b) Procedimientos.....	82
E. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA ESTUDIO 2.....	84
a) Selección de los participantes.....	84
b) Procedimiento para la filmación.....	85
c) Entrevista .....	87
F. ANALISIS DE DATOS.....	88
a) Análisis cuantitativos .....	88
b) Análisis cualitativos.....	88
PARTICIPANTES .....	91

A.	CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA.....	92
B.	CARACTERIZACIÓN DE LOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS.....	95
	ANÁLISIS FACTORIAL DE LAS ESCALAS .....	101
A.	ESCALA BREVE DE AUTOCONTROL (Brief Self Control Scale -BSCS) .....	104
B.	ESCALA DE REGULACIÓN EMOCIONAL (Emotion Regulation Checklist )- ERC.....	112
C.	ESCALA DE SEGURIDAD EN EL APEGO (Security Scale).....	117
D.	ESCALA DE RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO (ERPA) (Student-Teacher Relationship Scale).....	122
E.	SÍNTESIS.....	127
	RESULTADOS .....	129
	RESULTADOS CUANTITATIVOS.....	130
A.	RELACION ENTRE MEDIDAS DE AUTORREGULACION .....	131
B.	RELACIÓN ENTRE VARIABLES VINCULARES Y LAS MEDIDAS DE AUTORREGULACIÓN 144	
C.	RELACIÓN ENTRE MEDIDAS DE AUTORREGULACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO 155	
D.	MEDIDAS DE AUTORREGULACIÓN SEGÚN EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	164
	RESULTADOS CUALITATIVOS.....	172
A.	ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACION .....	175
B.	LAS METAS EN EL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN.....	220
C.	METACOGNICIÓN.....	238
A.	RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS PARA 12 ESTUDIANTES.....	250
B.	RELACION ENTRE METACOGNICION Y OTRAS VARIABLES MEDIDAS .....	253
C.	RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS Y MEDIDAS DE AUTORREGULACIÓN.....	254
	SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS SEGÚN OBJETIVOS E HIPÓTESIS .....	257
	DISCUSIÓN .....	259
A.	INSTRUMENTOS Y MEDICIÓN .....	260
B.	ESTRUCTURA DE LA AUTORREGULACIÓN.....	263
D.	EL LUGAR DE LO SOCIAL EN EL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN .....	269
E.	EL CONTEXTO ESCOLAR .....	277
	CONCLUSIONES.....	287
	REFERENCIAS.....	294

ANEXOS .....	304
ANEXO 1. Procedimiento para invitación a participar a profesoras, madres y estudiantes .....	305
ANEXO 2: Mecanismos para la devolución de los resultados.....	306
ANEXO 3: ESCALA BREVE DE AUTOCONTROL (BSCS – NIÑOS) .....	308
ANEXO 4. ESCALA BREVE DE AUTOCONTROL (BSCS – MADRES).....	310
ANEXO 5. ESCALA DE SEGURIDAD EN EL APEGO .....	312
ANEXO 6: HTKS.....	315
ANEXO 7: CUESTIONARIO A MADRES .....	320
ANEXO 8. CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL .....	323
ANEXO 9: ESCALA DE RELACIONES PROFESORA-ALUMNO/A.....	326
ANEXO 10: PAUTA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A NIÑOS Y NIÑAS .....	328

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definiciones de autorregulación .....	256
Tabla 2. Desarrollo de la autorregulación adaptado de Kopp (1982).....	45
Tabla 3. Desarrollo de las estrategias de autorregulación .....	49
Tabla 4. Indicadores sociales y educacionales de la comuna de Puente Alto y a nivel Nacional .....	73
Tabla 5. Características socioeconómicas de los colegios de la muestra .....	75
Tabla 6. Razones para la selección de cursos participantes por colegio .....	75
Tabla 7. Instrumentos a aplicar en Estudio 1.....	77
Tabla 8. Promedio de grupo de estudiantes con y sin autorización para participar de Estudio 2. ....	85
Tabla 9. Participantes en el estudio.....	92
Tabla 10. Nivel de educación alcanzado por las madres participantes .....	94
Tabla 11. Ingreso mensual del hogar del estudiante.....	95
Tabla 12. Correlaciones entre variables socioeducativas .....	96
Tabla 13. Caracterización de las familias* de los estudiantes según contexto socioeducativo .....	99
Tabla 14. Características escolares según contexto socio-educativo .....	100
Tabla 15. Comportamiento de los ítems de escala BSCS contestada por las madres .....	105
Tabla 16. Indicadores de ajuste para dos modelos de análisis factorial.....	106
Tabla 17. Cargas factoriales mayores a .300 para dos modelos de análisis factorial del BSCS madres .....	107
Tabla 18. Descripción de comportamiento de los ítems de escala BSCS contestada por los estudiantes.....	108
Tabla 19. Indicadores de ajuste para la Escala BSCS contestada por los estudiantes .....	109
Tabla 20. Cargas factoriales mayores a 0.300 para dos modelos de análisis factorial del BSCS a estudiantes.....	110
Tabla 21. Comparación de estructura factorial entre Escala BSCS en madres y estudiantes .....	111
Tabla 22. Descripción de las respuestas a los ítems de la Escala de Regulación Emocional	113
Tabla 23. Indicadores de ajuste de los modelos probados para la Escala de Regulación Emocional.....	115
Tabla 24. Cargas factoriales mayores a 0.300 para dos modelos de análisis factorial para ERC .....	115
Tabla 25. Ítems considerados en cada factor de la Escala de Regulación Emocional .....	116
Tabla 26. Comparación de estructura factorial entre autores de ERC y la muestra actual..	117
Tabla 27. Descripción de las respuestas a los ítems de la Escala de Seguridad.....	118
Tabla 28. Indicadores de ajuste para tres modelos para la Escala de Seguridad .....	119
Tabla 29. Cargas factoriales para tres modelos para la Escala de Seguridad .....	120
Tabla 30. Estructura factorial de la Escala de Apego .....	121



Tabla 31. Descripción de las respuestas a los ítems de la Escala de Relación Profesor-Alumno .....	123
Tabla 32. Indicadores de ajuste para tres modelos para la Escala de Relación Profesor-Alumno.....	124
Tabla 33. Cargas factoriales sobre 0.300 para dos modelos y comparación con estudios previos.....	125
Tabla 34. Estructura factorial de la Escala de Relación Profesor-Alumno .....	127
Tabla 35. Resumen del análisis factorial de las escalas .....	128
Tabla 36. Estadísticos para las escalas de autorregulación conductual, regulación emocional y funciones ejecutivas, distinguiendo entre niñas y niños .....	132
Tabla 37. Pruebas de Anova para autorregulación conductual y sexo .....	133
Tabla 38. Puntajes en las escalas de autorregulación según distintos contextos socioeducativos.....	134
Tabla 39. Anova entre sujetos para escalas de autorregulación según contexto socioeducativo .....	135
Tabla 40. Análisis post hoc para escala de autorregulación según contexto socioeducativo .....	135
Tabla 41. Diferencia según nivel de educación de la madre, nivel de ingreso familiar y dependencia del colegio para las cuatro medidas de autorregulación.....	136
Tabla 42. Correlaciones de pearson entre escalas de autorregulación.....	137
Tabla 43. Modelo de regresión para autorregulación conductual según las madres usando como predictores autorregulación emocional, sexo y contexto socioeducativo. ....	138
Tabla 44. Coeficientes de regresión para autorregulación conductual según las madres usando como predictores autorregulación emocional, sexo y contexto socioeducativo ....	139
Tabla 45. Modelo de regresión para autorregulación emocional según las madres usando como predictores autorregulación conductual según madres, sexo y contexto socioeducativo. ....	140
Tabla 46. Coeficientes de regresión para autorregulación emocional según las madres usando como predictores autorregulación conductual según madres, sexo y contexto socioeducativo .....	140
Tabla 47. Correlaciones de Spearman entre medidas de autorregulación para los distintos contextos socioeducativos.....	142
Tabla 48. Estadística descriptiva para escala de Conflicto y Cercanía en la Relación profesora-estudiante .....	145
Tabla 49. Anova entre sujetos para escalas de autorregulación según contexto socio-educativo.....	146
Tabla 50. Correlaciones de Pearson entre escalas de apego y medidas de autorregulación.....	147
Tabla 51. Modelo de regresión para autorregulación conductual según los hijos usando como predictores las variables vinculares y sexo .....	149
Tabla 52. Coeficientes de regresión para autorregulación conductual según los estudiantes usando como predictores las variables vinculares y sexo .....	149

Tabla 53. Modelo de regresión para autorregulación conductual según las madres usando como predictores variables de Conflicto, contexto socioeducativo y sexo.....	150
Tabla 54. Coeficientes de regresión para autorregulación conductual según las madres usando como predictores variables de Conflicto, contexto socioeducativo y sexo .....	150
Tabla 55. Modelo de regresión para autorregulación emocional usando como predictores variables de Conflicto y contexto socioeducativo y sexo .....	151
Tabla 56. Coeficientes de regresión para autorregulación emocional usando como predictores variables de Conflicto y contexto socioeducativo y sexo .....	151
Tabla 57. Modelo de regresión para escala de conflicto usando como predictores las escalas de autorregulación y sexo.....	152
Tabla 58. Coeficientes de regresión para escala de conflicto usando como predictores las escalas de autorregulación y sexo .....	152
Tabla 59. Rendimiento académico de los y las estudiantes diferenciado por colegio y por sexo. ....	155
Tabla 60. Correlación entre ranking académico y medidas de autorregulación .....	157
Tabla 61. Correlación entre rendimiento académico y medidas de autorregulación .....	157
Tabla 62. Modelo de regresión para Nota de Lenguaje de 2° básico usando como predictores las medidas de autorregulación, vinculares, contexto socioeconómico y sexo. ....	159
Tabla 63. Coeficientes de modelo de regresión para Nota de Lenguaje de 2° básico usando como predictores las medidas de autorregulación, vinculares, contexto socioeconómico y sexo. ....	159
Tabla 64. Modelo de regresión para Nota de Matemáticas de 2° básico usando como predictores las medidas de autorregulación, vinculares, contexto socioeconómico y sexo. ....	160
Tabla 65. Coeficientes de modelo de regresión para Nota de Matemáticas de 2° básico usando como predictores las medidas de autorregulación, vinculares, contexto socioeconómico y sexo. ....	161
Tabla 66. Correlaciones de Spearman entre variables estudiadas para el contexto socioeducativo bajo. ....	166
Tabla 67. Correlaciones para contexto socioeducativo medio .....	167
Tabla 68. Correlaciones para contexto socioeducativo alto .....	169
Tabla 69. Características familiares de los y las estudiantes entrevistados. ....	173
Tabla 70. . Estrategias de autorregulación, su definición y frecuencia de uso entre los participantes .....	178
Tabla 71. Nivel de conocimiento metacognitivo de los y las estudiantes .....	248
Tabla 72. Estadística descriptiva para las escalas medidas en Estudio 1.....	250
Tabla 73. Resultados cualitativos y cuantitativos para doce estudiantes .....	251
Tabla 74. Correlaciones entre Metacognición y variables evaluadas en estudio cuantitativo .....	253
Tabla 75. Niveles de autorregulación de estudiantes que utilizan ciertas estrategias de autorregulación.....	255

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. La arquitectura de la autorregulación según Blair y Raver (2015).....	40
Figura 2. Componentes neurocognitivos de la autorregulación.....	42
Figura 3. Relaciones empíricas descritas en la literatura entre distintas variables y las distintas medidas de autorregulación .....	58
Figura 4. Esquema del planteamiento del problema.....	60
Figura 5. Diseño Explicativo Secuencial .....	71
Figura 6. Proceso de selección de la muestra en base a Muestreo No Aleatorio Intencionado .....	73
Figura 7. Clusters de contextos socioeducativos .....	97
Figura 8. Resumen de las relaciones entre medidas de autorregulación según las regresiones lineales realizadas .....	141
Figura 9. Comparación entre contextos socioeducativos para la relación entre autorregulación emocional y autorregulación conductual según los estudiantes.....	143
Figura 10. Relación entre escalas vinculares y variables de contexto y sexo. ....	146
Figura 11. Correlaciones entre escalas vinculares y medidas de autorregulación .....	148
Figura 12. Relación entre escalas de autorregulación y escala de conflicto.....	154
Figura 13. Resumen de las relaciones entre medidas de autorregulación, variables vinculares y rendimiento académico. ....	163
Figura 14. Correlaciones entre medidas de autorregulación, variables vinculares y rendimiento académico para el Contexto Socioeducativo Alto .....	170
Figura 15. Correlaciones entre medidas de autorregulación, variables vinculares y rendimiento académico para el Contexto Socioeducativo Medio .....	170
Figura 16. Correlaciones entre medidas de autorregulación, variables vinculares y rendimiento académico para el Contexto Socioeducativo Bajo.....	171

## RESUMEN

La autorregulación es un constructo multidimensional que acapara la atención de psicólogos y psicólogas por su relevancia durante la infancia para la integración exitosa a la escuela. La perspectiva histórico-cultural inaugurada por Vygotsky la posiciona como un proceso relevante para la constitución de la personalidad a través de la conciencia de sí mismo. La presente investigación utiliza la conceptualización vygotskiana para reflexionar sobre el proceso de autorregulación que se desarrolla en los contextos escolares chilenos. A través de una metodología mixta y un estudio en el contexto natural de niños y niñas de segundo básico, se busca comprender el proceso de autorregulación, su relación con variables afectivas con la madre y profesora, y su implicancia para el rendimiento académico. Los resultados de la investigación dan cuenta de la multidimensionalidad del constructo, y muestran la importancia que tiene la relación con la madre para significar y dar sentido a las acciones autorreguladas. A su vez destaca la importancia de la relación con la profesora para desarrollar las funciones ejecutivas y obtener buen rendimiento académico en contextos socioeducativos que recibe a familia con menos recursos económicos y educativos. Las conclusiones invitan a reflexionar sobre el proceso de autorregulación desde una perspectiva contextualizada y crítica.

## PROLOGO

La presente tesis tiene un origen fortuito y generoso que creo es necesario compartir, ya que permite comprender algunos de los caminos y elecciones tomadas.

Todo comenzó el 2012 con la llegada a la Facultad de Ciencias Sociales de una estudiante doctoral alemana, la ahora Dra. Mirjam Weis. Ella se acercó al entonces Director Académico de la Facso, el profesor Dr. Jesús Redondo, a solicitar apoyo para realizar su investigación doctoral en el tema: "Autorregulación, prácticas parentales y rendimiento académico". El profesor Redondo, que conoce mi interés por la investigación y la educación, me propuso apoyarla en su investigación, para lo cual armamos un pequeño equipo de investigación con estudiantes del área educacional y acompañamos a Mirjam a cuatro colegios de la Región Metropolitana donde aplicamos instrumentos a estudiantes y profesoras.

La investigación de Mirjam Weis arrojó los primeros datos sobre autorregulación en estudiantes chilenos, y permitió comparar el efecto de la crianza materna sobre el desarrollo de la autorregulación y el rendimiento académico en Chile y Alemania. A partir de la divulgación de este estudio en el 49° Congreso de Psicología en Alemania, se generaron contactos con investigadores colombianos, Jorge Jaramillo y María Isabel Rendón, al que luego se sumó un investigador de Costa Rica, Mariano Rosabal, con quienes ahora formamos un equipo de investigación dispuesto a trabajar colaborativamente en estudios interculturales.

Mi ingreso al Doctorado de Psicología el año 2014 me dio la posibilidad de participar en este equipo de investigación internacional a partir de mi proyecto doctoral, por lo que desde el lugar de estudiante de doctorado y becada conicyt pude participar en reuniones de trabajo y proyectar el trabajo conjunto. Desde el equipo internacional se acordó proseguir la temática que había comenzado Mirjam Weis, y que resultaba ser un interés compartido, esto es autorregulación y prácticas parentales. Para ello se acordó que cada uno de nosotros desarrollaría en su propio país un estudio que implicaba la recolección de información respecto a estos dos aspectos.

La presente investigación surge a partir de mi participación en este equipo internacional, y mi compromiso con el capítulo chileno del estudio conjunto. Este compromiso implicó la aplicación de instrumentos y la realización de entrevistas a madres sobre prácticas parentales y metas de socialización, las cuales no están recogidas en la presente tesis.

A su vez, el ser parte de un equipo implica llegar a acuerdos que en este caso, me implicó trabajar con instrumentos que surgen de una mirada predominantemente cognitiva. Esto me llevó a un camino personal de transitar desde lecturas más cognitivas de la autorregulación hacia la mirada histórico-cultural. Este camino ha dejado huellas en la tesis, en que se utiliza instrumentos que conciben la autorregulación como un elemento propio

del individuo, pero a partir de ellos analiza el proceso de autorregulación como uno que ocurre en contexto y en interacción social. Este puente entre ambas conceptualizaciones refleja el camino recorrido y los aprendizajes teóricos e interpersonales que ha implicado la realización de la tesis.

El ser parte de este equipo de investigación me ha posibilitado la proyección del trabajo al ámbito de los estudios interculturales y el diálogo fecundo y colaborativo con otros investigadores que aportan desde sus experiencias, prácticas y generosidad.

## INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN

La autorregulación se considera un elemento clave para comprender múltiples adaptaciones a la vida social. Se ha descrito que niños y niñas con alta capacidad de autorregulación tienen mejor adaptación al sistema escolar (von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber, & Gollwitzer, 2009), obtienen mejores calificaciones (Sektan, McClelland, Acock, & Morrison, 2010; Weis, Heikamp, & Trommsdorff, 2013) y desertan menos de la escuela (Kim & Page, 2013). En estudios longitudinales se ha visto que quienes tienen buena autorregulación en la infancia, cuando adultos tienen mejor salud física, consumen menos drogas y alcohol, y tienen mejor adaptación social que quienes tuvieron baja autorregulación en la infancia (Caspi, 2000; Caspi, Moffitt, Rutter, & Silva, 2002; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2003; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2005; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2006; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2007; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2008; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2009; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2010; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2011; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2012; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2013; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2014; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2015; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2016; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2017; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2018; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2019; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2020; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2021; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2022; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2023; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2024; Caspi, Moffitt, Silva, & Silva, 2025). Estos antecedentes empíricos, entre otros, justifican la relevancia que se le ha dado a la autorregulación en la psicología del desarrollo, la psicología de la salud y la psicología escolar.

La mayoría de estos estudios abordan la autorregulación considerándola una habilidad compleja y multidimensional, que se puede definir en términos gruesos como el manejo o regulación del self por el self (Burman, Green, & Shanker, 2015). Sin embargo esta perspectiva no considera la autorregulación como un proceso que constituye al mismo self. Es el pensamiento vygotskiano, y la tradición histórico-cultural que con él se inaugura, que posiciona la autorregulación como un proceso psicológico superior necesario para el desarrollo de la personalidad: *“(...) tan sólo cuando tengamos presente el dominio de la conducta podemos hablar sobre la formación de la personalidad”* (Vygotsky, 1991, p.4). Sin embargo, pocos estudios se han basado en esta perspectiva. Más bien la teoría de Vygotsky ha inspirado estudios en el área de la mediación cognitiva, y el desarrollo del lenguaje y habla privada. La formación de la personalidad a través de la autorregulación y la autoconciencia es un área poco explorada aún pero consistente con ciertos lineamientos de la psicología actual (Leontiev, Lebedeva, & Kostenko, 2017). La presente investigación busca enfocar la autorregulación desde el enfoque vygotskiano histórico-cultural que define los procesos autorregulatorios como funciones de orden superior involucradas en el control y monitoreo del pensamiento y la acción; haciendo un aporte novedoso al posicionar a la



autorregulación como eje de la personalidad, y no como una dimensión más dentro de un abanico de habilidades. Para ello

Sin embargo, el utilizar conceptualizaciones novedosas para abordar un tema plantea desafíos teóricos y metodológicos. A nivel teórico, la falta de modelos conceptuales acabados invita a vincular la propuesta teórica con conceptualizaciones afines. A nivel metodológico, es probable que no se hayan desarrollado técnicas o instrumentos específicos a la propuesta.

En la presente investigación intentaremos hacer frente a dichos desafíos. A nivel teórico además de la teoría histórico-cultural acudiremos a la teoría del apego. Ambas teorías comparten una epistemología proceso-relacional (Overton, 2015) que propone un desarrollo dialógico e interaccional del ser humano. La teoría del apego servirá para explicar el mecanismo a la base de la regulación emocional, ámbito no abordado específicamente en la propuesta de Vygotsky. A nivel metodológico, utilizaremos los instrumentos comúnmente utilizados en la literatura actual de la autorregulación, aunque estos no comulguen con una perspectiva dialógica de la misma. El usar estos instrumentos permitirá generar diálogo con los estudios internacionales en autorregulación y establecer comparaciones interculturales. A través del análisis factorial de los instrumentos esperamos adecuarlos para su uso en el contexto educativo chileno, y a través de la integración de la perspectiva de distintos informantes esperamos recoger una mirada más contextual del proceso de autorregulación.

Uno de los desafíos en la investigación de frontera es el problema de las definiciones. Vygotsky no definió autorregulación más allá de mencionarla como un proceso psicológico superior relacionado con el dominio de la conducta y que se origina en la interacción social (Vygotsky, 2009). No desarrolló definiciones conceptuales que den luz respecto de sus elementos a la base, sus interacciones o su proceso de desarrollo. Con todo, el problema de la definición de la autorregulación no es solo un problema desde la perspectiva histórico-cultural, sino que ha sido un desafío para la psicología del desarrollo al menos durante los últimos 30 años.

El término autorregulación es usado por muchos investigadores en forma indistinta con los términos autocontrol, obediencia, autodisciplina, automonitoreo, resolución de problemas, control de la conducta, conducta dirigida a metas, control de impulsos, posponer la

gratificación, fuerza de voluntad, agencia y función ejecutiva (Burman et al., 2015; Martin & McLellan, 2008; Post, Boyer, & Brett, 2006). Esta profusión de conceptos afines para abordar el tema del dominio de la conducta tiene su origen en el mismo origen del tema. Lo que hoy se denomina autorregulación en épocas pasadas se denominaba “voluntad” (Post et al., 2006), y era un tópico habitual de la filosofía. Con el “nacimiento” de la psicología a fines del siglo XIX, la pregunta por el dominio de sí mismo se convierte en una de sus preguntas fundacionales, desarrollándose respuestas distintas a partir de las corrientes teóricas que se fueron formando.

Post, Boyer y Brett, (2006) examinan históricamente el concepto de autorregulación, y luego de revisar revistas científicas desde el año 1891 a la fecha, describen cuatro periodos en el estudio de la autorregulación: Precursor, Emergente, Contemporáneo y Expansionista. El primer periodo, denominado Precursor cubre los años 1891 a 1950, y en este se sitúan los inicios de la perspectiva conductual que plantea que el autocontrol responde a factores externos, y la teoría psicoanalítica que plantea que los sujetos son controlados por fuerzas internas que requieren ser controladas para responder a las demandas morales de la sociedad. El segundo período, denominado por los autores como Emergente, cubre los años 1950 a 1970, período en que se desarrolla la psicología humanista y las ciencias cognitivas. Desde las teorías cognitivas se vincula la autorregulación con la motivación, aunque persiste la tradición conductista que atribuye a factores externos el aprendizaje y el autocontrol. Sin embargo, en esta época las teorías de Piaget y Vygotsky influyen en la conceptualización de la autorregulación. Piaget plantea que se requiere un proceso autorregulatorio cognitivo para la adaptación del individuo al ambiente externo; Vygotsky enfatiza la importancia del ambiente socio-cultural para el proceso de autorregulación y para delimitar las metas y estrategias que el individuo utilizará (Post et al., 2006). El tercer período, denominado Contemporáneo, cubre los años 1970 a 1990 y en él comienzan a surgir perspectivas que intentan crear diálogos entre las distintas teorías, y se inicia la discusión respecto de la preponderancia de la naturaleza o la crianza para el desarrollo humano. En los años 80s y 90s los estudios de autorregulación y autoeficacia fueron tan prevalentes en las investigaciones como los estudios de autoestima y autoconcepto (Martin, 2007). En esta época se escribe mucho sobre autorregulación, y según Post, Boyer y Brett (2006), se exploraron tres tópicos: la definición de autorregulación y sus estadios de desarrollo, las influencias sobre la autorregulación, y los efectos e implicancias de la autorregulación.

También en esta época se estudian las estrategias metacognitivas como parte de la autorregulación, se le da importancia a la fijación de metas, y la perspectiva de procesamiento de la información plantean estrategias y rutinas que permiten a los individuos regular sus actividades (Post et al., 2006). Finalmente, el cuarto período, denominado Expansionista cubre del año 1990 al presente, y en él se encuentran estudios que abordan los aspectos lingüísticos, sociales, emocionales, conductuales, cognitivos, y experienciales de la autorregulación. En esta época surge el concepto de autorregulación del aprendizaje y estudios culturales que analizan la autorregulación en distintos contextos sociales. Además los estudios que abordan los estadios del desarrollo de la autorregulación incorporan el temperamento y la emocionalidad (Post et al., 2006).

Pese a que según Post et al., el tema de la definición de la autorregulación fue abordado en los años 80s y 90s, lo cierto es que sigue siendo una temática recurrente. No es solo la definición de autorregulación el tema a debatir sino que su estructura, es decir si se considera un constructo unidimensional o multidimensional (Edossa, Schroeders, Weinert, & Artelt, 2018; Raffaelli, Crockett, & Shen, 2005). La mayoría de los autores conciben la autorregulación como un constructo formado por dimensiones distintas pero relacionadas entre sí (Blair & Raver, 2015; Linhares & Martins, 2015; McClelland & Cameron, 2012), siendo las dimensiones más nombradas: la autorregulación emocional (e.g. Gross, 2015), la autorregulación conductual (e.g. Cameron Ponitz et al., 2008) y la autorregulación cognitiva o funciones ejecutivas (e.g. Blair & Raver, 2012b). Pese a ello, la forma en que se relacionan estas dimensiones no está claramente descrito: *“La diversidad de teorías de autorregulación y sus correspondientes operacionalizaciones sugieren que el estudio de la autorregulación carece de un marco coherente”*(McClelland, Geldhof, Cameron, & Wanless, 2015, p. 532). De hecho, esta diversidad conceptual ha generado dificultad para el diálogo entre investigadores, existiendo varios llamados a coordinar y combinar conceptualizaciones de manera de avanzar en la comprensión del fenómeno de la autorregulación (e.g. Nigg, 2017; Zhou, Chen, & Main, 2012).

Esta diversidad conceptual también refleja la distinción respecto si la autorregulación es una capacidad propia del sujeto, o si es un mecanismo ubicado en la interacción sujeto-otros. La mayoría de los estudios sobre autorregulación surgen de una concepción individualizante (Martin & McLelland, 2008), en que la persona, desde sus capacidades cognitivas y

emocionales internas, se relaciona con el mundo exterior a ella. Desde esta perspectiva se han desarrollado la mayoría de los instrumentos de evaluación de la autorregulación y los estudios que analizan la relación entre dimensiones y factores que afectan la autorregulación. En la vereda contraria está la teoría histórico-cultural cuya base epistemológica considera que la persona se desarrolla en una relación dialéctica y co-constitutiva con su contexto sociocultural. Desde esta perspectiva, la relación interno-externo al sujeto es más difícil de definir ya que todo lo psicológico tiene un origen social (Vygotsky, 2009). Los estudios que se basan en esta perspectiva suelen privilegiar metodologías cualitativas y naturalistas que analizan interacciones sociales en contextos específicos (Laboratory for Comparative Human Cognition, 2010). Esta diferencia entre los estudios sobre autorregulación, dan cuenta de la complejidad de la temática, y advierten de la necesidad de abordar la investigación en autorregulación con una actitud de indagación abierta. Más aún si se considera la autorregulación como un proceso bidireccional entre lo individual y lo social, en que las dimensiones y sus relaciones pueden variar según los distintos contextos sociales.

En los últimos años, varios autores –aunque sin posicionarse en la teoría histórico-cultural– han ido transitando desde una perspectiva de la autorregulación como una capacidad individual, hacia una perspectiva que vincula a la persona con su contexto:

“La fusión de la persona y el contexto sugiere que la autorregulación no puede existir como una característica a nivel de persona. En vez, la autorregulación puede ser demostrada por procesos directos o indirectos a través de los cuales la persona afecta su ambiente” (McClelland, Geldhof, Cameron, & Wanless, 2015, p.528).

En consonancia con una mirada más contextual, tal como mencionaban Post et al. (2006), en estas últimas décadas han surgido estudios culturales que acercan la autorregulación a una concepción más social, considerándola como una habilidad que se desarrolla según el contexto sociocultural en el que se inserta la persona. El *modelo cultural de agencia y autorregulación*, desarrollado por Gisela Trommsdorff (2009) plantea que cada cultura tiene ciertos constructos del self que se expresan en la valoración de la autonomía y/o de la interdependencia. Esta valoración se plasma en la socialización a través de metas y estrategias de autorregulación diferenciales que son adoptadas por las personas de dichas culturas (Trommsdorff, 2009). En sus inicios la psicología transcultural consideraba los

países como culturas, sin embargo, actualmente se concibe que la diferencia cultural dentro de un país puede ser tan o más importante que las diferencias culturales entre países (Deffaa, 2017). Desde esta perspectiva, las clases sociales dentro de un país también son nichos culturales diferenciados.

### El proceso de autorregulación en el contexto escolar

La investigación que aquí se presenta, tiene como objetivo comprender el proceso de autorregulación en niños y niñas que comienzan su escolaridad básica. Desde la perspectiva histórico-cultural, los procesos psicológicos superiores –como la autorregulación–, se desarrollan en procesos de mediación con otros. En dichas interacciones el niño o niña interioriza signos y herramientas culturales que le permiten regular su conducta (Vygotsky, 2009). La cultura escolar es un contexto social con normas, símbolos, estructuras, valores, en el cual los niños y niñas estarán inmersos por alrededor de 12 años de su vida. El inicio de la escolaridad, es decir el primer ciclo básico, presenta el desafío para niños y niñas de desentrañar y comprender el funcionamiento de la cultura escolar. En estos primeros años deben comprender el sistema de calificaciones, las jerarquías en la relación adulto-estudiante, la valoración de las normas, rutinas y estructuras múltiples que dan sentido al quehacer en la escuela. La autorregulación implicará dominar la conducta en este nuevo escenario para lograr los objetivos personales y sociales que este nuevo contexto propone.

Analizar el proceso de autorregulación en el contexto escolar permite distinguir los elementos que son relevantes para lograr una integración adecuada, en que la o el estudiante pueda desenvolverse respondiendo a sus propios objetivos pero en concordancia con los requerimientos impuestos por la cultura escolar. Uno de dichos requerimientos es el rendimiento académico. Lograr buen rendimiento en educación básica ha sido descrito como el factor que más influye en el resultado de la PSU al finalizar la educación obligatoria (M. Contreras, Corbalán, & Redondo, 2007).

La autorregulación ha sido descrita como un elemento relevante para la adaptación al sistema escolar y para el logro de los objetivos de éste, particularmente el obtener un buen rendimiento académico. El estudio realizado por Mirjam Weis en Chile, corroboró en estudiantes chilenos de cuarto básico, lo descrito en la literatura internacional respecto de

que la autorregulación conductual se asocia a mejor rendimiento académico (Weis, Trommsdorff, & Muñoz, 2016). Por lo tanto, comprender el proceso de autorregulación en estudiantes de primer ciclo básico permitirá, por un lado, detectar los elementos relevantes para apoyar la obtención de mejor rendimiento académico; y por otro lado, considerar la autorregulación como un proceso de conformación de la personalidad de niños y niñas, particularmente en relación a las metas que éstos van considerando para sí mismos.

El tema de las metas es relevante en la literatura de la autorregulación, ya que la regulación de la conducta se hace en relación a metas o propósitos. La definición de Trommsdorff (2009), como casi todas las definiciones, destaca el rol central de las metas: *“La autorregulación es una habilidad humana compleja y universal que estructura el comportamiento dirigido a metas e incrementa la probabilidad de satisfacer una variedad de necesidades individuales”* (p.687). Según Martin y McLelland (2007), cuando se habla de autorregulación como aspecto central del sí mismo o self, la meta se refiere a aquellas que se vinculan con proyectos vitales: *“La autorregulación verdadera, aquella que puede evidenciar verdadera autorrealización, involucra fijar las propias metas, definir tareas apropiadas para dichas metas y realizar todo esto en el transcurso de la vida y de los proyectos vitales”* (p. 445). En el caso de la niñez, este tipo de metas surge en el imaginario de los niños y niñas, vinculado al rol que tiene la escuela en sus proyectos futuros (Peña Ochoa, 2010). Por lo tanto, la autorregulación o dominio de la conducta, también responde en la niñez a metas que se proyectan en el futuro y que pueden convertirse en un elemento relevante del proceso de autorregulación.

La presente investigación, por ende busca comprender el proceso de autorregulación en el contexto escolar en estudiantes de primer ciclo básico y los efectos de este proceso sobre el rendimiento académico, en tres contextos socioeducativos distintos de una comuna de Santiago. Se consideran tres contextos socioeducativos dado que el sistema escolar chileno se caracteriza por su segmentación social. Los colegios municipales, particular-subvencionados y particular pagados se diferencian según el nivel socio-económico de las familias que asisten a él, y por diferencias en los resultados de aprendizaje que obtienen en pruebas nacionales estandarizadas (Assaél et al., 2011; Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2008). Dadas estas características, se podría decir que son tres nichos socio-culturales distintos que probablemente generarán contextos de desarrollo también distintos. Por lo

tanto, habrá que abordar cómo estos distintos nichos socioculturales afectan diferencialmente el proceso de autorregulación de niños y niñas.

La mayoría de las investigaciones sobre autorregulación son de origen anglosajón y se realizan con participantes de clase media (Nielsen, Haun, Kärtner, & Legare, 2017). La escasez de literatura respecto del contexto latinoamericano y particularmente chileno hace necesario y relevante abordar este tema en nuestra realidad. Estudios en el contexto nacional permitieran por un lado nutrir el conocimiento respecto de la relación contexto y autorregulación, y por otro lado aportar desde Chile al desarrollo de esta temática, corroborando o no los resultados encontrados a nivel internacional. Esto aportará a comprender cómo las características propias de los contextos escolares de hoy en día afectan los procesos de autorregulación de niños y niñas.

#### La autorregulación y el vínculo

Los estudios sobre factores que inciden en el desarrollo de la autorregulación mencionan principalmente a los factores parentales (Colman, Hardy, Albert, Raffaelli, & Crockett, 2006; Karreman, van Tuijl, van Aken, & Dekovic, 2006; Piotrowski, Lapierre, & Linebarger, 2013). Así, se ha descrito que mayor calidez maternal y un estilo parental autoritativo aumenta la autorregulación y obediencia, en cambio hijos/as de padres con estilo parental autoritario demuestran menor autorregulación. Uno de los factores parentales que ha concitado mayor atención es el apego.

La teoría del apego describe que a través de la relación dialógica con una persona significativa el niño o niña desarrollará su capacidad de autorregulación (A. N. Schore, 2000; Sroufe, 2005). Esto se ha observado en estudios empíricos describiendo que personas con apego seguro utilizan estrategias de autorregulación más constructivas (Brumariu, 2015; Calkins & Leerkes, 2011), y que un apego seguro promueve el desarrollo de la autorregulación (Pallini et al., 2018; West, Mathews, & Kerns, 2013). En Chile los estudios de apego en general se han desarrollado ya sea en población preescolar o en adultos, no encontrándose estudios que analicen las implicancias del apego en la infancia intermedia.

La presente investigación incorpora el análisis de la relación entre el vínculo de apego y el proceso de autorregulación del estudiante. Sin embargo, dado que se analiza la autorregulación en el contexto escolar, resulta relevante además incorporar el análisis del vínculo que establece el o la estudiante con su profesora. Diversos estudios han planteado que relaciones cálidas entre profesora y estudiantes se relacionan con el desarrollo social y académico de los estudiantes (Cadima, Verschueren, Leal, & Guedes, 2016; Mortensen & Barnett, 2015; Spilt, Hughes, Wu, & Kwok, 2012). Por lo tanto, analizar si esto se replica en los diversos contextos escolares chileno es de interés.

#### Pregunta de investigación

Esta investigación busca comprender el proceso de autorregulación en el contexto escolar en estudiantes de primer ciclo básico considerando su relación con aspectos vinculares con el adulto y los efectos de este proceso sobre el rendimiento académico, en tres contextos socioeducativos distintos de una comuna de Santiago. Para ello el análisis se apoyará en dos corrientes teóricas: la teoría histórico-cultural y la teoría del apego. Ambas perspectivas conciben el contexto y mundo social como elemento fundamental en la conformación de la psiquis y para el desarrollo de los procesos psicológicos que serán básicos para la relación que tendrá la persona con su entorno.

Desde esta perspectiva contextual se analizará la estructura del proceso de autorregulación. Para ello se analiza la relación entre la autorregulación conductual, emocional y funciones ejecutivas en los distintos contextos socioeducativos; además se analiza la incidencia que tienen el apego y las funciones ejecutivas en la autorregulación emocional y conductual, respectivamente. Además se discute la función que cumple el medio social en las metas en torno a las cuales los niños y niñas regulan su conducta. Por ende, comprender la autorregulación como proceso implica distinguir las metas y la estructura de la autorregulación, considerando que estas pueden variar según los distintos contextos interaccionales en que se desarrollen.

Además se analizará como este proceso se vivencia en el contexto escolar. Para ello se observan las estrategias de autorregulación utilizadas por parte de los estudiantes en su sala de clases. Se analiza como la relación profesora-estudiante participa en el desarrollo de la



autorregulación conductual, emocional y funciones ejecutivas; y cómo las distintas dimensiones de la autorregulación se relacionan con el rendimiento académico en lenguaje y matemáticas.

La presente investigación optó por analizar el proceso de autorregulación. Al hablar de “proceso” se tuvo como intención entender la autorregulación desde una perspectiva multidimensional, en que lo cognitivo, conductual y emocional se interrelaciona para producir una acción autorregulada que se despliega en un contexto particular. Se concibe al estudiante como un sujeto social, y a la autorregulación, como una función psicológica superior que participa a través de la mediación social en la constitución de dicho sujeto social.

Por lo tanto, a través de la siguiente investigación se indaga respecto de ¿cómo se desarrolla y expresa la autorregulación en estudiantes de primer ciclo básico de tres contextos socioeducativos distintos?

## MARCO TEÓRICO

## MARCO TEÓRICO

A continuación se presentan los conceptos que darán el marco para el desarrollo de esta investigación. En primer lugar se sitúa brevemente la investigación en una psicología del desarrollo dialéctica y relacional. En este escenario se aborda el concepto de autorregulación descrito desde la perspectiva histórico-cultural y se discute respecto de la definición de la autorregulación, sus componentes y su relación con el self. En segundo lugar se aborda el desarrollo de la autorregulación, utilizando para ello la teoría del apego como marco relacional que sienta las bases de la autorregulación emocional, y revisando los elementos neurocognitivos implicados en la autorregulación. Finalmente el capítulo culmina con una revisión de las investigaciones que han relacionado autorregulación con distintas variables contextuales, lo que permite situar el presente estudio dentro de las investigaciones actuales en autorregulación.

## A. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

La presente investigación se sitúa en el área de la psicología del desarrollo. El concepto de desarrollo involucra un movimiento hacia el aumento de la diferenciación y la integración de distintos componentes psicológicos a lo largo del tiempo (Mascolo & Fischer, 2015). El desarrollo es una función de factores relacionados con la actividad inmediata, con la edad y las características evolutivas de la persona, con los símbolos, los valores, las creencias, las tecnologías y las instituciones de toda la cultura y con el desarrollo de la especie; supone estudiar aspectos de los individuos en desarrollo, las relaciones entre esos individuos y su entorno inmediato y el contexto cultural-histórico más general (Tudge, 1997 en Daniels, 2003).

Overton (2006, 2015), recogiendo el giro relacional de las ciencias, propone que la psicología del desarrollo debiera situarse en una perspectiva meta-teórica denominada Proceso Relacional. Esta meta-teoría se caracteriza por rechazar el dualismo entre persona y contexto, optando por las categorías epistemológicas de holismo, actividad, cambio, proceso, organización, pluralismo, constructivismo, comprensión relacional y la incorporación de múltiples perspectivas y formas de explicación (Overton, 2015).

“Derivando de las categorías ontológicas y epistemológicas Proceso-Relacionales, en términos gruesos, el Sistema Relacional de Desarrollo caracteriza al organismo viviente como un *sistema no lineal adaptativo complejo que es inherentemente activo, auto-creado (autopoietico), auto-organizado y autorregulado, y relativamente plástico*. El desarrollo de este sistema ocurre a través de sus propias *actividades encarnadas y acciones* que operan co-activamente en un mundo de objetos físicos y socioculturales, de acuerdo a los principios de la *epigénesis probabilística*”. (Overton, 2015, p.12, cursivas y mayúsculas en el original)

Desde la perspectiva relacional, se critica la visión dualista, mecanicista y cartesiana, y se propone una mirada en que lo sociocultural y lo biofísico se ven como co-constitutivos (Sokol, Hammond, Kuebli, & Sweetman, 2015). Esta visión co-constitutiva respecto a la persona se encuentra en las teorías de Piaget y Vygotsky, a través del rol que ambos autores le dan a la actividad, donde la actividad es la forma de expresión de la agencia humana

(Sokol et al., 2015; Wertsch & Tulviste, 1992). En psicología del desarrollo la agencia es conceptualizada como autorregulación (Sameroff, 2009; Sokol et al., 2015).

Un aspecto central en la conceptualización de la autorregulación tiene relación con cómo se entiende el concepto de self. La respuesta a esta pregunta en parte depende de cómo se considera la relación entre self y agencia, y la compatibilidad de la agencia humana con las determinaciones biofísicas y socioculturales. Esta discusión, se ha alojado mayoritariamente en la filosofía y la sociología, y la psicología se ha mantenido relativamente al margen. De hecho, pese a que el concepto de autorregulación se refiere al self, "*self-regulation*", hay pocas definiciones o conceptualizaciones dentro de la literatura de autorregulación respecto al concepto de self (Martin & McLellan, 2008).

En un intento por llenar este vacío, Jack Martin (2007) hace un análisis de cómo se ha conceptualizado el self en las investigaciones de psicología educativa, analizando los estudios sobre autoestima, autorregulación, autoconcepto y autonomía. Martin (2007) describe tres tipos de selfs presentes en los programas académicos y de investigación en psicología educativa. Esto son: el self expresivo, presente principalmente en los estudios de autoconcepto; el self gerencial, presente principalmente en los estudios de autorregulación y autoeficiencia; y el self comunal, presente en alguna medida en los estudios socioculturales, hermenéuticos, de aprendizaje situado, pero poco presentes en estudios de psicología educativa. Las conceptualizaciones del self expresivo y gerencial, aluden a una visión cartesiana dualista que separa lo interno de lo externo, lo personal de lo social, y aluden a un self que posee y tiene control sobre sus recursos internos y solo requiere de las facilidades que le entregan los otros para ser totalmente socializado y motivado (Martin, 2007).

Recogiendo en parte este análisis, Martin y McLellan (2008) plantean que la mayoría de los estudios en autorregulación tienden a un predominio de psicologismos y de lo individual. Es decir plantean que los conceptos de agencia, self o mente son tratados como entidades y procesos mentales internos reduciendo a un plano menor el rol que tiene la interacción con otros, lo histórico y sociocultural en el origen de este. El predominio de lo individual sobre lo interaccional se expresa en el interés de resaltar la capacidad instrumental individual de alcanzar las metas y propósitos personales. Estos sesgos se pueden enfrentar desde una perspectiva que sitúe el desarrollo del self en un contexto de interacción sociocultural.

Como alternativa a la visión individualista, la perspectiva sociocultural propone un self comunal, anidado en una constitución dialéctica self-otro, self-sociedad (Martin, 2007).

## B. AUTORREGULACIÓN Y TEORÍA CONSTRUCTIVISTA HISTÓRICO-CULTURAL

Desde la perspectiva constructivista, los otros y el contexto, se conciben como elementos constituyentes de la persona, de su self y su agencia. Investigadores clásicos que sentaron las bases para las teorías constructivistas fueron Jean Piaget, Lev Vygotsky y Henri Wallon.

Desde la perspectiva walloniana, el Otro posibilita el surgimiento del Yo, es decir, los seres humanos adquirimos la conciencia de nosotros mismos gracias a la acción de los demás (Clemente & Hernández, 1996). Esto, dado en parte porque nuestro desarrollo filogenético implica un tiempo prologando de desarrollo dependiente de los otros.

“Según Wallon, la asociación de la reducción de las tensiones fisiológicas a través de la intervención humana explica que el bebé transforme con el paso del tiempo sus necesidades físicas en necesidades psicológicas, pasando de un estado de simbiosis fisiológica con su entorno a un estado de simbiosis psicológica.” (Clemente & Hernández, 1996, p. 77)

Así, desde el constructivismo se plantea que el mundo social a través de relaciones instrumentales y comunicativas provee la base para la construcción de las categorías de pensamiento; una vez que las categorías de pensamiento son adquiridas, la persona las proyecta de vuelta al mundo y de esta manera construye el mundo (Overton, 2006). De esta manera lo intermental y lo intramental entran en una relación dialéctica y de constitución mutua.

Lev Vygotsky es considerado el precursor de lo que hoy se denomina teoría histórico-cultural. Lo cultural se refiere a aquellos signos, herramientas y rituales que se han compartido y acumulado a lo largo de la historia de un grupo, y que permiten la construcción de una realidad para dicho grupo (M. Cole & Engeström, 2007). Esta realidad cultural impacta en la psicología de los individuos que la conforman constituyéndose la unidad de análisis de la psicología socio-cultural: “los fenómenos psicológicos cargados con características macroculturales” (Ratner, 2014 p.117). Los sentimientos, por ejemplo, también están estimulados por factores culturales complejos y su propósito es animar comportamientos culturales también complejos (Ratner, 2014).

Esto coincide con lo que Bourdieu, desde las teorías sociológicas críticas, denomina “habitus”. Pierre Bourdieu propone el concepto de habitus, y lo define como un set de patrones básicos profundamente interiorizados que están incorporizados en esquemas cognitivos que constituyen las creencias, valores, actitudes y atributos absorbidos de la estructura social en el curso de la socialización (Fries, 2009). Muy similar a la postura de Vygotsky, Bourdieu plantea que “la realidad social existe, por así decir, dos veces, en las cosas y en las mentes, en los campos y en el hábitus, afuera y adentro de los agentes” (Bourdieu & Wacquant, 1992 p. 127, en Fries, 2009). A través del hábitus los recursos culturales son internalizados y reproducidos en las conductas de los individuos o grupos.

De la misma manera, la teoría histórico-cultural tiene como premisa central que el contexto social y cultural tiene una función estructurante en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y en la regulación de la conducta (Vygotsky, 2009). Vygotsky, explica el desarrollo mental del individuo a partir de los procesos que ocurren en la vida social situando la mente más allá del límite del cuerpo, en lo intermental o interpsicológico (Wertsch & Tulviste, 1992). Para él todos los procesos psicológicos superiores tienen origen en la interacción social. Esto es lo que se ha llamado la ley genética general del desarrollo cultural (Daniels, 2003) o ley de doble formación de las funciones psicológicas (Clemente & Hernández, 1996), e implica la internalización de lo interpsicológico a lo intrapsicológico:

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria, y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.” (Vygotsky, 2009, p. 94)

Esta ley vincula lo social con lo individual, pero no implica que ambas estén separadas, lo social y lo individual entran en una relación dialéctica. Sin embargo, el cómo ocurre esta internalización es motivo de debate para los teóricos socio-culturales.

Un punto a discutir es el hecho que plantear lo social y lo individual como entidades separadas da la impresión de volver a perspectivas dualistas. Los defensores de esta corriente denominada “modelo de interiorización”, plantean que las dualidades son



elementos constitutivos de la dialéctica (Valsiner, 1997, en Daniels, 2003). Contrario a esta postura, autores como Rogoff y Matusov abogan por un “modelo de participación”: *“El modelo de participación considera que el desarrollo cultural individual es un proceso validado de transformación de la participación individual en la actividad sociocultural”* (Matusov 1998, en Daniels, 2003 p.65). En la actividad conjunta el individuo construye sus estructuras cognitivas y ajusta sus acciones para que encajen con la pauta dada por la cultura. Entre estas dos posturas han surgido puntos intermedios, que abordan el modelo de la interiorización como un modelo de apropiación, en que la interiorización es vista como una negociación persona-entorno (Daniels, 2003).

Independientemente de cómo se produce la interiorización, para que lo social se interiorice se requiere de herramientas o signos culturales. Las herramientas o instrumentos para Vygotsky podían ser tanto materiales como psicológicos. Las herramientas son materiales que el ser humano ha modificado, y a través de su uso median la relación con el mundo material, con los otros y consigo mismo (M. Cole & Engeström, 2007). Esto permite que las personas usen estas herramientas para regular su conducta. Por otro lado, ejemplos de instrumentos psicológicos o signos pueden ser el lenguaje, los sistemas para contar, la escritura, los esquemas, los mapas, los signos convencionales (Vygotsky, 1960/1981 en Daniels, 2003).

A partir del concepto de instrumentos psicológicos, Daniels (2003) resalta el efecto contextual e históricos que éstos conllevan, ya que “el desarrollo se produce mediante el empleo de los instrumentos disponibles en un lugar y en un momento dado” (p.33). Los cambios históricos afectan las formas de producción y la transmisión cultural, y ello afecta la forma en que los individuos interactúan con el medio, por lo tanto sus herramientas y signos (Clemente & Hernandez, 1996).

Los instrumentos psicológicos o signos se consideran de origen social y son un recurso para dominar y redireccionar los procesos mentales. El empleo del instrumento psicológico altera el curso y las características de los procesos mentales y reorganiza la estructura de la conducta (Daniels, 2003; Gredler, 2009). Los signos permiten desarrollar las funciones psicológicas superiores, y acercarse al conocimiento de la personalidad y la conciencia (Vygotsky, 2009). Vygotsky visualizaba el lenguaje como el principal medio a través del cual se trasmite e incorpora la cultura y el principal vehículo para el pensamiento y la

autorregulación voluntaria. Vygotsky (2009) plantea: “Antes de dominar su propia conducta, el niño comienzan a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje. Ello posibilita nuevas relaciones con el entorno además de la nueva organización de la propia conducta” (p. 48). Por ende, al internalizar el lenguaje socializado los niños y niñas desarrollan un método para guiarse a sí mismos.

Esta mecánica se aplica a la internalización de distintas conductas, en que el mundo social no se concibe solamente estructurado por los adultos, sino que otros niños y niñas también son partícipes y creadores del contexto social e histórico que el individuo internalizará (Rogoff, 2003).

“Lo mismo cabe decir sobre el desarrollo del autocontrol y la regulación volitiva de las acciones propias que se desarrollan en el proceso de los juegos infantiles reglamentados en la colectividad. El niño, que aprende a concordar y coordinar sus acciones con las acciones de los demás, que aprende a superar su impulso inmediato y subordinar su actividad a una u otra regla lúdica, actúa al principio como miembro de una colectividad única, de todo el grupo de niños que juegan. La supeditación a las reglas, la superación de los impulsos inmediatos, la coordinación de las acciones personales y colectivas, al comienzo, igual como la discusión, constituyen la primera forma de comportamiento entre los niños que, más tarde, se transforma en la forma individual de la conducta del propio niño.” (Vygotsky, 1991, p.155)

La teoría histórico-cultural, por ende, concibe la autorregulación como un proceso que se origina en la relación con los otros dentro de un contexto cultural determinado, que utiliza como herramienta el lenguaje, y que tiene un rol determinante en la estructuración de la personalidad del individuo.

“Las funciones psíquicas superiores se basan en el dominio de la propia conducta; tan sólo cuando tengamos presente el dominio de la conducta podemos hablar sobre la formación de la personalidad. Pero, el dominio presupone, en calidad de premisa, el reflejo en la conciencia, el reflejo en palabras de la estructura de las propias operaciones psíquicas, ya que, como dijimos la libertad, también en este caso, no es otra cosa que la necesidad gnoseológica.” (Vygotsky, 1991, p.4).

En la medida en que la autorregulación se desarrolla a partir de la interacción social, ella será reflejo de los valores culturales y de las prácticas de socialización de ese grupo socio-cultural (Trommsdorff, 2009), en que las herramientas y significados culturales interiorizados serán guía para la regulación de la conducta (Vygotsky, 2009).

Ahora bien, pese a que la teoría histórico-cultural, a través de Vygotsky recoge el concepto de autorregulación, las investigaciones sobre autorregulación desde una perspectiva sociocultural son escasas. Esto conlleva una dificultad en la definición de la autorregulación desde una perspectiva socio-cultural, lo que se suma a la ya confusa conceptualización existente del concepto desarrollado desde otras perspectivas teóricas.

### C. DEFINICIÓN DE AUTORREGULACIÓN

La autorregulación ha sido un tema que ha concitado mucha atención desde perspectivas cognitivistas, neuropsicológicas y socioemocionales (Whitebread & Basilio, 2012). Este interés en la autorregulación desde diversas perspectivas ha dado pie a una diversidad conceptual que eventualmente genera confusión respecto de la definición del concepto (Bridges, Denham, & Ganiban, 2004; McClelland & Cameron, 2012). En palabras de McClelland y Cameron (2012):

“La investigación en autorregulación en la infancia, pese al consenso existente en su importancia práctica, ha sido obstaculizada por una falta de claridad conceptual en el significado del concepto general [y] sus componentes a la base...” (p.136)

Sin embargo esta diversidad conceptual no es propia de la profusión de artículos de las últimas décadas, ya que hace más de 30 años, en el texto clásico de Claire Kopp sobre autorregulación, ella ya planteaba que la definición de autorregulación era un problema:

“La autorregulación, un constructo complejo, ha sido definido distintamente como la habilidad para cumplir con una petición, para iniciar o cesar actividades de acuerdo a demandas contextuales, para modular la intensidad, frecuencia y duración de los actos motores y verbales en contextos sociales y educacionales, para aplazar el actuar sobre un objeto o meta deseada, y para generar conducta socialmente aprobada en ausencia de monitores externos.” (Kopp, 1982 pp. 199-200)

Probablemente la diversidad de definiciones tiene relación con la multidimensionalidad de la autorregulación. La autorregulación implica la conjugación de aspectos genéticos, fisiológicos, neurológicos, interpersonales, familiares, culturales y socio-históricos. A su vez, desde perspectivas individualistas, se plantea que la autorregulación abarca dos procesos integrados: aquellos que involucran aspectos fisiológicos u orgánicos, y aquellos que involucran procesos intencionales o conscientes (Lerner et al., 2011; McClelland et al., 2015). Los aspectos fisiológicos u orgánicos son el control de la temperatura corporal, los ritmos circadianos, la responsividad y un estado anímico basal, todos esenciales para la regulación ya que, pese a ser “inconscientes”, contribuyen y afectan la relación del individuo con su ambiente (Lerner et al., 2011). Por otro lado, la autorregulación consciente, sería

aquella que está vinculada con los conceptos de elección, libertad, autoconciencia, ética y responsabilidad (Bronson, 2000; Fonagy & Target, 2002). Habitualmente cuando se habla de autorregulación se hace referencia a estos aspectos concientes que implican una decisión respecto de las acciones y conductas, y por ende implican un sentido de agencia.

Considerando la meta-teoría Proceso-Relacional mencionada previamente, se podría distinguir dos posiciones: una dualista, que separa individuo de contexto, y otra relacional que describe una relación dialéctica entre individuo y contexto. La mayoría de los estudios realizados en autorregulación están escritos desde perspectivas dualistas y post-positivistas, en que la autorregulación es vista como una habilidad o proceso que posee un individuo. Esta tradición, ha dado lugar a la mayor cantidad de información que hay actualmente sobre autorregulación. La Tabla 1 recoge algunas de las definiciones que se han descrito para el constructo de autorregulación desde las perspectivas mayoritarias desde donde se desarrolla la investigación en el tema.

En general, las definiciones ponen énfasis en que la autorregulación: a) es un proceso o habilidad compleja, b) que controla la conducta, emoción y cognición, y c) que está dirigido por metas personales.

Pese a que la mayoría de las definiciones posicionan la autorregulación como una característica propia del individuo, últimamente, se ha criticado este énfasis individual, puntualizando que la autorregulación está entrelazada con experiencias dentro de un contexto social y que dicho contexto igualmente regula el desarrollo de la persona (McClelland et al., 2015; Sameroff, 2010). Desde allí, se ha incorporado lo social de distintas maneras.

Por ejemplo, los modelos cognitivos sociales reconocen en el contexto social un componente de la conducta auto-dirigida, sin embargo en estas teorías el impacto de los factores sociales tienen un estatus inferior a los componentes individuales de la autorregulación (Jackson, Mackenzie, & Hobfoll, 2000).

**Tabla 1. Definiciones de autorregulación**

Autores	Definición	Énfasis teóricos
Blair, Ursache, Greenberg, & Vernon-Feagans, (2015)	La autorregulación es un constructo molar que puede ser definido como el manejo voluntario y no voluntario de la atención, emoción y fisiología del estrés para propósitos de la acción dirigida a metas, principalmente a través de funciones ejecutivas.	Neurobiológico
Carver y Scheier (2011)	Proceso deliberado de control de la conducta a través de circuitos de retroalimentación para lograr las metas deseadas.	Perspectiva cibernética de la teoría de sistemas.
Zimmerman (2000)	La autorregulación refiere a los pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que son planificados y adaptados cíclicamente para la consecución de metas personales.	Teoría social cognitiva.
Bandura (1991)	La autorregulación refiere a los pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que son planificados y adaptados cíclicamente para la consecución de metas personales.	Importancia de la autoeficacia.
Boekaerts, Maes, & Karoly, 2005	La autorregulación es un proceso de múltiples componentes y niveles, iterativo y autoconducido, dirigido hacia las cogniciones, afectos y acciones propias como también a aspectos del ambiente para la modulación al servicio de las propias metas.	Teoría cognitiva y motivacional
Trommsdorff (2009)	La autorregulación es una habilidad humana compleja y universal que estructura el comportamiento dirigido a metas e incrementa la probabilidad de satisfacer una variedad de necesidades individuales	Perspectiva cultural

Otra forma en que se ha incorporado lo social a la autorregulación es a través de la psicología cultural, en que se considera que las metas a lograr estarán determinadas por los valores culturales (Trommsdorff, 2009). Desde esta perspectiva la autorregulación sigue siendo una característica individual, pero las metas que tiene cada individuo pueden cambiar según su cultura. Así, en sociedades clasificadas como colectivistas o interdependientes, la meta en torno a la cual se genera la autorregulación tiene que ver con la armonía social y el bienestar familiar o grupal, más que necesidades individuales de autonomía o logro personal como ocurre en sociedad clasificadas como independientes (Trommsdorff, 2009).

Una tercera forma de incorporar lo social, y que tiene más cercanía a lo socio-cultural es el concepto de self-comunal propuesto por Jackson et al. (2000), que implica la consideración

de la autorregulación como un proceso social: “Las metas individuales están entrelazadas con metas sociales y son logradas a través de la interacción interpersonal” (Jackson et al., 2000 p.283). Esta perspectiva considera el cambio en las metas, como lo hacen las perspectivas culturales, pero incorpora que para el logro de dichas metas se requiere de la interacción social.

Considerando la literatura existente en el tema de autorregulación, Martin y McLellan (2008), resumen algunas de las discusiones no resueltas respecto de la conceptualización de autorregulación:

- En primer lugar, hay divergencia en la literatura respecto del grado en que se considera que la autorregulación reside en la persona (sus cogniciones, su metacognición) siendo por tanto considerada una habilidad psicológica interna, o si reside en la actividad de las personas (sus conductas) las que estarían influenciadas por aspectos del contexto, siendo la autorregulación más bien una habilidad situacional (Martin & McLellan, 2008).
- Otro aspecto central tiene relación con el concepto de self, y la compatibilidad de la agencia humana con las determinaciones biofísicas y socioculturales. Desde acá la pregunta que surge es si la autorregulación es la regulación realizada *por* el self o si la regulación está dirigida *hacia* el self (Vohs & Baumeister 2004 en Martin & McLellan, 2008).
- En tercer lugar, diversos autores plantean que para distinguir la autorregulación de la regulación, se debe determinar si es que la intención de regularse surge de un estado interno para satisfacer sus metas personales (autorregulación) o si responde a las metas impuestas por otros (heterorregulación u obediencia). Sin embargo Martin y McLellan (2008) cuestionan si es posible distinguir si las metas surgen de sí mismo o son determinadas externa y culturalmente. Desde la perspectiva histórico-cultural las metas surgirían de una construcción dialéctica entre el individuo y su cultura. Por lo tanto, Martin y McLellan, cuestionan la relevancia de definir el origen de las metas para determinar si es o no autorregulación.

Desde lo histórico-cultural se podría aventurar posicionarse respecto a algunas de estas discrepancias. Por un lado, la pregunta respecto de si la autorregulación está en el individuo (en sus capacidades internas) o en la relación individuo-contexto parece fácil de zanjar inclinándose por esta última opción. Sin embargo, esta postura actualiza la discusión teórica respecto de la diferencia entre los modelos de interiorización, apropiación o participación mencionados previamente (Daniels, 2003). Si la autorregulación no es una característica propia del individuo, pierde sentido el uso de evaluaciones centradas en medir la capacidad de autorregulación. A menos que estas se usen considerando que la persona a través de su historia personal ha desarrollado la autorregulación hasta “cierto nivel”, y dicha capacidad se pone en juego en una situación interpersonal en que esta habilidad podrá expresarse, anularse o enriquecerse. Es esta la perspectiva que consideraremos para la presente tesis.

Respecto de la pregunta por el origen de las metas, la respuesta dada por Martin y McLelland (2008) hace sentido desde la perspectiva histórico-cultural. Dado que las metas que cada persona se ha propuesto para sí misma, surgen en relación a una cultura y valores particulares, las metas personales siempre van a ser producto de una construcción dialéctica en un contexto histórico y cultural particular. Sin embargo, si se piensa en la infancia, cuando el proceso de constitución de metas personales está en fases iniciales y por ende la conducta está siendo regulada desde lo social, la pregunta por el origen de la meta puede tener sentido, ya que alude a si se ha logrado o no la interiorización de una conducta valorada socialmente. Por su parte, los estudios empíricos en preescolares consideran la obediencia, es decir el regular la conducta a partir de una petición de un otro, como una expresión de la autorregulación conductual (e.g. Karreman, van Tuijl, van Aken, & Dekovic, 2006). Es decir, pese a la distinción respecto que autorregulación debe surgir de metas personales, los estudios empíricos en infancia suelen obviar este requisito, centrándose más en la capacidad de regulación de la conducta como tal.

Finalmente, respecto de la pregunta por el self, un self agencial implicaría que el self tiene un rol en la regulación, en decir, la autorregulación sería la regulación *por* el self. Por su parte, las perspectivas deterministas, ya sea desde lo biológico o desde lo social plantearían que la regulación es *hacia* el self. La perspectiva de un self-comunal propuesta por Martin (2007), tensiona el self agencial visto desde una perspectiva individualista y propone una co-constitución self-social en que la agencia se expresa en la acción en contexto.



La forma habitual en que se ha abordado estas confusiones conceptuales desde la literatura científica, es a través de la investigación empírica y la integración ecléctica de enfoques divergentes (Martin y McLelland, 2008). A riesgo de caer en este grupo de investigadores, a continuación se describe cómo se ha ido comprendiendo la autorregulación desde sus componentes o dimensiones, basado en lo que la literatura, mayoritariamente cognitiva, ha descrito al respecto.

## **D. ESTRUCTURA DE LA AUTORREGULACIÓN**

Teóricos como Vygotsky y Wallon han sugerido que la investigación en psicología debiera privilegiar una visión holística y funcional más que describir un suceso en sus partes (Clemente & Hernandez, 1996; Gredler, 2009). Casi un siglo después, el llamado a perspectivas holísticas sigue siendo una necesidad para la psicología:

“No hay tal cosa como un proceso simplemente cognitivo o emocional o conativo o conductual; cualquier acción que afecta el mundo necesariamente involucra en alguna medida la integración de significado, emoción, necesidad y acción motora” (Mascolo & Fischer, 2015 p.117).

Pese a ello, la investigación empírica actual se facilita con objetos de estudios acotados y delimitados. Más aún la autorregulación, que al ser un constructo multidimensional, suele abordarse desde sus distintos componentes permitiendo mayor profundidad pero perdiéndose su conceptualización como un acto psicológico completo.

A continuación se describen algunas formas de abordar el estudio de la autorregulación describiendo las distintas propuestas de como las dimensiones de la autorregulación se conjugan en una estructura, y cómo se ha operacionalizado el concepto en autorregulación conductual y emocional.

### **a) Estructura de la autorregulación**

Considerando la multidimensionalidad de la autorregulación, se podría decir que existen dos posturas respecto a la estructura de la autorregulación: quienes abogan que la autorregulación es un constructo global, y quienes plantean que sus componentes son dimensiones separadas.

La primera perspectiva plantea que la autorregulación es una habilidad general en que no se diferencian claramente sus componentes (Kopp, 1982), o que a la base de ellos hay un factor o proceso común (Heatheron, 2011). Varios modelos teóricos se han desarrollado desde esta perspectiva.

Un modelo teórico que se basa en esta perspectiva es la teoría del “agotamiento del ego” o “teoría de la fuerza de la autorregulación” que plantea que la autorregulación es un recurso de dominio general posible de fatigarse o agotarse (Baumeister y Heatherton, 1996 citado en Heatherton 2011). Esta teoría plantea que la autorregulación es un recurso que se gasta, se acaba. Por lo tanto, si una persona está en una actividad que exige autorregulación puede agotar sus recursos, dejándola vulnerable a tentaciones por su falta momentánea de fuerza para controlar su impulsividad. Desde esta perspectiva la autorregulación sería un recurso que se comparte por los dominios cognitivos, emocionales y conductuales.

Otro modelo que se ha desarrollado desde una concepción unidimensional de la autorregulación es el modelo SOC (Selección, Optimización y Compensación) desarrollado por Baltes y colegas. Estos tres componentes se refieren al proceso de autorregulación que utiliza una persona para regular su relación con el ambiente y manejar sus recursos internos y externos (Gestsdóttir & Lerner, 2007). La selección se refiere a como la persona identifica sus metas, optimización refiere a como la persona maximiza las posibilidades de tener los recursos para lograr sus metas, y compensación refiere a la habilidad de la persona para modificar sus conductas cuando presenta dificultades en sus acciones dirigidas a lograr sus metas (Gestsdóttir & Lerner, 2007).

La segunda perspectiva plantea que la autorregulación es un concepto multidimensional compuesto de autorregulación emocional, conductual y cognitivo, cada una con una trayectoria de desarrollo específica (Edossa et al., 2018). Por lo tanto, desde esta perspectiva los estudios suelen abordar ya sea uno u otro aspecto; es el caso de los estudios de autorregulación emocional desde el modelo de Gross, y de autorregulación conductual desde los estudios de Mischel de posponer la gratificación.

Los estudios empíricos que se plantean la pregunta por la estructura de la autorregulación encuentran resultados disímiles. En un estudio longitudinal con niños y niñas de 4 a 13 años, se propone que la autorregulación se puede entender a partir de un solo factor, ya que encontraron correlaciones altas entre las dimensiones de atención, afecto y conducta (Raffaelli et al., 2005). Pese a esta conclusión los datos que presentan también dan cuenta de que la autorregulación tenga una estructura bifactorial (emoción y conducta) o trifactorial (emoción, conducta y atención). Por su parte otro estudio longitudinal en preescolares, concluye que la autorregulación se compone de sistemas regulatorios

separados. Un estudio longitudinal con niños y niñas de 3 a 7 años encuentra que el modelo dual de autorregulación conductual y emocional es más adecuado (Edossa et al., 2018). En este estudio, se observó que la autorregulación conductual y emocional se afectan mutuamente durante la infancia temprana. Concretamente, entre los 3 y los 5 años, quienes logran regular su emoción, pueden regular mejor su conducta.

### **b) Operacionalización de la autorregulación**

Ha habido diversas formas de organizar las capacidades y procesos autorregulatorios. En los estudios empíricos revisados, lo más común es la distinción y el estudio separado de los aspectos emocionales y conductuales de la autorregulación, lo que da origen a lo que se denomina autorregulación conductual y autorregulación emocional.

La autorregulación conductual se puede definir como la habilidad para aplicar estrategias cognitivas como la atención, memoria de trabajo y el control inhibitorio, a la conducta (Sektan et al., 2010), es decir implica el uso de las funciones ejecutivas en una acción determinada. Esto permite desarrollar habilidades como son mantener la atención en la tarea, seguir instrucciones e inhibir acciones inapropiadas (Sektan et al., 2010). Estudios empíricos enfocados en la autorregulación conductual suelen operacionalizar la autorregulación a través de las siguientes variables:

- a) Funciones ejecutivas. La evaluación de las funciones ejecutivas se considera una medida de autorregulación conductual (Cameron Ponitz et al., 2009).
- b) Obediencia. Es una forma prototípica de autorregulación temprana que refleja la habilidad de los niños y niñas de modular su conducta en respuesta a las peticiones de sus cuidadores principales (Karreman et al., 2006). La obediencia suele ser considerada en los estudios como un reflejo de la capacidad de autorregulación en niños y niñas en edad preescolar.
- c) Control inhibitorio. Es entendida como la inhibición de una conducta, se considera relevante tanto para las funciones ejecutivas como para el control esforzado (Zhou et al., 2012).
- d) Posponer la gratificación. Es entendida a partir del estudio clásico de H. Mischel y Mischel, (1983) en que se debe evitar comer un 'marshmallow' puesto en un plato

frente a la persona por la promesa de recibir dos al cabo de un tiempo de espera. Si la persona logra evitar comer se dice que es capaz de posponer la gratificación.

- e) Conducta externalizante. Se refiere a la conducta impulsiva, tendencia a la agresividad y dificultad para mantener la atención. Se ha relacionado negativamente con la autorregulación (Olson, Sameroff, Kerr, Lopez, & Wellman, 2005).

La autorregulación emocional, por su parte, se define como un conjunto de “procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, su intensidad y sus aspectos temporales, para la satisfacción de las metas personales” (Thompson, 1994, p. 27-28, traducción propia). Con procesos intrínsecos, Thompson (1994) se refiere al temperamento y a los procesos de control de la atención, y con procesos extrínsecos se refiere al rol del ambiente interpersonal. La evaluación y modificación de las reacciones emocionales requiere de autoconciencia y comprensión de la experiencia emocional de parte del individuo, lo que le permitirá desarrollar estrategias de afrontamiento adecuadas para regular la emoción en eventos estresante (Thompson, 1994).

Al igual que con el concepto general de autorregulación, el concepto de autorregulación emocional también ha sido criticado y discutido (Cole, Martin, & Dennis, 2004). Una de las controversias presentes es la discusión respecto de si emoción y regulación emocional es lo mismo (Campos, Frankel, & Camras, 2004; P. M. Cole et al., 2004), siendo una de las dificultades para zanjar este tema precisamente el poco consenso respecto de lo que son las emociones (P. M. Cole et al., 2004). Estas discusiones conceptuales se han extendido también al ámbito metodológico, habiendo poco consenso respecto de cómo evaluar la regulación emocional (Adrian, Zeman, & Veits, 2011). Los estudios empíricos que abordan la autorregulación emocional lo suelen hacer desde los conceptos de estrategias de autorregulación emocional, competencia emocional, reconocimiento emocional, y emocionalidad.

## **E. DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN**

Tal como se ha venido expresando a lo largo de este texto, la forma en que se desarrolla la autorregulación tiene distintas explicaciones, que dependen del foco (autorregulación conductual o emocional) o de la teoría desde donde se posicione. El desarrollo de la autorregulación emocional se puede comprender desde la teoría del apego, y la autorregulación conductual se suele explicar desde el desarrollo neurocognitivo. Desde ambas perspectivas, el desarrollo se gesta a partir de la relación con un otro, que suelen ser los cuidadores principales.

“Es importante reconocer a los padres como el principal agente regulador, pero es igualmente importante reconocer que la conducta parental está situada en contextos regulatorios jerárquicos como son la familia y la cultura que al mismo tiempo son afectados por el niño/a hacia quien la conducta está dirigida, constriñendo o amplificando prácticas parentales específicas.” (Sameroff, 2009, p. 12)

### **a) Las bases afectivas de la autorregulación**

El apego se refiere a un sistema de conductas que se activa en situaciones de temor, fatiga o necesidad, y que busca mantener la proximidad y el contacto con la persona que el sujeto considera más apta o fuerte, y que suele ser su cuidador principal (Bowlby, 1998). Desde que Bowlby planteó su teoría han habido muchas investigaciones sobre el tema, las cuales han permitido desarrollar y repensar la teoría. Sin embargo, tres de sus postulados han permanecido inalterados, estos son (Mercer, 2011, p. 30): a) el apego involucra un vínculo afectivo con respuesta emocional a la presencia o ausencia de una persona específica; b) el apego es un proceso robusto que no requiere un tipo específico de persona o experiencia para sostenerlo; c) entre los 6 meses de edad y los 3-4 años, la separación desacostumbrada de la figura de apego provoca estrés en el niño o niña.

Sroufe, el año 1996, define apego como la regulación diádica de la emoción, y luego desarrolla la idea planteando que esta regulación funciona como prototipo para futuras regulaciones en la vida del individuo (Sroufe, 2005). Esto lo argumenta a partir de lo que

Bowlby señaló como los modelos operativos internos, que serían representaciones que el individuo tiene sobre la forma de relacionarse con los otros. Estos modelos operativos internos permiten que,

“... en la medida que uno confía en la capacidad del cuidador de proveer asistencia para la regulación, uno también gana confianza en las propias capacidades para la regulación. La confianza en la capacidad propia de mantenerse organizado, aún en momentos de alta excitación, y el entrenamiento literal de las capacidades regulatorias en las relaciones diádicas de apego, juntos subyacen al desarrollo de la regulación emocional.” (Sroufe, 2005 p. 357, traducción propia)

Es decir, a partir de los conceptos planteados por Bowlby, se plantea la importancia del apego para el aprendizaje de la regulación emocional a partir de la relación diádica con el cuidador principal. Allan Schore (2000) revisita los textos de Bowlby y también plantea que el apego es fundamentalmente una teoría regulatoria. Sobre esta base incluye hallazgos actuales desde la neurobiología y propone que “el apego puede ser conceptualizado como la regulación interactiva de la sincronía entre organismos sintonizados psicobiológicamente” (Schore, 2000 p.34). Concretamente se plantea que el sistema de apego entre cuidador e infante participa en la regulación neurobiológica a través de la co-regulación de los afectos positivos y negativos del recién nacido (A. N. Schore, 2000; J. R. Schore & Schore, 2007). Esto ocurre a través de los estímulos propios de la comunicación emocional cara a cara entre la guagua y su madre, quien se convierte intuitiva y no conscientemente en una reguladora de los niveles de excitación del recién nacido (A. Schore, 2000).

Desde la neurobiología, se plantea que las mismas transacciones regulatorias que crean el vínculo de apego seguro, influyen en el desarrollo y expansión de los sistemas regulatorios del infante, involucrados en manejar el estrés.

“Sugerimos que en línea con la meta fundamental de Bowlby de integrar concepciones biológicas y psicológicas del desarrollo humano, los actuales focos clínicos y experimentales respecto de cómo procesos de apego afectivo basado en el cuerpo son regulados interactiva e inconscientemente en la díada madre-infante, y cómo la sintonía psicobiológica y el estrés relacional impactan en el desarrollo temprano de los sistemas regulatorios del cerebro dependientes de la experiencia,

(estos) han desplazado la teoría del apego a una teoría de la regulación” (Schoore & Schoore, 2007, p.2).

La relación entre apego, regulación y estrés también ha sido planteada por Fonagy y Target (2002). Ellos plantean que las relaciones tempranas desarrollan en las personas un sistema de procesamiento de la información, que ellos denominan “Mecanismo Interpretativo Interpersonal”, que provee la llave para que los individuos desarrollen la capacidad de interpretar la actividad interpersonal. Según Fonagy y Target (2002), las relaciones tempranas, particularmente una relación de apego seguro, permiten el desarrollo de las habilidades necesarias para manejar la interacción interpersonal. El paso desde las relaciones tempranas hacia la interacción social adecuada, según Fonagy y Target (2002), se logra a través de tres mediadores, todos vinculados a los mecanismos de autocontrol.

Estos tres mediadores actúan de manera interdependientes, y son: la regulación de la respuesta de estrés, la regulación de la atención, y la función reflexiva o de mentalización. Los autores explican que tanto los mecanismos del estrés como de la atención selectiva son afectados por las primeras relaciones objetales (Fonagy & Target, 2002). La interacción entre infante y cuidador tiende a entrenar al niño o niña en el control de su estrés y en esto influyen los mecanismos de atención que son modelados por la actividad regulatoria del cuidador (Fonagy & Target, 2002; A. N. Schoore, 2000). La interpretación de una experiencia emocional es filtrada por procesos atencionales (ya sea aumentada o atenuada), y este proceso interpretativo está ligado a las relaciones de apego temprano que pueden desarrollar patrones estables del significado de la experiencia emocional (Fonagy & Target, 2002). Por su lado, la función reflexiva, también llamada mindfulness, permite interpretar los estados mentales del otro y por ende cumple un rol relevante en el desarrollo del Mecanismo Interpretativo Interpersonal.

Por lo tanto, según Fonagy y Target, (2002), el rol del vínculo de apego más que instalar modelos operativos internos, mencionado como piedra angular de la teoría del apego por Bowlby, es relevante porque facilitan el desarrollo de los mecanismos de autorregulación a través de la capacidad de interpretación interpersonal.

El apego, desarrollado en la infancia temprana, sigue siendo importante a lo largo de la vida. En la infancia intermedia y posterior, el apego actúa en base a los modelos operativos



internos, que afectan la experiencia con otras personas. En la infancia media, pese a que no se requiere tanto la cercanía de la figura de apego como en la infancia temprana, de todas maneras los niños y niñas necesitan sentirse seguros de la disponibilidad de esta figura. Las figuras de apego pueden ser personas de la familia (madre, padre, hermanos), pero también pueden ser personas fuera de la familia como profesores. La disponibilidad de la figura de apego implica su presencia física, su apertura a la comunicación, su responsividad a las peticiones de ayuda y el darse cuenta de las necesidades del niño o niña (Bergin & Bergin, 2009).

Los niños y niñas con apego seguro tienen una relación abierta y positiva con su figura de apego, a quien acuden en caso de estrés. Ellos y ellas han desarrollado un modelo operativo interno que les indica que pueden confiar en los demás, que ellos son valiosos y que ellos son efectivos en sus relaciones con los demás; esto permite confiar en el mundo como un lugar seguro (Bergin & Bergin, 2009; Sroufe, 2005). Por el contrario, los niños y niñas con apego inseguro han desarrollado un modelo operativo interno en base a una figura de apego inaccesible o no responsiva, por lo tanto se sienten ansiosos frente al mundo (Bergin & Bergin, 2009).

El proceso de apego se activa en contextos emocionales evocativos, por lo que la manera en que los cuidadores han desarrollado sus prácticas parentales, afectará la regulación emocional posterior ya que ellos habrán entregado un repertorio de habilidades emocionales que serán la base de la regulación emocional posterior (Calkins & Leerkes, 2011).

Considerando que el apego es la base para el desarrollo de la capacidad de autorregulación emocional, distintos estudios empíricos han buscado corroborar la importancia del apego para el desarrollo socioemocional y académico futuro. Así, se ha descrito que niños con apego seguro tienen mejor rendimiento académico que niños/as con apego inseguro (Diener, Isabella, Behunin, & Wong, 2008; Granot & Mayseless, 2001; West et al., 2013). También se ha corroborado que un apego seguro promueve las habilidades de autorregulación conductual (West et al., 2013) y emocional (Spangler & Zimmermann, 2014; Sroufe, 2005). Además se ha descrito que los niños y niñas con apego seguro tienen mejor relación con sus amistades en la infancia intermedia (J. M. Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler, & Tomich, 2000; Lieberman, Doyle, & Markiewicz, 1999).

Estudios han analizado si es que el apego varía por sexo, encontrándose información variada. Algunos estudios no reportan diferencia entre niños y niñas en la calidad del apego con su madre (Diener et al., 2008), sin embargo otros sí encuentran diferencias (Granot & Mayseless, 2001). En un estudio realizado en cinco países, siendo uno de ellos Chile, se analizó la diferencia por género y cultura; se encontró que Chile (y España) eran los países con mayor diferencia de género, los otros tres países eran europeos. En Chile las niñas eran categorizadas con apego seguro en mayor medida que los niños (47% de niños con apego seguro vs 52% de niñas con apego seguro en la muestra chilena) (Pierrehumbert et al., 2009).

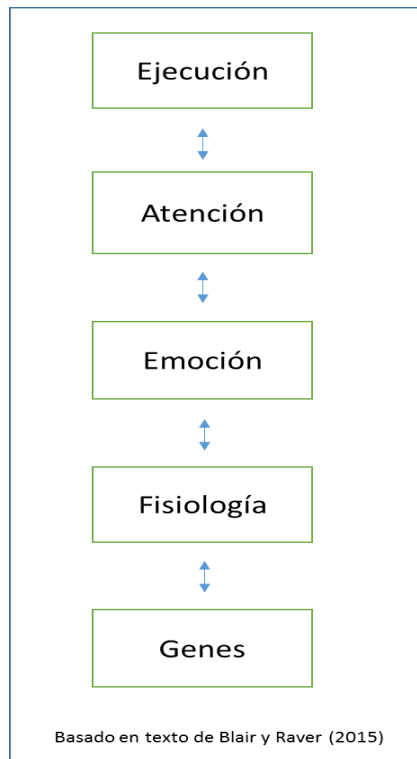
El desarrollo de la autorregulación a partir de la internalización, ya sea desde el vínculo primario, ya sea desde el mundo social más amplio, se concibe como el mecanismo clave en la formación de la autorregulación en niños y niñas. Concebida desde la teoría del apego esencialmente como regulador emocional y desde la teoría histórico-cultural como regulador de la conducta, la autorregulación se desarrolla desde el mundo social y será clave en la estructuración de la personalidad y de las relaciones interpersonales.

## **b) Los componentes neurocognitivos de la autorregulación**

Como se ha dicho previamente, la autorregulación como constructo multidimensional requiere la conjugación de aspectos biológicos y sociales. Los estudios neurológicos se han abocado a determinar en qué parte del cerebro se ubica la capacidad de autorregulación. Hay acuerdo en que existe un sistema específico de autocontrol en la corteza prefrontal, que es donde se alojan las funciones ejecutivas. Hay tres regiones de la corteza prefrontal que se han identificado como importantes para la autorregulación: la corteza prefrontal ventromedial, la corteza prefrontal lateral y la corteza cingulada anterior (Kelley, Wagner, & Heatherton, 2015).

Desde las neurociencias se ha descrito que las condiciones ambientales y las interacciones interpersonales, es decir la experiencia, en edades tempranas forman o canalizan el desarrollo del cerebro y del comportamiento (Blair & Raver, 2015). En esta canalización participan distintos niveles neurobiológicos que se relacionan y afectan mutuamente: la genética, las reacciones fisiológicas, las emociones, el sistema atencional y las funciones ejecutivas (Fig. 1). Así, diferencias individuales a nivel de la sensibilidad genética a receptores de neurotransmisores y hormonas genera cierta reactividad o sensibilidad que demanda al nivel de control de atención; la atención ejecutiva regula la excitación fisiológica y emocional y esta a su vez exige a las funciones ejecutivas para regular la conducta y emoción. En sentido inverso, las funciones ejecutivas pueden ayudar a focalizar la atención, y la atención puede facilitar la regulación de la emoción y la fisiología del estrés; a través de la fisiología del estrés, se puede ver afectada la expresión genética (Blair & Raver, 2015).

**Figura 1. La arquitectura de la autorregulación según Blair y Raver (2015)**



Las funciones ejecutivas son los procesos cognitivos “internos” que subyacen a una acción autorregulada. Son un set de mecanismos de control generales, ubicados generalmente en la corteza prefrontal del cerebro, que regulan la dinámica de la cognición y acción humana (Miyake & Friedman, 2012). Se describen distintas funciones ejecutivas: memoria de trabajo, respuesta inhibitoria, control atencional, toma de decisiones y capacidad de planificación (Kelley et al., 2015), pero existe acuerdo en que las más importantes y claves serían: flexibilidad atencional, control inhibitorio y memoria de trabajo (McClelland et al., 2015; Neuenchwander & Blair, 2017). Una clasificación desarrollada por Miyake y Friedman (2012) plantean dos componentes: flexibilidad atencional y memoria de trabajo, al que agregan un “factor común”. El factor común sería la habilidad de mantenerse focalizado en la tarea e influir sobre los procesamientos inferiores más automatizados. Estos distintos componentes se ha descrito que funcionan como una unidad “las funciones ejecutivas”, pero a su vez representan funciones distintas, dando cuenta de cierta diversidad entre ellas (Miyake & Friedman, 2012).

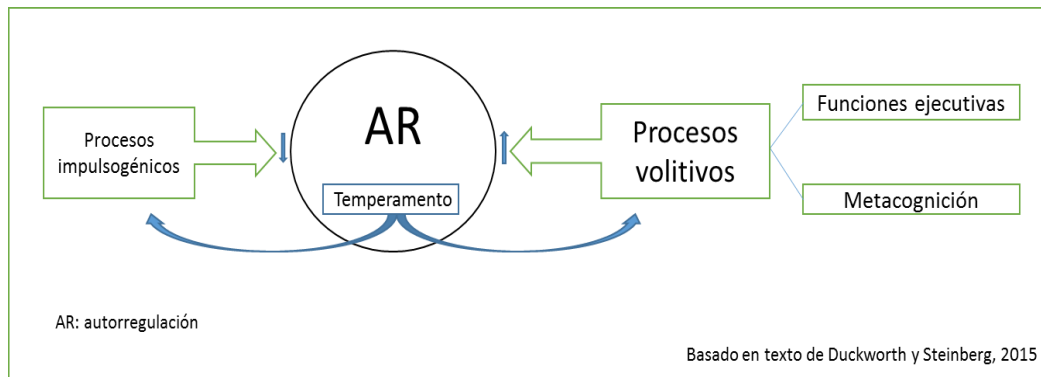
Las funciones ejecutivas destacan por ser un componente central de la autorregulación o autocontrol (Miyake & Friedman, 2012). Ellas pueden facilitar la conducta dirigida a metas

manteniendo en la memoria de trabajo la meta que se persigue, suprimiendo los impulsos que pudieran cambiar la actividad o ajustando el foco de atención sobre la acción autorregulada (Neuenschwander & Blair, 2017).

Últimamente se ha descrito que las funciones ejecutivas tienen una fuerte carga genética (Miyake & Friedman, 2012). Además se han descrito distintas trayectorias de desarrollos. Por un lado, se sugiere que se desarrolla tempranamente el control inhibitorio y luego este impacta en el desarrollo de la flexibilidad atencional y la memoria de trabajo (McClelland et al., 2015). Por otro lado, estudios factoriales han descrito un factor unitario de función ejecutiva en niños y niñas y la emergencia con la edad de los distintos componentes de la misma (McClelland et al., 2015; Miyake & Friedman, 2012; Zhou et al., 2012). Además, se ha descrito cierta estabilidad a lo largo de los años en las funciones ejecutivas, es decir, niños o niñas con un menor desarrollo que sus pares, cuando crecen siguen teniendo un menor desarrollo de éstas que sus pares, aunque comparando consigo mismo pueden desarrollarlas (Miyake & Friedman, 2012).

Se han propuesto dos modelos neurológicos para comprender la autorregulación. Por un lado se propone la existencia de un modelo unificado que debiera estar interconectado con los sistemas de procesamiento que ejercen control sobre los impulsos y con los sistemas temporales que comprenden las metas a largo plazo (Kelley et al., 2015). Esta sin embargo es más bien una propuesta actual. Mayoritariamente se plantea que existe un modelo dual. En este, la acción autorregulada surge de un interjuego entre dos procesos: los procesos volitivos y los procesos impulsogénicos (Duckworth & Steinberg, 2015) (Fig. 2). Las funciones ejecutivas son parte de lo que se ha denominado “proceso regulatorio” o “proceso volitivo”. Los procesos volitivos, también llamados regulatorios o fríos, son compuestos por las funciones ejecutivas, las estrategias de autorregulación y las estrategias metacognitivas. Por otro lado, los procesos impulsogénicos responden a la reactividad y ansiedad. Por lo tanto, los primeros apoyan las acciones autorreguladas y los segundos las entorpecen.

**Figura 2. Componentes neurocognitivos de la autorregulación**



El conocimiento metacognitivo fue definido por Flavell (1979) como el conocimiento o creencia respecto de los factores o variables que interactúan, y en qué forma lo hacen, para afectar el curso y desempeño de las actividades cognitivas. Aquel conocimiento se refiere a tres áreas: conocimiento sobre la naturaleza de las personas y uno mismo como seres cognitivos; conocimiento sobre como la naturaleza de la tarea puede afectar la actividad cognitiva; y conocimiento sobre como las estrategias a utilizar pueden afectar la actividad cognitiva. El conocimiento metacognitivo integra estas tres áreas para utilizar este conocimiento en regular la actividad cognitiva (Flavell, 1979). Los desarrollos posteriores de este concepto han propuesto que el conocimiento metacognitivo debe estar accesible a la conciencia para facilitar el pensamiento y la autorregulación (Brown 1987, citado en Annevirta & Vauras, 2001). Se ha descrito capacidad metacognitiva en niños y niñas desde alrededor de los tres años de edad (Marulis, Palincsar, Berhenke, & Whitebread, 2016). Estudios empíricos han relacionado la metacognición con mayor rendimiento académico en edad escolar (Marulis et al., 2016).

Finalmente, un aspecto biológico que influye en todo este proceso es el temperamento. Mary Rothbart desarrolló un modelo de temperamento en el que incluye la autorregulación. “Según el modelo de Rothbart, el temperamento es entendido como las diferencias individuales en reactividad y autorregulación de las emociones, actividad y atención, con una base constitucional influida por el medio ambiente” (Mira & Vera-Nuñez, 2017, pag. 24-25). Este modelo ha descrito tres componentes como partes del temperamento: el nivel de actividad o surgencia, la afectividad negativa y el control esforzado. El control esforzado es

el elemento regulatorio del temperamento y se ha definido como la “eficiencia en la atención ejecutiva, incluida la habilidad para inhibir una respuesta dominante, activar una respuesta subdominante, planificar y detectar errores” (Rothbart & Bates, 2006 en Zhou, Chen, & Main, 2012, p.129). Dentro de la definición resalta el rol de la atención ejecutiva, la cual también es mencionada como una función ejecutiva; por ello, algunos investigadores abogan por un modelo que integre ambos conceptos (Zhou et al., 2012).

Desde este modelo se han desarrollado diversos estudios que han descrito la relación entre distintos temperamentos y niveles de autorregulación. Por ejemplo se ha visto que niveles altos de actividad y tendencia a la emocionalidad negativa, son perjudiciales para el desarrollo de la autorregulación (Hong, Doan, Lopez, & Evans, 2017). En un meta-análisis que relacionó género con temperamento en niños y niñas, se encontró que las niñas eran mejores regulando la atención, inhibiendo impulsos y percibiendo cambios sutiles; en cambio los niños tenían mayores afectos positivos y mayores niveles de actividad (Else-Quest et al., 2006 en Hong et al., 2017). Estos aspectos del temperamento pueden actuar a la base de la autorregulación siendo en parte responsables de las diferencias descritas entre los niveles de autorregulación en niños y niñas.

### **c) Desarrollo de la autorregulación a lo largo de la niñez**

La autorregulación se desarrolla a lo largo de la vida, y tal como otros aspectos del desarrollo vital, ciertos momentos o transiciones del ciclo vital (como los primeros años), y ciertas exposiciones a condiciones ambientales (como el estrés, o las prácticas parentales), pueden afectar el curso de desarrollo de la autorregulación (McClelland et al., 2018).

Particularmente, la primera infancia es un momento clave en el desarrollo de la autorregulación (Kopp, 1982; Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland, & Morrison, 2016). Décadas atrás, Flavell (1977, en Kopp, 1982) había planteado que el progreso en la autorregulación es uno de los hechos más significativos y centrales del desarrollo en el periodo de la infancia temprana. Recientemente se ha descrito que la autorregulación crece rápidamente durante la primera infancia, siendo mejor representada por una función exponencial (Montroy et al., 2016).

Durante la infancia, la regulación transita desde lo biológico hacia lo psicológico y lo social, es decir lo que comienza como un proceso de regulación de la temperatura, pronto se convierte en la regulación de la atención, la conducta y finalmente de las interacciones sociales (Sameroff, 2009). Esto se expresa a través del cambio en las metas de regulación a lo largo de la etapa preescolar: en el período perinatal la meta es mantener la homeostasis fisiológica, durante el primer año la meta es tolerar estresores externos y manejar el input emocional, durante el segundo año la meta es regular la atención para lograr mantenerse en la tarea, y entre los tres y los cinco años, la meta es incorporar los códigos culturales y consolidar una historia personal a través del desarrollo del self (Feldman, 2009).

Para ello, se requiere de algunos de los desarrollos que ocurren en este período y que contribuyen a la adquisición de la autorregulación, estos son: la regulación de la excitación y la respuesta emocional, el mayor control adaptativo de la conducta en contextos familiares, mayor capacidad de resolución de problemas y el desarrollo de patrones motivacionales (Bronson, 2000).

El progreso en la autorregulación fue descrito inicialmente por Claire Kopp (1982) en términos de fases discontinuas, que comienzan en el nacimiento y que culminan con la autorregulación propiamente tal recién alrededor de los tres años. La Tabla 2 sintetiza lo planteado por la autora.



En los primeros meses de vida, los cuidadores ayudan a calmar a los recién nacidos a través de la acción de mecerlos, y también integran la orientación visual como otra forma de regular sus estados de estrés, sin embargo, el auto-calmarse y el uso de la atención, serán estrategias tempranas de regulación emocional autónomas y que marcan la transición de la asistencia regulatoria (heterorregulación) a la autorregulación (Kopp, 1982; Mira & Vera-Nuñez, 2017).

**Tabla 2. Desarrollo de la autorregulación adaptado de Kopp (1982)**

Modulación Neurofisiológica (0 a 3 meses)	Se refiere a la adaptación neurofisiológica y de los reflejos al ambiente. Pese a que los estados de excitación son manejadas por fuerzas maduracionales, las interacciones sociales y las rutinas son apoyos externos para el control endógeno del sueño y vigilia.
Modulación sensoriomotriz (3 a 9 meses)	Se refiere a la adaptación sensoriomotriz en respuesta a señales perceptivas o motivacionales. Hay acción pero no hay conciencia reflexiva sobre dicha acción.
Control (12 a 18 meses)	Se refiere a que el infante es consciente de demandas sociales, es capaz de iniciar, mantener o cesar actos físicos o comunicativos. La obediencia se reconoce como un punto de referencia en el desarrollo, y anuncia el establecimiento del control. Requiere cogniciones capaces de intencionalidad, conducta dirigida a meta, conciencia de la acción, memoria de su ser existencial.
Auto-control (24 meses)	Se refiere a que el infante puede posponer sus actos y es capaz de comportarse de acuerdo a las expectativas sociales en ausencia de monitores externos. Requiere pensamiento representacional y de memoria. Estos dos elementos permiten desarrollar un sentido de continuidad de la identidad, y por ende asociar sus propios actos a lo que el cuidador determina como aceptable o no. Autocontrol implica una modificación de la conducta iniciada por sí mismo en base a información recordada.
Autorregulación (36 meses)	Se refiere a una mayor flexibilidad en el proceso de control para afrontar las situaciones contextuales cambiantes. Es una forma más madura de control.

Según Kopp (1982) a los tres años se logra la capacidad de autorregularse. Esto ha sido corroborado por estudios posteriores, que definen que antes de esta edad es difícil coordinar las distintas funciones ejecutivas a la base de la autorregulación, sin embargo a los tres años la capacidad de integrar las habilidades rápidamente se desarrolla implicando un cambio cualitativo en la capacidad de autorregulación (Cameron Ponitz et al., 2008; Montroy et al., 2016).

Estudios recientes han permitido describir más específicamente el desarrollo de la autorregulación considerando especificidades y contextos de desarrollo. Pese a que se ha descrito un crecimiento exponencial en la autorregulación durante la primera infancia, el momento específico en que ocurre este crecimiento, puede ser tan tardíamente como los 6 o 7 años (Montroy et al., 2016). En un estudio longitudinal que describe el desarrollo de la autorregulación en base a las funciones ejecutivas, se plantea que en general se tarda dos a tres años el pasar de una escasa habilidad para autorregularse a un nivel de dominio en la capacidad de autorregulación, y que hay variaciones dependiendo del nivel de lenguaje y sexo del niño o niña y del nivel de educación de la madre (Montroy et al., 2016).

Pese a que la capacidad de autorregulación comprendida como el desarrollo de las funciones ejecutivas, se logra al finalizar la infancia temprana, en edades escolares se sigue desarrollando dado que algunas de las capacidades cognitivas utilizadas para la autorregulación, siguen desarrollándose durante la segunda década de vida, como es la capacidad de planificación y el fijar metas (Raffaelli et al., 2005).

Por lo tanto, el desarrollo de la capacidad de autorregulación se extiende más allá de la infancia temprana. Jean Piaget consideraba la autorregulación como un factor básico del desarrollo intelectual y equivalente a su concepto de equilibración (Ramírez & Palacios, 1981). Los dos procesos de desarrollo de las estructuras cognitivas descritos por Piaget, la acomodación y asimilación, son ambos procesos autorregulatorios (Bronson, 2000). Con el desarrollo de las operaciones mentales la autorregulación se hace anticipatoria, es decir la persona puede calcular el procedimiento necesario para obtener un resultado determinado (Ramírez & Palacios, 1981). Las decisiones y las conductas son reguladas por las capacidades cognitivas por lo que la autorregulación aumenta cuantitativamente y cualitativamente con el desarrollo cognitivo (Bronson, 2000).

El desarrollo de la autorregulación a un nivel logrado por el adulto, se logra en la adolescencia. En esta etapa, hay mayor maduración de la corteza prefrontal y de la metacognición, a lo que se suma el desarrollo de la identidad personal que permite la formulación de metas de largo plazo que orientan la capacidad de autorregulación (McClelland et al., 2018).

#### a. Desarrollo de estrategias de autorregulación

La habilidad de autorregulación se expresa a través del uso de estrategias conductuales, cognitivas y emocionales que permiten equilibrar las demandas del self y del contexto. Las estrategias de autorregulación se utilizan para regular la experiencia de estados emocionales internos y conductuales externos, que surgen cuando se debe afrontar estados emocionales positivos o negativos (Perez & Gauvain, 2005).

Así, ejemplos de estrategias focalizadas en alterar una experiencia emocional interna son: respirar hondo, pensar en algo positivo, distraerse; y ejemplos de estrategias focalizadas en alterar conductas externas asociadas a una experiencia emocional son: sonreír aunque hayan sentimientos de ansiedad, o buscar ayuda (Perez & Gauvain, 2005). Sin embargo, estos son solo ejemplos, ya que según Gross y John (2003), existe potencialmente un sinfín de estrategias de autorregulación emocional. Es precisamente este “sinfín” de estrategias lo que ha llevado a intentos de organizar y clasificar las estrategias de autorregulación (e.g. Koole, 2009; Parkinson & Totterdell, 1999; Ryan-Wenger, 1992; Webb, Miles, & Sheeran, 2012). Pese a las distintas taxonomías desarrolladas, la conceptualización de las estrategias de autorregulación sigue siendo un desafío.

Se considera que cualquier acción cuyo fin es la autorregulación, puede ser una estrategia de autorregulación conductual. En la taxonomía generada por Parkinson y Totterdell (1999), se mencionan como estrategias conductuales el reír, hacer a otros reír, leer, escuchar música, dormir, vitrinear, hacer ejercicios, hacer aseo, seguir un hobby, escribir, buscar apoyo social en amigos, entre otras.

Por otro lado, las estrategias de regulación emocional se refieren a la forma concreta en que las personas manejan sus emociones e implementan la regulación emocional (Koole, 2009). Dentro de los modelos teóricos, el Modelo de Proceso de la Regulación Emocional de Gross (1998) es uno de los más mencionados en la literatura (Hu et al., 2014; Webb et al., 2012). Este modelo diferencia las estrategias de regulación emocional según el momento en que se activa el proceso de regulación emocional. Es decir, distingue las estrategias que se utilizan previo a la activación total de la respuesta emocional, de las que se utilizan una vez que la emoción está siendo experimentada (Gross & John, 2003). A partir de este modelo se describen dos estrategias de regulación emocional: la reevaluación cognitiva (focalizada en

el antecedente) que consiste en reinterpretar un evento para cambiar la emoción eliciteda a partir de dicho evento, y la supresión emocional (focalizada en la respuesta) que consiste en inhibir la expresión de la emoción sentida. Sin embargo, algunos autores han planteado que el orden en que se da la respuesta emocional es variable, y por lo tanto este modelo basado en el ordenamiento temporal para clasificar las estrategias no sería del todo fiable (Hu et al., 2014; Koole, 2009). Pese a ello, las estrategias de reevaluación cognitiva y supresión emocional son las más valoradas y comunes en los estudios de autorregulación emocional (Gresham & Gullone, 2012).

Dentro de la literatura de la autorregulación, se utilizan también las estrategias de afrontamiento. Esto es así ya que algunas teorías de afrontamiento se ubican bajo el paraguas de la autorregulación; es decir las personas requieren regular su comportamiento y emoción (autorregulación), y una forma particular de regulación ocurre en situaciones de estrés (afrontamiento) (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001; Losoya, Eisenberg, & Fabes, 1998). Por lo tanto, la autorregulación como el afrontamiento involucran esfuerzos para manejar las demandas internas y externas, implican interacciones que se moldean por las características del contexto, y en ambas el manejo que hacen los individuos puede ser adaptativo o no (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011).

Por lo tanto, los nombres que reciben las estrategias para lograr una autorregulación emocional o conductual, son múltiples y dependen del campo teórico de donde emergen. Ahora bien, pese a que se suele hablar de estrategias de autorregulación una vez que se considera que la autorregulación ya está lograda, se puede distinguir en el proceso de desarrollo de la autorregulación como los preescolares también realizan conductas que se pueden concebir como estrategias de autorregulación (Tabla 3). Respecto al uso de estas estrategias, hay dos cambios que ocurren con la edad: por un lado, cambian y aumentan el tipo de estrategias utilizadas, y por otro lado mejora la evaluación situacional para el uso de cada estrategia (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). Por ejemplo, posterior a los seis años, los niños/as comienzan a utilizar estrategias cognitivas y con la experiencia adquirida en distintos contextos son capaces de evaluar mejor qué tipo de estrategias son más efectivas para distintos tipos de situaciones.

**Tabla 3. Desarrollo de las estrategias de autorregulación**

Edad	Resolución de problemas	Confortar	Distracción	Escape	Búsqueda de información
0 – 18 meses	Esfuerzo Repetición Práctica	Busca al cuidador Busca proximidad Chupar, mecerse	Observa objetos atractivos Se distrae con cuidador	Mira hacia otro lado Señala al cuidador	Observación Se refiere a ámbito social
2 – 5 años	Acciones instrumentales	Autoconsuelo con acciones (manta) Busca consuelo	Hace otra cosa (distracción conductual)	Se aleja de la situación	Pide información
6 – 9 años	Usa estrategias Repara Da significados mentales alternativos	Autoconsuelo a través del lenguaje	Distracción cognitiva (piensa en otra cosa)	Escape cognitivo	Aprende de la experiencia de otros Se compara con otros
10 – 14 años	Planificación Aprendizaje autorregulado	Piensa respecto situaciones positivas futuras	Planifica actividades de distracción	Evita situaciones potencialmente negativas	Busca información independiente mente
14 – 22 años	Prevención Coordinación de múltiples actividades	Amplía la perspectiva Comparación social hacia abajo	Meditación Relajación guiada	Decide en qué situaciones participar	Integra información de múltiples fuentes.

Tabla extraída de Zimmer-Gembeck y Skinner, 2011, p.4; en relación a las estrategias de afrontamiento.

Particularmente en la infancia intermedia, la capacidad de autorregulación tiene una mejora importante respecto de la edad preescolar (Raffaelli et al., 2005). En esta edad se esperan dos cambios relevantes en el área emocional: la comprensión de parte de los niños/as de emociones más complejas, como es la vergüenza y el orgullo (Colle & Del Giudice, 2011), y el uso deliberado y consciente de estrategias de autorregulación emocional y de afrontamiento (Colle & Del Giudice, 2011; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). A su vez, el desarrollo cognitivo permite que en la infancia intermedia aparezcan estrategias de regulación cognitivas más sofisticadas, como es la reevaluación cognitiva (Pons, Harris, & de Rosnay, 2004). Además los niños y niñas de esta edad son más hábiles para verbalizar y diferenciar sus sentimientos, para calmarse a sí mismos y para buscar apoyo emocional (Compas et al., 2001), por lo que se describen el aumento en las capacidades generales de afrontamiento (por ejemplo el agregar la distracción cognitiva a la ya adquirida distracción conductual), y un aumento de la conciencia respecto de la efectividad de cada estrategia según el estresor que se debe enfrentar (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011).

En relación a las estrategias específicas que utilizan los niños y niñas, un estudio con estudiantes australianos de entre 9 y 15 años, encontró que a mayor edad, menor uso de las estrategias de reevaluación cognitiva y de supresión de la expresión (Gullone, Hughes, King, & Tonge, 2010). Por otro lado, al igual que en la población adulta, estudios reportan que los niños utilizan más la estrategia de supresión emocional que las niñas (Gresham & Gullone, 2012; Gullone et al., 2010).

## F. RELACIÓN ENTRE AUTORREGULACIÓN Y CONTEXTO DESDE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Contexto se refiere a los ambientes físicos y sociales que enmarcan y rodean el comportamiento humano. Los contextos son eminentemente sociales y mantienen flujos de influencia recíproca con otros contextos, influyendo en el desarrollo de las personas (Clemente & Hernandez, 1996).

Al hablar de contexto, se alude a relaciones sociales cargadas con significados. Mascolo y Fischer (2015) plantean que todo análisis de la diferencia entre las personas debiera comenzar con un análisis del rol del contexto considerando que la variabilidad de nuestras acciones están basadas en el contexto y en el apoyo recibido para la expresión de las habilidades.

“Los padres son quienes abrigan a los niños, los alimentan y los consuelan cuando lloran; los pares proveen a los niños con conocimiento respecto de sus límites respecto a la conducta social; y las profesoras socializan a los niños respecto de conductas grupales como también regulan la cognición hacia la construcción social de los dominios del conocimiento”. (Sameroff, 2009, p.2)

El contexto no es un escenario estático, está en constante flujo, pero además un mismo contexto puede ser experimentado subjetivamente y comprendido intelectualmente de maneras diferentes por niños/as de distintas edades y orígenes (Vygotsky, 1935, citado en van der Veer, 1994).

La mayoría de los estudios empíricos analizan el contexto como un escenario en el que se desarrollan los niños y niñas, considerando como contexto el origen socioeconómico y sociocultural.

A continuación se revisarán sucintamente, las investigaciones empíricas que vinculan autorregulación con distintos contextos. Se considerará el contexto social-cultural pero además se considera como contexto los vínculos parentales y escolares.

### **a) Relación entre procesos de autorregulación y contexto socio-cultural**

En relación al contexto socio-cultural se han descrito diferencias en los procesos de autorregulación considerando las variables género, nivel socio-económico, nivel de educación de la madre y valores culturales.

Respecto del género, se han descrito resultados diversos, según las edades de las personas evaluadas. Por ejemplo Vallotton y Ayoub (2011) no encuentran diferencias para autorregulación conductual entre niños y niñas a los 14 meses de edad, pero sí describen diferencias a los 24 y 36 meses de edad. Igualmente, un estudio que evalúa autorregulación conductual y emocional como una sola variable, no encuentran diferencias entre niños y niñas a los 4 a 5 años de edad, pero sí a los 8 a 9 años de edad (Colman et al., 2006). Pese a que algunos no describen diferencias en edades más tempranas, la mayoría de los estudios describe diferencias en la capacidad de autorregulación conductual, mostrando las niñas mayor capacidad de autorregulación conductual que los niños (Matthews, Cameron Ponitz, & Morrison, 2009; Montroy et al., 2016; Weis et al., 2013). De igual manera, se ha descrito mayor aumento de la autorregulación emocional en niñas que en niños durante un curso de preescolar (Williford, Whittaker, Vitiello, & Downer, 2013), y mayor regulación emocional y menor labilidad emocional de las niñas que los niños en tercero básico (Rogers, Halberstadt, Castro, MacCormack, & Garrett-Peters, 2016). El género también influye en las estrategias de autorregulación emocional utilizadas, así los niños usan más la estrategia de supresión de emociones que las niñas (Gullone et al., 2010).

El contexto de la pobreza se ha descrito como un evento que afecta las funciones ejecutivas y la autorregulación conductual. Esto se ha explicado dado que en contextos de pobreza hay mayor cantidad de factores de riesgo, los que afectan al niño/a, a su familia y amigos, y cuya acumulación puede generar estrés crónico (Evans & Kim, 2013). El estrés crónico se expresa a nivel fisiológico observándose que niñas y niños pobres tienen presión alta, desregulación del cortisol, desregulación de la actividad metabólica, y comprometida la función inmune (Evans & Kim, 2013). El estrés temprano altera la expresión genética e induce a cambios estructurales y en la conectividad de las áreas del cerebro relacionadas con la respuesta fisiológica al estrés (Blair & Raver, 2012). Como las hormonas del estrés son moduladores de



la actividad cerebral, estos cambios afectan la actividad de los sistemas neurales a la base de las funciones ejecutivas, en la corteza prefrontal (Blair & Raver, 2012a). Sin embargo, pese a que personas de nivel socio-económico bajo tienden a tener menor capacidad de autorregulación, la autorregulación funciona como un factor protector para personas pobres ya que quienes cuentan con mayores habilidades autorregulatorias son más resilientes a la adversidad a la que están expuestas (Blair & Raver, 2012a).

Se ha vinculado el nivel socioeconómico con las distintas medidas de autorregulación. Se ha descrito, que personas de nivel socioeconómico bajo tienen un menor desarrollo de sus funciones ejecutivas (Evans & Kim, 2013; Hackman, Gallop, Evans, & Farah, 2015; Lawson, Hook, & Farah, 2018). También, se ha descrito que estudiantes provenientes de una familia que vive en pobreza tienen menor capacidad de autorregulación conductual (Colman et al., 2006; Sektnan et al., 2010), menor capacidad de autorregulación emocional (Edossa et al., 2018) y mayor labilidad emocional (Rogers et al., 2016).

En varios estudios el nivel educativo de las madres se utiliza como un proxy del nivel socioeconómico familiar. Esto es así porque menor nivel de educación de las madres se ha relacionado con menores recursos económicos y mayores niveles de estrés (Montroy et al., 2016). Por ello, coincidente con lo encontrado para el nivel socioeconómico, el nivel educativo de las madres también se ha observado que afecta la trayectoria de desarrollo: hijos e hijas de madres con mayor nivel de educación tienden a desarrollar más tempranamente su autorregulación conductual (Montroy et al., 2016) o a presentar mayores niveles de autorregulación conductual (Sektnan et al., 2010). Sin embargo, también hay estudios que no encuentran relación entre nivel educativo de las madres y las distintas medidas de autorregulación (Williford et al., 2013).

Por otro lado, se han desarrollado estudios que comparan niveles y componentes de la autorregulación entre culturas, dando cuenta de prácticas culturales que afectan el desarrollo de la autorregulación, y develan las expectativas que tienen los adultos respecto a la autorregulación de los niños y niñas en diferentes culturas. Un estudio clásico en esta línea es el de Keller et al. (2004), quienes describen diferencias en la autorregulación conductual y el autorreconocimiento en niños y niñas menores de dos años en relación a la orientación sociocultural hacia el valor de la independencia o de la interdependencia. Así, infantes de Camerún, cuyos padres utilizan un estilo parental orientado hacia la

interdependencia, desarrollan habilidades de autorregulación más tempranamente que infantes griegos, criados en base a un estilo parental orientado hacia la independencia (Keller et al., 2004). En la misma línea, se ha descrito que la edad a la que se desarrollan y adquieren las funciones ejecutivas difieren según contexto socio-cultural, observándose que niños y niñas de sociedades sociocéntricas logran obedecer, inhibirse y desarrollar sus funciones ejecutivas a más temprana edad que en culturas individualistas (LeCuyer & Zhang, 2015). Respecto de la atención, se ha visto que en culturas mesoamericanas, se enseña a los niños y niñas a prestar atención a varios eventos a la vez, lo que contrasta con culturas europeo-americanas en que se enseña a focalizar la atención en un evento a la vez (Chavajay & Rogoff, 1999).

#### **b) Relación entre procesos de autorregulación y contexto parental**

El contexto parental incide en la autorregulación desde aspectos valóricos y culturales como desde aspectos interaccionales. Tal como se mencionó previamente, la cultura incide en las metas o valores que interioriza el niño o niña respecto a cuándo y para qué debe autorregularse, y esa cultura es transmitida inicialmente por la familia y cuidadores principales. Así, las expectativas y aspiraciones parentales tenderán a que el niño o niña esté centrado en cumplir expectativas y en la consecución de logros, en cambio, prácticas parentales enfocadas en interacciones punitivas o críticas, que enfatizan el deber, promoverán que el niño o niña esté centrado en cumplir con sus deberes y responsabilidades (Higgins, 1996). A su vez, prácticas parentales más controladoras parecen desarrollar menos la autorregulación que prácticas que dan mayor autonomía a los preescolares (Karreman et al., 2006).

Estudios focalizados en lo vincular describen que la calidez y responsividad de la madre hacia su hijo o hija, se asocia con mayor capacidad de autorregulación de éste, tanto para la autorregulación general (que combina emocional con conductual) (Colman et al., 2006), como para la autorregulación conductual (von Suchodoletz, Trommsdorff, & Heikamp, 2011). Desde la teoría del apego hay consenso respecto de que niños/as con patrón de apego seguro tienden a utilizar mejores estrategias de autorregulación emocional que quienes tienen otros patrones de apego (Brumariu, 2015; Calkins & Leerkes, 2011). Así

mismo se ha descrito que personas con apego seguro tienen mejor autorregulación conductual que quienes tienen apego inseguro (Tangney, Baumeister, & Boone, 2004).

Vygotsky y Luria fueron pioneros en plantear que las funciones psicológicas superiores, entre ellas los procesos de atención, memoria y control conductual, se desarrollan en la interrelación social (Vygotsky, 2009). El contexto actúa sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas a partir de la relación parento-filial, las prácticas parentales, y el vínculo de apego (Carlson, 2009). Específicamente, prácticas parentales que incentivan la autonomía del niño o niña apoyan un mayor desarrollo de las funciones ejecutivas de los niños y niñas (Bernier, Carlson, & Whipple, 2010). Por otra parte, en menores de 6 años, los estudios dan cuenta que el control inhibitorio, la atención voluntaria, y otros componentes de las funciones ejecutivas, pueden ser moduladas por los procesos regulatorios aprendidos en el vínculo de apego (Drake, Belsky, & Fearon, 2014; Heikamp, Trommsdorff, Druey, Hübner, & von Suchodoletz, 2013; Pallini et al., 2018; West et al., 2013).

### **c) Relación entre procesos de autorregulación y contexto escolar**

Cada vez más, el vínculo entre autorregulación y éxito escolar ha sido tema de estudio para la psicología escolar y del desarrollo:

“La autorregulación, que incluye pero no está limitada a atributos como focalizar y mantener la atención, a la fisiología de regular la emoción y el estrés, a reflexionar sobre información y la experiencia y a involucrarse en interacciones sociales positivas con pares y profesoras, es manifiestamente importante para el éxito escolar”. (Blair y Raver, 2015, p.713)

Una de las expresiones del éxito escolar es el rendimiento académico. Diversos estudios han descrito que la autorregulación conductual se relaciona con mejor rendimiento académico (McClelland et al., 2015; Sektnan et al., 2010; Weis et al., 2016). Un estudio longitudinal en Inglaterra determinó que la autorregulación conductual a los 7 años, predice (de forma causal) el rendimiento académico a los 11 años ( $B = .40$ ) (Edossa et al., 2018). En este estudio, la relación entre autorregulación emocional a los 5 años y rendimiento académico a los 11 años, siendo esta relación mediada por la autorregulación conductual, fue muy baja

( $B = .04$ ) (Edossa et al., 2018). Esto implica que un nivel adecuado de emoción promueve la regulación conductual la que mejora el rendimiento académico. Una menor cantidad de estudios encuentran relación entre autorregulación emocional y rendimiento académico (Ivcevic & Brackett, 2014). Quienes han explicado la influencia de la regulación emocional en el rendimiento lo han hecho desde un rol mediador entre la autorregulación conductual y el rendimiento (Edossa et al., 2018) o como un elemento que afecta la motivación, al generar un estado de excitación positiva hacia el aprendizaje (Blair & Diamond, 2008).

Particularmente se ha descrito que las funciones ejecutivas son centrales para el desempeño en muchos tipos de actividades de aprendizaje. En relación a los contenidos académicos se ha descrito una relación positiva entre desarrollo de las funciones ejecutivas y mejor rendimiento en matemáticas (Blair & Raver, 2015; Blair et al., 2015; Matthews et al., 2009), aunque también se ha relacionada con la adquisición de la lectura (Blair & Raver, 2015; Matthews et al., 2009). También se ha descrito la importancia de las funciones ejecutivas para la motivación; así en un nivel adecuado de complejidad en contextos no muy estresantes, las funciones ejecutivas apoyan el proceso de aprendizaje, y al contrario, en contextos estresantes o poco estimulantes, las funciones ejecutivas no se activan (Blair & Raver, 2015).

El lenguaje también es un factor predictivo de la trayectoria de desarrollo que tendrá la autorregulación. Estudios han descrito que mayores niveles de lenguaje expresivo al inicio de la preescolaridad se asocia con un desarrollo más temprano de la autorregulación conductual (Montroy et al., 2016; Vallotton & Ayoub, 2011). A su vez, se ha descrito que mayores niveles de lenguaje en la primera infancia permite un mejor manejo de la rabia a los cuatro años (Roben, Cole, & Armstrong, 2013). Esto corrobora lo planteado por Vygotsky, respecto que el lenguaje es una herramienta simbólica organizadora del pensamiento que facilita la autorregulación tanto conductual como emocional.

Por otro lado se ha analizado el rol que tiene la profesora en el desarrollo de la autorregulación. La mayoría de los estudios que abordan la interacción profesor-estudiante y sus efectos sobre la autorregulación lo hacen en la educación preescolar. En ese nivel, diversos estudios han encontrado que la forma en que adultos y estudiantes interactúan en la sala de clases es crítico para el desarrollo cognitivo, socioemocional, académico y para el desarrollo de la autorregulación (Leyva et al., 2015).

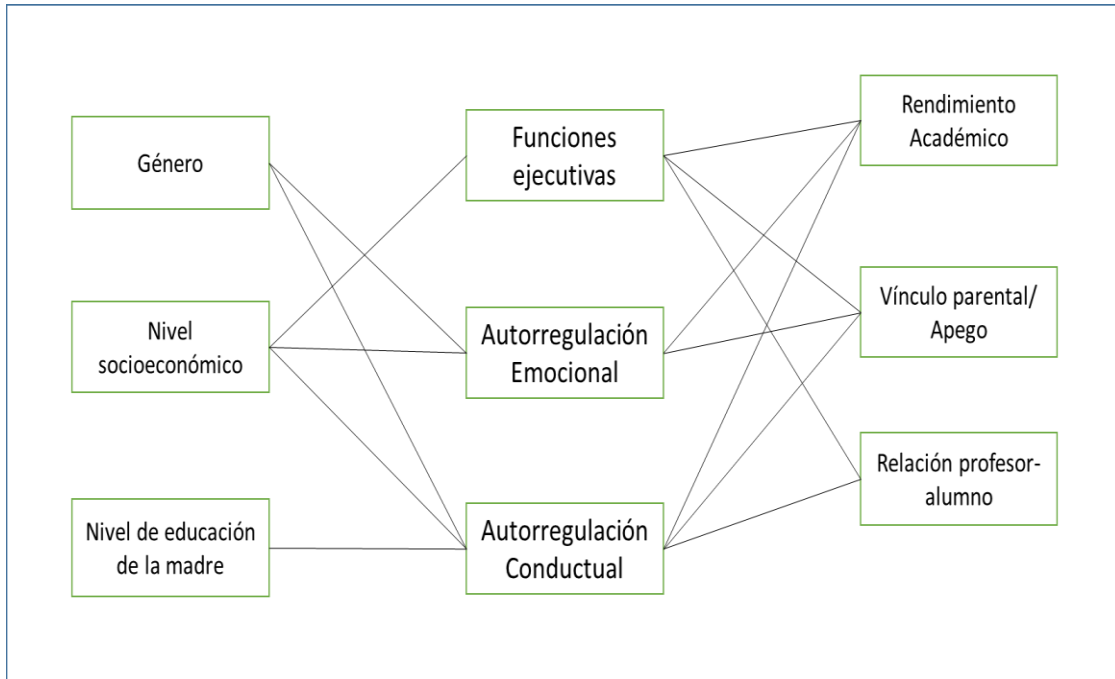
Se ha descrito que el apoyo emocional dado por las profesoras fomenta el desarrollo social y el aprendizaje ya que cuando las profesoras son sensibles y responsivas los y las estudiantes desarrollan seguridad y motivación para las actividades escolares (Leyva et al., 2015). Sin embargo, el tamaño del efecto para la relación entre relación profesora-estudiante y resultados socioemocionales, cognitivos y de aprendizaje suele ser bajo, menor a 0.20 en muestras norteamericanas (Leyva et al., 2015).

Particularmente en relación a la autorregulación, se ha descrito que una relación profesor-alumno cercana en estudiantes de educación preescolar produce aumento en las habilidades de autorregulación conductual (Cadima et al., 2016) y una mejora en las funciones ejecutivas (Williford et al., 2013). Por su parte, en un estudio con preescolares chilenos se observa relación entre apoyo emocional y funciones ejecutivas, solamente en salas de clases con un nivel bajo de calidad profesora-estudiante; en dichos contextos, el apoyo emocional mejoraba levemente las funciones ejecutivas ( $p < .05$ ,  $d = -.03$ ) (Leyva et al., 2015). Coincidente con el estudio chileno, se ha descrito que el impacto de la relación profesor-estudiante suele ser mayor en contextos de riesgo o vulnerables socialmente (Spilt et al., 2012). Por su parte, estudios relacionados con el desarrollo de la autorregulación emocional en preescolares, describen que una relación profesora-estudiante conflictiva predecía aumentos en el cortisol (señal de estrés) en los preescolares durante la interacción, y una relación dependiente predecía un aumento del cortisol en los estudiantes durante todo el día (Lisonbee et al., 2008, citado en Mortensen & Barnett, 2015).

Finalmente se ha descrito que algunas características de los y las estudiantes afectan el impacto de la relación profesor-alumno en el desarrollo de la autorregulación. Por ejemplo, las profesoras reportan mayor conflicto y menor cercanía con niños que con niñas (Spilt et al., 2012). Por otro lado, estudiantes de kindergarten que muestran altos niveles de impulsividad y enojo, combinado con poca capacidad de control inhibitorio, tienen mayor riesgo de tener una relación profesora-estudiante en que la profesora los perciba como conflictivos y poco cercanos (Valiente et al., 2012, citado en Mortensen & Barnett, 2015).

Finalmente, a modo de síntesis de lo descrito en estudios empíricos, la Figura 3 da cuenta de las relaciones entre autorregulación y distintas variables.

**Figura 3. Relaciones empíricas descritas en la literatura entre distintas variables y las distintas medidas de autorregulación**



## OBJETIVOS E HIPÓTESIS

## OBJETIVOS

El problema de investigación que se aborda a partir de este estudio, se sitúa en relación a tres ejes que quisiéramos distinguir y que organizan los objetivos.

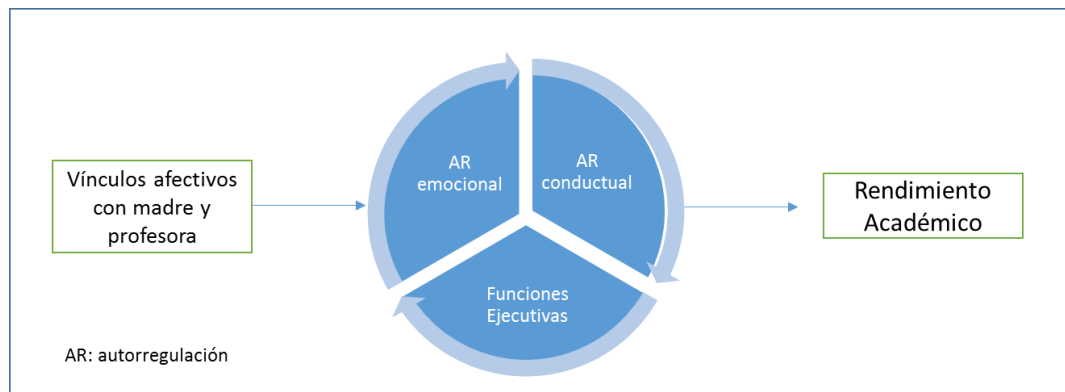
En primer lugar, se pretende describir la relación entre los distintos componentes de la autorregulación, aportando a la discusión respecto de su estructura. Para ello, se utilizó distintas formas de medir la autorregulación: autorregulación conductual, autorregulación emocional y funciones ejecutivas. Se tomó esta opción, en un intento por lograr una visión más holística del proceso de autorregulación, y para analizar la relación entre estos tres componentes, particularmente la relación entre funciones ejecutivas y autorregulación.

En segundo lugar, la presente investigación buscó corroborar lo planteado por la teoría, respecto a que el vínculo de apego es un precursor para el desarrollo de las habilidades de autorregulación. Para ello se consideró el vínculo con la madre y las relaciones que se establecen con las profesoras, como relaciones afectivas significativas, que podrían incidir en el desarrollo de la autorregulación.

Por último, posicionar la autorregulación en el contexto escolar permite analizar su importancia para el rendimiento académico, símbolo cultural del éxito escolar.

Recogiendo estos tres aspectos, se presentan en la Figura 4, las relaciones a la base de la investigación que se desarrolló.

**Figura 4. Esquema del planteamiento del problema**





**Objetivo General:**

Comprender el proceso de autorregulación en el contexto escolar en estudiantes de 2° básico considerando su relación con aspectos vinculares con el adulto y los efectos de este proceso sobre el rendimiento académico, en tres contextos socioeducativos distintos de una comuna de Santiago.

**Objetivos Específicos:**

1. Analizar la estructura de la autorregulación a partir de la relación entre las medidas de autorregulación conductual, emocional y funciones ejecutivas en niños y niñas de segundo básico de tres contextos socioeducativos distintos de una comuna de Santiago.
2. Describir si se ratifica la asociación teórica entre apego y autorregulación emocional, en niños y niñas de segundo básico de tres contextos socioeducativos distintos de una comuna de Santiago.
3. Describir la relación entre medidas de autorregulación y rendimiento académico en lenguaje y matemáticas en niños y niñas de segundo básico de tres contextos socioeducativos distintos de una comuna de Santiago.
4. Describir las estrategias de autorregulación que utilizan niños y niñas de segundo básico, de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago, en su sala de clases.
5. Analizar si las metas que orientan el uso de las estrategias de autorregulación en el contexto escolar provienen desde los otros o desde sí mismo, en estudiantes de 2° básico de un un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago.
6. Explorar la relación entre la metacognición respecto al uso de estrategias de autorregulación y otras medidas de autorregulación y apego en un grupo pequeño de estudiantes de 2° básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago.
7. Explorar la relación entre las estrategias de autorregulación utilizadas en el contexto escolar y las distintas medidas de autorregulación y apego en un grupo pequeño de estudiantes de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago.

## HIPOTESIS

Las siguientes hipótesis se desprenden de cada objetivo:

- A. Analizar la relación entre medidas de autorregulación conductual, emocional y funciones ejecutivas en niños y niñas de segundo básico de una comuna de Santiago.
- Hipótesis 1: La autorregulación conductual evaluada por la madre, la autorregulación conductual evaluada por los hijos/as, la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas correlacionan entre sí.
- B. Describir si se ratifica la asociación teórica entre apego y autorregulación emocional, y funciones ejecutivas y autorregulación conductual, en niños y niñas de segundo básico de tres contextos socioeducativos distintos de una comuna de Santiago.
- Hipótesis 2: El apego con la madre se relaciona con las habilidades de autorregulación emocional en los tres contextos socioeducativos.
  - Hipótesis 3: Las funciones ejecutivas se relaciona con las habilidades de autorregulación conductual en los tres contextos socioeducativos.
- C. Describir la relación entre medidas de autorregulación y rendimiento académico en lenguaje y matemáticas en niños y niñas de segundo básico de tres contextos socioeducativos distintos de una comuna de Santiago.
- Hipótesis 4: La autorregulación conductual correlaciona con rendimiento académico en lenguaje y matemáticas.
  - Hipótesis 5: Las funciones ejecutivas correlacionan con rendimiento académico en lenguaje y matemáticas.
- D. Describir las estrategias de autorregulación que utilizan niños y niñas de segundo básico, de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago, en su sala de clases.
- Hipótesis 6: Los y las estudiantes utilizan distintas estrategias de autorregulación para regular su conducta y emoción en su sala de clases.

- E. Analizar si las metas que orientan el uso de las estrategias de autorregulación en el contexto escolar provienen desde los otros o desde sí mismo, en estudiantes de 2° básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago.
- Hipótesis 7: La mayoría de los y las estudiantes regulan su conducta a partir de sus propios deseos o necesidades.
- F. Explorar la relación entre la metacognición respecto al uso de estrategias de autorregulación y otras medidas de autorregulación y apego en un grupo pequeño de estudiantes de 2° básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago.
- Hipótesis 8: La metacognición respecto al uso de estrategias de autorregulación correlaciona con las distintas medidas de autorregulación.
8. Explorar la relación entre las estrategias de autorregulación utilizadas en el contexto escolar y las distintas medidas de autorregulación y apego en un grupo pequeño de estudiantes de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago.
- Hipótesis 9: Ciertas estrategias de autorregulación serán utilizadas por estudiantes que tengan determinados nivel de autorregulación conductual, emocional, de funciones ejecutivas y de apego con la madre.

## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### A. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Para abordar los objetivos de este proyecto de investigación se ha optado por una metodología mixta. Los métodos mixtos utilizan la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos para responder a las preguntas de investigación. Las razones por las cuales se ha optado por un diseño mixto son dos: a) permiten utilizar las fortalezas de los métodos cuantitativos y cualitativos, minimizando sus limitaciones (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), y b) permiten generar una comprensión más compleja del fenómeno a estudiar (Creswell, 2014).

Sin embargo, una de las principales críticas a los métodos mixtos se refiere al tratamiento de las diferencias ontológicas y epistemológicas existentes entre las metodologías de los distintos paradigmas. Esta crítica, según Johnson y Onwuegbuzie (2004), surge de la tendencia a utilizar la epistemología y la metodología como sinónimos, siendo que, según estos autores, la justificación epistemológica no debiera determinar el tipo de datos que el investigador debiera usar. Lo mismo fue planteado hace más de 20 años atrás por Guba y Lincoln, (1994):

“Desde nuestra perspectiva, tanto los métodos cualitativos como cuantitativos pueden ser usados apropiadamente por cualquier paradigma de investigación.” p. 105 (...) “Por ejemplo, una realidad “real” seguida por un indagador “objetivo” mandata el control de ciertos factores, ya sea si el método es cualitativo (digamos, observacional), o cuantitativo (digamos, análisis de covarianza).” p.108

Otra de las formas en que se ha sorteado esta dificultad es a través de la adscripción a paradigmas que validen el uso de distintos métodos como parte de su epistemología y axiología. Así, se ha mencionado al paradigma Pragmático como el compañero filosófico de los métodos mixtos (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), pero además, el paradigma de Teoría Crítica o Transformativo (Creswell, 2014; Guba & Lincoln, 1994), la postura Dialéctica (Greene y Hall, 2010 en Christ, 2013) y el paradigma de Realismo Crítico (Christ, 2013), se consideran todos apropiados para el uso de métodos mixtos.

Dentro de las teorías críticas, Pierre Bourdieu propone la sociología reflexiva, la cual es propuesta por Christopher Fries (2009) como una base teórica para la investigación con métodos mixtos ya que se hace cargo de la discusión ontológica y epistemológica. La sociología reflexiva aprehende la relación dialógica entre la estructura social objetiva y la agencia subjetiva del comportamiento social (Fries, 2009). Muy similar a la postura de Vygotsky, Bourdieu plantea que “la realidad social existe, por así decir, dos veces, en las cosas y en las mentes, en los campos y en el hábitus, afuera y adentro de los agentes” (Bourdieu & Wacquant, 1992 p. 127, en Fries, 2009). Bourdieu describe su trabajo como “constructivista-estructural” (Bourdieu, 1990 p. 123). Por estructural se refiere a la existencia en el mundo social de estructuras objetivas que son independientes de la conciencia y que son capaces de guiar o constreñir las prácticas o sus representaciones. Por constructivista se refiere a que hay una génesis social de los patrones de percepción, pensamiento y acción, y que él denomina habitus. Esto permite concebir la existencia de una realidad objetiva (lo estructural, como la clase social, el género, la etnia) y a la vez una realidad subjetiva que se observa a través de las acciones de los individuos. Por lo tanto, la sociología reflexiva supera la antinomia objetivista-subjetivista (Fries, 2009).

Llevado a las opciones metodológicas, *la sociología reflexiva comprende mejor la interacción entre estructura y agencia a través de la combinación reflexiva de métodos de investigación* (Fries, 2009, p.336). Recogiendo los aportes metodológicos que hace Bourdieu (1985, en Fries, 2009), se concibe el uso de métodos cuantitativos y cualitativos como dos momentos necesario del proceso de investigación.

“Primero, los análisis objetivos asociados a la investigación cuantitativa, sirven como un primer paso en el proceso de investigación reflexiva ya que las técnicas estadísticas permiten entender el fenómeno social de forma objetiva y externa. Luego, en un segundo momento, la visión objetiva externa debe ser suplantada con la comprensión subjetiva desde el interior del fenómeno social, en el momento en que está ocurriendo” (Bourdieu, 1977, en Fries 2009, p.338).

Es decir, “la metodología de la sociología reflexiva, primero usa métodos cuantitativos para entender los factores de la estructura social objetiva que contextualiza el comportamiento, seguido por métodos cualitativos que investigan los matices subjetivos por los cuales esos

factores estructurales dan forma al habitus a través de la interacción social” (Fries, 2009, p. 338).

La presente investigación se sitúa desde esta postura epistemológica: la teoría crítica, que tal como plantea Bourdieu, desde una perspectiva dialógica concibe la realidad como objetiva y subjetiva a la vez. Los objetivos a abordar en la presente investigación concuerdan con entender cómo algunas estructuras sociales, particularmente el contexto socioeducativo, afecta la autorregulación, que desde los planteamientos de Bourdieu, se puede considerar parte del habitus del sujeto.

A pesar de acudir a un planteamiento que surge desde la sociología, el énfasis de la presente investigación es primordialmente psicológico. El interés por indagar respecto del peso del contexto estructural sobre el desarrollo psicológico se basa en varias premisas:

- Desde la psicología, a nivel teórico, diversos autores han planteado el peso de los factores contextuales o sociales en el desarrollo psicológico. Piaget plantea la epigénesis de las estructuras mentales como resultado de procesos de equilibración en relación a una realidad externa al sujeto. Vygotsky plantea el desarrollo de las funciones psicológicas superiores como resultado de la interiorización de elementos de interacción social determinados social y culturalmente.
- Desde las investigaciones empíricas en psicología, se ha descrito la influencia de factores estructurales (nivel socioeconómico, nivel de educación de la madre) sobre la autorregulación a partir de investigaciones desarrolladas mayoritariamente en el hemisferio norte (EEUU, Europa, Asia). Se hace necesario investigaciones que aborden esta relación en nuestro contexto latinoamericano, y particularmente chileno.
- Desde los postulados de las teorías críticas, se considera que las estructuras sociales generan inequidades sociales. A nivel educativo en Chile, hay múltiples evidencias respecto al peso del nivel socioeconómico sobre los resultados educativos en pruebas estandarizadas (Simce, Psu) y cómo ello genera oportunidades diferenciales mellando la justicia social. Menos evidencia hay respecto de si las estructuras sociales afectan aspectos del desarrollo psicológico de los individuos. La presente investigación busca aportar en esta línea. Esto es, analizar si las estructuras sociales afectan el desarrollo psicológico infantil, particularmente la autorregulación, con el

fin de crear conciencia social sobre el peso de estos factores para el desarrollo psíquico infantil.

A nivel axiológico, lo anterior nos parece relevante, y es la razón por la cual esta investigación se adscribe a un paradigma crítico. El paradigma crítico se caracteriza según Guba & Lincoln, (1994) por las siguientes características: a nivel ontológico porque considera que existe una realidad formada históricamente a partir de estructuras sociales, políticas, culturales y económicas; a nivel epistemológico se considera que los valores del investigador influyen los resultados de la investigación, por lo tanto lo epistemológico y lo axiológico se considera vinculado; a nivel metodológico la relación entre investigador e investigado debe ser transaccional y dialéctica de modo de “transformar la ignorancia y concepciones erradas en una conciencia más informada” (Guba & Lincoln, 1994, p.110).

El objetivo de esta investigación tiene un propósito valórico respecto del rol de la investigación en aportar a las transformaciones sociales a partir del conocimiento que surge desde contextos populares. En este sentido, pese a que el diseño de la presente investigación no fue realizada en conjunto con las comunidades educativas donde se desarrolló la investigación, es una parte importante del proceso de investigación la devolución de la información recabada a las comunidades educativas. Esto como parte del proceso de toma de conciencia respecto de los factores que afectan el desarrollo infantil en sus propios contextos socioeducativos; y como requisito axiológico respecto de la necesidad de divulgación del conocimiento, por una parte, y construcción del conocimiento científico por otra, como herramientas para lograr mayor equidad social.



## B. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Dentro de la metodología de métodos mixtos se han propuesto diversos sistemas de clasificación, de hecho, Creswell y Plano Clark (2007) hace una década atrás daban cuenta de 12 sistemas de clasificación para los diseños. Para describir el diseño utilizado en la presente investigación, utilizaremos la nomenclatura propuesta por estos autores el año 2007, y agregaremos algunas consideraciones sugeridas por la literatura que se ha desarrollado posteriormente.

La presente investigación tiene un diseño Explicativo Secuencial (Creswell & Plano Clark, 2007). Este diseño se caracteriza por una primera fase de recolección de datos con métodos cuantitativos, seguida por una segunda fase de recolección de datos cualitativos. En el diseño de la investigación, la fase cuantitativa se utiliza para la selección de los participantes de la segunda fase, de modo de identificar adecuadamente a los niños y niñas a entrevistar en la fase cualitativa; este tipo de diseño Explicativo Secuencial sería de tipo selección de los participantes (Creswell & Plano Clark, 2007) (Fig 5).

Un elemento clave del diseño de los métodos mixtos es la integración de los datos. Para justificar los diseños mixtos se requiere describir tanto el momento en que se integran los datos cuantitativos y los cualitativos, la forma en que se integran los datos y por qué se integran los datos (Guest, 2013). En el presente estudio los datos se integran en tres momentos: en la conexión entre la primera y la segunda fase del diseño Explicativo Secuencial, en la transformación de algunas escalas, y en el análisis e interpretación de los resultados del estudio.

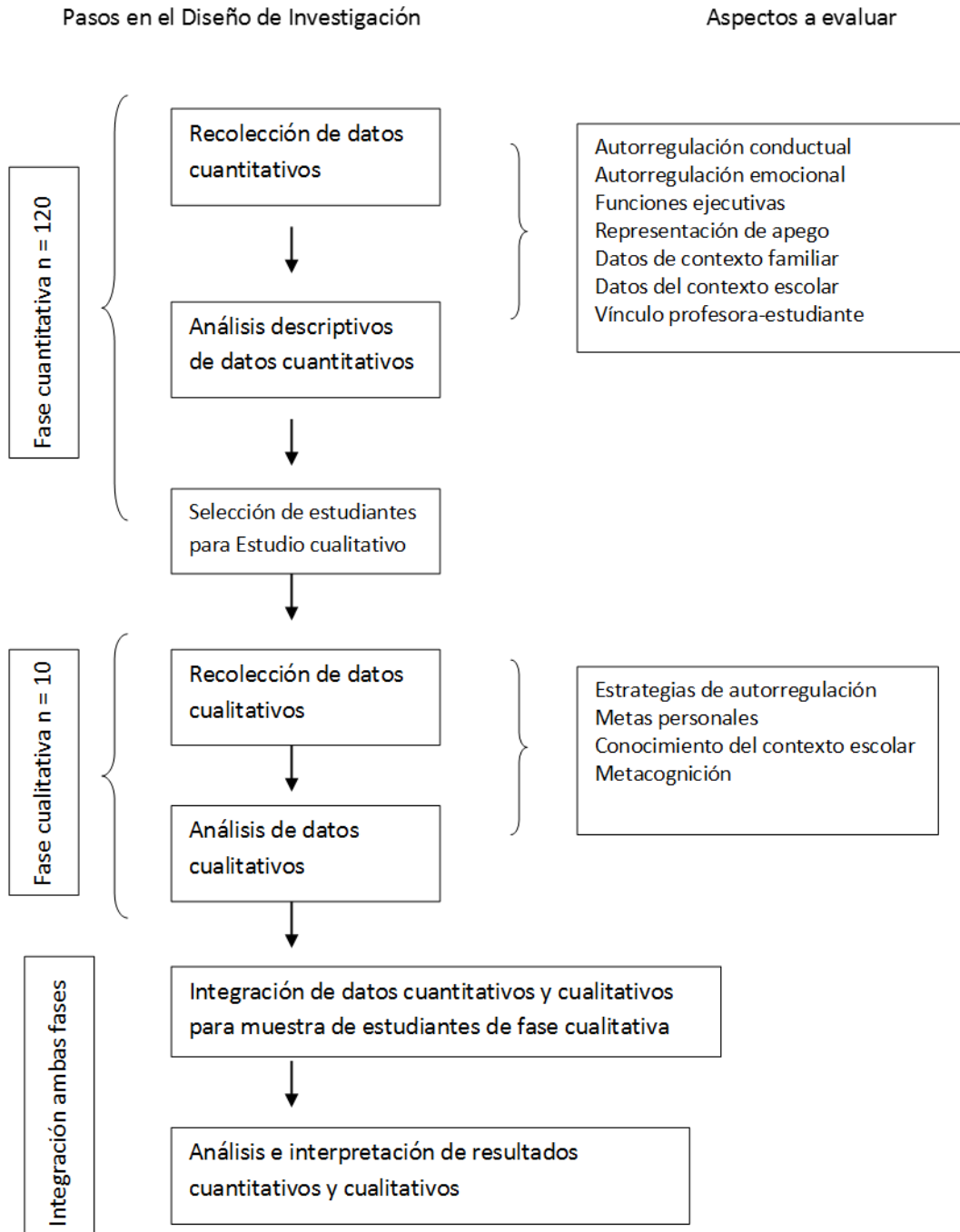
La integración que ocurre entre las dos fases del estudio, es una forma de *conectar* los datos cuantitativos con los cualitativos (Creswell & Plano Clark, 2007). Para ello, luego de la recolección de datos cuantitativos, se hace un análisis del resultado que obtuvieron los estudiantes en dos escalas: la de habilidades de autorregulación y la de funciones ejecutivas. En base a los resultados obtenidos, se escogen a los niños y niñas para ser entrevistados en la fase cualitativa (ver más adelante). Tal como se mencionó anteriormente, el objetivo de esta integración de datos es lograr una selección de participantes idónea para la parte cualitativa.

El segundo momento de integración se hará en la *transformación de los datos* de algunas escalas (Creswell & Plano Clark, 2007). Específicamente, para la evaluación de la metacognición: la entrevista realizada a cada estudiante se codificará en forma cuantitativa para obtener el nivel de metacognición.

Finalmente se hará integración en el análisis e interpretación de los resultados obtenidos con ambos tipo de datos. La integración tendrá como foco complementar y *expandir* (Creswell & Plano Clark, 2007) los análisis cuantitativos con los datos cualitativos, debido a que ambos datos refieren a aspectos distintos del proceso de autorregulación.

Por otro lado, también en el momento de análisis de los resultados, para la pequeña muestra de estudiantes participantes en la fase cualitativa, se podrá *fusionar* (Creswell & Plano Clark, 2007) la información obtenida con métodos cuantitativos y cualitativos, de modo analizar a este pequeño grupo como estudio de casos respecto al proceso de autorregulación.

**Figura 5. Diseño Explicativo Secuencial**



### C. PARTICIPANTES

Los participantes de esta investigación son estudiantes de 2° básico, sus madres y profesoras jefes, pertenecientes a distintos contextos socioeducativos. La pertenencia a distintos contextos socioeducativos se refiere a que los estudiantes tengan distintos niveles socioeconómicos y estudien en escuelas con distinta dependencia administrativa. En total aceptaron participar de esta investigación 132 madres y sus hijos/as y 4 profesoras.

Todos los participantes de este estudio provienen de una misma comuna. Optar por una sola comuna responde a intentar mantener un contexto social, geográfico y cultural relativamente similar, de modo de aislar mejor la variable socioeconómica para los análisis cuantitativos. Por lo tanto, intentar homogeneizar geográficamente permitirá tener mayor confianza respecto a que, en caso que hubiese diferencias, estas no reflejen aspectos socioculturales no evaluados.

Con esta premisa se optó por la comuna de Puente Alto. Se seleccionó esta comuna por conveniencia y dado que tiene características sociales y educacionales que son similares a la población nacional<sup>1</sup>. Por ejemplo respecto a los hogares, en la comuna de Puente Alto hay niveles similares de pobreza, de hacinamiento crítico en las viviendas y de tipos de estructura familiar, a lo encontrado a nivel nacional (Tabla 1). Estos indicadores son de interés para nuestra investigación ya que serán algunos de los datos que se considerarán para los análisis. Respecto a los resultados educativos, los puntajes obtenidos en el Simce<sup>2</sup> por los y las estudiantes puentealtinos son muy similares a los resultados a nivel nacional.

---

<sup>1</sup> La similitud a la realidad nacional responde a la necesidad de utilizar estos datos para un estudio internacional, por lo que no se deseaba trabajar en una comuna muy disímil socioeconómicamente a lo encontrado a nivel nacional.

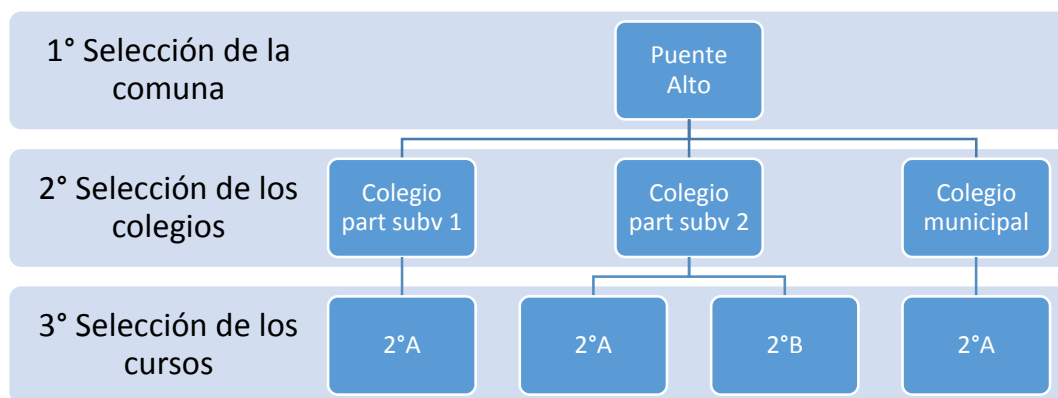
<sup>2</sup> El Simce es el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje. Desde el año 2012 el Simce pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados. (extraído de <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>)

**Tabla 4. Indicadores sociales y educacionales de la comuna de Puente Alto y a nivel Nacional**

Indicadores sociales y educacionales	Puente Alto	Nivel Nacional
Porcentaje de pobreza <sup>3</sup>	14,6%	14,4%
Grado de hacinamiento crítico <sup>1</sup>	2,0%	2,4%
Familias monoparentales <sup>4</sup>	23,3%	23,0%
Familias biparentales <sup>2</sup>	45,0%	42,8%
Familias extensas <sup>2</sup>	16,3%	15,8%
Simce 4° básico año 2015 en Lectura <sup>1</sup>	265	264
Simce 4° básico año 2015 en Matemáticas <sup>1</sup>	258	256

Para seleccionar a los participantes de esta investigación se hizo un muestreo no aleatorio intencionado, en tres etapas: la selección de la comuna (ya mencionado), la selección de los colegios y la selección de los cursos (Fig.6). Cada curso se consideró un conglomerado, invitando a todos los miembros de dichos cursos a participar del estudio.

**Figura 6. Proceso de selección de la muestra en base a Muestreo No Aleatorio Intencionado**



<sup>3</sup> Datos obtenidos de [http://reportescomunales.bcn.cl/2015/index.php/Puente\\_Alto](http://reportescomunales.bcn.cl/2015/index.php/Puente_Alto)

<sup>4</sup> Datos obtenidos de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/indicadores/pdf/comunal\\_tematico1/metropoli\\_tana/Puente\\_Alto.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/indicadores/pdf/comunal_tematico1/metropoli_tana/Puente_Alto.pdf)

Luego de haber optado por la comuna de Puente Alto, se seleccionaron colegios de dicha comuna, buscando que estos difieran en el nivel socioeconómico de sus familias, pero que compartieran ciertas características generales. Las características comunes fueron:

- colegios que impartan el curriculum nacional
- colegios mixtos, es decir con estudiantes hombres y mujeres en todos sus niveles
- colegios laicos, es decir no dependientes de una congregación religiosa
- colegios con dos o tres cursos por nivel, esto con el fin de seleccionar colegios de tamaño similar
- colegios con más de 30 estudiantes por curso, esto con el fin de seleccionar cursos que impliquen una carga pedagógica y afectiva similar para las profesoras
- cursos en que la profesora jefe actual (de 2° básico) haya sido la profesora del mismo curso en 1° básico, esto para asegurar que la profesora conociera adecuadamente a los niños y niñas de su curso.

Inicialmente se pensó en seleccionar tres colegios: uno municipal, otro particular subvencionado y otro particular pagado; sin embargo en la comuna de Puente Alto la distribución de escuelas según dependencia difiere respecto de la realidad nacional. En Puente Alto hay solamente 4 colegios particulares pagados (que corresponde al 1,9%), tres de los cuales fueron contactados y ninguno de ellos accedió a participar de la investigación. Es decir, la mayoría de los colegios puentealtinos son subvencionados: el 12,7% de los colegios son municipales, y el 84% de los colegios son particulares subvencionados. Dada esa realidad se optó por seleccionar un colegio municipal y dos colegios particulares subvencionados, buscando que estos últimos tuviesen un valor de la mensualidad diferente de modo de acceder a familias de distintos niveles socioeconómicos. Considerando lo anterior, los colegios fueron contactados a través del contacto con personas que tenían acceso a establecimientos educacionales de la comuna de Puente Alto. De este modo fueron seleccionados tres colegios (Tabla 5).

**Tabla 5. Características socioeconómicas de los colegios de la muestra**

	Dependencia administrativa del colegio	Mensualidad del colegio	Índice Vulnerabilidad Escolar -Sinae Básica <sup>5</sup>	Madres y estudiantes que acceden a participar
Colegio "A"	Colegio municipal	\$0	90,7%	39
Colegio "B"	Colegio particular subvencionado	\$50.500	49,1%	72
Colegio "C"	Colegio particular subvencionado	\$111.000	28,1%	21

Una vez que la Directora del establecimiento educacional autorizaba la realización de la investigación en cada colegio, en reunión con miembros del equipo directivo se procedió a solicitar la participación de los cursos de segundo básico. Cada uno de los tres colegios seleccionados contaba con dos cursos de segundo básico, sin embargo sólo en un colegio pudieron participar los dos cursos. Las razones para la toma de decisión respecto a qué curso de cada colegio participa se encuentran en la Tabla 6.

**Tabla 6. Razones para la selección de cursos participantes por colegio**

	Curso(s) participante	Razones para elegir al curso participante	Madres que acceden a participar
Colegio "A"	2°A	Se descarta el 2°B porque no mantuvo la misma profesora desde 1° básico.	39 madres de un total de 40
Colegio "B"	Ambos cursos	Se eligen ambos por un interés del equipo directivo de indagar en posibles diferencias entre ambos	72 madres de un total de 78 (39 estudiantes por curso)
Colegio "C"	2°A	Se descarta el 2°B porque estaba con una profesora reemplazante durante los meses de la investigación.	21 madres de un total de 45

<sup>5</sup> El Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE) es un conjunto de criterios que permite identificar distintos grupos dentro de la población de estudiantes de educación básica y media de establecimientos municipales o particulares subvencionados del país, de acuerdo al nivel de vulnerabilidad que presentan. El porcentaje refleja la cantidad de estudiantes considerados vulnerables. Datos obtenidos de: <http://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/>

Una vez definido el curso que participaría de la investigación se hacía extensiva la invitación a las madres o apoderadas del curso. Específicamente se solicitó que participara la madre o cuidadora principal de los niños y niñas. En caso que la crianza fuese compartida por el padre y la madre, se solicitó que fuese la madre quien respondiera los cuestionarios<sup>6</sup>. Pese a lo anterior, si el cuidador principal era el padre, se aceptaba que fuese él quien respondiera los cuestionarios. Como la gran mayoría de las personas que contestaron los cuestionarios fueron las madres, en lo que sigue usaremos la palabra “madre” para mencionar a la o el cuidador principal que contestó los cuestionarios. Luego que la madre aceptara participar del estudio, y autorizaba la participación de su hijo o hija, se hacía extensiva la invitación a los niños y niñas. Ningún estudiante que contaba con la autorización de su apoderada se negó a participar del estudio.

Para invitar a las profesoras, madres y estudiantes a participar se siguió un protocolo el cual fue aprobado por el comité de ética de la Facultad de Ciencias Sociales<sup>7</sup> e implicó la firma de un Consentimiento Informado de parte de la profesora y las madres, y un Asentimiento Informado de parte de los y las estudiantes. Información detallada de este proceso se encuentra en los Anexos.

De esta manera quedó conformada la muestra de participantes, accediendo a participar un total de 132 madres y sus hijos/as. Pese a ello, no todas las madres que aceptaron participar del estudio a través de la firma del consentimiento informado finalmente participan de éste (ver características de la muestra).

---

<sup>6</sup> La petición respecto al que los cuestionarios fueran contestados por las madres, responde a la necesidad de cumplir con los requisitos del estudio internacional del cual será parte esta muestra.

<sup>7</sup> El 18 de Julio 2017 el Comité de Ética de FACSÓ a través de un Informe aprueban la realización del proyecto de investigación, el que califican como “un proyecto con riesgo mayor que el mínimo”, considerando que se toman los resguardos éticos necesarios.



#### D. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA ESTUDIO 1

Este apartado describirá los instrumentos y los procedimientos utilizados para realizar el Estudio 1, el cual recolecta datos cuantitativos. Este estudio permite responder a los tres primeros objetivos de investigación, estos son:

1. Analizar la estructura de la autorregulación a partir de la relación entre las medidas de autorregulación conductual, emocional y funciones ejecutivas en niños y niñas de segundo básico de tres contextos socioeducativos distintos de una comuna de Santiago.
2. Describir si se ratifica la asociación teórica entre apego y autorregulación emocional, y funciones ejecutivas y autorregulación conductual, en niños y niñas de segundo básico de tres contextos socioeducativos distintos de una comuna de Santiago.
3. Describir la relación entre medidas de autorregulación y rendimiento académico en lenguaje y matemáticas en niños y niñas de segundo básico de tres contextos socioeducativos distintos de una comuna de Santiago.

Para ello se recolectó información cuantitativa respecto a una serie de variables personales, familiares y escolares. Dicha información se recoge a través de la aplicación de cuestionarios a las madres y a los estudiantes (Tabla 7).

**Tabla 7. Instrumentos a aplicar en Estudio 1**

Concepto a evaluar	Instrumentos a aplicar	Niño/a	Madre	Profesora
Funciones ejecutivas	HTSK	X		
Autorregulación conductual	Brief Self-Control Scale (BSCS)	X	X	
Autorregulación emocional	Emotion Regulation Checklist (ERC)		X	
Relación profesor – alumno	Escala Relación profesor-alumno			X
Representación de apego	Security Scale	X		
Datos generales	Cuestionarios		X	
Rendimiento Académico	Notas de 1° y 2° básico			X

## a) Instrumentos Estudio 1

Los instrumentos utilizados se escogieron privilegiando aquellos que ya hayan sido utilizados en muestra chilena. Sin embargo, no todos los instrumentos cumplen ese criterio. Dado además que los instrumentos se aplican en niños y niñas que inician su escolaridad, y a madres con nivel de escolaridad variable, se decidió previo a la tabulación de los resultados realizar un análisis factorial confirmatorio o exploratorio, según corresponda, a todos los instrumentos psicológicos aplicados. Los instrumentos utilizados se describen a continuación.

### i. Cuestionario de caracterización familiar

Este es un cuestionario de 26 preguntas contestado por la madre, en la cual se le preguntan datos generales respecto de su hijo o hija y su grupo familiar. Las preguntas recogen la siguiente información:

- Fecha de nacimiento, sexo y lugar de nacimiento del hijo/a
- Información respecto de quienes viven con el hijo/a
- Información respecto de quién o quienes cría(n) al hijo/a
- Asistencia a sala de cuna, jardín infantil y niveles de transición 1 y 2 del hijo/a
- Asistencia alguna vez al psicólogo del hijo/a
- Nivel educativo de la madre o cuidadora principal del hijo/a
- Ingreso mensual del hogar
- Actividad a la que se dedica la madre o cuidadora principal del hijo/a

### ii. Escala Breve de Autocontrol - *Brief Self-Control Scale - BSCS* (Tangney, Baumeister, & Boone, 2004)

Esta escala fue desarrollada por Tangney, Baumeister, y Boone, (2004) para evaluar autocontrol, definido como la “habilidad para anular o cambiar las respuestas internas propias, como también interrumpir las tendencias conductuales indeseadas (como los impulsos) y evitar el actuar desde ellos” (p.274). Según los autores de la escala, el concepto de autocontrol usado se ajusta al modelo teórico de autorregulación de Carver y Scheier, quienes describen un circuito de retroalimentación entre la conducta y las metas que

guían la conducta (Tangney et al., 2004). El BSCS es descrita como una escala unidimensional por sus autores, sin embargo, algunos estudios posteriores han descrito una estructura de dos factores (Maloney et al., 2012).

En el presente estudio, la escala se usó para evaluar autorregulación conductual, siendo respondida por las madres y los estudiantes.

La escala consta de 13 ítems, y es contestada por la madre en base a una escala Likert de 5 graduaciones. La escala original está en primera persona, por lo que fue adaptada para que sus ítems describa a una tercera persona (el hijo o hija). Por ejemplo, el ítem “soy flojo”, para ser contestado por las madres se transformó a “mi hijo/a es flojo/a”. Esta escala adaptada para ser contestada por las madres ya ha sido traducida y aplicada en población chilena, arrojando un índice de confiabilidad adecuado (alfa de cronbach: 0.81) (Weis, Trommsdorff, Muñoz, & Gonzalez, 2018). Ejemplos de ítems de la escala son: “Mi hijo/a es bueno resistiéndose a las tentaciones”, o “Mi hijo/a dice cosas inapropiadas”.

Esta misma escala se usó con los estudiantes, sin embargo se consideró que una escala de 5 puntos podía ser muy exigente para niños y niñas de 2° básico, por lo que se ajustó la escala a 3 graduaciones: “sí”, “más o menos”, “no”. Las 3 alternativas fueron acompañadas por imágenes de afirmación y negación<sup>8</sup>. Este nuevo formato se pilotó<sup>9</sup> y se consideró adecuado ya que en la mayoría de los ítems los estudiantes escogían las opciones “sí” o “no”, siendo la opción “más o menos” escogida por entre un 6% y un 29% de los estudiantes para los distintos ítems (a excepción del ítem “me cuesta concentrarme”, en que la opción “más o menos” fue escogida por un 41% de los estudiantes). Luego del pilotaje se

---

<sup>8</sup> Ver anexo 3.

<sup>9</sup> El pilotaje se realizó en un curso de 2° básico de un colegio particular de la comuna de Macul. En este curso habían 19 estudiantes con desarrollo típico y 4 estudiantes con desarrollo atípico (trastorno del desarrollo, problemas de lenguaje, síndrome de asperger). La diversidad del curso resultó idóneo para pilotar los instrumentos. El pilotaje se realizó para todos los instrumentos que respondieron los estudiantes.

decidió cambiar la palabra “más o menos” por “a veces”, que resultaba más lógica y más común en el lenguaje cotidiano de los estudiantes.

- iii. Lista de cotejo de Regulación Emocional - *Emotion Regulation Checklist* - ERC (Shields & Cicchetti, 1997)

Esta lista de chequeo evalúa regulación emocional en términos de labilidad afectiva, intensidad, flexibilidad y adecuación situacional de la expresión emocional en niños (Shields & Cicchetti, 1997). Está compuesta de 24 ítems que se distribuyen en dos factores: labilidad/negatividad y regulación emocional. Los ítems del cuestionario son contestados por la madre en una escala tipo Likert de 4 graduaciones. El cuestionario ha sido adaptado en una muestra chilena, obteniéndose una confiabilidad adecuada (Riquelme, 2013). Ejemplos de ítems de esta escala son: “Su hijo/a es propenso a tener explosiones de enfado o rabietas” o “Su hijo/a responde positivamente (sonrisa, risa) a propuestas neutrales o amistosas de sus compañeros”.

- iv. Escala de Seguridad en el Apego - *Security Scale* (Kerns, Klepac, & Cole, 1996)

La Escala de Seguridad evalúa la percepción de seguridad con una figura específica que para la presente investigación es la madre. Sus autores mencionan que la Escala de Seguridad evalúa el grado en que los niños/as consideran a su figura de apego como responsiva y disponible, la tendencia de los niños a confiar en dicha figura en momentos de estrés, y la comodidad e interés de los niños en comunicarse con dicha figura (Kerns et al., 1996).

La escala se compone de 15 ítems que en su versión original se puntúan en una escala de 4 puntos usando el formato de “algunos niños... otros niños...”. Por ejemplo un ítem es “Algunos niños confían en su mamá *pero* otros niños no saben si pueden confiar en su mamá”. Los niños deben responder con cuál de los dos niños de la oración se identifican más, luego deben decidir si se identifican mucho o poco con la oración escogida. En la aplicación piloto se observó que esta escala de cuatro puntos resultó muy compleja de comprender para los niños y niñas de 2° básico. Por ello se cambió a una escala de tres

puntos, en que los niños pueden marcar con cuál de las dos oraciones se identifican, o marcar una tercera opción que es “no sé”. Solo el 9,4% de las respuestas de los estudiantes que respondieron esta escala corresponden a la opción “no sé”.

Revisando la literatura, no se ha encontrado reportes del uso de esta escala en estudiantes chilenos. Respecto a la validez concurrente, estudios han reportado que la seguridad en la relación materna y paterna medida con esta escala, correlacionan significativamente con la autoestima global, la aceptación por los pares, la conducta, la apariencia física, la competencia académica y la adaptación escolar (Dwyer, 2005).

- v. Cabeza-Pies- Rodillas -Hombros - *Head-Toes-Knees-Shoulder –HTKS* (Cameron Ponitz et al., 2008)

Esta es una tarea individual que evalúa las funciones ejecutivas de control inhibitorio, memoria de trabajo y foco atencional (Cameron Ponitz et al., 2008). La tarea consiste en darle una instrucción al niño/a y solicitarle al niño o niña que haga lo contrario a lo que le dice el adulto, por ejemplo, si el adulto dice “tócate los pies” el niño o niña debe tocarse la cabeza. En una primera etapa se comienza con la cabeza y los pies, y luego en la segunda etapa se suman los hombros y las rodillas. Se puntúa de acuerdo a un protocolo. Se considera una tarea entretenida para los niños y niñas. Su aplicación dura aproximadamente 7 minutos.

- vi. Escala de Relaciones Profesor – Alumno - *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 2001)

Esta escala fue desarrollada por Pianta, (2001) a partir de la teoría de la apego para medir la percepción que tiene un profesor respecto de su relación con un estudiante en concreto. Es un autorreporte de 28 items que se responde en una escala de likert de 5 alternativas. Se describen tres subescalas: conflicto, cercanía y dependencia, y también se puede obtener una puntuación total que evalúa la calidad de la relación. Esta escala es respondida por la profesora jefe

para cada estudiante participante del estudio. Debido a que esta escala mide calidad de la relación, es que se solicitó que las profesoras que evaluaban tengan conocimiento de los estudiantes desde que éstos estaban en primero básico.

vii. Rendimiento Académico

Se solicita el rendimiento académico de los estudiantes participantes.

Particularmente se recoge el promedio final y el promedio de las asignaturas de lenguaje y matemática obtenido en 1° básico. Además se recoge el promedio final y el promedio de las asignaturas de lenguaje y matemática obtenido el primer semestre de 2° básico.

## **b) Procedimientos**

A continuación se detallan los procedimientos utilizados para recolectar la información de los participantes.

La profesora contestó un cuestionario por cada estudiante participante. Se le entregaron todos los cuestionarios que debía responder al inicio de la investigación y cada profesora los respondió durante el transcurso de la investigación. El tiempo que demoraron en completarlos varió entre una semana a dos meses.

Las madres contestaron cuatro cuestionarios<sup>10</sup>, los que se les entregaron en un solo cuadernillo todos juntos. En total sumaban 11 páginas y un total de 125 preguntas. Dada su extensión, el motivar a que las madres contestaran estos cuestionarios fue un desafío y una de las razones por la que no todas las madres que inicialmente accedieron a participar del estudio, finalmente lo hicieron.

La forma de aplicación de los cuestionarios a las madres fue variada. Los cuestionarios fueron enviados vía libreta de comunicaciones o entregados en una reunión de apoderados

---

<sup>10</sup> Se incluyó un cuestionario sobre prácticas parentales, el cual no será considerado en la presente investigación.

(dependiendo del colegio). Las madres los contestaban en su casa y enviaban vía libreta de comunicaciones. Sin embargo, en el colegio A y en el colegio B, se citó a las madres que no habían respondido los cuestionarios a una reunión para apoyarlas en responder. La asistencia a estas reuniones fue baja, sin embargo fueron instancias provechosas para las madres que acudieron y que tenían dificultad para comprender algunos ítems. Esto no se realizó en el colegio C dada la alta tasa de respuesta de las madres que accedieron a participar en este colegio.

Respecto de la aplicación de los instrumentos a los estudiantes, se procedió de la siguiente forma. Los cuestionarios se aplicaron en forma grupal en un horario de clases acordado con la profesora. En caso que menos de la mitad del curso participara del estudio (colegio C), los estudiantes que sí participaron fueron llevados a otra sala de clases para no interrumpir la actividad escolar de la mayoría del curso. En este caso los cuestionarios fueron aplicados por la investigadora. En caso que la mayoría de los estudiantes del curso participaran del estudio (colegios A y B) se hizo la aplicación de los instrumentos en la sala de clases, pero se llevó una actividad alternativa para los estudiantes que no participaron.

La aplicación de los cuestionarios en la sala de clases fue realizada por la investigadora y apoyada por una ayudante de investigación. Además, la profesora jefe se mantuvo en la sala apoyando la aplicación y manteniendo el orden en la sala de clases. Se leyó en voz alta cada ítem de cada cuestionario para que los niños y niñas fueran contestándolos al mismo tiempo. Se explicaba las dudas respecto al significado de algunas palabras si es que esto era necesario.

Se planificó la aplicación de los cuestionarios de manera que no fuera tedioso de responder para los niños y niñas, por lo que se utilizaron tres sesiones separadas. Una primera sesión fue para la explicación del estudio y firma del Asentimiento Informado, y la aplicación del cuestionario de autorregulación conductual. La segunda sesión fue para la aplicación del cuestionario de apego y la realización de un dibujo de la familia<sup>11</sup>. La tercera sesión fue para aplicar los cuestionarios a los niños y niñas que por alguna razón no hubiesen completados los cuestionarios en las sesiones anteriores y para realizar la evaluación de las funciones

---

<sup>11</sup> El análisis de este dibujo no forma parte de la presente tesis.

ejecutivas. El procedimiento para la aplicación de los instrumentos a los niños y niñas fue cauteloso y en todo momento consideró que ellos pudieran no comprender cabalmente el objetivo de contestar los cuestionarios o instrumentos, por lo que se respetaron sus deseos y se aclararon las dudas todas las veces que estas surgían.

## **E. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA ESTUDIO 2**

El Estudio 2 corresponde a la fase cualitativa de la presente investigación. En esta fase se entrevistó y filmó a 12 niños y niñas, que fueron seleccionados a partir de los resultados obtenidos en el Estudio 1. Los objetivos del Estudio 2 son:

- i. Describir el proceso de autorregulación observado en la sala de clases, incorporando la perspectiva de los estudiantes de 2° básico que los vivencian en un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago.
  
- i. Describir las estrategias de autorregulación que utilizan niños y niñas de segundo básico de un un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago, en su contexto escolar natural, la sala de clases.
  
- ii. Relacionar la habilidad de metacognición con el proceso de autorregulación en estudiantes de 2° básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago.

### **a) Selección de los participantes.**

El Estudio 2 se realizó en un solo colegio (el colegio B), que fue el único que accedió a participar de este estudio. Los niños y niñas seleccionados eran tanto del 2°A como del 2°B, no siendo el curso un factor a considerar a la hora de seleccionar a los niños.

Para seleccionar a los participantes se calculó el puntaje promedio obtenido por todos los estudiantes de dicho colegio en las escalas BSCS y HTKS. Se escogen estas escalas ya que



ambas registran la autorregulación conductual, la que es más fácil de observar en un registro filmico. Se realizó un listado de los estudiantes que obtienen puntajes sobre y bajo el promedio en las escalas BSCS respondido por la madre, BSCS respondido por el niño/a y HTSK. A este grupo de estudiantes se les invitó a participar del Estudio 2. Al ser invitados no se le indicó ni a la madre, ni al niño, ni a la profesora el puntaje obtenido en los cuestionarios.

Siguiendo los criterios mencionados se preseleccionaron 22 estudiantes. De éstos 14 obtuvieron puntajes altos (10 niñas y 4 niños) y 8 obtuvieron puntajes bajos (5 niñas y 3 niños). De estos 22 estudiantes, solo 14 de ellos fueron autorizados por su apoderado para participar del Estudio 2. De estos 14 niños y niñas fueron filmados y entrevistados 12 de ellos de acuerdo a la disponibilidad a participar que tenían los estudiantes en el momento del Estudio.

Se registraron leves diferencias en el promedio entre los y las estudiantes que recibieron autorización para participar del Estudio 2 de quienes no recibieron autorización (Tabla 8). Estas diferencias muestran que los niños y niñas sin permiso tendrían puntajes levemente menores en la autorregulación conductual según los hijos/as y en la prueba de funciones ejecutivas. Sin embargo, utilizando la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, no se observa diferencia entre los dos grupos (BSCS hijos:  $p=.482$ ; BSCS madres:  $p=.374$ ; HTKS:  $p=.868$ ).

**Tabla 8. Promedio de grupo de estudiantes con y sin autorización para participar de Estudio 2.**

	BSCS HIJOS	BSCS MADRES	HTSK
Con autorización	48,9	50,5	47,1
Sin autorización	45,5	51,8	46,5

#### **b) Procedimiento para la filmación**

La filmación se realizó en la sala de clases de cada estudiante. Se acordó con la profesora jefe del curso más la coordinadora de ciclo básico qué momentos de la actividad escolar serían filmados. Se definió hacer la filmación durante las clases que presidía la profesora

jefe, dado que ella era la participante de este estudio, y no otras profesoras. Por lo tanto se filmaron las clases de Matemáticas y Comprensión de la Naturaleza, ambos ramos dictados por las profesoras jefes.

Antes de comenzar a filmar, la profesora informa a todos los estudiantes que la investigadora estará filmando. A los niños y niñas seleccionados para ser filmados se les avisa que serán filmados en ese momento, solicitando autorización para hacerlo. En caso que un estudiante no quiera ser filmado en ese momento, se filma a otro de los niños o niñas seleccionados. El hecho de avisar a los estudiantes cuándo están siendo filmados se realiza por consideraciones éticas, sin embargo, se ha descrito que al saber que se está siendo observado la persona suele actuar en base a la deseabilidad social o intenta complacer al investigador (Webb et al., 2012).

Cada estudiante fue filmado dos veces, una en clases de Matemáticas y otra en clases de Comprensión de la Naturaleza. Cada niño/a se filmó al inicio, al medio y al final de la clase. Se realizaron grabaciones cortas de duración variable considerando la actividad de la o el estudiante. Inmediatamente después de la filmación se realizaron las entrevistas. Para ello, se seleccionaron in situ fragmentos de la filmación que registraran situaciones que pudieran requerir de autorregulación.

Dado que los estudiantes fueron filmados en dos clases, al concluir cada filmación se invitaba al estudiante a participar de la entrevista. Sin embargo no todos los participantes pudieron participar en las dos entrevistas: 6 de los niños y niñas filmados fueron entrevistados dos veces, y los otros 6 niños y niñas fueron entrevistados una sola vez. El tener una sola entrevista para 6 estudiantes tuvo diversas razones: dos estudiantes no quisieron participar de la segunda entrevista, una estudiante fue retirada del colegio durante el estudio, otra estudiante no asistió a clases los días de la filmación y un estudiante fue incorporado tardíamente al estudio 2, por lo que no se alcanzó a cumplir las dos entrevistas con él.

Las filmaciones ni las entrevistas son compartidas con la profesora ni con las madres.

### c) Entrevista

A los niños y niñas participantes se les invitó a contestar una entrevista semi-estructurada para acceder a la vivencia que tienen de su proceso de autorregulación. La entrevista abordó las siguientes temáticas: valoración del contexto escolar, metas personales y estrategias de autorregulación (pauta de entrevista en Anexos).

Para la parte de la entrevista enfocada en las estrategias de autorregulación se utilizó el video filmado. Se seleccionó un fragmento de la filmación en que aparecieran situaciones que requerían autorregulación y en base a dicho trozo se desarrolló parte de la entrevista. Para ello se realizó la entrevista con la técnica de recuerdo estimulado (denominada en inglés "*stimulated recall*"). Esta técnica consiste en que los participantes observan un video en el cual ellos están involucrados y luego durante una entrevista analizan lo observado en el video (Theobald, 2008). Para esta técnica es importante la cercanía temporal entre la filmación y la entrevista, lo cual facilita las entrevistas metacognitivas con niños/as (Marulis et al., 2016). Por lo anterior, para llevar a cabo cada entrevista se requiere contar con un material fílmico del estudiante.

La entrevista fue realizada por la investigadora, apoyada en ocasiones por una ayudante de investigación. Las entrevistas se realizaron fuera de la sala de clases, en un espacio privado y tranquilo. Las entrevistas tuvieron una duración variable de entre 15 a 30 minutos. La entrevista se graba en audio para ser posteriormente transcrita y codificada.

## **F. ANALISIS DE DATOS**

En base a la información recogida, se realizan análisis de los datos cuantitativos y cualitativos.

### **a) Análisis cuantitativos**

Con los datos cuantitativos se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales utilizando el software SPSS, versión 22.

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos para cada una de las variables evaluadas con los instrumentos psicológicos y para algunas variables del cuestionario de caracterización familiar. Además se realizaron análisis correlacionales entre todas las variables cuantitativas medidas.

Se utilizó el análisis de varianza tipo Manova, para analizar si es que hay diferencia entre las variables según el contexto socioeducativo. Se utilizó el análisis de regresión lineal múltiple para determinar cuáles de las variables medidas afectan el resultado de las distintas medidas de autorregulación.

### **b) Análisis cualitativos**

Los datos cualitativos surgen de las entrevistas semi-estructuradas y del registro filmico y se analizaron a través de un análisis de contenido.

Las entrevistas son utilizadas en forma íntegra a partir de su transcripción. Del material filmado se consideró para el análisis solo aquellos fragmentos que fueron utilizados en las entrevistas con los niños y niñas. A partir de cada uno de estos fragmentos fílmicos se genera un relato descriptivo de lo observado en la grabación. El relato aborda dos puntos: un primer punto describe la actividad que estaba ocurriendo en la sala de clases, el ambiente de la misma y la actitud general de los estudiantes y la profesora; en un segundo punto se describe detalladamente la acción que ocurre respecto del niño o niña que está siendo filmada. Dicha descripción se focaliza en lo conductual, aunque se permite incluir

impresiones de la observadora del tipo: “parece aburrida”, “parece atenta a las indicaciones”, siempre dejando explícito que es una impresión a partir de la observación. La descripción de estos fragmentos fue realizada por la investigadora y una asistente de investigación lo que permitió una redacción consensuada de los mismos.

Por lo tanto, el material a analizar surge de dos sujetos: el niño o niña que fue entrevistada, y la observadora que describe lo ocurrido en un momento particular de la sala de clases en la cual el niño o niña entrevistada tiene participación.

La transcripción de las entrevistas y la descripción de los fragmentos fílmicos utilizados en las entrevistas configuran la unidad de análisis para el análisis cualitativo. Las unidades de análisis son los segmentos del material que se utilizarán para categorizar, relacionar y establecer inferencias a partir de ellos (Cáceres, 2003).

Las unidades de análisis se analizaron a través de la técnica de codificación abierta del análisis de contenido cualitativo (Cáceres, 2003). Esto implica la asignación de códigos que permiten describir las temáticas abordadas y luego organizarlas en categorías que facilitan la comprensión del fenómeno. La codificación se realizó en torno a las siguientes temáticas: estrategias de autorregulación, metas vinculadas a lo escolar, y conocimiento del contexto escolar y de sí mismo.

Además las entrevistas fueron puntuadas para obtener un puntaje que refleje el nivel de metacognición de los participantes respecto a su capacidad de autorregulación. Para ello se puntuaron aquellas respuestas de los niños y niñas entrevistadas que aludían a la razón por la cual utilizaban ciertas estrategias de autorregulación. Para ello se utilizó el método de puntuación utilizado para la Entrevista de Conocimiento Metacognitivo, propuesta por Marulis y colaboradores (2016). En ella, las respuestas a la entrevista se codifican en tres categorías:

- 0 = respuesta sin metacognición. La respuesta no se refiere al conocimiento que el participante tiene sobre su capacidad de autorregularse, las estrategias que aplicó, o la dificultad para sí mismo de la acción realizada.
- 1 = respuesta parcialmente metacognitiva. La respuesta se refiere a su capacidad de autorregulación, las estrategias que aplicó o la dificultad de la acción realizada, sin

embargo no logra explicar dicha respuesta, o la explicación no se refiere a algún aspecto metacognitivo.

- 2 = respuesta metacognitiva. La respuesta se refiere a su habilidad de autorregulación, las estrategias que aplicó o la dificultad de la acción realizada para sí mismo, y la explicación que otorga refiere a aspectos metacognitivos.

En cada entrevista se contaba con una cantidad variable de respuestas que podían ser utilizadas para puntuar el nivel de metacognición, por lo tanto, para obtener el puntaje que obtiene cada niño o niña participante, se promediaron los puntajes asignados en las distintas respuestas, obteniendo un valor final para cada participante.

Los niveles de metacognición puntuados de esta manera se transforman en un dato cuantitativo, el cual a partir de análisis estadísticos no paramétricos se pueden relacionar con las habilidades de autorregulación de los niños y niñas.

## PARTICIPANTES

## DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

### A. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Los participantes en este estudio fueron 132 estudiantes de tres colegios de la comuna de Puente Alto, sus profesoras jefes y sus madres. Los estudiantes cursaban 2° básico con edades que fluctuaban entre los 7,0 y 10,2 años de edad. Dado que este estudio busca describir el proceso de autorregulación en niños y niñas de desarrollo típico, se opta por excluir de la muestra a los estudiantes de 10 años edad, considerando que su retraso escolar puede ser debido a un desarrollo atípico. Esto implica eliminar del estudio a dos estudiantes, ambos pertenecientes al Colegio A. Considerando esto, la muestra del estudio queda conformada por 130 estudiantes de 2° básico (66 niñas y 64 niños), las apoderadas de 108 de ellos (100 apoderadas y 8 apoderados), y sus profesoras jefe (todas mujeres) (Tabla 9).

**Tabla 9. Participantes en el estudio**

	Colegio A	Colegio B	Colegio C	Total
Profesoras jefes	1	2	1	4
Estudiantes <sup>a</sup>	37 (93%)	72 (92%)	21 (47%)	130
Apoderadas <sup>b</sup>	27 (73%)	61 (85%)	20 (95%)	108

a: se muestra el porcentaje respecto al total de la matrícula de estudiantes del curso

b: se muestra el porcentaje respecto al total de apoderadas de los estudiantes participantes

El Colegio A es un colegio municipal, y de éste participó el 93% de la matrícula de estudiantes del curso seleccionado, aunque solamente el 73% de sus apoderadas contestaron los cuestionarios dirigidos a ellas. Esto se puede deber a que las apoderadas de este colegio tienen menor nivel de educación y puede que los cuestionarios hayan sido complicados de comprender para ellas. Se intentó prevenir esta situación citando a las madres a una reunión para contestar los cuestionarios con apoyo, sin embargo pocas asistieron.

El Colegio B es un colegio particular subvencionado que cobra una mensualidad de \$50.500, y de éste participó el 92% de la matrícula de estudiantes de segundo básico y el 85% de sus apoderadas contestaron el cuestionario dirigido a ellas. También en este colegio se



realizaron reuniones para apoyar a las apoderadas que tuvieran dificultades contestando los cuestionarios.

El Colegio C también es un colegio particular subvencionado, su mensualidad es de \$110.000. De este colegio participó solamente el 47% de la matrícula de estudiantes del curso seleccionado, sin embargo el 95% de las apoderadas de estos estudiantes contestaron los cuestionarios.

Participaron cuatro profesoras, todas profesoras jefes de 2° básico y con conocimiento de su curso desde primero básico. Dos profesoras pertenecen a un mismo colegio.

De los estudiantes participantes, 49,2% son niños y 50,8% son niñas. La edad promedio de los y las estudiantes es de 7,77 años, (variando entre los 7,0 y los 9,3), aunque la mayoría de los estudiantes (72%) tenía siete años de edad al momento de la aplicación de los instrumentos.

Participaron 108 apoderadas de los niños y niñas participantes, la mayoría de ellas (71%) era su madre, pero además participaron ocho padres, tres abuelas, una hermana, una prima y una tía, todos respondieron al ser los cuidadores principales y apoderadas/os del estudiante. Considerando que la mayoría de las apoderadas son las madres, se mencionará a este grupo como “madres”. Veinticuatro apoderadas (18%) de los estudiantes participantes no contestaron los cuestionarios dirigidos a ellas. El promedio de edad de las apoderadas que contestaron los cuestionarios es de 35,8 años, variando entre los 20 y 51 años.

La información respecto a las características familiares y la historia preescolar de los y las estudiantes, surge del cuestionario que contestan las madres. Dado que no todas las madres completaron los cuestionarios, o algunas de ellas dejaron información incompleta, la información respecto a la caracterización de la muestra es parcial. Pese a ello, se puede describir la tendencia general.

Respecto de su historia preescolar, la mayoría (98%) de los niños y niñas participantes asistió a nivel de transición 1 (prekinder), un 71% asistió a nivel medio menor y medio mayor (jardín infantil) y un 25% asistió a sala de cuna.

Respecto al grupo familiar con el cual viven los estudiantes, al menos un 46% vive con su madre, padre y hermanos, un 14% vive solamente con su madre, y un 1,5% vive solamente con su padre. El restante 38% vive en grupos familiares al que se suman otros miembros (padrastros, abuelas, tíos, otros). En su mayoría (52%), los grupos familiares están compuesto por 4 o 5 personas, sin embargo hay un 7% de estudiantes que viven en hogares donde habitan entre 7 y 14 personas. El 18% no responde.

Respecto de quién se hace cargo de la crianza del niño o niña, un 10% de los estudiantes es criado solamente por su madre, un 22% es criado por su madre y otra persona que ayuda a la madre en la tarea de crianza, y un 49% de los estudiantes participantes es criado por su madre y padre conjuntamente; el 18% no responde.

Respecto a la caracterización socioeconómica, se recogieron dos datos: el ingreso familiar mensual, y el nivel de educación de la madre. El nivel de educación alcanzado por las madres de los estudiantes se describe en la Tabla 10: un 19% no completó el colegio, un 27% de las madres termina la educación media, y un 26% tiene educación superior técnica o universitaria; un 18% no responde.

**Tabla 10. Nivel de educación alcanzado por las madres participantes**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Educación básica incompleta	3	2,3	2,8	2,8
Educación básica completa	10	7,7	9,3	12,1
Educación media incompleta	12	9,2	11,2	23,4
Educación media técnico profesional completa	22	16,9	20,6	43,9
Educación media científico-humanista completa	14	10,8	13,1	57,0
Educación técnica superior incompleta	6	4,6	5,6	62,6
Educación técnica superior completa	25	19,2	23,4	86,0
Educación universitaria incompleta	5	3,8	4,7	90,7
Educación universitaria completa	10	7,7	9,3	100,0
Total	107	82,3	100,0	
No contesta	23	17,7		
Total	130	100,0		

Respecto a los ingresos mensuales del hogar (Tabla 11) existe un rango amplio aunque la mayoría de las familias tienen ingresos menores a \$1.200.000.

**Tabla 11. Ingreso mensual del hogar del estudiante.**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
menos de \$200.000	12	9,2	12,1	12,1
\$200.000 a \$400.000	20	15,4	20,2	32,3
\$400.000 a \$599.000	28	21,5	28,3	60,6
\$600.000 a \$1.200.000	27	20,8	27,3	87,9
\$1.200.000 a \$1.699.000	9	6,9	9,1	97,0
\$1.700.000 ó más	3	2,3	3,0	100,0
Total	99	76,2	100,0	
No contesta	31	23,8		
Total	130	100,0		

## B. CARACTERIZACIÓN DE LOS CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS

Por contextos socioeducativos se entenderá un ambiente social que comparte características estructurales a nivel económico y educativo. En el presente estudio se recoge información respecto a la situación económica de las familias a través de una pregunta respecto de su ingreso mensual familiar. Además se pregunta por el nivel de escolaridad de las madres ya que en estudios internacionales se utiliza este como un indicador socio-económico de la familia. Estos dos datos permiten tener información gruesa respecto al nivel económico y cultural de las familias. Por otro lado, las escuelas son un contexto social marcado por características estructurales como el valor de su mensualidad y su dependencia administrativa, a lo que se suma un proyecto educativo o ciertos énfasis que convocan a familias que pudieran compartir características sociales, económicas y valóricas. Por ello, con el concepto de contextos socioeducativos se busca definir un cierto ambiente social que comparte características socioeconómicas y educativas.

El primer paso para definir si existen contextos socioeducativos delimitados en la muestra, es analizar la correlación entre las variables que pueden dar cuenta de características

socioeconómicas y de características estructurales de las escuelas. Se encuentra correlación significativa entre las variables nivel educacional de la madre, ingreso mensual del hogar, dependencia administrativa del colegio (municipal o particular subvencionado) y costo de la mensualidad del colegio (Tabla 12), lo cual permite plantear que estas variables se pueden organizar en relación a contextos socioeducativos.

**Tabla 12. Correlaciones entre variables socioeducativas**

	Nivel Educativo de la madre <sup>a</sup>	Ingreso mensual del hogar <sup>a</sup>	Costo de la mensualidad del colegio <sup>a</sup>	Dependencia del colegio <sup>b</sup>
Nivel Educativo madre	1	.585**	.585**	.467** <sup>c</sup>
Ingreso mensual del hogar		1	.598**	.449** <sup>d</sup>
Mensualidad del colegio			1	.707** <sup>e</sup>
Dependencia del colegio				1

\*\* significativo al .001

a: Se usa correlación de Spearman para escalas ordinales (nivel de educación de la madre, ingreso mensual del hogar, mensualidad del colegio). Para mayor robustez se utiliza bootstrap para 1000 muestras. N= 98

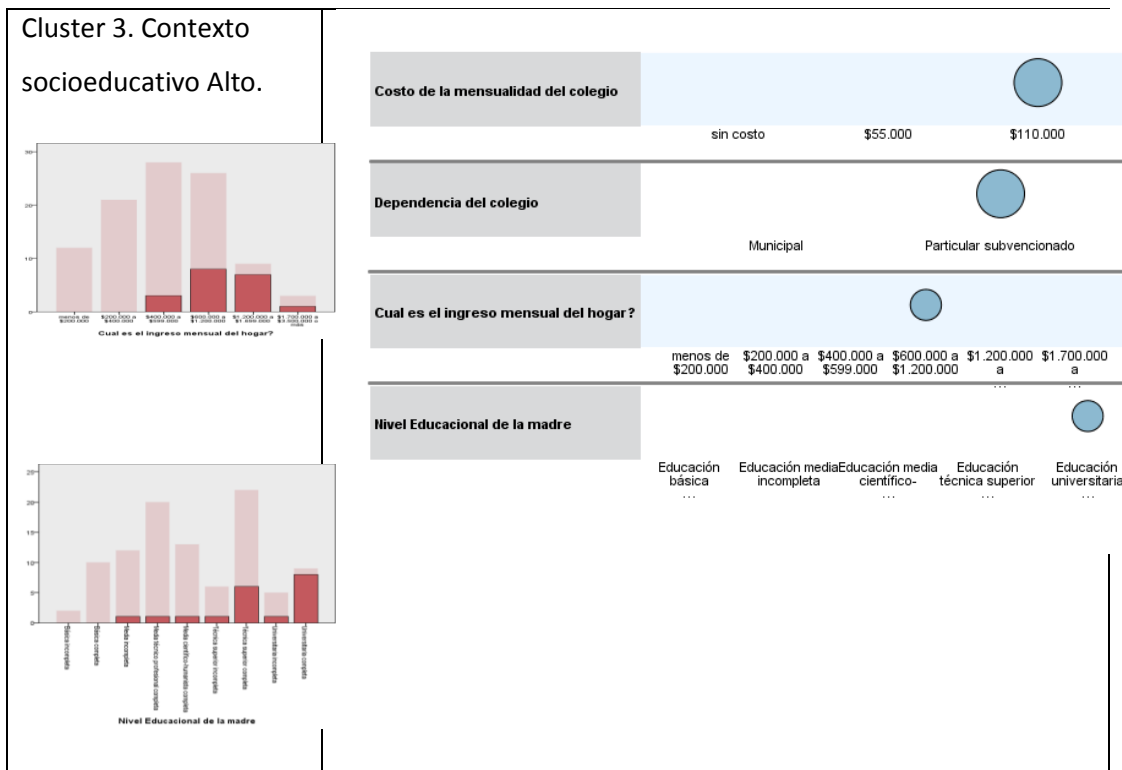
b: Se realiza análisis con Chi cuadrado dado que es una escala nominal. Para mayor robustez se utiliza bootstrap para 1000 muestras.

c: N= 107 d: N= 99 e: N= 107

Para analizar si los estudiantes se agrupan en hogares que comparten características socioeconómicas, se realiza un análisis de cluster bietápico en el paquete estadístico SPSS con estas cuatro variables. Inicialmente se obtienen dos clusters diferenciados principalmente por la dependencia del colegio. Pese a que esta agrupación resulta ser coherente con la composición real de la muestra, los dos clusters tienen una gran diferencia de tamaño (75% de la muestra vs 25% de la muestra), lo cual no es aconsejable para futuros análisis estadísticos. Al agrupar la muestra en tres clusters se logra una buena calidad de los clusters respecto a la cohesión y separación de los grupos, siendo el predictor de mayor importancia en la formación de estos tres clusters el costo del colegio y la dependencia administrativa de éste. Se opta por utilizar esta agrupación de tres clusters, que permite una distribución de la muestra en grupos algo más homogéneos (medida de la cohesión y separación: sobre 0,5; razón del tamaño entre los clusters: 1,7) (Figura 7).

**Figura 7. Clusters de contextos socioeducativos**





Los tres clusters se agrupan en torno a los tres colegios seleccionados para participar del estudio, esto corrobora la selección de estos colegios como representantes de un tipo específico de contexto socioeducativo. Además esta agrupación, es coherente con la segmentación educacional presente en el país y reportada por distintos estudios, que plantea que la educación está segmentada por clases sociales (Assaél et al., 2011; Valenzuela et al., 2008).

El Cluster 1 corresponde a los grupos familiares del Colegio A. El ingreso mensual de las familias de este cluster fluctúa entre los \$200.000 y \$400.000 en promedio, y las madres de este grupo son las que presentan el menor nivel educativo, habiendo solo 5 madres con estudios técnicos superiores. Se ha denominado este cluster como “Contexto Socio-educativo Bajo”. El segundo cluster está formado por las familias que asisten al Colegio B. El ingreso promedio de estas familias fluctúa entre los \$400.000 y \$600.000, y el nivel de educación de las madres es variado, aunque predominan las madres con formación técnica, ya sea en la educación media o en la educación superior. Se ha denominado a este cluster como “Contexto Socio-educativo Medio”. Finalmente, el tercer cluster agrupa a las familias que asisten al Colegio C, cuyo costo mensual es de \$110.000. El ingreso promedio de estas

familias fluctúa entre los \$600.000 y \$1.200.000. La mayoría de las madres cuenta con educación superior, siendo ésta predominantemente de tipo universitario. Se ha denominado a este cluster como “Contexto Socio-educativo Alto”.

El 18% de familias que no contestaron los cuestionarios no fueron incorporadas al análisis de cluster, dado que le faltaba información respecto al nivel de educación de las madres y al ingreso familiar. Sin embargo, considerando que la agrupación en clusters reflejó la distinción por colegios, se decide clasificar a las familias que no respondieron los cuestionarios de las madres en el cluster que les correspondería por colegio al que pertenecen. Esto deja al 28,5% de las familias de la muestra en el cluster de “Contexto socio-educativo Bajo”, al 55,4% de las familias de la muestra en el cluster “Contexto socio-educativo Medio”, y al 16,2% de las familias de la muestra en el cluster “Contexto socio-educativo Alto”.

Las características familiares de los estudiantes para cada cluster se describen en la Tabla 13.

**Tabla 13. Caracterización de las familias\* de los estudiantes según contexto socioeducativo**

	Contexto Socio-educativo			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Colegio de pertenencia	Colegio A	Colegio B	Colegio C	
Sexo (porcentaje de mujeres)	35,1%	54,2%	66,7%	50,8%
Edad (años)	M=8,0 DS=.57	M= 7,5 DS=.33	M=8,0 DS= .23	M=7,7 DS= .47
Personas que viven en el hogar	M= 5,5 DS= 2,5 Min= 2 Max= 14	M= 4,3 DS= 1,2 Min= 2 Max= 9	M= 4,6 DS= 0.8 Min= 4 Max= 7	M= 4,7 DS= 1,7 Min= 2 Max= 14
La madre cría sola a sus hijos/as	19%	13%	5%	13%
La cuidadora principal cría a los niños/as con ayuda de otros**	33%	22%	30%	26%
La madre y el padre crían a sus hijos/as en conjunto	48%	65%	65%	61%
La madre biológica vive con el niño/a	68%	82%	91%	79%
El padre biológico vive con el niño/a	41%	61%	76%	58%
La madre trabaja fuera del hogar	38%	47%	80%	49%

M= media; DS= desviación estándar; Min= mínimo; Max= máximo

\*: los porcentajes se calculan en base a los cuestionarios que efectivamente fueron contestados en cada colegio

\*\* : se refiere a ayuda de abuelas, tías u otros para la crianza del estudiante.

Utilizando un análisis Anova de un factor se da cuenta que no hay diferencia significativa entre la cantidad de personas que viven en el hogar entre los tres contextos socioeducativos ( $M= 4,7$ ,  $DS= 1,7$ ;  $Welch= 2,901$ ,  $p= .066$ ). Respecto a quien se hace cargo de la crianza se plantean tres opciones: la madre sola, la cuidadora principal con ayuda de otros, o el padre y la madre juntos. A través de una correlación con Rho de Spearman se observa que no hay correlación entre quien cría y el contexto socioeducativo.

Las características escolares de cada contexto socio-educativo se describen en la Tabla 14. Se observa que la asistencia a pre-kinder (nivel de transición 1) es prácticamente universal para este grupo de niños y niñas, al igual que la asistencia a jardín infantil (nivel medio menor y medio mayor) en el contexto socio-educativo alto. Se realiza una Anova de un factor para analizar la diferencia en el rendimiento académico existente entre los tres contextos escolares. El resultado es estadísticamente significativo, es decir el contexto socioeducativo tuvo un efecto sobre el rendimiento académico de primero básico ( $F(2,120)= 31,187$ ,  $p= .000$ ), como también sobre el rendimiento académico del primer semestre de segundo básico ( $F(2,126)= 15,673$ ,  $p= .000$ ).

**Tabla 14. Características escolares según contexto socio-educativo**

	Contexto Socio-educativo			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Colegio de pertenencia	Colegio A	Colegio B	Colegio C	
Asistencia a sala cuna*	46%	17%	26%	25%
Asistencia a nivel medio mayor y medio menor*	73%	61%	100%	71%
Asistencia a nivel de transición 1*	100%	97%	100%	98%
Promedio general 1° básico	M= 5,7 DS= ,58	M= 6,1 DS= ,42	M= 6,6 DS= ,13	M= 6,1 DS= ,52
Promedio general 1° semestre de 2° básico	M= 5,7 DS= ,58	M= 6,0 DS= ,44	M= 6,4 DS= ,23	M= 6,0 DS= ,50

M= media; DS= desviación estándar; Min= mínimo; Max= máximo

\*: los porcentajes se calculan en base a los cuestionarios que efectivamente fueron contestados en cada colegio



## ANALISIS FACTORIAL DE LAS ESCALAS

## ANALISIS FACTORIAL DE LAS ESCALAS

Las escalas son instrumentos tipo cuestionarios utilizadas en psicología para dar cuenta de un constructo. La creación de los cuestionarios se realiza a través de un proceso en que se redactan ítems que buscan representar el constructo a medir, lo que se hace a través de un panel de expertos. Luego, los ítems son puestos a prueba en una población determinada en que se observa cómo se comporta cada ítem dentro del cuestionario y en relación al constructo siendo medido. Este proceso da origen a la versión final del instrumento. Por lo tanto, cada instrumento es reflejo de una definición a la base del constructo, de la representación que tiene cierta comunidad de expertos sobre dicha definición, y del comportamiento que tuvieron los ítems en una población en particular.

En la presente investigación, los instrumentos utilizados en su mayoría fueron creados por autores europeos o norteamericanos. Esto implica que tanto la creación de los ítems como la validación de éstos en la población surgen de culturas y contextos distintos a los chilenos. Esta situación hace necesario analizar el comportamiento de cada instrumento en la muestra del estudio de manera de corroborar si es que las escalas tienen la misma estructura factorial que la descrita por sus autores y si los ítems forman parte de los mismos o de otros factores. De esta manera el uso de las escalas se contextualiza, lo que permite ponderar los resultados que se obtienen con cada instrumento.

Para realizar el análisis factorial se utiliza el paquete estadístico SPSS y el programa FACTOR. Este último es un programa de libre distribución para realizar análisis factorial exploratorio, que implementa cálculos que no están presentes en el programa SPSS (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2013). Además el programa FACTOR utiliza la técnica bootstrapping para calcular las cargas factoriales.

A partir de los análisis estadísticos se sugieren estructuras factoriales para las escalas. Sin embargo, para optar por una u otra estructura factorial de las escalas evaluadas, la estadística debe ser contrastada con la coherencia conceptual. En este sentido “la recomendación actual ya no es explicar la mayor parte de varianza común posible, sino la

mayor parte de la varianza común posible de explicar con el número adecuado de factores comunes, que serán aquellos factores que tengan sentido” (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, & Tomás-Marco, 2014, p. 1162).

Para el análisis factorial se siguieron algunos pasos. En primer lugar se analizó la distribución de las respuestas a cada ítem para corroborar si había una distribución normal de las respuestas, a través de los indicadores de asimetría y curtosis. Algunos autores admiten valores entre -1 y 1, mientras otros autores consideran adecuados valores entre -2 y 2 en asimetría y curtosis (Lloret-Segura et al., 2014). Posteriormente se consideró la adecuación de la muestra para el análisis factorial, a través de las pruebas de KMO y de Bartlett. Valores en la prueba de KMO sobre 0.80 se consideran adecuados, y se espera un resultado significativo en la prueba de Bartlett para asumir que se puede realizar un análisis factorial. En caso que la prueba KMO arroje valores menores a 0.80, se analizó el indicador MSA (medida de adecuación de muestreo) para cada ítem, considerando que valores menores a 0.5 indican que el ítem no es adecuado para el análisis factorial, por lo que se sugiere eliminar dicho ítem (Field, 2013).

Seguidamente se realiza la extracción de factores para el análisis factorial. Para esta labor se seleccionó el método que resultaba más adecuado según la cantidad de alternativas de respuestas en cada escala y el análisis de la distribución de normalidad de los ítems. Se realizó rotación oblicua dado que se sugiere dicha rotación en el caso de pruebas psicológicas considerando que éstas siempre implican algún grado de correlación entre los factores medidos (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Lloret-Segura et al., 2014).

Finalmente, para seleccionar el modelo con mayor ajuste se consideran aspectos estadísticos como es la evaluación de las correlaciones residuales, las que debieran tender a cero si es que se ha extraído el número de factores comunes adecuados (Lloret-Segura et al., 2014). Un indicador de esto es la Raíz Media Cuadrática Residual (RMSR), cuyo valor depende del N de la muestra. Otros indicadores de ajuste del modelo son: el RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) cuyo valor ideal debe ser menor a 0.05, aunque se acepta hasta el valor 0.08; y el índice gamma o GFI (Goodness of Fit Index), que debe ser mayor a 0.95 para indicar un buen ajuste del modelo (Lloret-Segura et al., 2014).

Además de las consideraciones estadísticas, se evalúa la estructura factorial propuesta en relación a la estructura factorial mencionada en otros estudios, y a la coherencia que tiene dicha estructura factorial con la teoría.

#### A. ESCALA BREVE DE AUTOCONTROL (Brief Self Control Scale -BSCS)

La escala BSCS evalúa autocontrol, y según sus autores, tiene una estructura unidimensional (Tangney et al., 2004). Sin embargo, Maloney, Grawitch, y Barber, (2012) han planteado que la escala funciona mejor al considerarla formada por dos factores. Los dos factores mencionados son: impulsividad y autodisciplina. Según Maloney et al., (2012) el factor autodisciplina o restrictivo, representa la tendencia a ser disciplinado aplicando control esforzado; y el factor de impulsividad representa la tendencia a ser espontáneo y actuar en base a la intuición. Pese a que ambos aspectos están relacionados, Carver (2005, en Maloney et al., 2012) plantea que funcionan simultáneamente, compitiendo entre ellos para afectar el comportamiento.

Considerando estos antecedentes, se realizó un análisis factorial exploratorio de la escala BSCS, tanto con las respuestas entregadas por las madres, como con las respuestas entregadas por los estudiantes.

##### a) BSCS contestado por las madres

La escala BSCS contestada por las madres, tiene ítems que se responden en una escala líkert de 5 opciones. El análisis descriptivo inicial de los ítems permite observar el comportamiento de éstos de modo de evaluar si las respuestas tienen una distribución normal. Como se observa en la Tabla 15, varios ítems tienen valores sobre uno, y el ítem 11 tiene valores sobre dos. Esto indica que no hay una distribución normal en los ítems, y sumado a que la respuesta a los ítems está en una escala ordinal y no continua, se sugiere utilizar una matriz correlacional policórica en vez de la matriz producto-momento de Pearson (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Lloret-Segura et al., 2014). El programa FACTOR tiene la opción para el uso de matriz policórica.

**Tabla 15. Comportamiento de los ítems de escala BSCS contestada por las madres**

	N Válido	Media	Mediana	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
BSCS_M1 Mi hijo/a es bueno/a resistiéndose a las tentaciones.	108	3.25	3.00	1.058	-.363	-.343
BSCS_M6 Mi hijo/a rechaza aquellas cosas que sabe que son malas para él/ella.	108	4.06	4.00	.993	-1.132	.898
BSCS_M8 Se podría decir que mi hijo/a tiene una autodisciplina de hierro.	108	2.66	3.00	1.281	.194	-1.013
BSCS_M11 Mi hijo/a es capaz de lograr metas a largo plazo.	108	4.39	5.00	.898	-1.970	4.566
BSCS_M2 A mi hijo/a no le cuesta bastante cambiar sus malos hábitos.	108	3.87	4.00	1.143	-.776	-.077
BSCS_M3 Mi hijo/a no es flojo.	108	3.94	4.00	1.081	-.516	-.715
BSCS_M4 Mi hijo/a no dice cosas inapropiadas.	108	4.19	4.00	.849	-.781	.346
BSCS_M5 Mi hijo/a no hace cosas divertidas, si sabe que son malas para él/ella.	108	3.91	4.00	.830	-.694	.794
BSCS_M7 Ojalá mi hijo/a no tuviera más auto-disciplina (perseverancia o constancia).	108	3.09	3.00	1.415	-.075	-1.216
BSCS_M9 El placer y las diversiones no impiden que mi hijo/a haga las tareas.	108	3.79	4.00	1.131	-.601	-.556
BSCS_M10 Mi hijo/a no tiene problemas para concentrarse.	108	3.20	3.00	1.318	-.054	-1.130
BSCS_M12 Mi hijo/a a veces puede dejar de hacer algo, si sabe que está mal.	108	3.93	4.00	.998	-.917	.672
BSCS_M13 Mi hijo no actúa sin pensar en las consecuencias	108	3.63	4.00	1.125	-.571	-.350

Se realizaron las pruebas de adecuación de la muestra para el análisis factorial. El resultado de la prueba KMO fue de 0.82 y la prueba Bartlett fue significativa, lo que implica que se puede hacer el análisis factorial.

Se realizaron pruebas de análisis factorial exploratorio para determinar si el modelo más adecuado es una estructura unifactorial o bifactorial. Como método de extracción se utiliza el método de Máxima Verosimilitud y se utiliza rotación oblimin siguiendo las sugerencias actuales (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Lloret-Segura et al., 2014).

El primer modelo que se probó fue una estructura unifactorial con los 13 ítems de la escala. Los resultados de los indicadores de ajuste del modelo en general no muestran un ajuste adecuado (Tabla 16). El segundo modelo prueba la solución para dos factores y sus indicadores muestran un mejor ajuste (Tabla 16).

**Tabla 16. Indicadores de ajuste para dos modelos de análisis factorial para BSCS madres**

	Modelo 1: Unifactorial	Modelo 2: Bifactorial
RMSEA	0.088 (mediocre)	0.043 (cerca)
GFI (mayor a 0.95)	0.941 (no adecuado)	0.979 (adecuado)
RMSR (Valor ideal de Kelley: 0.1005)	0.1139 (no adecuado)	0.0673

La carga factorial para cada modelo se describe en la Tabla 17. Al analizar los indicadores para ambos modelos y la distribución de los ítems en cada factor, se concluye que el modelo bifactorial parece ser más adecuado para esta muestra. Según este modelo se distinguen dos factores.

El Factor 1 queda conformado por 10 ítems que refieren al control de la impulsividad y el Factor 2 queda conformado por 3 ítems que refieren a la Autodisciplina. Al comparar los ítems que componen cada factor con lo encontrado por Maloney et al. (2012), se observa que todos los ítems considerado por dichos autores para el Factor 1 también están presentes en el Factor 1 en la muestra chilena; sin embargo para el Factor 2 solo se coincide en dos de los cuatro ítems que ellos incluyen en el factor.

**Tabla 17. Cargas factoriales mayores a .300 para dos modelos de análisis factorial del BSCS madres**

	Modelo 1:	Modelo 2: Bifactorial	
	Unifactorial	Factor 1	Factor 2
1 Mi hijo/a es bueno/a resistiéndose a las tentaciones			.644
11 Mi hijo/a es capaz de lograr metas a largo plazo			.609
8 Se podría decir que mi hijo/a tiene una autodisciplina de hierro	.463	.351	.408
13 Mi hijo actúa sin pensar en las consecuencias	.775	.734	
12 Mi hijo/a a veces puede dejar de hacer algo, si sabe que está mal	.740	.739	
4 Mi hijo/a dice cosas inapropiadas	.716	.706	
5 Mi hijo/a no hace cosas divertidas, si sabe que son malas para él/ella	.727	.685	
10 Mi hijo/a tiene problemas para concentrarse.	.614	.654	
2 A mi hijo/a le cuesta bastante cambiar sus malos hábitos	.648	.651	
7 Ojalá mi hijo/a tuviera más auto-disciplina (perseverancia o constancia)	.545	.651	
9 El placer y las diversiones no impiden que mi hijo/a haga las tareas	.537	.633	
3 Mi hijo/a es flojo	.635	.623	
6 Mi hijo/a rechaza aquellas cosas que sabe que son malas para él/ella	.631	.507	.492

Al realizar el análisis de confiabilidad de las escalas, se obtiene un alfa de Cronbach de 0.856 para el Factor 1, y un alfa de Cronbach de 0.503 para el Factor 2. Este último es un valor bajo, que en parte se puede explicar por la poca cantidad de ítems que compone este factor, sin embargo advierte respecto a la cautela en la interpretación de los resultados que surjan de este Factor. Dado que el Factor 1 presenta un buen índice de confiabilidad se podrá trabajar con dicho Factor, considerando la autorregulación conductual concretamente como la capacidad de control de impulsos.

b) BSCS contestado por los niños y niñas

Al igual que con la escala aplicada a las madres, se realiza un análisis factorial para definir si utilizar la escala contestada por los estudiantes como unifactorial o si se obtiene mejores indicadores al utilizarla como compuesta por dos factores. En un estudio previo realizado en Chile con estudiantes de 4° básico, se utilizó esta escala de forma unifactorial reportándose un índice de confiabilidad de 0.72 (Weis et al., en prensa).

El análisis descriptivo inicial de los ítems permite observar la distribución de las respuestas y su comportamiento respecto a la normalidad (Tabla 18). Los ítems 7 y 11 no cumplen con la condición de asimetría y curtosis, considerando un rango de -2 a 2. En la aplicación de esta escala a los estudiantes se redujeron las categorías de respuestas a tres opciones. Dado lo anterior, el análisis factorial se realiza en base a una matriz correlacional policórica.

**Tabla 18. Descripción de comportamiento de los ítems de escala BSCS contestada por los estudiantes**

	N Válido	Media	Mediana	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
BSCS_H1 Soy bueno/a resistiéndose a las tentaciones.	132	2,45	3,00	,795	-1,007	-,658
BSCS_H6 Rechazo aquellas cosas que son malas para mí.	132	2,31	3,00	,866	-,650	-1,357
BSCS_H8 Las personas dicen que yo me esfuerzo mucho	132	2,02	2,00	,833	-,043	-1,561
BSCS_H11 Soy capaz de esforzarme para lograr metas a largo plazo.	131	2,74	3,00	,549	-2,040	3,203
BSCS_H2 No me cuesta cambiar mis malas costumbres	131	1,94	2,00	,866	,119	-1,664
BSCS_H3 No soy flojo	132	2,22	2,00	,785	-,410	-1,260
BSCS_H4 Yo no digo cosas que no debería decir	132	2,57	3,00	,701	-1,326	,322
BSCS_H5 No hago cosas divertidas, si son malas para mi	132	2,48	3,00	,776	-1,067	-,491
BSCS_H7 No me gustaría ser más esforzado	132	1,16	1,00	,476	3,044	8,386
BSCS_H9 Hago las tareas aunque tenga ganas de jugar	131	2,12	2,00	,895	-,244	-1,718
BSCS_H10 No me cuesta concentrarme	132	1,88	2,00	,856	,237	-1,602
BSCS_H12 No hago cosas que sé que estan mal	132	2,35	3,00	,762	-,685	-,953
BSCS_H13 No hago cosas sin pensar en las consecuencias	132	2,28	3,00	,832	-,567	-1,322



Se realizaron las pruebas de adecuación de la muestra para el análisis factorial. El resultado de la prueba KMO fue de 0.702 (regular) y la prueba Bartlett fue significativa, lo que implica que se puede hacer el análisis factorial.

Se realizaron pruebas de análisis factorial exploratorio para determinar si el modelo más adecuado es una estructura unifactorial o bifactorial. Como método de extracción se utiliza el método de Mínimos Cuadrados no ponderados (ULS) ya que este funciona bien en muestras pequeñas y que buscan pocos factores (Lloret-Segura et al., 2014). Se utiliza una rotación oblicua.

El primer modelo que se probó fue una estructura unifactorial con los 13 ítems de la escala. Los resultados de los indicadores de ajuste del modelo en general no muestran un ajuste adecuado (Tabla 19). El segundo modelo prueba la solución para dos factores y sus indicadores muestran un mejor ajuste sin embargo el índice GFI sigue siendo levemente inferior a lo esperado (Tabla 19). Por lo tanto, considerando que el KMO está en valores menores al óptimo, se analizan los valores de medidas de adecuación a la muestra (MSA) de cada ítem. Se recomienda eliminar ítems cuyos valores sean inferiores a 0.5 (Field, 2013). Para la presente muestra, dos ítems obtuvieron valores menores a lo adecuado: el ítem 1 (0.401) y el ítem 6 (0.397), por lo tanto se prueba un tercer modelo eliminando los dos ítems mencionados. Los indicadores de adecuación del Modelo 3 resultan mejores que los dos anteriores (Tabla 19), por lo tanto se opta por este modelo.

**Tabla 19. Indicadores de ajuste para la Escala BSCS contestada por los estudiantes**

	Modelo 1: Unifactorial Con todos los ítems	Modelo 2: Bifactorial	Modelo 3: Bifactorial sin ítem 1 y 6.
KMO	0.702 (regular)	0.702 (regular)	0.740 (regular)
RMSEA	0.034 (cerca)	0.037 (cerca)	0.019 (cerca)
GFI (mayor a 0.95)	0.920 (no adecuado)	0.948 (no adecuado)	0.968 (adecuado)
RMSR (Valor ideal de Kelley: 0.0884)	0.1084 (no adecuado)	0.0873 (adecuado)	0.0758 (adecuado)

Por lo tanto, según el análisis factorial, la escala BSCS en su aplicación a estudiantes de 2° básico, se estructura en dos factores. Los ítems para cada factor se escogen si es que tienen cargas superiores a 0.40 (Tabla 20). El Factor 1 queda compuesto por 6 ítems, los cuales

tienen relación con el control de impulsos; su alfa de Cronbach es de 0.72. El Factor 2 queda compuesto por un solo ítem, por lo tanto se decide no considerarlo para futuros análisis.

**Tabla 20. Cargas factoriales mayores a 0.300 para dos modelos de análisis factorial del BSCS a estudiantes**

	Modelo 1	Modelo 2		Modelo 3	
	Factor 1	Factor 1	Factor 2	Factor 1	Factor 2
1 Soy bueno/a resistiéndose a las tentaciones.					
6 Rechazo aquellas cosas que son malas para mi					
8 Las personas dicen que yo me esfuerzo mucho					
11 Soy capaz de esforzarme para lograr metas a largo plazo					
2 No me cuesta cambiar mis malas costumbres	0.450	0.307	0.376	0.326	0.332
3 No soy flojo	0.401	0.435		<b>0.401</b>	
4 No digo cosas que no debería decir	0.738	0.720		<b>0.686</b>	
5 No hago cosas divertidas, si son malas para mi	0.645	0.712		<b>0.707</b>	
7 No me gustaría ser más esforzado	0.320		1.002		1.002
9 Hago las tareas aunque tenga ganas de jugar	0.572	0.507		<b>0.504</b>	
10 No me cuesta concentrarme	0.399	0.387		0.361	
12 No hago cosas que sé que están mal	0.835	0.891		<b>0.934</b>	
13 No hago cosas sin pensar en las consecuencias	0.655	0.574		<b>0.579</b>	

Finalmente, vale mencionar que el resultado del análisis factorial de la escala contestada por las madres y la contestada por sus hijos/as, resulta parcialmente coincidente en relación a su estructura factorial. En el Factor 1, que evalúa control de impulsos, hay coincidencia en todos los ítems que cargan para los estudiantes, agregándose algunos ítems más en la solución factorial de la escala para las madres. Sin embargo, en el Factor 2, que debiera evaluar autodisciplina, el ítem que cargó en dicho factor para los estudiantes, no está incluido en los que forman parte de la escala para las madres. Esto, sumado a menor índice de confiabilidad para el Factor de Autodisciplina tanto en madres como en estudiantes, nos

plantea la posibilidad de solamente trabajar en los análisis futuros con el factor que evalúa control de impulsos.

**Tabla 21. Comparación de estructura factorial entre Escala BSCS en madres y estudiantes**

<b>Factor 1: Control de Impulsos</b>	
<b>Madres</b>	<b>Estudiantes</b>
13 Mi hijo actúa sin pensar en las consecuencias	13 Hago cosas sin pensar en las consecuencias
4 Mi hijo/a dice cosas inapropiadas	4 Digo cosas que no debería decir
5 Mi hijo/a no hace cosas divertidas, si sabe que son malas para él/ella	5 No hago cosas divertidas, si son malas para mí
9 El placer y las diversiones no impiden que mi hijo/a haga las tareas	9 Hago las tareas aunque tenga ganas de jugar
3 Mi hijo/a es flojo	3 Soy flojo
12 Mi hijo/a a veces puede dejar de hacer algo, si sabe que está mal	12 No hago cosas que sé que están mal
7 Ojalá mi hijo/a tuviera más auto-disciplina (perseverancia o constancia)	
6 Mi hijo/a rechaza aquellas cosas que sabe que son malas para él/ella	
10 Mi hijo/a tiene problemas para concentrarse.	
2 A mi hijo/a le cuesta bastante cambiar sus malos hábitos	
<b>Factor 2: Autodisciplina</b>	
<b>Madres</b>	<b>Estudiantes</b>
1 Mi hijo/a es bueno/a resistiéndose a las tentaciones	7 Me gustaría ser más esforzado
11 Mi hijo/a es capaz de lograr metas a largo plazo	
8 Se podría decir que mi hijo/a tiene una autodisciplina de hierro	

## B. ESCALA DE REGULACIÓN EMOCIONAL (Emotion Regulation Checklist )- ERC

La Escala de Regulación Emocional está compuesta de 24 ítems que se contestan en una escala de 1 a 4. Esta escala está compuesta por dos factores: regulación emocional y labilidad emocional (Shields & Cicchetti, 1997). Según sus autores, la escala de labilidad emocional indica falta de flexibilidad, labilidad en el estado de ánimo y una desregulación en el afecto negativo. La escala de regulación emocional evalúa la regulación emocional adaptativa y el ajuste contextual en la expresión de la emoción negativa y positiva. En la versión original, la escala de Labilidad emocional está compuesta por 15 ítems y la escala de Regulación emocional por 8 ítems.

Esta escala ha sido aplicada en Chile, en la ciudad de Temuco para evaluar a niños y niñas de primer ciclo básico (Riquelme, 2013). En dicha aplicación se mantienen las dos escalas, aunque con una cantidad de ítems distinto a lo reportado por los autores originales. En la versión aplicada por Riquelme (2013), se describen 13 ítems en la escala de labilidad y 11 ítems en la escala de regulación emocional, sin embargo no están especificados qué ítems componen cada factor. En esa aplicación se reportó un alpha de Cronbach de 0.81 en la escala de regulación emocional y 0.80 en la escala de labilidad emocional.

Considerando lo anterior, se realizó un análisis factorial de esta escala para dos factores.

La descripción del comportamiento de los ítems da cuenta que varios ítems no cumplen con los requisitos de asimetría y curtosis: los ítems 16, 18, 10, 13, y 24 (Tabla 22). Dado lo anterior, y al hecho que las respuestas están en una escala de cuatro opciones, el análisis factorial se realiza en base a una matriz correlacional policórica.

**Tabla 22. Descripción de las respuestas a los ítems de la Escala de Regulación Emocional**

	N Válido	Media	Media- na	Moda	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
ERC1 Es alegre	88	3,68	4,00	4	,578	-1,667	1,802
ERC3 Responde positivamente a propuestas neutrales o amistosas de los adultos.	88	3,23	3,50	4	,881	-,672	-,846
ERC16 No parece triste ni apático	88	3,83	4,00	4	,460	-3,511	16,034
ERC18 No muestra un afecto aplanado	88	3,84	4,00	4	,500	-3,688	14,916
ERC7 Responde positivamente a propuestas neutrales o amistosas de sus compañeros	88	3,35	3,50	4	,743	-,849	-,056
ERC15 Puede expresar cuando se siente triste, enojado o asustado	88	3,58	4,00	4	,754	-1,595	1,321
ERC21 Es empático con otros	88	3,42	4,00	4	,784	-1,196	,676
ERC23 Muestra emociones negativas adecuadas cuando es agredido por sus compañeros	88	2,65	2,00	2	1,115	,026	-1,435
ERC4 Tolera bien el cambio de una actividad a otra	88	2,38	2,00	1	1,177	,221	-1,444
ERC5 Se recupera rápidamente de los disgustos	88	2,77	3,00	2	1,058	-,065	-1,402
ERC9 Es capaz de aplazar la recompensa	88	3,18	4,00	4	1,001	-,869	-,520
ERC11 Puede regular su emoción en situaciones que le activan	88	2,51	2,00	2	1,135	,140	-1,400
ERC6 No se frustra fácilmente	88	2,85	3,00	3	,989	-,718	-,416
ERC2 No presenta marcados cambios de humor	88	3,27	4,00	4	,906	-1,142	,480
ERC8 No es propenso a tener explosiones de enfado o rabietas	88	3,22	4,00	4	1,119	-1,146	-,212
ERC10 No parece disfrutar cuando otros están disgustados	88	3,85	4,00	4	,443	-3,941	19,740
ERC13 No es propenso a tener explosiones de energía o euforia desmesuradas que son molestas o perturbadoras	88	3,64	4,00	4	,746	-2,356	5,316
ERC14 No responde enojado cuando los adultos le ponen límites	88	3,02	3,00	3	,857	-,828	,354

ERC17 No se muestra demasiado eufórico cuando trata de involucrar a otros en el juego	88	3,08	3,00	4	,997	-,804	-,446
ERC19 No responde negativamente a las propuestas neutrales o amistosas de sus compañeros	88	3,58	4,00	4	,656	-1,801	3,930
ERC20 No es impulsivo	88	3,26	4,00	4	,941	-1,228	,635
ERC22 No muestra euforia en situaciones inadecuadas	88	3,56	4,00	4	,676	-1,469	1,768
ERC24 No muestra emociones negativas cuando trata de atraer o implicar a otros en el juego	88	3,61	4,00	4	,702	-2,151	4,905
ERC12 No es llorón (o quejumbroso) con los adultos o anda siempre "pegado" a ellos	88	3,25	4,00	4	,986	-1,189	,323

Se realizaron las pruebas de adecuación de la muestra para el análisis factorial. El resultado de la prueba KMO fue de 0.81 (adecuado) y la prueba Bartlett fue significativa, lo que implica que se puede hacer el análisis factorial.

Los indicadores de ajuste del modelo 1 no fueron suficientemente claros respecto a la adecuación del modelo bifactorial (Tabla 23). Sin embargo, dado que la literatura plantea una estructura bifactorial, se procedió a revisar los ítems para ver si alguno está teniendo un comportamiento que esté afectando la matriz correlacional. Se observó que el ítem 1 no tiene respuestas en todas las categorías, lo que constituye un argumento para eliminar el ítem. Además el ítem 23 se comporta al revés de los ítems que cargan en su factor y al analizarlo se observa que la redacción de este ítem es confusa al hablar de "emociones negativas adecuadas", por esta razón se opta por eliminar este ítem. Por ende, se prueba un segundo modelo que no incluye los ítems 1 y 23. Dado que los indicadores de ajuste del Modelo 2 no mejoran demasiado se decide probar una estructura unifactorial. El modelo 3, al igual que los anteriores, usa el método de extracción ULS pero para un factor, sin los ítems 1 y 23. Los indicadores de ajuste empeoran respecto al modelo bifactorial. Por lo tanto, se prueba un último modelo bifactorial eliminando todos aquellos ítems que presentan valores sobre 2 tanto en asimetría y como en curtosis (Tabla 8). Esto implica la eliminación de 5 ítems (ítems 10, 13, 16, 18, y 24), además de los dos ítems eliminados

previamente (ítem 1 y 23). El modelo 4 permite un mejor ajuste, respecto a los modelos anteriores (Tabla 23).

**Tabla 23. Indicadores de ajuste de los modelos probados para la Escala de Regulación Emocional**

	Modelo 1	Modelo 2 Sin ítem 1 e ítem 23	Modelo 3 Unifactorial	Modelo 4 Sin 7 ítems
KMO	0.812 (adecuado)	0.822 (adecuado)	0.822 (adecuado)	0.810 (adecuado)
RMSEA	pobre	pobre	pobre	mediocre
GFI (mayor a 0.95)	0.921 (no adecuado)	0.924 (no adecuado)	0.884 (no adecuado)	0.951 (adecuado)
RMSR (valor Kelley ideal: 0.1072)	0.0891 (adecuado)	0.0946 (adecuado)	0.1173 (no adecuado)	0.0920 (adecuado)

Por lo tanto, según el análisis factorial, la escala de Regulación Emocional se estructura en dos factores. Los ítems para cada factor se escogen si es que tienen cargas superiores a 0.40. (Tabla 24). El Factor 1 queda compuesto por 10 ítems, los cuales tienen relación con el control de impulsos y el Factor 2 queda compuesto por cuatro ítems, que tienen relación con la labilidad emocional (Tabla 25).

**Tabla 24. Cargas factoriales mayores a 0.300 para modelos bifactoriales de ERC**

	Modelo 1 Bifactorial con todos los ítems		Modelo 2 Bifactorial sin ítem 1 y 23		Modelo 3 Bifactorial sin 7 ítems	
	Factor 1	Factor 2	Factor 1	Factor 2	Factor 1	Factor 2
1						
2	0.535		0.556		<b>0.769</b>	
3						
4						<b>0.543</b>
5				0.314		<b>0.710</b>
6	0.445		0.455		<b>0.610</b>	
7		0.307			0.358	0.358
8	0.883		0.903		<b>0.864</b>	
9	0.535		0.541		<b>0.565</b>	
10	0.530		0.527			
11						<b>0.754</b>
12					<b>0.461</b>	
13	0.716		0.737			
14	0.793		0.788		<b>0.880</b>	
15						<b>0.483</b>

16		0.920		0.888	
17					<b>0.468</b>
18		0.535		0.568	
19		0.502		0.569	<b>0.541</b>
20	0.792		0.806		<b>0.821</b>
21		0.432		0.465	0.365
22	0.411	0.369	0.414	0.377	<b>0.691</b>
23	-0.325				
24		0.361		0.367	

Con esta estructura factorial, el Factor 1 presenta un alfa de Cronbach de 0.862 y el Factor 2 presenta un alfa de Cronbach de 0.642. El índice de confiabilidad del Factor 2 es regular, lo cual puede deberse en parte a la poca cantidad de ítems presente en este factor (Field, 2013).

**Tabla 25. Ítems considerados en cada factor de la Escala de Regulación Emocional**

<b>Factor 1: Regulación emocional</b>	<b>Factor 2: Flexibilidad emocional</b>
9. Es capaz de aplazar la recompensa	15. Puede expresar cuando se siente triste, enojado o asustado
6. Se frustra fácilmente	4. Tolera bien el cambio de una actividad a otra
2. Presenta marcados cambios de humor	5. Se recupera rápidamente de los disgustos
8. Es propenso a tener explosiones de enfado o rabietas	11. Puede regular su emoción en situaciones que le activan
14. Responde enojado cuando los adultos le ponen límites	
17. Se muestra demasiado eufórico cuando trata de involucrar a otros en el juego	
19. Responde negativamente a las propuestas neutrales o amistosas de sus compañeros	
20. Es impulsivo	
22. Muestra euforia en situaciones inadecuadas	
12. Es llorón (o quejumbroso) con los adultos o anda siempre "pegado" a ellos	

Al comparar la distribución de los ítems por factor con la estructura propuesta por los autores del instrumento, se observa cierta concordancia para el Factor 1, no así para el Factor 2 (Tabla 26). Pese a ello, la descripción respecto a que el Factor 1 refiere a ajuste contextual de la regulación emocional, y que el Factor 2 refiere a labilidad emocional sigue siendo pertinente.



**Tabla 26. Comparación de estructura factorial entre autores de ERC y la muestra actual**

	Ítems incorporados en Shields y Cicchetti, 1997	Ítems incorporados en la Muestra	Coincidencia
Factor 1 Regulación emocional	2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 24	2, 6, 8, 9, 12, 14, 17, 19, 20, 22	En 9 ítems
Factor 2 Flexibilidad emocional	1, 3, 7, 15, 21 y 23, 16, 18	4, 5, 11, 15	En 1 ítem
Ítems excluidos	12	10, 13, 16, 18, 24, 1, 3, 7, 21	

### C. ESCALA DE SEGURIDAD EN EL APEGO (Security Scale)

La Escala de Seguridad fue desarrollada por Kerns, Klepac, y Cole, en 1996, como una escala unidimensional para evaluar la seguridad en el apego en una relación específica. La escala aborda los siguientes aspectos: a) el grado en que los niños/as creen que su cuidadora es responsiva y está disponible; b) la tendencia de los niños/as de confiar en su cuidadora principal en momentos de estrés; y c) el interés del niño/a en comunicarse con la figura de apego. La escala original se puntúa respecto a cuatro alternativas. En la presente investigación, luego de la aplicación piloto, se optó por hacer una versión más sencilla con solo tres alternativas de respuesta.

La consistencia interna de la escala utilizada como unifactorial se ha probado en distintas muestras, obteniendo un coeficiente de alfa desde 0.64 a 0.93 para el apego a la figura materna; obteniéndose el valor más bajo en la muestra más joven reportada, esto es con estudiantes de 3° básico (Dwyer, 2005). Pese a que originalmente se concibió como una escala unifactorial, algunos estudios la han utilizado formada por dos sub-escalas. Lieberman, Doyle, y Markiewicz, (1999) describen dos sub-escalas: una escala de disponibilidad del cuidador, y otra escala que puntúa la valoración que le da el niño/a a la ayuda del cuidador/a; sin embargo el estudio no reporta el índice de confiabilidad para cada subescala.

Los estudios en los que se ha aplicado esta escala utilizan muestras mayoritariamente norteamericanas y con familias de nivel socioeconómico medio. Por ello es relevante hacer

un análisis factorial exploratorio para describir el comportamiento de la escala en la muestra del presente estudio, ya que no se han encontrado estudios que reporten el uso de esta escala en Chile.

El comportamiento individual de cada ítem es descrito en la Tabla 27. Los ítems 1, 3 y 13 están en rangos mayores a los sugeridos para asimetría y curtosis. Pese a que se sugiere eliminar este tipo de ítems (Fields, 2013), dada la poca cantidad de ítems en la escala, se prueba el análisis factorial sin eliminarlos. Se utiliza una matriz policórica dado que las respuestas están en una escala de uno a tres.

**Tabla 27. Descripción de las respuestas a los ítems de la Escala de Seguridad**

	N Válido	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
APEGO 2 Su mama deja que ellos hagan las cosas solos	131	1,99	2,00	1	,907	,015	-1,798
APEGO5 Les gusta contarle a su mamá lo que están pensando o sintiendo	131	2,27	3,00	3	,895	-,573	-1,515
APEGO6 Necesitan a su mamá para hartas cosas	131	2,45	3,00	3	,825	-1,009	-,764
APEGO7 Están felices con lo cerca que están de su mamá	131	2,02	2,00	3	,961	-,031	-1,935
APEGO8 Están seguros que su mamá sí los quiere	131	2,69	3,00	3	,680	-1,898	1,917
APEGO11 Están seguros que su mamá estará cuando ellos la necesiten	131	2,41	3,00	3	,885	-,914	-1,097
APEGO12 Su mamá sí los escucha	131	2,44	3,00	3	,824	-,963	-,829
APEGO14 Su mamá los ayuda cuando tienen problemas	131	2,06	3,00	3	,990	-,124	-1,991
APEGO1 Confían en su mamá	131	2,75	3,00	3	,599	-2,237	3,588
APEGO3 Pueden contar con la ayuda de su mamá	131	2,73	3,00	3	,657	-2,122	2,775
APEGO4 Su mamá pasa suficiente tiempo con ellos	131	2,33	3,00	3	,898	-,700	-1,401
APEGO9 Su mamá los entiende	131	2,37	3,00	3	,897	-,814	-1,266
APEGO10 Están seguros que su mamá no los dejará	131	2,44	3,00	3	,795	-,949	-,748
APEGO13 Van donde su mamá cuando se sienten mal	131	2,73	3,00	3	,618	-2,142	3,111
APEGO15 Se sienten mejor cuando está su mamá	131	2,70	3,00	3	,653	-1,968	2,302

En primer lugar se prueba un análisis unifactorial con todos los ítems. Se utiliza una extracción de Mínimos Cuadrados no ponderados(ULS). El análisis de la adecuación de la muestra a través de la prueba KMO, arroja un valor de 0.683. Según Hutcheson y Sofroniou (1999, en Field 2013), este es un valor mediocre, aunque permite la realización de análisis factorial con dicha muestra. Confirmando esto, la prueba de Bartlett resulta significativa. Sin embargo, los indicadores de ajuste factorial resultan en su mayoría insuficientes (Tabla 28). Se prueba un segundo modelo, bifactorial con todos los ítems, también con la técnica de extracción de ULS y con rotación oblimin. Pese a que los indicadores de ajuste del modelo, es un poco mejor al modelo 1, siguen siendo en su mayoría no adecuados.

**Tabla 28. Indicadores de ajuste para tres modelos para la Escala de Seguridad**

	Modelo 1 Unifactorial	Modelo 2 Bifactorial	Modelo 3 Bifactorial sin dos ítems
KMO	0.682 (mediocre)	0.682 (mediocre)	0.737 (regular)
RMSEA	0.083 (mediocre)	0.061 (regular)	0.027 (cerca)
GFI (mayor a 0.95)	0.893 (no adecuado)	0.940 (no adecuado)	0.967 (adecuado)
RMSR (valor de Kelley ideal: 0.0877)	0.1275 (no adecuado)	0.0951 (no adecuado)	0.0798 (cerca)

Para probar un tercer modelo, se intenta mejorar la matriz correlacional para el análisis factorial, analizando la medida de adecuación de cada ítem (MSA); se sugiere eliminar valores bajo 0.5 (Field, 2013). El análisis de este indicador da cuenta de dos ítems puntúan bajo el valor sugerido, estos son los ítems 2 (0.382) y 7 (0.437), lo que da cuenta que estos ítems no se relacionan con el resto de los ítems de la escala. Por lo tanto, se prueba un tercer modelo, para una estructura bifactorial, eliminando estos dos ítems. En un estudio factorial para esta escala en una muestra italiana, también sugieren eliminar el ítem 2 y 7, al que agregan también eliminar el ítem 14, ya que ninguno de los tres se ajustan a la estructura factorial (Marci et al., 2018).

Esta nueva matriz correlacional obtiene mejores indicadores respecto de la adecuación de la muestra para el análisis factorial (KMO= 0.737) y sus indicadores de ajuste son mejores que los de modelos anteriores (Tabla 28). Dado estos mejores indicadores, se prueba un modelo unifactorial eliminando el ítem 2 y 7, dado que en el estudio italiano (Marci et al., 2018) la escala se comportó de modo unifactorial. Sin embargo, en la presente muestra este modelo,

que no está descrito en la Tabla 28, obtiene indicadores más bajos que el modelo bifactorial (KMO= 0.737; RMSEA= 0.076, regular; GFI= 0.918, no adecuado; RMSR= 0.1263, no adecuado).

**Tabla 29. Cargas factoriales para tres modelos para la Escala de Seguridad**

	Modelo 1 Unifactorial	Modelo 2 Bifactorial	Modelo 3 Bifactorial sin 2 ítems		
	Factor 1	Factor 1	Factor 2	Factor 1	Factor 2
2				--	--
5	0.380		0.529		<b>0.553</b>
6	0.391		0.540		<b>0.573</b>
7				--	--
8	0.567		0.837		<b>0.873</b>
11	0.500		0.357		0.377
12	0.776	0.618	0.309	<b>0.612</b>	0.326
14			0.679		<b>0.646</b>
1	0.618	0.571		<b>0.577</b>	
3	0.760	0.621		<b>0.607</b>	0.312
4	0.348	0.382		0.377	
9	0.778	0.932		<b>0.958</b>	
10				0.111	0.223
13	0.496	0.547		<b>0.564</b>	
15	0.620	0.577		<b>0.556</b>	

La matriz factorial obtenida resulta parsimoniosa y distribuye los ítems en dos factores. El primer factor está compuesto por 6 ítems con cargas superiores a 0.40 y el Factor 2 está compuesto por 4 ítems con cargas superiores a 0.40 (Tabla 29). Los autores de la escala describen tres temáticas: responsividad de la figura de apego, respuesta frente al estrés, y comunicación con la figura de apego (Kerns et al., 1996); y por su lado Lieberman et al., (1999) describen dos factores: responsividad de la figura de apego y comunicación con la figura de apego.

**Tabla 30. Estructura factorial de la Escala de Apego**

<b>Factor 1: Responsividad y Disponibilidad de la figura de apego</b>	<b>Factor 2: Confianza en momentos de estrés</b>
APEGO12 Su mamá sí los escucha	APEGO5 Les gusta contarle a su mamá lo que están pensando o sintiendo
APEGO1 Confían en su mamá	APEGO6 Necesitan a su mamá para hartas cosas
APEGO3 Pueden contar con la ayuda de su mamá	APEGO8 Están seguros que su mamá sí los quiere
APEGO9 Su mamá los entiende	APEGO14 Su mamá los ayuda cuando tienen problemas
APEGO13 Van donde su mamá cuando se sienten mal	
APEGO15 Se sienten mejor cuando está su mamá	

La agrupación de los ítems en los dos factores permiten distinguir claramente la temática vinculada a la responsividad, sin embargo el segundo Factor resulta algo más difícil de definir (Tabla 30). Así, el Factor 1 quedó conformado por ítems que dan cuenta de percepción que tiene el niño/a respecto a la responsividad y disponibilidad de su cuidador principal. El Factor 2 da cuenta de la percepción que tiene el niño/a respecto a la posibilidad de confiar en la cuidadora principal en momentos de estrés y del interés por comunicarse con la figura de apego.

Con esta distribución factorial, el índice de confiabilidad el Factor 1 es de 0.738, y el índice de confiabilidad para el Factor 2 es de 0.576. Dado que el Factor 2 tiene baja confiabilidad y que su definición tampoco resulta muy concordante con los autores de la escala, se decide realizar los análisis solamente con el Factor 1.

#### D. ESCALA DE RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO (ERPA) (Student-Teacher Relationship Scale)

Esta escala fue desarrollada por Pianta, (2001) a partir de la teoría de la apego para medir la percepción que tiene un profesor respecto de su relación con un estudiante en concreto. Se describen tres subescalas: conflicto, cercanía y dependencia, y también se puede obtener una puntuación total que evalúa la calidad de la relación. La escala de conflicto mide el grado en que un profesor percibe su relación con un estudiante como conflictiva o negativa; la escala de cercanía mide el grado de calidez y fácil comunicación con un estudiante en particular; y la escala de dependencia mide el grado en que el profesor siente que el estudiante es dependiente de él.

La escala es un autorreporte de 28 ítems que responde la profesora en una escala de likert de 5 alternativas. No se ha encontrado literatura que reporte el uso de esta escala en población chilena, sin embargo en la aplicación se utilizó la traducción realizada para una versión española (Moreno García, 2010). En la versión española se corrobora la estructura original, con tres factores, obteniendo la escala de cercanía un índice de confiabilidad de 0.86, la escala de conflicto un índice de 0.92, y la escala de dependencia el menor índice, de 0.64.

Para la muestra del presente estudio, inicialmente se realizó una descripción del comportamiento de los ítems (Tabla 31). Se observa que cuatro ítems tienen valores que sobrepasan el rango -2 y 2 tanto en asimetría como en curtosis, estos son los ítems 7, 24, 25 y 26. Pese a ello, la muestra obtuvo un buen valor KMO (0.815) y la prueba de Bartlett fue significativa, por lo que es una muestra apta para el análisis factorial.

**Tabla 31. Descripción de las respuestas a los ítems de la Escala de Relación Profesor-Alumno**

	N Válido	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
ERPA1 Mantengo una relación calidad y afectuosa	128	4,29	5,00	5	,843	-,672	-1,030
ERPA3 Busca consuelo en mí cuando está disgustado	128	3,41	4,00	4	1,277	-,382	-1,070
ERPA5 Valora positivamente su relación conmigo	128	4,10	4,00	5	,912	-,330	-1,437
ERPA7 Se siente orgullosos cuando le alabo	128	4,71	5,00	5	,629	-2,961	11,459
ERPA9 Comparte información sobre sí mismo	128	3,68	4,00	4	1,236	-,664	-,714
ERPA12 Intenta agradarme	128	3,58	4,00	4	1,147	-,766	-,086
ERPA15 Es fácil saber lo que está sintiendo	128	3,33	4,00	4	1,185	-,317	-,884
ERPA19 Responde bien ante mis estos cuando se está portando mal	128	4,22	5,00	5	1,203	-1,699	2,144
ERPA21 He notado que imita m conducta	128	1,87	1,00	1	1,263	,968	-,736
ERPA27 Comparte sus sentimientos conmigo	128	3,96	4,00	4	1,053	-1,155	,752
ERPA28 Mi relación con ella me hace sentir eficaz y competente	128	3,93	4,00	5	,974	-,170	-1,382
ERPA2 No estamos enfrentados	128	4,45	5,00	5	1,003	-1,630	1,170
ERPA4 Se muestra cómodo cuando le doy afecto físico	128	4,34	5,00	5	1,014	-1,316	,375
ERPA6 No se muestra dolido cuando le corrijo	128	3,20	3,00	2	1,420	,218	-1,568
ERPA8 No se muestra afectado cuando se separa de mí	128	3,80	5,00	5	1,354	-,455	-1,525
ERPA10 No depende demasiado de mí	128	3,80	4,00	5	1,392	-,711	-,999
ERPA11 No se enfada conmigo fácilmente	128	4,24	5,00	5	1,234	-1,188	-,358
ERPA13 No siente que lo trato injustamente	128	4,39	5,00	5	1,021	-1,343	,260
ERPA14 No me pide ayuda si no la necesita	128	3,27	3,00	2	1,332	,012	-1,476
ERPA16 No me ve como fuente de crítica y castigo	128	4,34	5,00	5	1,059	-1,355	,660
ERPA17 No se manifiesta celoso cuando me dedico a otros	128	4,14	5,00	5	1,135	-,938	-,546
ERPA18 No permanece enfadado después de haber sido regañado	128	4,09	5,00	5	1,346	-1,084	-,390
ERPA20 No me resulta agotador el trato con él	128	4,42	5,00	5	1,127	-1,866	2,249

ERPA22 Cuando esta de mal humor no será un día difícil	128	4,26	5,00	5	1,330	-1,487	,620
ERPA23 Sus sentimientos hacia mí no cambiar de repente	128	4,20	5,00	5	1,280	-1,243	-,011
ERPA24 No me siento incómodo con nuestra relación	128	4,70	5,00	5	,809	-2,559	5,198
ERPA25 No se queja cuando quiere algo de mí	128	4,74	5,00	5	,679	-2,855	7,671
ERPA26 No es manipulador conmigo	128	4,48	5,00	5	1,094	-2,086	3,145

Dado que las respuestas a la escala se puntúan de 1 a 5, se puede utilizar una matriz correlacional de Pearson por lo tanto se decide hacer el análisis factorial en base a esta matriz, usando el método de extracción de Mínimos Cuadrados No Ponderados (ULS) y con rotación oblimin. Siguiendo la estructura propuesta por los autores, se realizó un análisis factorial confirmatorio para tres factores. Esta estructura obtuvo muy buenos indicadores (Tabla 32), pese a ello se intentó la solución unifactorial dado que los autores de la escala también plantean que se puede usar como un factor único. La estructura unifactorial no mostró ser una buena solución (Tabla 32).

**Tabla 32. Indicadores de ajuste para tres modelos para la Escala de Relación Profesor-Alumno**

	Modelo 1 Trifactorial	Modelo 2 Unifactorial
RMSEA	0.00 (excelente)	0.175 (pobre)
GFI (mayor a 0.95)	0.969 (adecuada)	0.717 (no adecuada)
RMSR (valor de Kelley ideal: 0.0891)	0.0662	0.1991 (no adecuado)

Siendo que los indicadores eran favorables a la estructura de tres factores, se observó la distribución de los ítems en dichos factores. En el modelo 1a se describe la distribución de los ítems usando el método de extracción de ULS y con rotación oblimin (Tabla 33). Sin embargo, al analizar la lógica respecto al factor en el que cargan los ítems, algunos no coinciden conceptualmente. Por eso, se observó la solución sin rotación, y en este caso, los ítems cargan en los factores en forma muy similar a lo propuesto en los estudios previos (Tabla 33). Analizando la Tabla 19 se encuentra que la solución sin rotar (Modelo 1b)



coincide en 22 ítems con el estudio de Moreno (2010) y en 21 ítems con el estudio de Pianta (2001); en cambio el modelo con rotación, coincide en 12 ítems con Moreno, y en 14 ítems con Pianta. Por ende, se decide utilizar la estructura factorial que surge del método de extracción ULS pero sin rotación.

**Tabla 33. Cargas factoriales sobre 0.300 para dos modelos y comparación con estudios previos para ERPA**

	Modelo 1a Trifactorial con rotación oblimin			Modelo 1b Trifactorial sin rotación			Factor en que carga el ítem en estudios previos	
	Factor 1 Cercanía	Factor 2 Conflicto	Factor 3 Depen- dencia	Factor 1 Cercanía	Factor 1 Conflicto	Factor 2 Depen- dencia	Moreno (2010)	Pianta
1	<b>.696</b>			<b>.534</b>			Cercanía	Cercanía
3	<b>.488</b>	-.377		<b>.630</b>			Cercanía	Cercanía
5	<b>.813</b>			<b>.607</b>	.433	.313	Cercanía	Cercanía
7	<b>.433</b>			<b>.472</b>			Cercanía	Cercanía
9	.304		<b>.633</b>	<b>.533</b>	.474	-.502	Cercanía	Cercanía
12	<b>.601</b>	-.366		<b>.714</b>			Cercanía	Cercanía
15	.336		<b>.518</b>	<b>.504</b>	.434		Cercanía	Cercanía
19		.358	<b>.590</b>		<b>.637</b>		--	Depend.
21		-.315		.356			Depend.	Cercanía
27	<b>.663</b>			<b>.638</b>	.424		Cercanía	Cercanía
28	<b>.845</b>			<b>.529</b>		.512	Cercanía	Cercanía
2		.572	<b>.702</b>		<b>.810</b>		Conflicto	Conflicto
4			<b>.684</b>		<b>.500</b>		Cercanía	Cercanía
6		<b>.623</b>			<b>.614</b>		Conflicto	Depend.
8	<b>-.822</b>		.496	<b>-.629</b>		-.526	Depend.	Depend.
10	<b>-.670</b>			<b>-.573</b>			Depend.	Depend.
11		<b>.641</b>	.619	-.448	<b>.665</b>		Conflicto	Conflicto
13		<b>.511</b>			<b>.513</b>		Conflicto	Conflicto
14		<b>.548</b>				<b>.595</b>	Depend.	Depend.
16	.329						Conflicto	Conflicto
17		<b>.612</b>		-.380		<b>.480</b>	Depend.	Depend.
18		<b>.700</b>	.593	-.415	<b>.720</b>		Conflicto	Conflicto
20		.657	<b>.732</b>		<b>.864</b>		Conflicto	Conflicto
22		<b>.734</b>	.602	-.306	<b>.821</b>		Conflicto	Conflicto
23			<b>.742</b>		<b>.628</b>	-.341	Conflicto	Conflicto
24		.447	<b>.691</b>		<b>.797</b>		Conflicto	Conflicto
25		<b>.562</b>				<b>.432</b>	Depend.	Conflicto
26		<b>.590</b>	.530		<b>.748</b>		Conflicto	Conflicto

Un aspecto que llama la atención es que los ítems 8 (Se muestra muy afectado cuando se separa de mí) y 10 (Depende demasiado de mí), que originalmente ambos cargan en el factor de Dependencia, en la muestra éstos cargaron en el Factor de Cercanía, aunque invertidos. Es decir, las profesoras consideraron que la dependencia y cercanía física eran indicadores de cercanía (es decir con una valencia positiva) y no de dependencia (factor que tiene una valencia negativa). Esto podría dar cuenta de una diferencia cultural respecto del origen de la escala.

La estructura final de la Escala de Relación Profesor-Alumno, queda conformada por 11 ítems en el factor de Cercanía, 12 ítems en el factor de Conflicto, y 4 ítems en el factor de Dependencia (Tabla 34). Los índices de confiabilidad para cada factor son: Cercanía: 0.88, Conflicto 0.91 y Dependencia: 0.61. Estos valores coinciden con lo reportado por otros estudios de validez del instrumento realizados en países no-norteamericanos (Gulay Ogelman & Seven, 2014; Moreno García, 2010). Por otra parte, estudios realizados en Noruega y en Italia han mostrado la validez del instrumento en una forma corta, sin la inclusión de la escala de Dependencia, la cual consideran que puede ser influida por la cultura de origen (Drugli & Hjemdal, 2013; Settanni, Longobardi, Sclavo, Fraire, & Prino, 2015). Considerando estos antecedentes y la baja confiabilidad de la escala de Dependencia, para el presente estudio se utilizará solamente las escalas de Cercanía y Conflicto.

**Tabla 34. Estructura factorial de la Escala de Relación Profesor-Alumno**

Factor de Cercanía	1. Mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella. 3. Buscará consuelo en mí cuando está disgustado/a. 5. Valora positivamente su relación conmigo. 7. Se siente muy orgulloso/a cuando le alabo. 8. Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí. 9. Comparte información sobre sí mismo/a. 10. Depende demasiado de mí. 12. Intenta agradarme. 15. Es fácil saber lo que está sintiendo. 27. Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo. 28. Mi relación con él/ella me hace sentir eficaz y competente.
Factor de Conflicto	2. Parece que siempre estamos enfrentados. 4. Se muestra incómodo/a cuando le doy afecto físico o le toco. 6. Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo. 11. Se enfada conmigo fácilmente. 13. Siente que le trato injustamente. 18. Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a. 19. Responde bien ante mí cuando se está portando mal. 20. El trato con él/ella me resulta agotador. 22. Cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil. 23. Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente. 24. A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación. 26. Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.
Factor de Dependencia	14. Me pide ayuda aunque realmente no la necesite. 17. Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño. 25. Se queja o llora cuando quiere algo de mí.

## E. SÍNTESIS

De acuerdo al análisis factorial realizado a las escalas utilizadas, los análisis posteriores se realizaron con las escalas que resultaron más confiables y más coherentes con la teoría. La Tabla 35 resume los resultados del análisis factorial descrito previamente.

**Tabla 35. Resumen del análisis factorial de las escalas**

ESCALA	FACTOR	ALFA	DEFINICION	INTERPRETACION	ITEMS
Escalas o Factores que sí se utilizarán en el estudio					
BSCS madres	Control de Impulsos – AR conductual	0.86	Representa la capacidad de controlar la tendencia a ser espontáneo y actuar en base a la intuición.	Puntajes más altos dan cuenta de mayor control de impulsos y mayor autorregulación.	2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12,13
BSCS hijos	Control de Impulsos – AR conductual	0.72	Representa la capacidad de controlar la tendencia a ser espontáneo y actuar en base a la intuición.	Puntajes más altos dan cuenta de mayor control de impulsos y mayor autorregulación.	3, 4, 5, 9, 12, 13
ERC	Regulación emocional	0.86	Evalúa la regulación emocional adaptativa y el ajuste contextual en la expresión de la emoción negativa y positiva.	Puntajes más altos dan cuenta de mayor capacidad de regulación emocional.	2, 6, 8, 9, 12, 14, 17, 19, 20, 22
Apego	Responsividad	0.74	Percepción del grado de responsividad y disponibilidad de la figura de apego	Puntajes más altos dan cuenta de mayor seguridad en el apego	1, 3, 9, 12, 13, 15
ERPA - Cercanía	Cercanía	0.88	Mide el grado de calidez y facilidad de comunicación con un estudiante	Puntajes altos dan cuenta de mayor cercanía	1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 27, 28
ERPA - Conflicto	Conflicto	0.91	Mide el grado en que un profesor percibe su relación con un estudiante como conflictiva o negativa	Puntajes altos dan cuenta de menor conflicto	2, 4, 6, 11, 13, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26
Escalas o factores que no se utilizarán en el estudio					
ERC	Flexibilidad emocional	0.64	Indica capacidad de flexibilizar las emociones el estado de ánimo.	Puntajes más altos dan cuenta de mayor flexibilidad	4, 5, 11, 15
ERPA – Dependencia	Dependencia	0.61	Mide el grado en que el profesor siente que el estudiante es dependiente de él.	Puntajes altos dan cuenta de menor dependencia	14, 17, 25
ERPA	Relación profesor-alumno	0.87	Mide la percepción del profesor de su relación con un estudiante en particular.	Puntajes altos dan cuenta de una relación profesor-alumno positiva y cercana.	Todos menos el ítem 16 y 21

AR: autorregulación

## RESULTADOS

## RESULTADOS CUANTITATIVOS

Para responder a los primeros tres objetivos se realizaron análisis de datos cuantitativos. Los objetivos buscan analizar tres aspectos:

- a) La relación existente entre las distintas medidas de autorregulación. Se midió la autorregulación conductual, la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas. A través de los resultados se buscó analizar si estos distintos ámbitos de la autorregulación tienen relación entre sí. Se esperaba que las funciones ejecutivas se relacionaran con la autorregulación conductual, dado que se suele usar las funciones ejecutivas como proxy de la autorregulación conductual (McClelland et al., 2015). Además se analizó si es que la relación entre las distintas medidas de autorregulación variaban en relación al contexto socioeducativo.
- b) La relación entre las variables vinculares y las medidas de autorregulación. Tal como se ha planteado en el marco teórico, los aspectos vinculares o relacionales entre niños y adultos juegan un rol relevante en la primera infancia. El apego ha sido descrito como un regulador emocional, y por tanto es esperable que un apego seguro se vincule con una mayor autorregulación emocional. Los análisis cuantitativos buscan confirmar la teoría y extenderla a los vínculos entre el estudiante y su profesora.
- c) La autorregulación se ha relacionado con el rendimiento académico. Se busca analizar si esta relación existe en la muestra o si tiene algunas particularidades considerando los contextos socioeducativos y las distintas medidas de autorregulación.

Para responder a estas interrogantes se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, específicamente análisis correlacionales, análisis de varianzas y regresión lineal múltiple cuando resultó pertinente. Dado que no todas las escalas de la muestra tienen una distribución normal, se utilizó la técnica bootstrap que permite resolver problemas vinculados a la estimación de intervalos de confianza o a la prueba de significación (Ledesma, 2008). Esta técnica es muy útil en psicología ya que no se basa en la

suposición de normalidad de la muestra ni de homocedasticidad de las variables (Field, 2013). Esta técnica multiplica la muestra 1000 o 5000 veces, y luego extrae grupos del tamaño muestral. Los análisis los realiza en base a estas nuevas muestras y arroja un intervalo de confianza para los parámetros. Cuando el intervalo de confianza no cruza el 0, implica que el resultado obtenido es confiable en un 95%.

## A. RELACION ENTRE MEDIDAS DE AUTORREGULACION

### a. Análisis descriptivos de las habilidades de Autorregulación

La autorregulación en este estudio fue analizada a partir de tres variables que pueden dar cuenta de ella: la autorregulación conductual, la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas. Estos tres aspectos de la autorregulación se evaluaron a partir de cuatro mediciones, tres de ellas son cuestionarios a los que se les realizó un análisis factorial. Se evaluó autorregulación conductual a partir de un cuestionario respondido por las madres (alfa cronbach= 0.86) y un cuestionario respondido por los y las estudiantes (alfa cronbach= 0.72); se evaluó autorregulación emocional a partir de un cuestionario respondido por las madres (alfa cronbach= 0.86); y se evaluaron las funciones ejecutivas a partir de una prueba corporal que realizaron los niños y niñas, el HTKS.

A continuación se describen los valores descriptivos para cada escala de autorregulación (Tabla 36).

La escala de autorregulación conductual representa la capacidad de controlar la tendencia a ser espontáneo y a actuar en base a la intuición; a mayor puntaje, mayor autorregulación conductual. Los resultados muestran una tendencia tanto en las madres como en los y las estudiantes de evaluar(se) positivamente (Tabla 6).

**Tabla 36. Estadísticos para las escalas de autorregulación conductual, regulación emocional y funciones ejecutivas, distinguiendo entre niñas y niños**

		Niña	Niño	Total (95% I.C.)*
Autorregulación conductual madres (puntajes de 1 a 5)	Media	3.87	3.67	3.77 [2.63, 3.90]
	Desviación estándar	0.68	0.72	0.70 [.59, .79]
	Máximo	4.90	5.00	5.00
	Mínimo	1.50	1.90	1.50
	Asimetría	-.853	-.423	-.631
	Kurtosis	1.469	-.218	.422
Autorregulación conductual estudiantes (puntajes de 1 a 3)	Media	2.47	2.22	2.34 [2.21, 2.41]
	Desviación estándar	0.44	0.54	0.51 [.44, .58]
	Máximo	3.00	3.00	3.00
	Mínimo	1.33	1.00	1.00
	Asimetría	-.679	-.414	-.603
	Kurtosis	-.262	-.559	-.326
Regulación emocional (puntaje de 1 a 4)	Media	3.33	3.11	3.23 [3.10, 3.33]
	Desviación estándar	0.58	0.61	0.60 [.49, .69]
	Máximo	4.00	4.00	4.00
	Mínimo	1.25	1.30	1.25
	Asimetría	-1.51	-.903	-1.148
	Kurtosis	2.61	.314	1.049
Funciones ejecutivas (puntajes de 0 a 40)	Media	36.30	35.72	36.00 [35.64, 36.73]
	Desviación estándar	2.81	3.35	3.09 [2.43, 3.46]
	Máximo	40	40	40
	Mínimo	26	26	26
	Asimetría	-1.12	-.911	-1.025
	Kurtosis	1.83	.943	1.180

\*Se incluye intervalo de confianza al 95% con técnica bootstrap para 1000 muestras.

La escala de regulación emocional evalúa el ajuste contextual en la expresión de la emoción negativa y positiva; a mayor puntaje mayor autorregulación emocional. Al igual que con la autorregulación conductual, se observa una tendencia hacia valores positivos (Tabla 36).

Por su parte, las funciones ejecutivas, fueron evaluadas a partir de la tarea HTKS cuyo puntaje varía entre 0 a 40 puntos. Esta tarea está pensada para niños y niñas de hasta 7 años de edad, lo que puede explicar que la media para la muestra (M= 36.3 SD= 3.1) esté



cercano al puntaje máximo de la prueba. En otros estudios con niños y niñas de 7 años de edad (Montroy et al., 2016), se obtienen medias similares en esta tarea ( $M= 37.55$   $SD= 3.3$ ).

Se analizó si en las distintas medidas se presentan diferencias según sexo, edad o contexto socioeducativo, ya que en estudios previos se ha visto que estos aspectos afectan la autorregulación en sus distintas medidas.

Se realiza un Manova, para analizar si es que el sexo afecta el puntaje en las escalas de autorregulación conductual y emocional. Se consideran todas las escalas de autorregulación juntas, ya que la literatura plantea que tanto la autorregulación conductual como emocional puede estar afectada por el sexo de los estudiantes. El resultado del Manova indica que el sexo del estudiante sí afecta los resultados en las escalas de autorregulación (Traza de Pillai= 0.114,  $F(4,101)= 3.258$ ,  $p= .015$ ).

**Tabla 37. Pruebas de Anova para autorregulación conductual y sexo**

	Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Autorregulación conductual madres	.785	.785	1.612	.200
Autorregulación conductual hijos/as	2.057	2.057	8.146	.005*
Regulación emocional	1.564	1.564	4.444	.036*
Funciones ejecutivas	4.502	4.502	.510	.477

En el análisis Anova posterior (Tabla 37), se observan diferencias significativas entre niños y niñas en la escala de autorregulación conductual respondida por los y las estudiantes ( $F(1, 104)= 8.146$ ,  $p= .005$ ) y en la escala de regulación emocional ( $F(1, 104)= 4.444$ ,  $p= .036$ ). En ambas escalas, las niñas logran mayores puntajes. A partir de una regresión lineal simple se da cuenta que las niñas obtienen 0.25 puntos más que los niños en la escala de autorregulación conductual reportada por los estudiantes, lo que da cuenta de un 5% de la varianza en dicha escala ( $R^2= 0.05$ ). De igual manera, a partir de una regresión lineal simple se da cuenta que las niñas obtienen 0.24 puntos más que los niños en la escala de autorregulación emocional, lo que da cuenta de un 3% de la varianza en dicha escala ( $R^2= 0.03$ ). No se observan diferencias entre niños y niñas en las funciones ejecutivas ni en la escala de autorregulación conductual respondida por la madre.

Dado que la edad de los estudiantes fluctúa entre los 7 y los 9 años en la muestra, se analiza si es que la edad afecta el puntaje en las escalas de autorregulación. Para ello se hace una correlación entre edad en meses y escalas de autorregulación; no se encuentra correlación entre edad y las escalas de autorregulación.

Para dar cuenta de los resultados según el contexto socioeducativo, se utilizan los clusters que agrupan a la muestra en tres grupos: contexto socioeducativo bajo, medio y alto. Al observar las medias para cada escala, se observa que en todas las escalas los puntajes van en aumento desde el contexto socioeducativo bajo hacia el alto (Tabla 38).

**Tabla 38. Puntajes en las escalas de autorregulación según distintos contextos socioeducativos**

	Contexto Socio-educativo	Media	Desviación estándar	N
Regulación emocional (puntajes 1 a 4)	Bajo	3.02	.667	27
	Medio	3.25	.557	60
	Alto	3.41	.615	20
Autorregulación conductual madres (puntajes de 1 a 5)	Bajo	3.39	.775	26
	Medio	3.88	.623	61
	Alto	3.97	.663	20
Autorregulación conductual hijos (puntajes de 1 a 3)	Bajo	2.28	.532	37
	Medio	2.37	.523	72
	Alto	2.40	.403	21
Funciones ejecutivas (puntajes de 0 a 40)	Bajo	34.62	3.88	37
	Medio	36.35	2.63	71
	Alto	37.29	2.03	21

Considerando lo anterior, se realiza un análisis Manova para determinar si el contexto socioeducativo se relaciona con los resultados de las escalas de autorregulación, considerándose las cuatro escalas a la vez. El resultado del Manova corrobora lo observado, en que el contexto socioeducativo de las familias afecta el resultado de las escalas de autorregulación (Traza de Pillai= .168,  $F(8, 202) = 2.321$ ,  $p = .021$ ).

**Tabla 39. Anova entre sujetos para escalas de autorregulación según contexto socioeducativo**

	Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Autorregulación conductual madres	5.083	2.542	5.707	.004*
Autorregulación conductual hijos/as	.170	.085	.310	.734
Regulación emocional	1.801	.900	2.654	.082
Funciones ejecutivas	64.310	32.155	3.858	.024*

Al analizar los resultados entre los sujetos para las distintas escalas, se observa diferencias por contexto socioeconómico específicamente en las escalas de autorregulación conductual contestado por las madres ( $F(2, 103) = 5.707, p = .004$ ), y en la prueba de funciones ejecutivas ( $F(2, 103) = 3.858, p = .024$ ) (Tabla 39).

Los análisis post hoc permiten discriminar en qué grupos se generan las diferencias. En este caso se usa la prueba de Hochberg que es útil en casos en que hay diferencias de tamaño entre los grupos (Field, 2013) (Tabla 40).

**Tabla 40. Análisis post hoc para escala de autorregulación según contexto socioeducativo**

	Contexto Socioeducativo	Contexto Socioeducativo	Diferencia de medias	Error estándar	Sig.
Autorregulación conductual madres	Bajo	Medio	-.472*	.157	.010
		Alto	-.582*	.199	.012
	Medio	Bajo	.472*	.157	.010
		Alto	-.110	.173	.893
	Alto	Bajo	.582*	.199	.012
		Medio	.110	.173	.893
Funciones ejecutivas	Bajo	Medio	-1.190	.677	.226
		Alto	-2.373*	.858	.020
	Medio	Bajo	1.190	.677	.226
		Alto	-1.183	.745	.306
	Alto	Bajo	2.373*	.858	.020
		Medio	1.183	.745	.306

En el caso de la autorregulación conductual evaluada por las madres, la diferencia se sitúa entre el contexto socio-educativo bajo y el contexto socioeducativo medio (Hochberg= -.47,  $p = 0.010$ ) y entre el contexto socioeducativo bajo y alto (Hochberg= -.58,  $p = .012$ ), no se observan diferencias entre el contexto medio y alto. En el caso de las funciones ejecutivas,

la diferencia se sitúa entre el contexto socio-educativo alto y el contexto socioeducativo bajo, en que el contexto alto obtiene 2.4 puntos más en funciones ejecutivas que el contexto bajo (Hochberg= 2.373,  $p= 0.20$ ).

Pese a que los análisis se harán según el contexto socioeconómico considerado como cluster, se realizó un análisis anova de una vía para determinar si el nivel educativo de la madre, ingreso económico familiar y dependencia del establecimiento educacional, incidió en los puntajes obtenidos en las cuatro medidas de autorregulación (Tabla 41).

**Tabla 41. Diferencia según nivel de educación de la madre, nivel de ingreso familiar y dependencia del colegio para las cuatro medidas de autorregulación.**

	Nivel educacional madre	Nivel ingreso familiar	Dependencia del colegio
AR conductual madre	F(2, 103)= 1.138 $p= .325$	F(5, 92)= 1.502 $p= .197$	<b>F(1, 105)= 11.432 <math>p= .001</math></b>
AR conductual hijo/a	F(2, 104)= .668 $p= .515$	F(5, 93)= .441 $p= .818$	F(1, 128)= .971 $p= .326$
AR emocional	F(2, 102)= .178 $p= .837$	F(5, 91)= 7.946 $p= .094$	<b>F(1, 104)= 4.112 <math>p= .045</math></b>
Funciones ejecutivas	<b>F(2, 104)= 38.332 <math>p= .043</math></b>	<b>F(5, 93)= 2.692 <math>p= .026</math></b>	<b>F(1, 128)= 11.270 <math>p= .001</math></b>

AR: autorregulación

Como se observa en la Tabla 41, el factor que más incide en los resultados de las medidas de autorregulación es la dependencia del colegio. El nivel educacional de la madre y el ingreso familiar solamente inciden en los resultados de las funciones ejecutivas. Por lo tanto, la estratificación escolar presente en el sistema educativo chileno logra mayor segregación según variables psicológicas que la obtenida por factores sociales.

b. Relación entre las medidas de autorregulación

Tal como se ha planteado a lo largo del estudio, la autorregulación es una capacidad que se expresa a través de distintos ámbitos de la persona, esto es a nivel conductual, a nivel emocional y a nivel cognitivo. Las distintas formas de registrar la capacidad de autorregulación pueden o no estar relacionadas. Por ello, interesa analizar cuál es la relación entre la autorregulación conductual, emocional y las funciones ejecutivas en los niños y niñas participantes del estudio, y si es que alguna de estas variables cumple un rol predictor para las otras.

En primer lugar se realiza un análisis correlacional entre las medidas de autorregulación (Tabla 42).

**Tabla 42. Correlaciones de pearson entre escalas de autorregulación**

	1	2	3	4
1. Autorregulación conductual madres	1	.157 [-.055, .354]	.711** [.574, .810]	.078 [-.121, .264]
2. Autorregulación conductual hijos		1	.056 [-.167, .252]	.219 [-.008, .414] <sup>12</sup>
3. Regulación emocional			1	.172 [-.035, .380]
4. Funciones ejecutivas				1

Se muestra el Intervalo de confianza a 95% realizado con técnica Bootstrap para 1000 muestras.

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

El análisis muestra que solo existe una correlación: entre la escala de autorregulación conductual contestada por las madres y la escala de regulación emocional. La correlación entre estas escalas es alta, ( $r = .711$ , IC [.574, .810],  $p < 0.01$ ). Si se calcula el coeficiente de determinación, tenemos que un 51% de la varianza entre ambas escalas es compartida. Vale destacar que ambas escalas son contestadas por las madres.

<sup>12</sup> Como la técnica bootstrap crea 1000 nuevas muestras a partir de los datos, esas 1000 muestras pueden variar cada vez que se vuelven a calcular. Por lo tanto, el intervalo de confianza cambia cada vez que se hace el cálculo. En el caso de la relación entre autorregulación conductual de los hijos y funciones ejecutivas, se realizó el cálculo en varias oportunidades y en algunas de ellas, el intervalo de confianza no cruzó el valor 0, dando cuenta que era significativo. Sin embargo, dado que algunas ocasiones resultaba significativo y otras no, se optó por considerarlo no significativo.

Llama la atención que no haya correlación entre la escala de autorregulación conductual contestado por las madres, y la escala de autorregulación conductual contestado por los estudiantes, dado que ambas escalas comparten el 60% de los ítems. Esta falta de coincidencia entre lo que opinan los estudiantes de sí mismos y lo que opinan sus madres de ellos es interesante de constatar, y será necesario analizarlo más adelante con el resto de la información recopilada. También llama la atención que no exista correlación entre las funciones ejecutivas y las otras escalas de autorregulación medidas.

Dada esta situación, se analizó la linealidad entre las escalas, y se encontró una muy baja linealidad entre ellas, con excepción de las dos escalas contestadas por las madres. Dada esta situación se optó por realizar regresión lineal múltiple solamente para las dos escalas que presentaron correlación, por lo que no se realizó regresión lineal para funciones ejecutivas ni para la autorregulación conductual según los hijos/as.

Se realizó regresión lineal múltiple para analizar la autorregulación conductual contestada por las madres y la autorregulación emocional, agregando a la ecuación el contexto y el sexo, dado que los análisis previos muestran influencia de ambos.

En primer lugar se realizó una regresión lineal múltiple para la autorregulación conductual según las madres. Se utilizó como variables independientes el sexo, el contexto socioeducativo y la autorregulación emocional (Tabla 43 y 44). Como se mencionó recién, no se incluyó la autorregulación conductual según los hijos ni las funciones ejecutivas dado que ninguna de las dos escalas presentó una relación lineal clara con autorregulación conductual según las madres.

**Tabla 43. Modelo de regresión para autorregulación conductual según las madres usando como predictores autorregulación emocional, sexo y contexto socioeducativo.**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. o en F
1	.326 <sup>a</sup>	.106	.080	.665	.106	4.03	3	102	.009
2	.731 <sup>b</sup>	.535	.517	.482	.429	93.16	1	101	.000

a. Predictores: (Constante), Contexto alto dummy, Sexo, Contexto medio dummy

b. Predictores: (Constante), Contexto alto dummy, Sexo, Contexto medio dummy, Regulación emocional

c. Variable dependiente: Autorregulación conductual madres

**Tabla 44. Coeficientes de regresión para autorregulación conductual según las madres usando como predictores autorregulación emocional, sexo y contexto socioeducativo**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficiente estandarizado	Bootstrap Intervalo de confianza al 95%	
		B	Error estándar	Beta	Inferior	Superior
1	(Constant)	3.345	.142		3.021	3.659
	Sexo	.117	.132	.085	-.145	.372
	<b>Contexto medio dummy</b>	<b>.458</b>	<b>.157</b>	<b>.328</b>	<b>.112</b>	<b>.806</b>
	<b>Contexto alto dummy</b>	<b>.546</b>	<b>.201</b>	<b>.309</b>	<b>.130</b>	<b>.937</b>
2	(Constant)	1.042	.260		.539	1.668
	Sexo	-.046	.097	-.033	-.238	.157
	<b>Contexto medio dummy</b>	<b>.290</b>	<b>.115</b>	<b>.208</b>	<b>.042</b>	<b>.515</b>
	Contexto alto dummy	.287	.148	.163	-.029	.599
	<b>Regulación emocional</b>	<b>.786</b>	<b>.081</b>	<b>.681</b>	<b>.602</b>	<b>.950</b>

Se realiza bootstrap para 1000 muestras

Los resultados muestran que el modelo completo da cuenta de un 52% de la variación en la autorregulación conductual reportada por la madre. Este valor es similar al calculado a partir de la correlación, aunque sube en un punto, probablemente por la inclusión del contexto socioeducativo. A partir de los Beta estandarizados se observa que la escala de regulación emocional es la de mayor importancia en este modelo. A partir del modelo se puede decir que una variación de un punto en la escala de regulación emocional, aumenta en 0.79 puntos el puntaje en la escala de autorregulación conductual reportada por la madre si se mantienen todas las otras variables constantes. También tiene importancia el contexto socioeducativo; el contexto socioeducativo medio tendrá 0.29 puntos más en la escala de autorregulación conductual reportada por las madres que el contexto socioeducativo bajo. La diferencia entre el contexto socioeducativo alto y bajo se pierde al incluir en el modelo la regulación emocional.

En segundo lugar se realizó la regresión lineal para la escala de autorregulación emocional, también reportada por la madre (Tabla 45 y 46). En esta regresión también se incluye contexto socioeducativo y sexo; y no se incluye funciones ejecutivas ni autorregulación conductual reportada por los hijos dado que estas dos escalas no presentan relaciones lineales claras con la autorregulación emocional en los datos de la muestra.

**Tabla 45. Modelo de regresión para autorregulación emocional según las madres usando como predictores autorregulación conductual según madres, sexo y contexto socioeducativo.**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	.276 <sup>a</sup>	.076	.049	.586	.076	2.80	3	102	.043
2	.721 <sup>b</sup>	.519	.500	.425	.443	93.16	1	101	.000

a. Predictores: (Constante), Contexto alto dummy, Sexo, Contexto medio dummy

b. Predictores: (Constante), Contexto alto dummy, Sexo, Contexto medio dummy, Autorregulación conductual madres

c. Variable dependiente: Regulación emocional

**Tabla 46. Coeficientes de regresión para autorregulación emocional según las madres usando como predictores autorregulación conductual según madres, sexo y contexto socioeducativo**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficiente estandarizado	Bootstrap Intervalo de confianza al 95%	
		B	Error estándar	Beta	Inferior	Superior
1	(Constant)	2.930	.125		2.650	3.182
	Sexo	.207	.116	.173	-.014	.442
	Contexto medio dummy	.213	.138	.177	-.075	.512
	Contexto alto dummy	.330	.177	.215	-.039	.745
2	(Constant)	.888	.230		.459	1.433
	Sexo	.136	.084	.113	-.050	.297
	Contexto medio dummy	-.066	.104	-.055	-.265	.147
	Contexto alto dummy	-.004	.133	-.002	-.288	.265
	<b>Autorregulación conductual madres</b>	<b>.611</b>	<b>.063</b>	<b>.704</b>	<b>.469</b>	<b>.737</b>

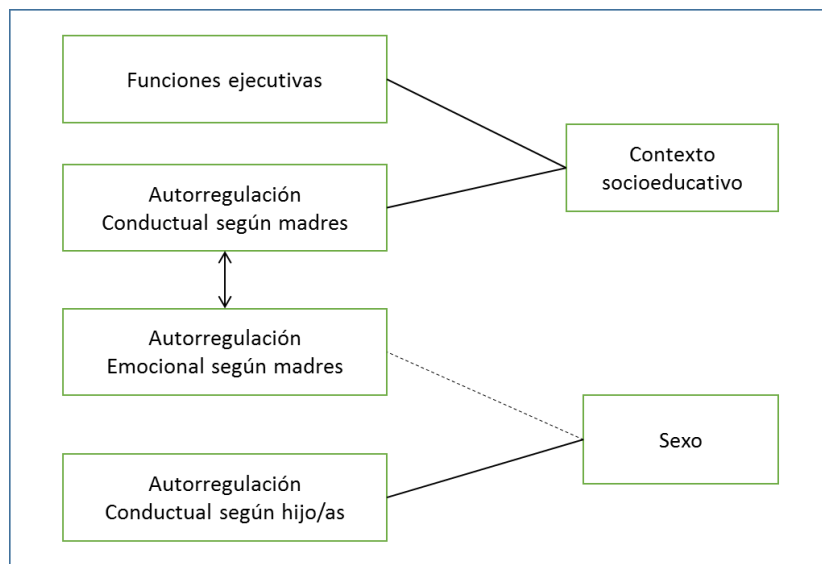
Se realiza bootstrap para 1000 muestras

Los resultados muestran que para la autorregulación emocional, la escala de autorregulación conductual según las madres es el único predictor de importancia. Por un punto que aumente la autorregulación conductual según las madres, la escala de autorregulación emocional aumenta en 0.61 puntos. El sexo, que en el análisis previo había sido indicado como significativo para la autorregulación emocional, no resultó serlo al incluir más variables en el modelo, lo que puede ser indicador que la relación entre sexo y autorregulación emocional es más bien débil.



Por lo tanto, tal como se resume en la Figura 8, las cuatro medidas de autorregulación tienen relaciones parciales entre ellas, en que solamente se encontró relación entre las dos escalas respondidas por las madres. Finalmente vale destacar que el sexo, se asocia a la autorregulación evaluada por los y las estudiantes, y de forma débil a la autorregulación emocional, ya que esta relación desaparece al incluir otras variables en los análisis.

**Figura 8. Resumen de las relaciones entre medidas de autorregulación según las regresiones lineales realizadas**



Considerando que el contexto socioeducativo resulta relevante para algunas de las medidas de autorregulación, se buscó entender mejor cómo afecta el contexto a estas escalas. Para ello se optó por realizar análisis correlacionales separados para cada contexto socioeducativo en vez de regresiones lineales para cada contexto dado que la muestra para los contextos bajo y alto es insuficiente para sostener regresiones lineales; por la misma razón se utilizó correlaciones de Spearman (Tabla 47).

**Tabla 47. Correlaciones de Spearman entre medidas de autorregulación para los distintos contextos socioeducativos**

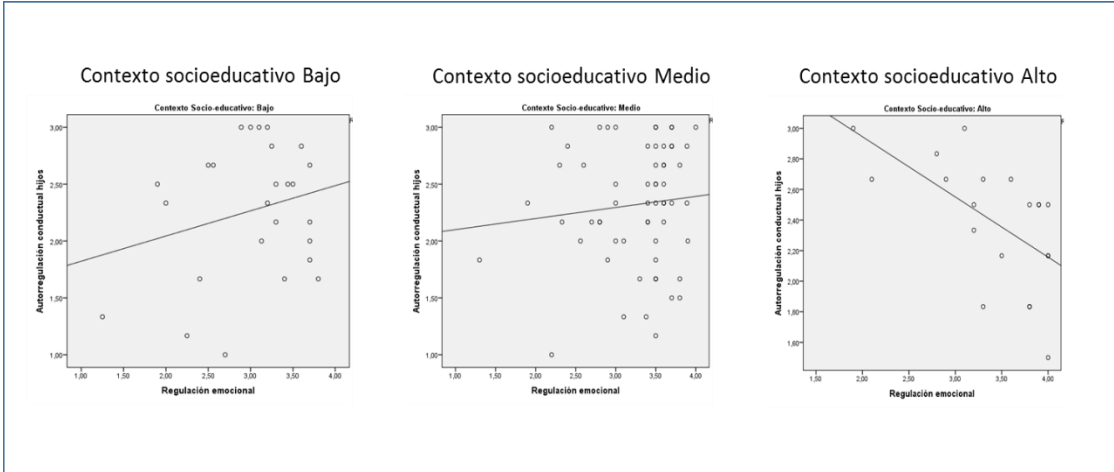
	1	2	3	4
Contexto socioeducativo bajo				
1. Autorregulación conductual madres	1	.631** [.257, .867]	.247 [-.150, .590]	-.071 [-.472, .364]
2. Regulación emocional		1	.029 [-.434, .409]	.108 [-.297, .486]
3. Autorregulación conductual hijos			1	.163 [-.327, .598]
4. Funciones ejecutivas				1
Contexto socioeducativo medio				
1. Autorregulación conductual madres	1	.564** [.301, .753]	.195 [-.090, .462]	.057 [-.220, .326]
2. Regulación emocional		1	.128 [-.149, .358]	.179 [-.079, .414]
3. Autorregulación conductual hijos			1	.187 [-.044, .425]
4. Funciones ejecutivas				1
Contexto socioeducativo alto				
1. Autorregulación conductual madres	1	.739** [.369, .926]	-.419 [-.645, .118]	-.009 [-.523, .573]
2. Regulación emocional		1	-.651** [-.842, -.301]	.139 [-.452, .798]
3. Autorregulación conductual hijos			1	.070 [-.387, .552]
4. Funciones ejecutivas				1

Se muestra Intervalo de confianza a 95% realizado con técnica Bootstrap para 1000 muestras.

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Los resultados de las correlaciones entre las cuatro escalas de autorregulación utilizadas al analizar por contexto socioeducativo dan cuenta de relaciones similares al grupo total, con excepción de la escala de regulación emocional. En esta escala, se observa una relación inversamente significativa entre regulación emocional y autorregulación conductual de los hijos/as en el contexto socioeducativo alto ( $r = -.593$ , I.C.=[-.766, -.334],  $p < 0.01$ ). Esto significa que si la madre, por ejemplo, puntúan alta la autorregulación emocional de su hijo/a, su propio hijo o hija tenderá a puntuarse bajo en autorregulación conductual (Fig. 9).

**Figura 9. Comparación entre contextos socioeducativos para la relación entre autorregulación emocional y autorregulación conductual según los estudiantes.**



## B. RELACIÓN ENTRE VARIABLES VINCULARES Y LAS MEDIDAS DE AUTORREGULACIÓN

En este estudio se consideraron tres variables que responden a aspectos vinculares.

Por un lado, se evaluó la relación profesora-estudiante a través de la Escala de Relación Profesor-Alumno, que fue respondida por la profesora jefe para cada uno de los estudiantes participantes en el estudio. Luego del análisis factorial de esta escala se optó por utilizar sólo dos de las tres subescalas del cuestionario, la escala de Conflicto (alfa cronbach= 0.91) que mide el grado en que la profesora percibe su relación con un estudiante como conflictiva o negativa; y la escala de Cercanía (alfa cronbach= 0.88) que mide el grado de calidez y facilidad en la comunicación de la profesora con un estudiante.

Por otro lado, se evaluó la representación de apego que tiene el estudiante con su figura materna, esto se hizo a partir de la Escala de Seguridad (alfa cronbach= 0.74). Esta escala mide la percepción del grado de responsividad y disponibilidad de la figura materna, y es contestada por los y las estudiantes.

A partir de los datos se buscó describir la asociación entre las variables vinculares, es decir apego con la madre y las escalas de relación con la profesora (escala de conflicto y cercanía), con las medidas de autorregulación. Además, se analizó si estas relaciones varían según el contexto socioeducativo de los niños y niñas participantes.

### a) Análisis descriptivos de las escalas de apego, conflicto y cercanía

Los análisis descriptivos para estas escalas se describen en la Tabla 48 distinguiendo entre niños y niñas. A mayor puntaje, mayor apego, mayor cercanía y menor conflicto (dado que para la escala de Conflicto, mayores puntajes implican menor conflicto, se ha decidido nombrar esta escala como “Sin conflicto” para facilitar la lectura).

**Tabla 48. Estadística descriptiva para escala de Conflicto y Cercanía en la Relación profesora-estudiante**

		Niña	Niño	Total [95% I.C]*
Apego (puntajes de 1 a 3)	N	66	64	130
	Media	2.32	2.66	2.61 [2.52, 2.69]
	Desv. est.	.47	.43	.45 [.39, .53]
	Máximo	3.00	3.00	3.00
	Mínimo	1.17	1.17	1.17
Cercanía (puntajes de 1 a 5)	N	65	64	129
	Media	3.52	3.60	3.55 [4.41, 3.69]
	Desv. est.	.73	.78	.75 [.62, .79]
	Máximo	5.00	4.91	5.00
	Mínimo	1.45	2.09	1.45
Sin conflicto (puntajes de 1 a 5)	N	65	64	129
	Media	4.54	3.98	4.28 [4.12, 4.44]
	Desv. est.	0.54	1.01	.86 [.60, .94]
	Máximo	5	5.0	6.00
	Mínimo	1.67	1.67	1.67

\*Se incluye intervalo de confianza al 95% con técnica bootstrap para 1000 muestras.

Se analizó si es que hay diferencias en las escalas según el sexo de los estudiantes, para lo cual se realizó un Anova de una vía. Para la escala de Apego no se encontró diferencia entre niños y niñas ( $F(1, 128) = .241, p = .624$ ). Tampoco se encontró diferencia entre niños y niñas en la escala de Cercanía ( $F(1, 127) = 0.406, p = .525$ ). Sin embargo para la escala de Conflicto se encontró diferencia entre niños y niñas ( $F(1, 127) = 15.567, p = .000$ ). A través de una regresión lineal simple se describe que las niñas obtienen 0.56 puntos más que los niños en la escala de Conflicto, es decir las profesoras puntúan su relación con las niñas como menos conflictiva que con los niños.

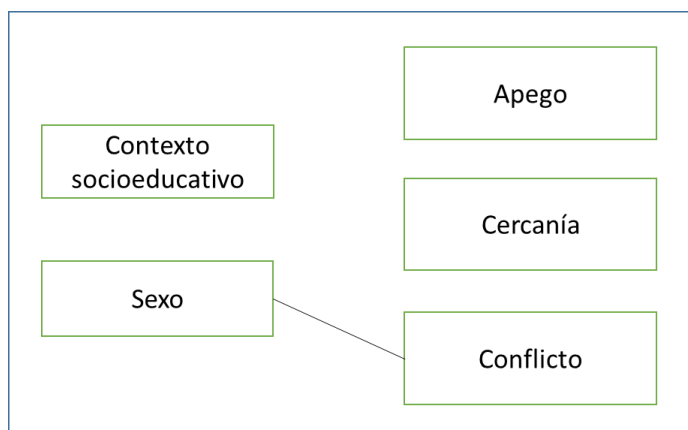
Además se analiza si hay diferencia en las escalas considerando el contexto socioeducativo. Para ello se realiza un análisis Manova, considerándose las tres escalas a la vez. El resultado del Manova da cuenta que el contexto socioeducativo de las familias afecta algunas de las escalas vinculares (Traza de Pillai = .405,  $F(6, 250) = 10.583, p = .000$ ). Al analizar los resultados entre los sujetos para las distintas escalas, se observa diferencias por contexto socioeconómico solamente en la escala de Cercanía ( $F(2, 126) = 28.459, p = .000$ ) (Tabla 49).

**Tabla 49. Anova entre sujetos para escalas de autorregulación según contexto socio-educativo**

	Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Apego	.603	.301	1.531	.220
Cercanía	22.666	11.333	28.459	.000
Sin Conflicto	2.581	1.290	1.777	.173

Los análisis post hoc para la escala de Cercanía indican que la diferencia se da entre el contexto socioeducativo bajo y los otros dos contextos. Dado que esta escala la contestan las profesoras, esto significa que la profesora del Colegio A respondió distinto a las otras tres profesoras de los otros colegios. A través de una regresión lineal simple, se da cuenta que la profesora del Colegio A, puntúa en 0.9 puntos más en la escala de Cercanía que las profesoras del Colegio B, y en 0.9 puntos más que la profesora del Colegio C. Ahora bien, se decide no considerar este resultado como efecto del contexto socioeducativo, sino más bien de la profesora que contestó la escala. Por ello, en la Figura 10 que resume las relaciones encontradas, se excluye esta relación para evitar sobreinterpretaciones respecto del peso o influencia del contexto socioeducativo.

**Figura 10. Relación entre escalas vinculares y variables de contexto y sexo.**



b) Análisis entre las escalas apego, cercanía y conflicto y las medidas de autorregulación

Una primera forma de analizar la asociación entre las escalas de apego y las medidas de autorregulación es a través de un análisis correlacional (Tabla 50).

**Tabla 50. Correlaciones de Pearson entre escalas de apego y medidas de autorregulación**

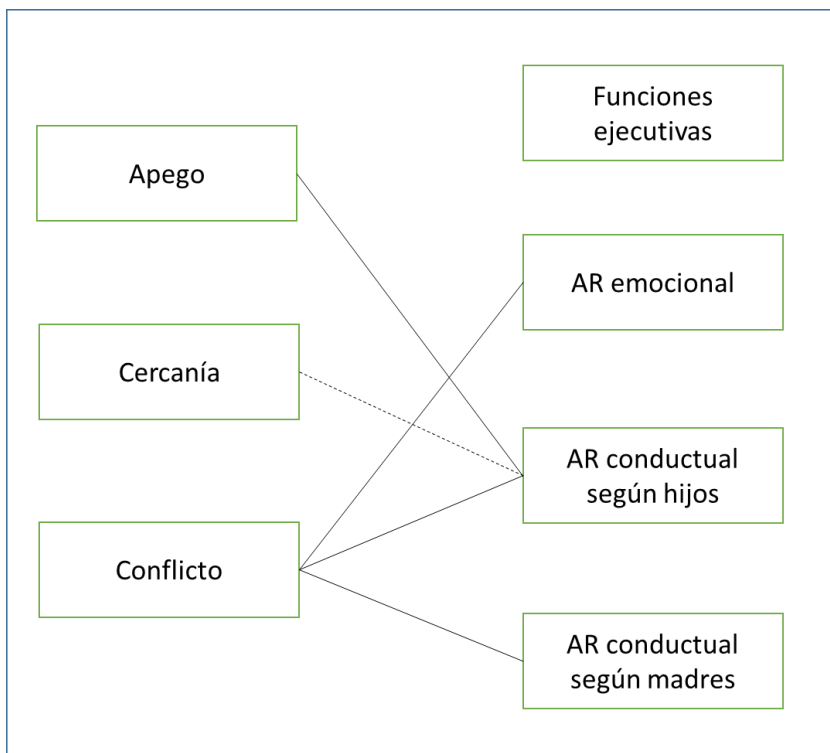
	Apego	Cercanía	Sin Conflicto
Apego	1		
Cercanía	.046 [-.118, .209]	1	
Conflicto	.007 [-.194, .188]	.046 [-.118, .209]	1
Autorregulación conductual madres	.060 [-.147, .260]	-.089 [-.301, .133]	.355** [.175, .500]
Regulación emocional	-.042 [-.219, .164]	-.132 [-.336, .072]	.418** [.201, .573]
Autorregulación conductual hijos	.269** [.114, .434]	.254** [.079, .422]	.279** [.060, .482]
Funciones ejecutivas	.121 [-.144, .358]	-.009 [-.170, .143]	.227 [-.019, .457]

Se muestra Intervalo de confianza a 95% realizado con técnica Bootstrap para 1000 muestras.

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0.01.

El análisis muestra que existen correlaciones entre las escalas. La escala de autorregulación conductual según los estudiantes correlaciona con las tres escalas vinculares en un nivel bajo: con apego ( $r=.269$ ,  $p<.01$ ), con cercanía ( $r=.254$ ,  $p<.01$ ), y con conflicto ( $r=.279$ ,  $p<.01$ ). Además, las escalas de autorregulación conductual contestada por la madre correlacionan con la escala de Conflicto ( $r=.355$ ,  $p<.01$ ), y la escala de regulación emocional también correlacionan con la escala de Conflicto ( $r=.418$ ,  $p<.01$ ), estando ambas relaciones en un nivel medio.

**Figura 11. Correlaciones entre escalas vinculares y medidas de autorregulación**



Para lograr mayor comprensión entre las relaciones descritas se realizaron análisis de regresión lineal múltiple.

En primer lugar se realizó una regresión lineal para la escala de autorregulación conductual según los estudiantes. En ella se consideró la autorregulación conductual según los estudiantes como variable dependiente y las tres escalas vinculares como variables independientes, a la cual se le agrega sexo, dado que éste tiene influencia en la escala de conflicto y en la autorregulación conductual según los estudiantes (Tabla 51 y 52).



**Tabla 51. Modelo de regresión para autorregulación conductual según los hijos usando como predictores las variables vinculares y sexo**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	
1	.253 <sup>a</sup>	.064	.057	.492	.064	8.693	1	127	.004
2	.438 <sup>b</sup>	.192	.166	.462	.128	6.525	3	124	.000

a. Predictores: (Constante), Sexo

b. Predictores: (Constante), Sexo, Apego, Cercanía, Sin Conflicto

c. Variable dependiente: Autorregulación conductual hijos

**Tabla 52. Coeficientes de regresión para autorregulación conductual según los estudiantes usando como predictores las variables vinculares y sexo**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficiente estandarizado	Bootstrap Intervalo de confianza al 95%	
		B	Error estándar		Inferior	Superior
1	(Constant)	2.224	.062		2.085	2.355
	Sexo	.256	.087	.253	.084	.431
	(Constant)	.682	.357		-.151	1.340
2	<b>Sexo</b>	<b>.198</b>	<b>.087</b>	<b>.196</b>	<b>.024</b>	<b>.363</b>
	<b>Apego</b>	<b>.288</b>	<b>.092</b>	<b>.254</b>	<b>.094</b>	<b>.484</b>
	Cercanía	.072	.055	.107	-.028	.186
	<b>Sin Conflicto</b>	<b>.130</b>	<b>.051</b>	<b>.219</b>	<b>.012</b>	<b>.240</b>

Se realiza bootstrap para 1000 muestras

El modelo probado es útil y permite explicar el 17% de la varianza en autorregulación conductual según los hijos. En el modelo todas las variables, excepto la escala de Cercanía, influyen sobre la autorregulación conductual según los estudiantes. La variable Cercanía, que había relacionado con la autorregulación conductual según los hijos, al ser ingresada al modelo pierde su relevancia. En el modelo la variable de mayor importancia es Apego, seguida por Conflicto y luego por el sexo de los estudiantes. Según los análisis, si aumenta un punto apego, la autorregulación conductual según los estudiantes aumentará en .29; igualmente un punto de aumento en la escala de conflicto aumenta en 0.13 puntos la escala de autorregulación conductual según los estudiantes. Por su parte, las niñas logran 0.2 puntos más que los niños en autorregulación conductual según los estudiantes si se mantienen todas las otras variables constantes.

En segundo lugar, se realiza una regresión lineal para describir mejor la relación entre la escala de conflicto y la autorregulación conductual según las madres. Se considera la autorregulación conductual según las madres la variable dependiente y se ingresan como variables independientes la escala de Conflicto, el contexto socioeducativo y el sexo, estas dos últimas por las relaciones descritas previamente (Tabla 53 y 54).

**Tabla 53. Modelo de regresión para autorregulación conductual según las madres usando como predictores variables de Conflicto, contexto socioeducativo y sexo**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.464 <sup>a</sup>	.215	.184	.629

a. Predictores: (Constante), Sexo, Contexto medio dummy, Sin Conflicto, Contexto alto dummy

b. Variable dependiente: Autorregulación conductual madres

**Tabla 54. Coeficientes de regresión para autorregulación conductual según las madres usando como predictores variables de Conflicto, contexto socioeducativo y sexo**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficiente estandarizado	Bootstrap Intervalo de confianza al 95%	
		B	Error estándar	Beta	Inferior	Superior
1	(Constant)	2.122	.355		1.338	2.866
	<b>Contexto medio dummy</b>	<b>.433</b>	<b>.148</b>	<b>.308</b>	<b>.106</b>	<b>.787</b>
	<b>Contexto alto dummy</b>	<b>.555</b>	<b>.190</b>	<b>.312</b>	<b>.147</b>	<b>.961</b>
	<b>Sin Conflicto</b>	<b>.311</b>	<b>.084</b>	<b>.352</b>	<b>.144</b>	<b>.482</b>
	Sexo	-.054	.134	-.039	-.304	.219

Se realiza bootstrap para 1000 muestras

El modelo propuesto resulta útil dado que logra explicar el 18% de la varianza de la autorregulación conductual según las madres. Entre las variables consideradas, la de mayor importancia es la escala de Conflicto. Según el modelo, un aumento de un punto en la escala de conflicto implica un aumento de 0.31 puntos en autorregulación conductual según la madre. Por otra parte, se corrobora que el sexo no se asocia con la autorregulación conductual según las madres, y que por el contrario, el contexto socioeducativo sí se asocia. De hecho tanto el contexto socioeducativo medio como el contexto socioeducativo alto

obtienen mayor puntaje que el contexto socioeducativo bajo en la escala de autorregulación conductual según las madres, si es que todas las otras variables se mantienen constantes.

En tercer lugar, se realizó una regresión lineal para describir mejor la relación entre la escala de conflicto y la autorregulación emocional. Se considera la autorregulación emocional la variable dependiente y se ingresan como variables independientes la escala de Conflicto, el contexto socioeducativo y el sexo (Tabla 55 y 56).

**Tabla 55. Modelo de regresión para autorregulación emocional usando como predictores variables de Conflicto y contexto socioeducativo y sexo**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.461 <sup>a</sup>	.212	.181	.544

a. Predictores: (Constante), Sexo, Contexto medio dummy, Sin Conflicto, Contexto alto dummy

b. Variable dependiente: Autorregulación emocional

**Tabla 56. Coeficientes de regresión para autorregulación emocional usando como predictores variables de Conflicto y contexto socioeducativo y sexo**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficiente estandarizado	Bootstrap Intervalo de confianza al 95%	
		B	Error estándar	Beta	Inferior	Superior
1	(Constant)	1.743	.307		1,112	2.425
	Contexto medio dummy	.178	.128	.148	-.093	.460
	<b>Contexto alto dummy</b>	<b>.342</b>	<b>.165</b>	<b>.224</b>	<b>.009</b>	<b>.694</b>
	<b>Sin Conflicto</b>	<b>.303</b>	<b>.073</b>	<b>.399</b>	<b>.150</b>	<b>.449</b>
	Sexo	.027	.116	.022	-.213	.260

Se realiza bootstrap para 1000 muestras

Como era de esperar dada la alta correlación entre autorregulación conductual según las madres y autorregulación emocional, el modelo propuesto resultó útil dado que logró explicar el 18% de la varianza de la autorregulación emocional. Entre las variables consideradas, la de mayor importancia es la escala de Conflicto. Según el modelo, un aumento de un punto en la escala de conflicto implica un aumento de 0.30 puntos en autorregulación emocional. Por otra parte, se corrobora que el sexo no se asocia con la autorregulación emocional; sin embargo, contrario a los resultados obtenidos en los análisis

previos, el contexto socioeducativo sí se asocia con la regulación emocional. El modelo describe que entre el contexto alto y el contexto bajo habrá una diferencia de 0.34 puntos en la escala de autorregulación emocional si es que todas las otras variables se mantienen constantes.

Dado que la escala de Conflicto, resultó de importancia para tres de las cuatro medidas de autorregulación, se consideró de interés realizar una regresión lineal para comprender mejor la asociación entre las distintas escalas de autorregulación y la escala de conflictividad. Se realizó una regresión lineal en que se consideró como variable dependiente la escala de conflicto y como variables independientes las tres escalas de autorregulación que se relacionan con conflicto y la variable sexo (Tabla 57 y 58). Vale recordar que la escala de conflicto mide el grado en que la profesora percibe su relación con un estudiante como conflictiva o negativa.

**Tabla 57. Modelo de regresión para escala de conflicto usando como predictores las escalas de autorregulación y sexo**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.546 <sup>a</sup>	.298	.270	.67572

a. Predictores: (Constante), Sexo, Autorregulación conductual madres, Autorregulación conductual hijos, Regulación emocional

b. Variable dependiente: Sin conflicto

**Tabla 58. Coeficientes de regresión para escala de conflicto usando como predictores las escalas de autorregulación y sexo**

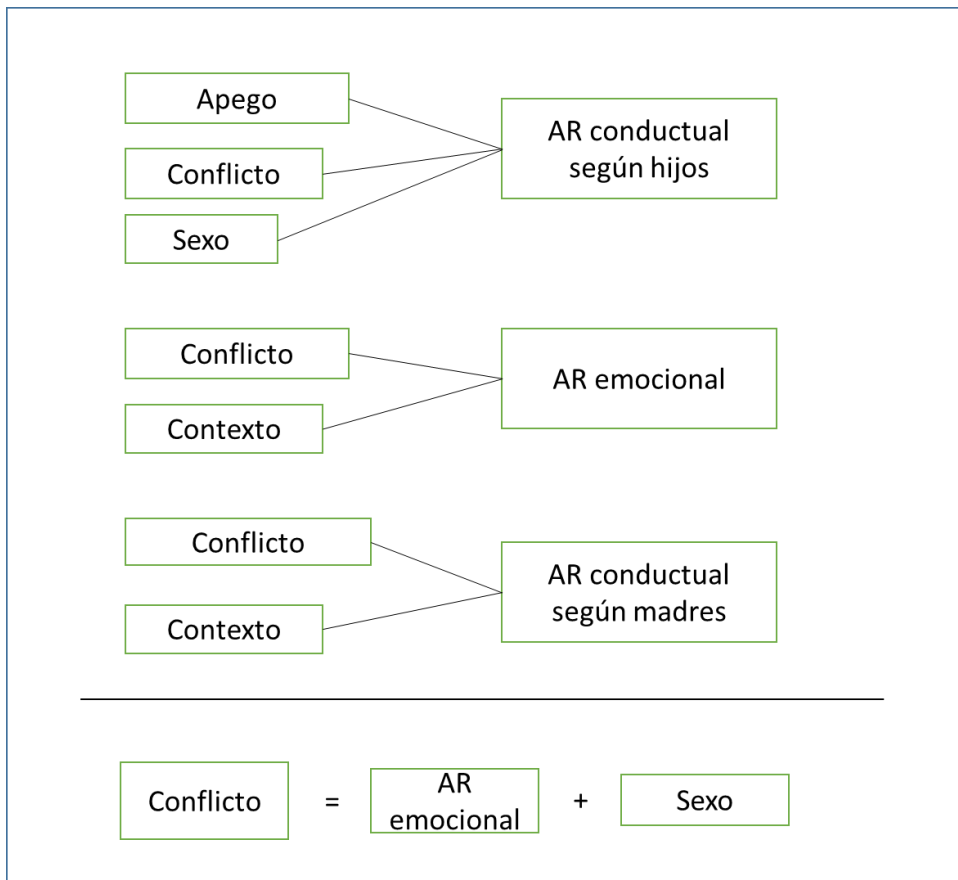
Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficiente estandarizado	Bootstrap Intervalo de confianza al 95%	
		B	Error estándar		Inferior	Superior
1	(Constant)	1.818	.471		.635	3.107
	Autorregulación conductual madres	.094	.137	.083	-.169	.366
	<b>Regulación emocional</b>	<b>.392</b>	<b>.159</b>	<b>.298</b>	<b>.038</b>	<b>.780</b>
	Autorregulación conductual hijos	.276	.134	.181	-.024	.577
	<b>Sexo</b>	<b>.397</b>	<b>.140</b>	<b>.252</b>	<b>.148</b>	<b>.673</b>

Se realiza bootstrap para 1000 muestras

El modelo resultó útil y explica el 27% de la varianza en la escala de conflicto. Considerando las variables propuestas para este modelo, la escala de autorregulación que resultó más significativa es la regulación emocional. Si esta escala aumenta en un punto, la escala de conflicto aumenta en 0.39 puntos, es decir, disminuye el conflicto entre profesora y estudiante. Las dos escalas de autorregulación conductual perdieron la significatividad que se describía al analizar cada escala por separada, dando cuenta por ende que pese a que existe relación entre conflicto y autorregulación conductual, es la regulación emocional la escala que más influye sobre el grado de conflicto que siente la profesora con un estudiante. Es decir, en la medida que un estudiante tiene mejor autorregulación emocional, la profesora tendrá una relación menos conflictiva con el o ella. Adicionalmente, tal como se había descrito previamente, las niñas puntúan 0.40 puntos más que los niños en la escala de Conflicto, significando que las profesoras describen menor conflicto con las niñas que con los niños.

La Figura 12 resume las relaciones descritas. Las tres escalas de autorregulación se asocian con el nivel de conflicto que describe la profesora con el estudiante. Sin embargo, entre ellas, la que más influye en la relación de conflicto que siente una profesora con un estudiante es la regulación emocional del estudiante y si es niño o niña.

Figura 12. Relación entre escalas de autorregulación y escala de conflicto



C. RELACIÓN ENTRE MEDIDAS DE AUTORREGULACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Para la escuela el rendimiento académico es la forma de evaluar el logro de su objetivo principal que es el aprendizaje del curriculum escolar. Por ello es importante conocer si es que las habilidades de autorregulación afectan el rendimiento académico. Para ello, en primer lugar se realizó un análisis descriptivo del rendimiento académico de los estudiantes, luego un análisis correlacional, y finalmente se utilizó una regresión lineal para la asociación de las distintas variables con el rendimiento académico.

a) Análisis descriptivo del rendimiento académico

Se describe el rendimiento académico de los y las estudiantes en la tabla 59. Se describe el rendimiento en base a las calificaciones registradas para fines del primer semestre de 2° básico. La tabla 59 incluye la diferencia que existe en el rendimiento entre niños y niñas y entre los tres colegios participantes del estudio.

**Tabla 59. Rendimiento académico de los y las estudiantes diferenciado por colegio y por sexo.**

		Colegio A	Colegio B	Colegio C	Niñas	Niños	Total
Nota Lenguaje 2° Básico	Media	5.5	5.4	6.1	5.5	5.5	5.5
	Desv.est.	.66	.59	.31	.66	.63	.64
	Máximo	6.8	6.3	6.8	6.8	6.8	6.8
Nota Matemáticas 2° Básico	Mínimo	4.4	3.5	3.5	3.5	3.9	3.5
	Media	5.7	6.0	6.4	5.8	5.9	5.9
	Desv.est.	.58	.44	.24	.77	.73	.75
Nota Promedio 2° Básico	Máximo	6.8	6.9	6.8	6.9	6.9	6.9
	Mínimo	4.8	4.1	5.9	4.1	4.1	4.1
	Media	5.7	6.0	6.4	6.0	6.0	6.0
Nota Promedio 2° Básico	Desv.est.	.58	.44	.24	.52	.51	.51
	Máximo	6.8	6.7	6.8	6.8	6.8	6.8
	Mínimo	4.8	4.9	5.9	4.8	4.8	4.8

Se realizó un análisis anova de una vía para determinar si existen diferencias en el rendimiento académico según el sexo de los estudiantes. Según el análisis, las diferencias entre niños y niñas no fueron significativas en ninguno de los tres ámbitos de rendimiento

académico considerados (Promedio 2° básico:  $F(1,127)= .107$ ,  $p= .744$ ; Lenguaje 2° básico:  $F(1,127)= 000$ ,  $p=.987$ ; Matemáticas 2° básico:  $F(1,127)= .238$ ,  $p=.627$ ).

De igual forma se realizó un análisis Anova de una vía para determinar si existía diferencia en el rendimiento académico según el colegio al que asistían los y las estudiantes. En este caso, las diferencias en el rendimiento académico en las tres instancias evaluadas fueron estadísticamente significativas (Promedio 2° básico:  $F(2,127)= 15.673$ ,  $p= .000$ ; Lenguaje 2° básico:  $F(2,127)= 13.623$ ,  $p=.000$ ; Matemáticas 2° básico:  $F(2,127)= 19.025$ ,  $p=.000$ ). Esta diferencia, sin embargo, no es concluyente respecto a diferencia en el conocimiento adquirido por los estudiantes dado que los colegios pueden diferir en relación a los contenidos evaluados, la dificultad de las pruebas tomadas, o la forma que tienen de evaluar a sus estudiantes.

#### b) Análisis correlacional entre rendimiento académico y autorregulación

Como se planteó recién, el rendimiento académico no surge de una prueba estandarizada sino que de criterios propios de cada colegio, que aunque compartan el currículum nacional, pudieran diferir en el grado de exigencia utilizado para calificar a los estudiantes. Para suplir en parte esta situación, se decidió incorporar al análisis el ranking de los estudiantes dentro de su curso. El ranking se calculó asignando a cada estudiante un número del 1 al 10 dependiendo de su posición dentro del rendimiento de su curso. El número 10 indica que está en el decil de mejor rendimiento y el número 1 indica que está en decil de peor rendimiento. La posición relativa del estudiante respecto de su curso permite comparar a los estudiantes entre colegios, ya que, por ejemplo al comparar al estudiante con mejor promedio en Lenguaje entre el colegio A y el colegio B, no importará si obtuvo un 6,8 o un 6,3 (Tabla 59), ya que en ambos casos es el mejor alumno del curso y por tanto tendrá un ranking de 1.

Por lo tanto, se realizó un análisis de correlación tanto con el rendimiento académico como con el ranking de los estudiantes, entre su desempeño académico y las distintas medidas de autorregulación (Tabla 60 y 61). Para el rendimiento académico se utiliza la correlación de



Pearson, pero para realizar las correlaciones con el ranking académico se utiliza el Rho de Spearman dado que el ranking es una variable ordinal.

**Tabla 60. Correlación entre ranking académico y medidas de autorregulación**

	1	2	3	4	5	6
1. Lenguaje 2° Básico	1	.741**	.136	.126	.106	.366**
2. Matemáticas 2° Básico		1	.136	.141	.116	.423**
3. AR conductual madres			1	.632**	.114	.050
4. AR emocional				1	-.040	.187
5. AR conductual hijos					1	.167
6. Funciones ejecutivas						1

Se realiza correlación de Spearman. Se aplica técnica bootstrap para 1000 muestras

\*\*correlación significativa a nivel 0.01

\* correlación significativa a nivel 0.05

**Tabla 61. Correlación entre rendimiento académico y medidas de autorregulación**

	1	2	3	4	5	6
1. Lenguaje 2° Básico	1	.650**	.191*	.175	.144	.403**
2. Matemáticas 2° Básico		1	.266**	.189	.141	.439**
3. AR conductual madres			1	.710**	.156	.076
4. AR emocional				1	.056	.171
5. AR conductual hijos					1	.219*
6. Funciones ejecutivas						1

Se realiza correlación de Pearson. Se aplica técnica bootstrap para 1000 muestras

\*\*correlación significativa a nivel 0.01

\* correlación significativa a nivel 0.05

Se observan resultados levemente distintos al hacer la correlación con el rendimiento académico o con el ranking de los estudiantes. En ambos análisis las funciones ejecutivas son las que mayormente correlacionan con el desempeño académico, teniendo una correlación en los rangos medio-bajo. Se observan diferencias en la escala de autorregulación conductual reportada por la madre en que al utilizar el rendimiento académico se observa correlación con Lenguaje y Matemáticas, lo cual no se observa al utilizar el ranking académico. Además las correlaciones con el área de matemáticas son levemente mayores que para el área de lenguaje tanto en funciones ejecutivas como en autorregulación conductual según las madres.

El hecho que el ranking no correlacione con autorregulación conductual implica que la posición relativa no es lo relevante para la autorregulación sino que los conocimientos y

habilidades adquiridos. Además, las correlaciones levemente mayores entre funciones ejecutivas y rendimiento académico versus funciones ejecutivas y ranking académico, podría indicar que el rendimiento académico sí es un indicador de adquisición de conocimientos. Considerando lo anterior se aduce que el grado de conocimiento adquirido en una determinada asignatura se califica con criterios similares por las cuatro profesoras, y por ende es posible usar el rendimiento académico para comparar a los estudiantes de los tres colegios<sup>13</sup>.

Vale destacar que la autorregulación conductual evaluada por los mismos estudiantes no correlaciona con rendimiento ni con ranking académico. Es decir, según las madres, aquellos estudiantes que regulan más sus conductas, obtienen mejores notas; en cambio, según los estudiantes, el regular la conducta no tiene relación con el desempeño académico.

Finalmente se realizaron regresiones lineales para el rendimiento académico de lenguaje y matemáticas. En estos análisis se consideró como variable dependiente el rendimiento académico y como variable independiente las cuatro medidas de autorregulación, el contexto socioeducativo, las variables vinculares y el sexo del estudiante. Se opta por incluir todas las medidas dado que el rendimiento académico es el objetivo de la escuela y por ende interesa saber qué variables influyen en él, más allá de las cuatro medidas de autorregulación, las cuales ya fueron descritas a través de la correlaciones.

---

<sup>13</sup> Además se comparó las correlaciones entre ranking con medidas de autorregulación por colegio con las correlaciones entre rendimiento académico y medidas de autorregulación para el grupo total. Los valores de las correlaciones eran muy similares.

En primer lugar se hace el análisis para el rendimiento académico en lenguaje (Tabla 62 y 63).

**Tabla 62. Modelo de regresión para Nota de Lenguaje de 2° básico usando como predictores las medidas de autorregulación, vinculares, contexto socioeconómico y sexo.**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	
1	.432 <sup>a</sup>	.186	.162	.5794	.186	7.785	3	102	.000
2	.647 <sup>b</sup>	.419	.358	.5073	.233	5.437	7	95	.000

a. Predictores: (Constante), Contexto alto dummy, Sexo, Contexto medio dummy

b. Predictores: (Constante), Contexto alto dummy, Sexo, Contexto medio dummy, Apego, Regulación emocional, Funciones ejecutivas, Autorregulación conductual hijos, Sin Conflicto, Cercanía, Autorregulación conductual madres

c. Variable Dependiente: Nota Lenguaje 2° Básico

**Tabla 63. Coeficientes de modelo de regresión para Nota de Lenguaje de 2° básico usando como predictores las medidas de autorregulación, vinculares, contexto socioeconómico y sexo.**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficiente estandarizado	Bootstrap Intervalo de confianza al 95%	
		B	Error estándar		Inferior	Superior
1	(Constant)	5.650	.124		5.356	5.928
	Sexo	-.009	.115	-.007	-.256	.222
	Contexto medio dummy	-.235	.136	-.185	-.584	.097
	<b>Contexto alto dummy</b>	<b>.486</b>	<b>.175</b>	<b>.302</b>	<b>.170</b>	<b>.823</b>
	(Constant)	1.570	.735		.440	2.527
2	Sexo	-.149	.112	-.118	-.401	.098
	Contexto medio dummy	-.260	.154	-.205	-.687	.096
	Contexto alto dummy	.434	.189	.270	-.019	.824
	Autorregulación conductual madres	.149	.109	.164	-.047	.338
	Regulación emocional	-.072	.127	-.068	-.306	.185
	Autorregulación conductual hijos	-.074	.111	-.060	-.305	.178
	<b>Funciones ejecutivas</b>	<b>.067</b>	<b>.018</b>	<b>.316</b>	<b>.035</b>	<b>.101</b>
	Apego	.076	.114	.056	-.106	.272
	Cercanía	.162	.089	.182	-.059	.372
	<b>Sin Conflicto</b>	<b>.187</b>	<b>.077</b>	<b>.234</b>	<b>.028</b>	<b>.336</b>

Se realiza bootstrap para 1000 muestras

El modelo propuesto resultó útil para predecir el rendimiento académico en Lenguaje, ya que si se considera solamente el contexto socioeducativo y el sexo, se explica el 16% de la varianza en esta calificación; sin embargo si se agregan al modelo las variables afectivas y cognitivas, el modelo permite explicar 36% de la varianza en la nota de Lenguaje.

El modelo que considera solamente variables estructurales como son el sexo del estudiante y el contexto socioeducativo, tiene importancia porque da cuenta de la diferencia entre el contexto socioeducativo alto y el bajo. Así, estudiantes del contexto socioeducativo alto obtienen 0,5 décimas más en su nota de lenguaje que los estudiantes de contexto socioeducativo bajo.

Sin embargo, al considerar variables afectivas y cognitivas en el modelo, particularmente las funciones ejecutivas resultan ser el indicador de mayor relevancia para el rendimiento académico en Lenguaje. Así, si aumenta un punto en funciones ejecutivas, esto implica que el rendimiento académico en Lenguaje aumenta en 0.07 centésimas. Una segunda variable de importancia es el tener una relación sin conflictos con la profesora: por un punto que aumente la escala de (sin) conflicto, el rendimiento académico en lenguaje aumenta en 0.19 centésimas. Al ingresar estas variables se pierde la diferencia entre el contexto socioeducativo alto y el bajo.

En segundo lugar se realizan los análisis para el rendimiento académico en Matemáticas (Tabla 64 y 65).

**Tabla 64. Modelo de regresión para Nota de Matemáticas de 2° básico usando como predictores las medidas de autorregulación, vinculares, contexto socioeconómico y sexo.**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	
1	.466 <sup>a</sup>	.217	.194	.631	.217	9.433	3	102	.000
2	.614 <sup>b</sup>	.377	.311	.583	.160	3.479	7	95	.002

a. Predictores: (Constante), Contexto alto dummy, Sexo, Contexto medio dummy

b. Predictores: (Constante), Contexto alto dummy, Sexo, Contexto medio dummy, Apego, Regulación emocional, Funciones ejecutivas, Autorregulación conductual hijos, Sin Conflicto, Cercanía, Autorregulación conductual madres

c. Variable Dependiente: Nota Matemáticas 2° Básico

**Tabla 65. Coeficientes de modelo de regresión para Nota de Matemáticas de 2° básico usando como predictores las medidas de autorregulación, vinculares, contexto socioeconómico y sexo.**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficiente estandarizado	Bootstrap Intervalo de confianza al 95%	
		B	Error estándar		Inferior	Superior
1	(Constant)	5,494	,135		5,203	5,791
	Sexo	-,130	,125	-,093	-,365	,124
	<b>Contexto medio dummy</b>	<b>,590</b>	<b>,149</b>	<b>,418</b>	<b>,269</b>	<b>,892</b>
	<b>Contexto alto dummy</b>	<b>,983</b>	<b>,191</b>	<b>,549</b>	<b>,667</b>	<b>1,288</b>
	<b>Contexto medio y alto</b>	<b>-.392</b>	<b>.165</b>	<b>-.278</b>	<b>-.640</b>	<b>-.148</b>
2	(Constant)	1,499	,845		-,367	3,036
	Sexo	-,216	,129	-,154	-,486	,052
	<b>Contexto medio dummy</b>	<b>,489</b>	<b>,177</b>	<b>,346</b>	<b>,050</b>	<b>,951</b>
	<b>Contexto alto dummy</b>	<b>,836</b>	<b>,218</b>	<b>,467</b>	<b>,390</b>	<b>1,290</b>
	<b>Contexto medio y alto</b>	<b>-.347</b>	<b>.158</b>	<b>-.246</b>	<b>-.651</b>	<b>-.015</b>
	Autorregulación conductual madres	,145	,126	,143	-,127	,406
	Regulación emocional	-,056	,146	-,048	-,416	,309
	Autorregulación conductual hijos	-,022	,128	-,016	-,282	,226
	<b>Funciones ejecutivas</b>	<b>,073</b>	<b>,021</b>	<b>,310</b>	<b>,034</b>	<b>,121</b>
	Apego	,159	,131	,105	-,103	,419
	Cercanía	,092	,103	,093	-,145	,349
Sin Conflicto	,096	,089	,107	-,066	,266	

Se realiza bootstrap para 1000 muestras

Tal como ocurrió para las calificaciones de Lenguaje, para el rendimiento académico en matemáticas, el modelo propuesto resultó útil. En primer lugar, al considerar solamente el contexto socioeducativo y el sexo, se explica el 19% de la varianza de en Matemáticas; sin embargo si se agregan al modelo las variables afectivas y cognitivas, el modelo permite explicar 31% de la varianza en la calificación de Matemáticas. Comparando con lo que ocurría para Lenguaje, se observa que el contexto socioeducativo tiene mayor peso para el rendimiento en matemáticas que para el rendimiento en lenguaje.

De hecho, al considerar solamente las variables estructurales como son el sexo del estudiante y el contexto socioeducativo, se observa que los estudiantes del contexto socioeducativo medio obtienen 0.6 décimas más que los estudiantes del contexto socioeducativo bajo, y los estudiantes del contexto socioeducativo alto obtienen un punto más que los del contexto socioeducativo bajo. Por su parte, los estudiantes del contexto

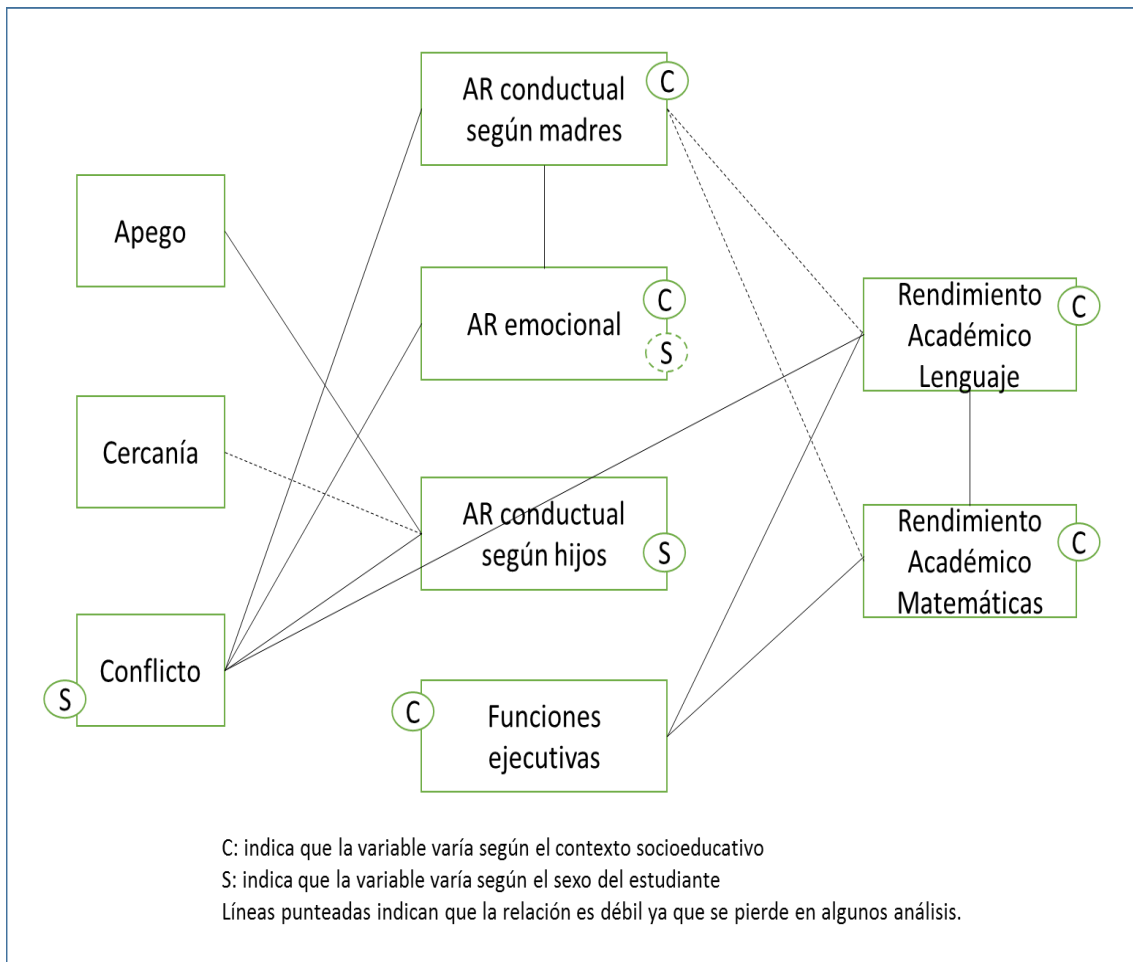
socioeducativo medio obtienen 0.4 décimas menos que los del contexto socioeducativo alto.

Al ingresar las variables afectivas y cognitivas en el modelo, al contrario de lo que ocurría para Lenguaje, el contexto socioeducativo sigue teniendo importancia como predictor del rendimiento de matemáticas. De hecho, el único otro predictor que se agrega son las funciones ejecutivas. Así, al igual que para Lenguaje, si aumenta un punto en funciones ejecutivas, el rendimiento académico en Matemáticas aumenta en 0.07 centésimas. Para el rendimiento en Matemáticas, la relación con la profesora no resulta ser una variable de importancia.

Por lo tanto, para el rendimiento académico tiene importancia principalmente las funciones ejecutivas, y en el caso de Matemáticas, el contexto socioeducativo también juega un rol relevante. La relación de rendimiento académico con autorregulación conductual según las madres se pierde cuando se consideran otras variables.

A partir de todos los análisis descritos y realizados, se propone la Figura 13, como un modelo que resume los resultados encontrados.

**Figura 13. Resumen de las relaciones entre medidas de autorregulación, variables vinculares y rendimiento académico.**



#### D. MEDIDAS DE AUTORREGULACIÓN SEGÚN EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.

Finalmente, se busca analizar si es que para cada contexto socioeducativo existen distintos asociaciones entre las distintas escalas evaluadas. Para ello se trabaja con cada contexto separadamente. Lamentablemente, el tamaño de muestra en los contextos altos ( $n=21$ ) y bajos ( $n=37$ ) no permite que se logren características de normalidad para las variables estudiadas. Considerando esta situación, se opta hacer correlación entre las variables, utilizando el estadístico de Spearman para muestras no paramétricas, con la técnica de bootstrap que permite hacer análisis robustos. Para ello se analiza la correlación existente entre las medidas de autorregulación, las variables vinculares y el rendimiento académico para cada uno de los tres contextos socioeducativos.

##### a) Contexto socioeducativo bajo

El contexto socioeducativo bajo, está conformado por los y las estudiantes del Colegio A y sus familias. Se observa que las correlaciones descritas difieren respecto a lo observado para la muestra total (Tabla 66).

Estas diferencias son:

- La autorregulación de los niños y niñas evaluadas por sus madres no correlaciona con ninguna escala, excepto con regulación emocional. Es decir, en relación al grupo total, se pierde la correlación con la escala de conflictividad en la relación profesora-estudiante y el rendimiento académico.
- La escala de regulación emocional no relación con la escala de conflicto como lo hace en el grupo total.
- La autorregulación de los niños y niñas evaluados por ellos mismos sigue la tendencia del grupo total, correlacionando con conflicto y con cercanía; pero pierde su relación con apego.



- Las funciones ejecutivas en este grupo, al igual que en el grupo total, correlaciona con rendimiento, sin embargo, en este contexto también correlaciona con la escala de conflicto.
- La escala de cercanía mantiene su relación con autorregulación conductual según los estudiantes, pero además en este contexto correlaciona con rendimiento académico y con conflicto.
- En este grupo la escala de conflicto correlaciona con funciones ejecutivas (lo que no se observa en el grupo total) y con rendimiento académico. Además correlaciona con autorregulación conductual según los estudiantes.
- El rendimiento académico, al igual que en el grupo total, correlaciona con funciones ejecutivas tanto para Lenguaje como para Matemáticas. A su vez, se observa que el rendimiento académico correlaciona con la escala de Conflicto. Sin embargo, contrario al grupo total, el rendimiento académico en Lenguaje y Matemáticas tiene correlaciones medias y altas con la escala de Cercanía. A mayor Cercanía mayor rendimiento académico tanto en Lenguaje como en Matemáticas. Sin embargo, este resultado es necesario matizarlo ya que la cercanía con la profesora es evaluada por una sola profesora, quien también es quien califica a los y las estudiantes. Por lo tanto, como toda correlación, pudiera significar que la cercanía que la profesora siente con la estudiante afecta la nota que obtiene la estudiante, o que la nota que obtiene la estudiante afecta la cercanía que siente la profesora por la estudiante. Sería necesario contrastar este resultado en futuros estudios con mayor cantidad de profesoras de nivel socioeducativo bajo para confirmar que esta relación se debe al contexto socioeducativo y no a la profesora en particular.

**Tabla 66. Correlaciones de Spearman entre variables estudiadas para el contexto socioeducativo bajo.**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Autorregulación madres	1	.631** [.257, .867]	.247	-.071	.024	.144	.145	.224	.187
2. Regulación emocional		1	.029	.108	-.017	.028	.343	.220	.170
3. Autorregulación hijos			1	.163	.165	.421* [.018, .752]	.443* [.071, .732]	.345	.216
4. Funciones ejecutivas				1	.315	.366	.498* [.133, .762]	.613** [.362, .760]	.562** [.263, .750]
5. Apego					1	.266	.137	.236	.264
6. Cercanía						1	.561** [.085, .906]	.760** [.502, .910]	.574** [.195, .819]
7. Sin Conflicto							1	.601** [.190, .849]	.554** [.142, .793]
8. Lenguaje 2° básico								1	.866** [.691, .951]
9. Matemáticas 2° básico									1

b) Contexto socioeducativo medio

El contexto socioeducativo medio, está conformado por los y las estudiantes del Colegio B y sus familias, que corresponden al grupo más numeroso de la muestra. Las correlaciones descritas también tienen algunas diferencias en relación a la muestra total, estas son (Tabla 67):

- La escala de autorregulación según las madres pierde su correlación con el rendimiento académico de matemáticas y de lenguaje, presente en el grupo total; pero mantiene la correlación con la escala de Conflicto.

- La escala de regulación emocional pierde la correlación con la escala de conflicto descrita para el grupo total.
- La escala de autorregulación según los hijos pierde la correlación con cercanía y conflicto, presente en el grupo total y solo mantiene su relación con apego.
- Las funciones ejecutivas mantienen su relación con rendimiento académico.
- La escala de Cercanía no correlaciona con ninguna escala.
- La escala de Conflicto solo se relaciona con la autorregulación conductual según la madre y pierde las relaciones encontradas en el grupo total con Lenguaje y regulación emocional.
- El rendimiento académico solamente correlaciona con funciones ejecutivas.

**Tabla 67. Correlaciones para contexto socioeducativo medio**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Autorregulación madres	1	.564** [.252, .779]	.195	.057	.119	-.013	.332** [.092, .536]	.261	.140
2. Regulación emocional		1	.128	.179	-.003	.049	.229	.117	.050
3. Autorregulación hijos			1	.187	.379** [.176, .551]	.239	.223	.186	.168
4. Funciones ejecutivas				1	-.069	.056	.217	.348* [.107, .551]	.415* [.210, .596]
5. Apego					1	.068	-.030	.141	.133
6. Cercanía						1	.055	.134	.036
7. Sin Conflicto							1	.217	.173
8. Lenguaje 2° básico								1	.697** [.446, .797]
9. Matemáticas 2° básico									1

c) Contexto socioeducativo alto

El contexto socioeducativo alto, está conformado por los y las estudiantes del Colegio C y sus familias. Al igual que en los otros grupos se observan diferencias respecto al grupo total, estas son (Tabla 68):

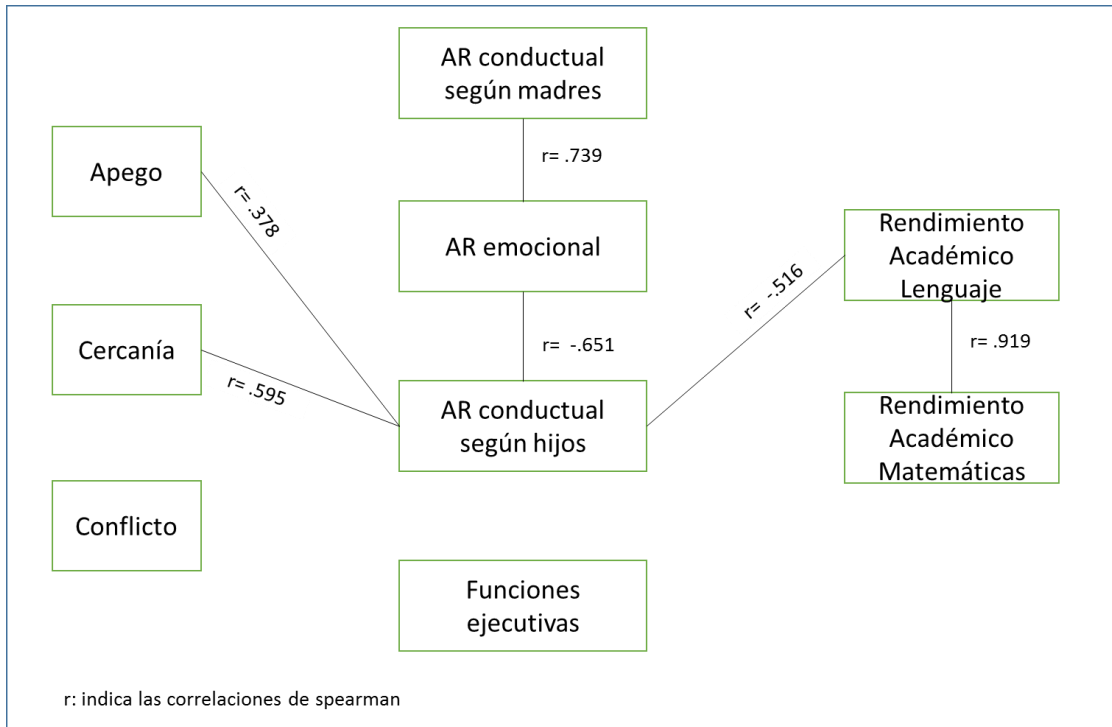
- La escala de autorregulación conductual según la madre no tiene correlaciones con otras escalas aparte de autorregulación emocional.
- La escala de regulación emocional correlaciona inversamente con la escala de autorregulación conductual según los estudiantes (como se describió anteriormente).
- La autorregulación conductual según los hijos/as, correlaciona con apego y cercanía (al igual que en el grupo total), sin embargo también correlación con regulación emocional. Además llama la atención que se observa una relación negativa entre autorregulación conductual según los estudiantes y rendimiento académico en lenguaje, es decir a mayor regulación conductual según los estudiantes, menor rendimiento en lenguaje.
- En este grupo las funciones ejecutivas no tienen correlación con el rendimiento académico, como en los otros grupos; probablemente porque este grupo tiene un promedio de 37 puntos en las funciones ejecutivas, siendo el máximo 40, por lo cual hay poca variabilidad en el grupo.
- La escala de Cercanía correlaciona con autorregulación conductual según los estudiantes, al igual que en el grupo total.
- La escala de conflicto, no correlacionan con ninguna escala.

**Tabla 68. Correlaciones para contexto socioeducativo alto**

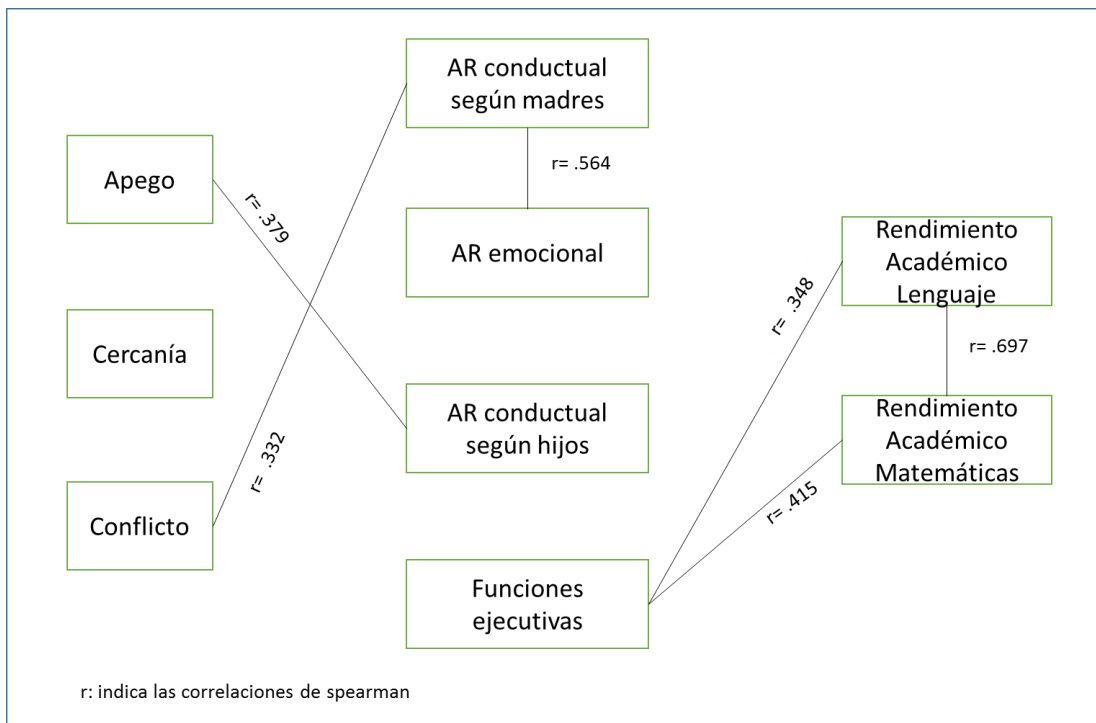
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Autorregulación madres	1	.739** [.345, .926]	-.419	-.009	.025	.025	.225	.079	-.125
2. Regulación emocional		1	-.651** [-.852, -.252]	.139	-.133	-.343	.417	.271	.082
3. Autorregulación hijos			1	.070	.378 [.040, .630]	.595** [.162, .822]	-.170	-.516* [-.835, -.101]	-.420
4. Funciones ejecutivas				1	-.049	-.146	-.008	.195	.119
5. Apego					1	.090	-.032	-.331	-.389
6. Cercanía						1	.087	-.135	-.140
7. Sin Conflicto							1	.141	-.054
8. Lenguaje 2° básico								1	.919** [.813, .962]
9. Matemáticas 2° básico									1

Las Figuras 14, 15 y 16 recogen las correlaciones descritas previamente para los distintos contextos socioeducativos. En ellas se observa la diferencia existente en estas relaciones según el contexto.

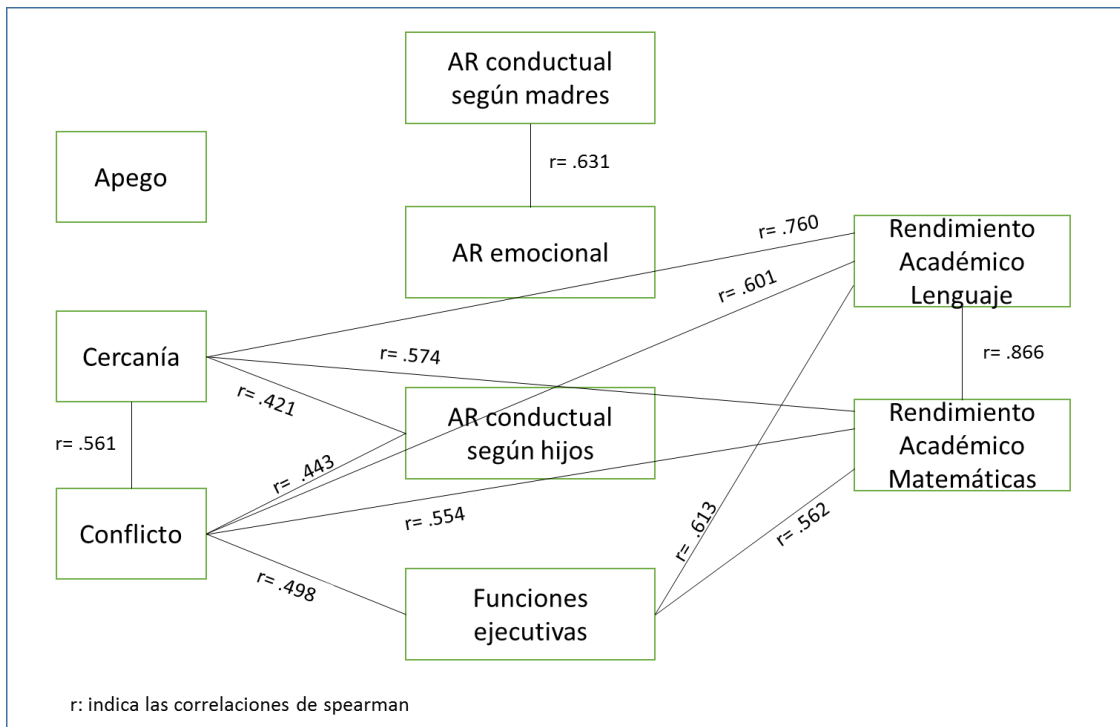
**Figura 14. Correlaciones entre medidas de autorregulación, variables vinculares y rendimiento académico para el Contexto Socioeducativo Alto**



**Figura 15. Correlaciones entre medidas de autorregulación, variables vinculares y rendimiento académico para el Contexto Socioeducativo Medio**



**Figura 16. Correlaciones entre medidas de autorregulación, variables vinculares y rendimiento académico para el Contexto Socioeducativo Bajo**



## RESULTADOS CUALITATIVOS

Los resultados que se presentan a continuación surgen de las entrevistas realizadas a doce estudiantes de segundo básico del Colegio B. Como se planteó en el diseño, estos estudiantes fueron seleccionados en base a sus puntajes en las escalas de autorregulación conductual y en funciones ejecutivas, buscando entrevistar a estudiantes con puntajes altos y bajos. Sin embargo, dado que el objetivo era observar estrategias de autorregulación, se pensó que aquellos estudiantes con puntajes mayores en autorregulación conductual podrían desplegar mayor cantidad de estrategias. Por ello, se seleccionaron levemente más estudiantes con puntajes altos en autorregulación conductual y en funciones ejecutivas. Por lo tanto, de los 12 estudiantes que participaron del Estudio 2, cuatro de ellos puntuaron alto en funciones ejecutivas y tres de ellos puntuaron bajo en funciones ejecutivas, y los cinco restantes obtuvieron puntajes medios. Este grupo permitirá conocer qué estrategias de autorregulación utilizan los estudiantes en la sala de clases.

Una breve caracterización familiar de estos 12 estudiantes se recoge en la Tabla 69. Se observa que la mayoría de las participantes son niñas, habiendo solo tres niños en el estudio, y que a nivel de estructura familiar el grupo es diverso. La mayor cantidad de niñas fue azaroso, dependió de los puntajes obtenidos y de la autorización entregada por los apoderados para participar.



**Tabla 69. Características familiares de los y las estudiantes entrevistados.**

	Edad	Vive con	Trabajo de la madre
Flora	7,5	Madre, padre y hermanos	Dueña de casa
María	7,5	Madre, padre y hermanos	Dueña de casa
Víctor	7,3	Madre y padre	Técnico superior administrativo
Camila	7,9	Madre y hermanos	Supervisora call center
Agustina	7,3	Madre, padre, hermanos	Dirigenta Sindical
Beatriz	7,3	Madre y padre	Informática
Apala	8,0	Madre y hermanos	Dueña de casa y vendedora ambulante
Marta	7,1	Madre y otros	Auxiliar de aseo
Nicanor	7,3	Madre, padre y hermanos	Dueña de casa
Ema	7,5	Madre, padre, hermanos y abuela	Trabajo administrativo
Alberto	7,4	Madre, padre y hermanos	Empresaria
Pía	7,4	Madre	Secretaria

Las entrevistas fueron realizadas utilizando el material fílmico que se grabó durante las clases de Comprensión de la Naturaleza y Matemáticas, durante el segundo semestre del año 2017.

Las entrevistas se realizaron con la técnica de “recuerdo estimulado”, en que se le muestra al niño o niña un video de sí mismo en clases, y se conversa sobre sus conductas en dicho video. Las entrevistas eran realizadas inmediatamente después de la grabación de los videos, lo que facilita el recuerdo de la situación para el entrevistado, pero impide hacer una selección más reflexionada de los trozos de grabación que se ocupaban para la entrevista. Dado el uso de esta técnica, los resultados que se presentan a continuación se acompañan de registros, que pueden incluir o no la descripción del material fílmico. Se incluye la descripción del video cuando la cita surge de la conversación generada a partir de la observación de un video. También hay registros que son parte de la entrevista no vinculada directamente a la observación de un video. En cada registro se utiliza la abreviación “En” para marcar lo dicho por la entrevistadora, y las primeras letras del nombre del niño o niña para señalar lo dicho por el o la estudiante. Además, dado que las estrategias se utilizan para cumplir un objetivo personal, cuando es pertinente, se menciona el objetivo que tenía el o la estudiante para realizar dicha acción.

El análisis de las entrevistas buscó recoger información respecto a cómo vivencian los niños y niñas sus procesos de autorregulación, y qué estrategias de autorregulación utilizaban. Además evaluó el conocimiento metacognitivo que las y los estudiantes demostraban respecto de su habilidad y estrategias de autorregulación. Adicionalmente se analizó en relación a quién o qué surgen sus metas para autorregularse.

Por lo tanto, los resultados se organizan en tres secciones, en primer lugar se describen las estrategias de autorregulación utilizadas por los niños y niñas; en segundo lugar se describe si las metas para autorregularse responden a los otros o a sí mismo; y finalmente se aborda su conocimiento metacognitivo respecto a las estrategias de autorregulación.

## A. ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACION

La habilidad de autorregulación se expresa a través del uso de estrategias, estas estrategias permiten equilibrar las demandas propias y del contexto para lograr un objetivo personal. Distintas situaciones pueden generar discrepancias entre lo que la persona quiere hacer o siente, y cómo el contexto demanda que reaccione y se desenvuelva. La forma de resolver estas discrepancias puede implicar el uso de estrategias de autorregulación.

Para el análisis de las entrevistas, se consideró como una estrategia de autorregulación cualquier acción observable que ocurre en relación a un evento que supone cierta exigencia ya sea emocional o conductual para el estudiante.

Las observaciones se realizaron a niños y niñas de segundo básico en su sala de clases. La sala era un espacio rectangular, dentro del cual se encontraban 40 bancos organizados en filas dobles y un escritorio para la profesora en una esquina de la sala. Dada la cantidad de bancos, el espacio se hacía estrecho, por lo que los niños y niñas dejaban sus mochilas en la parte de adelante de la sala, al lado del pizarrón, de manera que no obstaculizara los estrechos pasillos. En la muralla de adelante se encontraba una pizarra blanca y la muralla de atrás contenía un diario mural con el horario de clases y un reloj, las murallas laterales estaban provistas de amplias ventanas. Esa sala era utilizada por el 2ºA en la mañana y por el 2ºB en la tarde.

Al iniciar la jornada escolar los y las estudiantes debían formarse en dos filas afuera de la sala, una fila para niños y otra para niñas, y hacer ingreso a la sala cuando la profesora lo indicaba. Luego en la sala, las actividades comenzaban con una oración que los y las estudiantes recitaban de memoria. Posterior a este rezo, comenzaban las clases.

Las actividades lectivas se desarrollaban guiadas por la profesora quien impartía la materia a partir de textos escolares, guías, y ejercicios realizados en la pizarra. Estas actividades escolares dieron origen a distintas situaciones que fueron un contexto para el despliegue de estrategias de autorregulación. Las situaciones que surgían en la sala de clases solían relacionarse con las tareas escolares, con las normas dentro de la sala de clases, o con la interacción entre compañeros y compañeras. Estas distintas situaciones en ocasiones estaban mediadas por la profesora, o por el contrario se hacían a espaldas de la profesora,

por lo que la relación entre profesora y estudiantes tenía un rol clave en la regulación conductual de los y las estudiantes en la sala de clases.

Las metas orientan la acción. Para participar de las actividades lectivas, es necesario tener una mínima motivación hacia el aprendizaje escolarizado. Dado que las actividades vinculadas a las tareas escolares ocupan la mayor parte del tiempo en la sala de clases, el interés o desinterés por éstas influye en los objetivos que tenga cada niño o niña para regular su conducta. Un interés por el aprendizaje, implicará que él o la estudiante regulará su conducta en vistas de ser hábil académicamente, y por el contrario, un desinterés implicará que él o la estudiante regulará su conducta en torno a las actividades no académicas como son los recreos y el juego espontaneo con los compañeros y compañeras.

Por otro lado, el contexto escolar, y particularmente el contexto normativo de la sala de clases, genera un espacio de interacción social normado al cual los niños y niñas se deben adaptar. Para lograr dicha adaptación, un requisito inicial es conocer las reglas y normas del espacio escolar, comprender cómo se aplican dichas reglas, incorporar las rutinas y los ritmos que implica este contexto particular, y comprender los símbolos y signos que se utilizan. Estos distintos conocimientos no se logran espontáneamente, teniendo la profesora un rol central en la incorporación del niño o niña a la cultura escolar.

El conocimiento de la cultura escolar considerando tanto los aspectos normativos como los vinculares permiten a los y las estudiantes interpretar los distintos escenarios interaccionales de modo de ajustar su conducta a estos. Esto convierte el escenario de la sala de clases en una instancia que puede ser desafiante o exigente para algunos niños y niñas, en la cual los deseos personales se deben modular en base a las normativas de este contexto y a reglas sociales implícitas que los niños y niñas recién están comprendiendo.

Por lo tanto, a partir de lo anterior se presentan las estrategias de autorregulación agrupadas en torno a cuatro ejes: aquellas estrategias que requieren conocimiento del contexto escolar, aquellas estrategias que requieren motivación por el aprendizaje, aquellas estrategias que requieren interpretación de las interacciones sociales; y aquellas estrategias vinculadas con lo corporal, y que los niños y niñas realizan sin necesariamente darse cuenta de ello. Por supuesto esta forma de agrupar las estrategias es artificial, ya que probablemente varias estrategias podrían estar en más de alguna de estas categorías, pero

de alguna manera la clasificación da cuenta de espacios de interacción que tienen exigencias propias. Finalmente se agrega un acápite en que se describen situaciones de tensión para el uso de las estrategias.

Por lo anterior las estrategias se enumeran en forma consecutiva, describiéndose 15 estrategias. Los nombres de las estrategias surgen a partir de las acciones realizadas, pero a la vez se intentó utilizar nombres que ya estaban presentes en la literatura de estrategias de autorregulación.

En base a estos dos criterios se definen brevemente las estrategias de autorregulación descritas y además se registra la presencia que tuvieron estas estrategias en el grupo de estudiantes observados (Tabla 1). El registrar la frecuencia en que se observaron las estrategias permite calibrar cuáles son las estrategias mayormente utilizadas en este grupo, pero en ningún caso implica que otro grupo de estudiantes utilizará las mismas estrategias. Por otro lado, dado que utilizar algunas estrategias requiere ciertos conocimientos previos (como conocer las rutinas, las normas, o las reglas sociales de interacción), la frecuencia de uso de cada estrategia también dependerá de cuanto y que tipo de conocimiento manejan y utilizan los y las estudiantes. Pese a estas advertencias, el dato de la frecuencia se incorpora en la Tabla 70 ya que permite una perspectiva respecto al grupo.

Antes de describir cada estrategia, vale destacar aquellas estrategias que son utilizadas por la mayoría de las y los estudiantes, estas son: mantener la atención y concentración, el uso del tacto, buscar ayuda de un adulto y cumplir las normas. Mantener la atención y concentración y cumplir las normas del contexto escolar, parecen ser exigencias de la vida escolar. Acá se están mencionando como estrategias, es decir, la acción de mantener la atención es utilizada por las estudiantes para un propósito, de igual manera que el cumplir las normas. Tal como se vio en la descripción de las estrategias, estas dos estrategias son útiles para la adaptación a las exigencias escolares.

La estrategia de buscar ayuda de un adulto, por su parte parece más bien ligada a la edad de las y los participantes. El adulto, y particularmente la profesora maneja las normas de la sala de clases y por ende es una figura de poder que orienta al estudiante en sus dudas y conflictos. Tal como se describirá más adelante, la figura de la madre también cumple un rol en relación a las actividades escolares.

**Tabla 70. Estrategias de autorregulación, su definición y frecuencia de uso entre los y las participantes**

Estrategia de autorregulación	Definición	Niños y niñas que utilizan la estrategia
Mantener la atención y concentración	Utilizar el sentido de la vista y/o del oído para fijar la atención	11 (92%)
Uso del tacto	Tocar, mover o jugar con distintos objetos o partes del cuerpo como la boca, las manos o la cara	11 (92%)
Busca ayuda de un adulto	Recurrir a un adulto, pudiendo ser la profesora o un familiar, quien ayudará a la persona a enfrentar una situación particular	10 (83%)
Cumplir las normas del contexto escolar	Cumplir las normas de la sala de clases y la norma de realizar las tareas escolares	9 (75%)
Expresión oral de su deseo o necesidad	Verbalizar la opinión o necesidad de modo que a través de esta se generen las condiciones para lograr su objetivo	7 (58%)
Actuar para resolver un problema	Realizar una acción elaborada que logrará solucionar un problema o situación	6 (50%)
Balanceo	Balancear o mecer el cuerpo o parte de éste, generalmente las piernas	6 (50%)
Buscar claves contextuales	Utilizar el sentido de la vista y/o del oído para tomar decisiones respecto de la conducta	5 (42%)
Supresión emocional	Evitar la expresión de la emoción sentida.	5 (42%)
Reevaluación cognitiva	Resignificación de un evento supuestamente negativo, de manera que pierda su connotación negativa	5 (42%)
Evitación	Alejarse físicamente o psicológicamente para evitar un conflicto	4 (33%)
Recordar	Recordar aspectos que son necesarios para ejecutar una acción que se realiza en el momento	3 (25%)
Pensar antes de actuar	Pensar o reflexionar antes de hacer algo	2 (17%)
Agresión física	Agredir a otra persona físicamente	2 (17%)
Adelantarse	Hacer las cosas antes del momento en que se requiere	1 (8%)

Finalmente la estrategia de uso del tacto resulta ser algo confusa. Principalmente dado que no se consultó a las estudiantes respecto de la razón por la que la utilizaban, esta acción puede enmascarar dos estrategias distintas. En la literatura se ha descrito que el tocarse el cuerpo, puede ser una forma de autoconsuelo, similar al placer o calma que logra un niño o niña pequeña al chupar un chupete o abrazar un peluche. Por otra parte, en niños y niñas mayores el tocarse el cuerpo o utilizar las manos para tocar objetos también ha sido

descrito como una estrategia de distracción, es decir la persona manipula un objeto como estrategia para distraerse de lo que le preocupa o afecta. Lamentablemente, dado que el uso del tacto solamente se identificó posterior a las entrevistas, no es posible distinguir entre estos dos procesos subyacentes, por lo que esta estrategia se denomina como uso del tacto, ya que se observó que surge en momentos en que se requiere autorregulación. La mayoría de los estudiantes observados utilizaron esta estrategia.

a) Estrategias que requieren conocimiento del contexto escolar.

Conocer el contexto escolar implica conocer sus reglas, rutinas y símbolos. El manejar estos códigos permite a los y las estudiantes desplegar ciertas estrategias de autorregulación que favorecerán el cumplimiento de sus objetivos personales y una integración a la cultura escolar.

Por ello, se han observado cuatro estrategias que utilizan este conocimiento:

- Cumplir las normas del contexto escolar
- Buscar claves contextuales
- Actuar para resolver problemas
- Buscar ayuda de un adulto
- Adelantarse

1. Cumplir las normas del contexto escolar

La regulación del ambiente social de la sala de clases se basa en normas que los estudiantes conocen pero que la profesora suele estar recordando y reafirmando. Una de las estrategias más comunes observadas en los y las estudiantes fue el cumplimiento de las normas del contexto escolar. Dicho cumplimiento permite que los estudiantes cumplan sus objetivos

vinculados a la escuela como es evitar anotaciones negativas, evitar retos o castigos o reafirmar su identidad como estudiante.

Para cumplir las normas del contexto escolar, el primer paso es conocerlas. Un estudiante del 2°B, resume las normas más importantes dentro de su curso (Registro 1).

### Registro 1

Participante	Víctor
Cita	<i><b>Entrevistadora (En):</b> Y ¿qué es importante en el curso? <b>Vi:</b> Cómo así seguir algunas reglas [tono de duda]. Que en unas dice levantar las manos [para] pedir ayuda, esa. Que, no le podemos decir las cosas a la tía, a la tía parados, no le podemos decir así, solamente con las manos arriba.</i>

En este registro al consultarle respecto de qué es lo importante de su curso, él responde que lo importante es seguir las reglas. Es decir, el cumplimiento y la obediencia son valores importantes en su colegio. Las reglas mencionadas se refieren principalmente al caminar por la sala, es decir se busca mantener un orden físico. Igualmente, una estudiante del 2°A plantea que la regla más importante en su curso es la de permanecer en silencio (Registro 2).

### Registro 2

Participante	Pía
Objetivo	Jugar
Cita	<i>Pía está sentada en su puesto, jugando con un lápiz y su mano (apuntando a los espacios que quedan entre los dedos con el lápiz). Esto mientras la profesora hace preguntas a los estudiantes. Se detiene y mira a la cámara, posterior a esto deja el juego un momento, mira a la profesora, vuelve a jugar. Mira nuevamente a la profesora y vuelve a jugar. La profesora da una respuesta y la gran mayoría de los niños comienza a escribir en sus cuadernos, Pía sigue jugando con sus dedos. No revisa sus respuestas en su libro, como el resto de los estudiantes. <b>En:</b> Sí. Pero me interesa esto que dices que no estaba muy bien jugar en clases. <b>Pi:</b> No, no estaba muy bien. <b>En:</b> No estaba muy bien. <b>Pi:</b> Pero yo estaba en completo silencio porque eso es lo bueno, estar en silencio y jugar. Lo bueno, lo malo es que es jugar o hablar porque si yo lo estoy escuchando a la tía y estoy hablando y jugando eso es mala educación, si estoy</i>



*jugando y me quedo callada eso es buena educación. Eso me estaba refiriendo.*

**En:** *O sea, no estuvo tan malo lo que estabas haciendo.*

**Pi:** *No, es buena educación porque estoy jugando y me estoy quedando callada para escuchar a la tía.*

Para la estudiante, el permanecer en silencio es más importante que estar jugando. Es decir, prevalece la forma, el orden en la sala. De hecho, como la estudiante conoce la regla de permanecer en silencio, puede cumplir su objetivo que es jugar, ya que lo hace respetando la regla de estar callada. Es decir, ha internalizado la norma, pero no el sentido que tiene dicha norma.

Una segunda regla bastante comprendida por los y las estudiantes, es el tener que completar las tareas (Registro 4).

#### **Registro 4**

Participante	María
Objetivo	Evitar un castigo
Cita	<p><b>En:</b> <i>Hoy día yo te vi unos ratos haciendo la tarea y otros no tanto, ¿por qué en ese momento la estabas haciendo?</i></p> <p><b>Ma:</b> <i>Porque ya había tenido una tarea y no quería tener otra.</i></p> <p><b>En:</b> <i>Ah, lo que te pasó ayer, ¿eso? o ¿a qué te refieres con que tuviste una tarea?</i></p> <p><b>Ma:</b> <i>Porque cuando nos falta una tarea las tías nos dejan adentro [de la sala durante el horario de salida].</i></p> <p><b>[...]</b></p> <p><b>En:</b> <i>Ayer te tocó quedarte ¿o no?</i></p> <p><b>Ma:</b> <i>Sí.</i></p> <p><b>En:</b> <i>Y ¿qué pasó? ¿Te retaron en tu casa o no?</i></p> <p><b>Ma:</b> <i>Un poco.</i></p>

Como se observa en el Registro 4, el completar las tareas es una regla escolar que tiene sanción en el colegio, pero que además es exigida por las madres de las estudiantes, por lo que la estudiante cumple la norma para evitar retos familiares y castigos escolares.

Algunas estudiantes, para lograr cumplir con la exigencia de completar las tareas se han aprendido el ritmo de las rutinas escolares (Registro 5).

#### **Registro 5**

Participante	Flora
Objetivo	Completar la tarea

Cita ***En:** Mira, ahí la profesora dice que guarden los libros, entonces algunos niños empezaron a guardarlos, pero tú seguiste trabajando ¿no habías terminado todavía?*  
***Flo:** Me faltaba poquito.*  
***En:** Te faltaba un poquito y decidiste terminar ese poquito que te faltaba en vez de ...*  
***Flo:** Sí, porque las tías se demoran porque, piden a niños que repartan la guía y los niños se demoran por eso terminé las poquitas que me faltaban.*

En este registro se observa que la estudiante ya ha incorporado los tiempos de la sala clase, y utiliza dicho conocimiento para cumplir la norma escolar de completar las tareas.

En términos generales la obediencia a la profesora es la forma más sencilla de cumplir las normas de la sala de clases. El acto de obedecer se ha considerado en edades preescolares como una evidencia de regulación conductual. Sin embargo, el considerar la obediencia como estrategia de autorregulación implica que él o la estudiante, decide cumplir las órdenes del adulto para lograr un objetivo personal o propio. Es decir se obedece con un sentido, no sólo como autocontrol, y uno de los objetivos es para afirmar su identidad personal como “niña buena” (Registro 3).

**Registro 3**

Participante	Marta
Objetivo	Ser niña buena
Cita	<i><b>En:</b> Eso es lo primero que te quiero preguntar ¿por qué tú haces lo que la profesora pide?</i> <i><b>Ma:</b> Mmm, (se ríe un poco). Ah bueno es que yo soy una niña buena, o sea [no] de esas malas las que no, las que no escriben y no hacen caso, es que en realidad a mí me gusta, a mí me gusta ser niña buena.</i>

La niña buena es descrita como la que “hace caso”, es decir la que sigue las reglas. Lo interesante de esta cita es que la estudiante valora positivamente esta actitud y construye su identidad en torno a ser una niña buena.

## 2. Buscar claves contextuales

La estrategia de buscar claves contextuales implica el utilizar los sentidos, especialmente la vista y la audición, para determinar en qué momento es necesario regular la conducta. Esta estrategia permite al estudiante seguir en su actividad deseada, pero en un estado de alerta respecto a señales que le indican cuando debe adecuar su actividad.

Esta estrategia se observó en relación a la actividad escolar y al cumplimiento de las normas de la sala de clases, especialmente si la estudiante no las estaba cumpliendo. Por eso, las y los estudiantes deben estar atentos a claves del ambiente que señalen la presencia de la profesora, de manera que ellos ajusten su conducta a lo esperado según la normativa (Registro 6).

### **Registro 6**

Participante	Flora
Objetivo	Ajuste conductual cuando se acerca la profesora
Registro fílmico, clase de matemáticas	<i>Flora está en su puesto, hincada sobre su silla mirando a la sala en general y a su compañero. Cuando ve que la profesora se acerca ella se sienta bien y levanta la mano para pedir que la profesora vaya a su puesto.</i>

### **Registro 7**

Participante	Apala
Registro fílmico, clase de naturaleza	<i>Apala está sentada en su puesto trabajando en su libro. La profesora está haciendo la actividad de mover los brazos con todo el curso. Apala sigue escribiendo en su libro y no sigue las instrucciones de la profesora. Apala termina de escribir, levanta la vista de su libro y ve como todos los niños están siguiendo la instrucción con sus brazos. Ella deja su lápiz y comienza a seguir las instrucciones. Levanta los brazos, arriba y abajo.</i>

En el Registro 7, la estudiante al alzar su vista y ver que todo el grupo está haciendo una actividad, ajusta su conducta a la conducta grupal. Finalmente en el Registro 8 la estudiante utiliza la vista y la audición para evaluar qué conductas realizar, por un lado ella sigue oralmente a la profesora, y utiliza la vista para mirar intermitentemente a la profesora para consignar si ella debe cambiar de actividad.

### **Registro 8**

Participante	Agustina
Objetivo	Forrar la bandeja para que el molusco no se cayera en su mochila
Registro fílmico, clase de naturaleza	<i>La sala está ruidosa y desordenada. La clase acaba de terminar una actividad de observación de un molusco y ahora están ordenando la sala. La profesora solicitó que ordenen la sala dentro de un tiempo dado por el recuento de los meses del año. Cuando ella llegue al mes de diciembre ella espera que la sala esté ordenada. Agustina está sentada en su puesto y no participa de ordenar la sala. Tiene una bandeja de plumavit (dentro de la cual está el molusco), la cual cubrió con papel y ahora le pega scotch. Está concentrada en tapar la bandeja con papel. Mientras la profesora dice los meses de agosto a septiembre, Agustina está enfocada en su actividad. Cuando la profesora dice Octubre, Agustina mira a la profesora, y dice los nombres del mes que está diciendo la profesora. Luego vuelve la vista a su bandeja, saca más scotch y sigue pegándolo. Ella sigue centrada en pegar scotch mientras la profesora continúa con los últimos meses del año. Finalmente la profesora comienza a dar instrucciones breves a algunos estudiantes, momento en que Agustina levanta su vista y mira a la profesora. Luego baja la vista a su bandeja y sigue pegando scotch.</i>

En este caso, la estudiante pudo mantener la actividad que ella estaba realizando ya que la información que obtuvo al buscar las claves en el contexto no le alarmaron respecto a la necesidad de cambiar su conducta.

### 3. Actuar para resolver un problema

La estrategia actuar para resolver un problema implica la realización de una acción elaborada que logrará solucionar un problema o situación escolar. Para elaborar una solución a un problema, la persona debe conocer bien el contexto escolar y las acciones que puede emprender dentro de él. Entre los problemas más mencionados en las entrevistas están el mejorar las notas y el solucionar problemas entre compañeras o compañeros.

El Registro 9 describe una estudiante cuyo problema es el ramo de música, donde tiene muy bajas notas. Ella decide quedarse practicando durante el recreo.

<b>Registro 9</b>	
Participante	Agustina
Objetivo	Sacarse un siete en música
Registro filmico, sala de clases en hora de recreo	<i>La sala está casi vacía porque es hora de recreo. Hay dos niñas en sus bancos, y está la profesora rodeada de tres o cuatro niños, a los que al parecer les revisa el cuaderno. Otro niño vaga por la sala comiéndose un yogur. Agustina está sentada en su puesto, practicando una melodía en metalófono. Está concentrada, solo mira su metalófono y no a los niños de alrededor.</i>
Cita	<p><i>En: Y tú estabas ensayando para sacarte un siete, ¿siempre haces eso?</i></p> <p><i>Agu: Ahora lo hago porque ahí no había estudiado, por eso lo hice.</i></p> <p><i>En: Ya, pero yo creo que habían otros niños también que no lo habían estudiado y no se quedaron en el recreo estudiándolo ¿por qué tú sí?</i></p> <p><i>Agu: Porque quería... es que a veces las pruebas [son difíciles], por eso me quiero sacar siete porque música es la materia en que me va un poco mal, por eso, y a mi hermana le va súper bien.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>En: Y ¿por qué te quieres sacar un siete?</i></p> <p><i>Agu: Porque en todas las materias como que ya he tenido un siete pero en música, me, me como que he tocado y nunca me ha resultado bien porque a veces como que me equivoco ahí me saco mala nota igual.</i></p> <p><i>En: ¿Te cuesta mucho música?</i></p> <p><i>Agu: De hace rato que espero el siete.</i></p>

Para esta estudiante, el no sacarse un siete en música es un problema importante. Su hermana, quien es mencionada en esta cita, aparece a lo largo de la entrevista como alguien a quien ella admira. Por lo tanto, ella regula su conducta en relación a un modelo a seguir. Ella utiliza su conocimiento respecto de la rutina escolar, ya que ella sabe que durante el recreo tendrá un tiempo y espacio para practicar, de manera de intentar resolver su problema que es tener malas notas en música.

Por otro lado, los conflictos con las compañeras quedan ejemplificados en el Registro 10.

### Registro 10

Participante	María
Objetivo	<i>Jugar con sus dos amigas</i>
Cita	Ma: Mal porque ¡ella!, ella no quiere que juegue con la Javi porque ella era mi mejor amiga y de... pero primero fue amiga de la Javi y después con ella. Pero ella no sabía que era amiga de la Javi, entonces se enojó y quiere que yo juegue solo con ella. En: Y ¿tú qué haces? ¿con quién juegas más? ¿Te turnas? O ¿cómo lo haces? Ma: No en el primer recreo juego con la Javi y en el segundo juego con ella. En: Ah y ¿cómo decidiste esa forma? Ma: Porque ella me deja jugar algunas veces con la Javi, pero algunas veces no me deja. En: Pucha, ya, y ¿con quién prefieres jugar tú? Ma: Con las dos, pero no me dejan. En: ¡Qué problema es ese! y ¿cómo lo solucionas? ¿lo has conversado con alguien? Ma: No, juego un ratito con ella y después ahí se le pasa. En: Ah ya, chuta. Ma: <i>((ríe))</i> Y cuando se ponen tristes las dos, juego con las dos.

En esta situación, la estudiante debe decidir con quién jugar entre sus dos amigas. Para resolver el problema ella utiliza el conocimiento de las rutinas escolares, particularmente el que hay dos recreos, de manera de distribuirlos entre sus dos amigas. Además utiliza conocimiento social y emocional, y regula su conducta de acuerdo a su interpretación de la emoción de sus amigas: “si se ponen tristes las dos, juego con las dos”.

#### 4. Buscar ayuda de un adulto

La estrategia de buscar ayuda de un adulto se define como el recurrir a un adulto, pudiendo ser la profesora o un familiar, quien ayudará al estudiante a enfrentar una situación particular. Esta estrategia es una de las más utilizadas por los y las estudiantes, siendo mencionada por diez de los doce estudiantes entrevistados.

Para pedir ayuda, se requiere dos elementos, por un lado tener la capacidad de reconocer las capacidades propias y por lo tanto determinar cuándo los propios recursos no serán

suficientes. El segundo elemento es tener conocimiento del contexto para saber a quién debo pedir ayuda y sobre qué aspectos le puedo pedir ayuda.

Desde estos parámetros, pese a que la madre o los familiares no están dentro del contexto escolar, al parecer son una fuente de apoyo para solucionar problemas vinculados al contexto escolar. El que los estudiantes conozcan las exigencias del contexto escolar, les permite evaluar si es que necesitan apoyo para cumplir con dichas exigencias y si es que su familia se lo podrá brindar.

En el Registro 11 una estudiante pide a sus tías que le ayuden a estudiar.

### **Registro 11**

Participante	María
Objetivo	Pedir ayuda para estudiar
Cita	<i>Ma: Es que lo que pasa yo tengo profesoras que son de distintas materias y ellas me ayudan a hacer, cuando tengo prueba, por ejemplo, tuve prueba de Lenguaje mi tía es profesora de Lenguaje entonces ella me ayudó a hacerla, a ensayar. En: Y ¿tú les pides ayuda o ellas te ofrecen ayuda a ti? Ma: No es que ellas no saben cuándo yo tengo prueba. En: O sea tú les pides... Ma: Así que yo les pido ayuda.</i>

Por otro lado, el Registro 12, relata que una estudiante acude a su madre para ayudarla a resolver su dificultad para terminar sus tareas en clases.

### **Registro 12**

Participante	Beatriz
Objetivo	Completar los cuadernos durante la clase
Cita	<i>Be: Antes yo, [tenía] al frente mis compañeras, las tenía al frente y, y como era mi compañera-amiga y ya no es, yo hablaba con ella y ella me dejaba como hablando y yo no la quería dejar sola y por eso yo hablaba, y no, y yo como hablaba no alcanzaba a hacer las tareas. [...] Yo estaba llegando con las tareas [a la casa] y yo le conté a mi mamá de lo que pasó, a mi mamá, y después le dijo que yo estaba llegando con las tareas y estábamos perjudicando a las dos y por eso a mi mamá se le ocurrió como que me cambiaran de puesto y me cambió de puesto ahí, la tía Jocelyn.</i>

En ambos casos, las familiares resuelven las situaciones que las hijas reconocen que no pudieron solucionar previamente. Sin embargo, lo esperable hubiese sido que tanto los problemas de la comprensión de una materia, como el problema de la atención en la sala de clases hubiesen sido temas que podría haber abordado la profesora, si es que las estudiantes hubiesen acudido a ellas.

Pero, pese a que los y las estudiantes acuden a la profesora para pedir ayuda, seleccionan los momentos y las ocasiones en que lo hacen. Por ejemplo, las estudiantes también acuden a la profesora cuando tienen un conflicto con las compañeras que perciben que no pueden manejar (Registro 13).

### **Registro 13**

Participante	Ema
Objetivo	Solucionar problema con compañeras
Cita	<p><b>En:</b> <i>Perfecto, y si no es tan grave [la ofensa], como ahora, te aguantas no más, tranquilamente.</i></p> <p><b>Em:</b> <i>Me aguanto y sigo haciendo mi tarea. Pero así cuando son cosas que: “soy gorda, soy fea”...</i></p> <p><b>En:</b> <i>Sí, sí, sí, ahí acusas.</i></p> <p><b>Em:</b> <i>Ahí acuso, para que la tía, para que la tía diga no más...y pa’ que no me molesten más.</i></p>

De esta cita llama la atención que la estudiante no acude a la profesora en todas las ocasiones, en algunas de ellas dice que prefiere “aguantar”, lo que implica que aunque es una situación que la afecta, la estudiante suprime su emoción. El hecho de seleccionar las problemáticas que se llevan a la profesora plantea la pregunta respecto de qué criterios utilizan los y las estudiantes para determinar cuándo acudir a ellas y cuando no.

Una posible respuesta al porqué los estudiantes no siempre acuden a la profesora puede ser lo mencionado en el Registro 14, esto es, el temor a que la profesora no concuerde con el estudiante, y por ende no encuentren el apoyo emocional esperado.



**Registro 14**

Participante	Alberto
Objetivo	Terminar un cuaderno, pero una compañera lo apura
Cita	<i>En: Ah ya, la Pía te diría que te apures pero yo te pregunto por qué no le dijiste [a la Pía]: “Deja de molestarte, déjame tranquilo porque así voy a poder terminar”. Tú dices que es porque ella te puede acusar. Al: Sí. En: Y ¿si te acusa qué te diría la profesora? Al: Mm, sólo me diría: “sólo te está explicando que terminí más rápido”. En: O sea la profesora estaría de acuerdo con la Pía o con la niña que te estuviera molestando. Al: Sí. En: Y ¿eso te molesta? Al: A veces sí y a veces no.</i>

La posibilidad de no encontrar apoyo en la profesora también se observa en el Registro 15, en que una estudiante acude a la profesora para solicitar ayuda respecto a una preocupación personal.

**Registro 15**

Participante	Agustina
Objetivo	Recibir ayuda de la profesora porque le dolía un diente
Registro fílmico, clase de matemáticas	<i>Agustina está sentada en su puesto, mira hacia adelante mientras se toca la boca. De pronto se pone de pie y avanza hasta donde está la profesora, al lado de la pizarra. Agustina le habla a la profesora y le muestra su boca. La profesora la mira y le dice “No. Levanta la mano”. Agustina se devuelve a su puesto, mientras aún se toca un diente en la boca. Se sienta en su puesto y comienza a borrar algo de su cuaderno, se acomoda en su puesto y mueve las piernas balanceándolas.</i>
Cita	<i>En: Pero a ti te dolía el diente y le fuiste a decir... ¿qué le fuiste a pedir [a la profesora]? Agu: Solo le quería decir si pasaba algo en el diente, eso no más, porque a mí me dolía un poco. Si lo tenía suelto, eso. En: O sea a ti te... tuviste una preocupación por el diente y le fuiste a pedir ayuda. Y ella ¿qué te dijo? Agu: Mm, para el puesto. En: “Anda a sentarte”. No te respondió a tu pregunta, ¿cómo te sentiste? Agu: Bien.</i>

Dos elementos llaman la atención de esta situación, en primer lugar, que ante la petición de la estudiante, la profesora le responde recordándole la regla de no levantarse de su puesto. Es decir, prima lo normativo sobre relacional-afectivo. En segundo lugar, que pese a eso, la estudiante queda conforme con la interacción. Es decir, de alguna manera el solo hecho de haber podido expresar su situación a la profesora al parecer fue suficiente para la estudiante.

Sin embargo, no todos los estudiantes pueden tolerar sentir un rechazo de parte de su profesora. Por ello hay ocasiones en que los estudiantes no acuden a la profesora y optan por pedir ayuda a un compañero (Registro 16).

### **Registro 16**

Participante	Alberto
Objetivo	Evitar que la profesora le responda en forma pesada
Cita	<p><i>En: A veces no, ya y ¿por qué no hay que preguntarle a la tía que hay que hacer si uno no puso atención?</i></p> <p><i>Al: Porque la tía ya lo explicó como miles de veces.</i></p> <p><i>En: ¿Qué pasa si le preguntas?</i></p> <p><i>Al: Eh, mis compañeros me tiene que explicar.</i></p> <p><i>En: La profesora no te explica.</i></p> <p><i>Al: No porque ella ya lo dijo un millón de veces.</i></p> <p><i>En: Y ¿ella se enoja si le vuelves a preguntar?</i></p> <p><i>Al: No pero dice “¿qué acabo de decir?”.</i></p> <p><i>En: Ah, y ¿cómo te sientes tú cuando ella te dice eso?</i></p> <p><i>Al: No me enoja.</i></p> <p><i>En: Y ¿te da vergüenza? O ¿pena? O ¿algo? Ah ya. Pero entonces prefieres no preguntarle a ella y ¿a quién le preguntas?</i></p> <p><i>Al: Le pregunto a mi compañera de atrás o... a mi compañero que está atrás.</i></p> <p><i>En: Porque si le preguntaras a la profesora ella te diría algo un poco pesado o ¿no?</i></p> <p><i>Al: Sí, un poco no más.</i></p>

En esta situación, se percibe que el estudiante siente que será humillado por la profesora, quien lo ridiculizará al encararle que no puso atención a algo que ella repitió varias veces. Sin embargo, al igual que en el Registro 15, el estudiante no critica a la profesora y acepta la situación. Estas respuestas de parte de los y las estudiantes relevan dos puntos: por un lado, hay un cuidado de la relación profesora-estudiante, a través de la supresión de emociones negativas o resignificación de ciertas respuestas de la profesora. Por otro lado, el

conocimiento que los y las estudiantes tienen de cómo responderá la profesora es un elemento que ellos utilizan para regular su conducta en su relación con ella.

Finalmente, el acudir a la profesora fue una estrategia usada vinculado a situaciones de dudas respecto de la materia escolar. El Registro 16, ejemplifica lo dicho. Allí una alumna sentía que la guía de matemáticas la estaba confundiendo, lo que la tenía un poco angustiada, ante esa emoción, ella acude a la profesora, quien al clarificar sus dudas, la ayuda a calmar su emoción.

**Registro 16**

Participante	Pía
Objetivo	Entender un ejercicio de matemáticas
Cita	<p><i>Pi: Porque me gusta sumar, responder problemas y también hacerlo muy rápido, como yo soy rápida haciendo...o sea todo lo que se me va a la cabeza ésas son las respuestas, lo único que me da pena es no encontrar un cálculo, es que me hacen trampas, hacen trampas, abren algunas hojas y después me da lata porque busco el cálculo pero todavía no encuentro información.</i></p> <p><i>En: A ver, explícame eso, no entendí. ¿Quién te hace trampa en las hojas?</i></p> <p><i>Pi: El señor que hace las hojas, lo que pone las hojas.</i></p> <p><i>En: las guías.</i></p> <p><i>Pi: Sí y hoy día me pasó.</i></p> <p><i>En: ¿Por qué?</i></p> <p><i>Pi: Porque me preguntaban ¿cuántos perro y gatos más hay?, ya poh' y valía lo mismo, entonces yo busqué información y no busqué ni un cálculo, ese es el problema, me da lata, me da lata que me hagan eso.</i></p> <p><i>En: Y ¿pudiste solucionar el problema?</i></p> <p><i>Pi: Sí</i></p> <p><i>En: Y ¿cómo...?</i></p> <p><i>Pi: Ayudando con la tía...me ayudo la tía, sí, y ahí busqué el cálculo y ahí paso un rato, me quedé así un rato para buscar el cálculo y lo busqué y listo.</i></p> <p><i>En: Y ¿dónde buscas el cálculo?</i></p> <p><i>Pi: En la cabeza.</i></p>

La cita anterior da cuenta de la dificultad que puede significar para una estudiante comprender las tareas escolares, incluso si es que la estudiante se considera a sí misma capaz para la materia. En esa situación, la profesora ayuda a organizar la información y

orienta a la estudiante respecto de cómo abordar el problema matemático. La respuesta final de la estudiante, en que dice que ella es capaz de encontrar el cálculo en su cabeza aparece como una suerte de alivio ya que reafirma su autoconcepto positivo entorno a sus capacidades para las matemáticas.

## 5. Adelantarse

El adelantarse es una estrategia utilizada por una estudiante que implica hacer las cosas antes del momento en que se requiere, lo que le permite ganar tiempo. La estudiante mencionada se adelanta, por ejemplo, preparando su mochila para el horario de salida desde el inicio de la clase, y sacando su colación antes del horario del recreo. Este último ejemplo se relata en el Registro 17.

### Registro 17

Participante	Camila
Objetivo	<i>Adelantarse</i>
Registro fílmico, clase de matemáticas	<i>Los niños están sentados en sus puestos y la profesora da por concluida la clase. Le pide a distintos niños recoger los libros. Le pide al curso que saque sus libros de la materia que viene. Camila está sentada en su puesto, terminando su tarea. Al terminar cierra su libro y se lo entrega al niño encargado de recoger los libros. Luego se pone de pie y guarda sus materiales en su mochila. Además saca de su mochila otro cuaderno que lo pone sobre su mesa. Un niño se acerca a mostrarle algo, ella se ríe. El niño se va. Ella vuelve a buscar cosas en su mochila de donde saca una naranja y un jugo que ordena sobre su banco.</i>
Cita	<i>En: (mirando el video) Él recoge los libros de tu fila, y tú, mira lo que haces, empiezas a ordenar el estuche y después vas a sacar la colación y dejarla lista. Ca: Primero saco lo de Lenguaje y luego saco la colación. En: ¿Por qué haces eso? Ca: Porque no, no quiero sacar después la comida y prefiero dejarla antes, en vez de sacarla en la colación en la mochila, para comérmela al tiro. En: Para tenerla lista para la hora de recreo. Ca: Sí. En: O sea, tú siempre te estás anticipando. Ca: Sí, siempre me adelanto en cosas. En: Siempre te adelantas y ¿cómo aprendiste a adelantarte?</i>

*Ca: Porque mi mamá dice que tengo que hacer las cosas rápido. [...] Porque a veces tenemos cosas que hacer en mi casa, o sea, salir a comprar cosas y todo eso y todo eso, entonces siempre hago las cosas al tiro en vez de demorarme en la sala haciendo esas cosas.*

Para adelantarse la estudiante debe saberse el horario de clases y estar ubicada temporalmente respecto de las actividades del día. El adelantarse sin embargo, implica estar pensando en el futuro, lo que vendrá y no estar vivenciando el presente. También implica que la estudiante tiene muy presente el mandato de la madre quien le conmina a estar adelantándose. Es decir, la regulación conductual de esta estudiante se organiza desde aspectos cognitivos, como son la capacidad de planificar y recordar, para lo cual requiere conocer las rutinas escolares, y al parecer también requiere conocer las rutinas familiares.

Por lo tanto, el conocer el contexto escolar permite a niños y niñas adaptarse a las exigencias normativas de la vida escolar y a través del cumplimiento de sus reglas conseguir sus propósitos personales. Por otro lado, las rutinas escolares otorgan una estructura sobre la cual los estudiantes se pueden organizar y planificar de manera de cumplir con los objetivos escolares que ellos se han puesto. Finalmente, el conocimiento del contexto escolar, implica conocer a su profesora, su forma de relacionarse con ellos y la forma de responder ante ciertas peticiones. Este conocimiento permite a los estudiantes predecir las reacciones de su profesora y a partir de dichas predicciones elegir su forma de actuar. A su vez, estas predicciones permiten generar cierta protección ante eventuales respuestas de las profesoras que no acogen las necesidades de los estudiantes, respuestas que de una u otra forma pueden ser esperadas.

b) Estrategias que requieren motivación por el aprendizaje escolar

Las estrategias que se mencionan a continuación son aquellas que utilizan los niños y niñas principalmente para cumplir con las exigencias de las tareas escolares, y por lo tanto requieren cierta motivación hacia el aprendizaje. Algunas/os estudiantes tienen esta motivación (Registros 18 y 19), pero otros no la tienen (Registro 20).

**Registro 18**

---

Participante	Ema
Cita	<i>En: Y ¿a qué vienes al colegio? Em: A aprender, a estudiar, a hacer las tareas, a hacerle caso a las tías...</i>

**Registro 19**

---

Participante	Marta
Cita	<i>En: ¿Para que crees que te va a servir el colegio? Ma: Para seguir mi carrera poh' cuando sea grande poh ahí puedo gracias a los colegio y ahí puedo estudiar y hacer todo eso y cuando ya termine el colegio y yo pase a la universidad que es otro colegio pero para grandes y ahí terminar tu carrea podis' ser lo que tú quieras de grande.</i>

**Registro 20**

---

Participante	Flora
Cita	<i>En: ¿Te gusta el colegio? Flo: Más o menos. En: Más o menos, ¿por qué más o menos? Flo: Encuentro que es aburrido y antes no tenía amigas. En: Ah, ya, interesante. ¿Qué es lo aburrido del colegio? Flo: (silencio) En: ¿Qué encuentras aburrido? Flo: La clase.</i>

Cuando los y las estudiantes tienen interés por completar las tareas escolares (ya sea para evitar castigos o por interés por el aprendizaje), utilizan estrategias que les permitirán regular su atención y su actividad. Estas estrategias son: Mantener la atención y concentración y Recordar.

## 6. Mantener la atención y concentración

Esta estrategia implica que el estudiante utiliza el sentido de la vista y/o del oído para focalizar su atención y lograr mantener la concentración. Varios niños y niñas hacen alusión a esta capacidad, y reconocen en ellos mismos tener capacidad de concentración (Registro 21).

### Registro 21

Participante	Nicanor
Objetivo	No distraerse
Cita	<i>En: ¿Te distraes fácilmente? Ni: No, no. Como que hago algo, si me preguntan o me dicen algo yo le respondo y sigo trabajando.</i>

Para mantener la atención se puede usar la vista o la audición. Fijar la atención a través de la mirada permite seguir la actividad de la sala de clases y mantener la atención en la tarea escolar (Registro 22).

### Registro 22

Participante	Beatriz
Objetivo	Alcanzar a hacer las tareas en el horario de clases.
Registro fílmico, clase de matemáticas	<i>Beatriz está quieta en su puesto, con ambos brazos apoyados en la mesa y escribiendo (a pesar de que sus otros compañeros no están escribiendo). Mira a la cámara a veces. Se toca la boca, metiendo sus dedos dentro de esta, luego vuelve rápidamente a enfocarse en su cuaderno, tomando la regla y su lápiz para hacer anotaciones. Esto mientras la profesora habla. Mientras escribe, Beatriz aprieta los labios. Mira hacia adelante, dónde está la profesora por intervalos cortos de tiempo, luego vuelve a escribir.</i>
Cita	<i>En: [Te ves] muy concentrada ¿cómo lo haces para concentrarte? Be: No, si siempre lo he hecho, como que veo la pizarra y esas cosas y algunas veces antes me desconcentraba pero ya no lo hago, ahora yo escribo no más.</i>

Por otro lado, alejar la mirada puede ser una estrategia útil para focalizar la atención, ya que permite evitar ver aquellas cosas que pudieran ser fuente de distracción. En este caso, en

vez de focalizar el objeto de atención con la mirada, se aleja la mirada del objeto que distrae (Registro 23).

### Registro 23

Participante	Alberto
Objetivo	Terminar de copiar de la pizarra
Cita	<p><i>En: ¿Tú tienes alguna forma de ayudarte a concentrarte en las actividades de la clase?</i></p> <p><i>Al: Sí. Como que no escucho a mis compañeras.</i></p> <p><i>En: Y ¿cómo lo haces para no escucharlas?</i></p> <p><i>Al: No las miro entonces ahí sigo trabajando y escucho a la pura tía.</i></p> <p><i>En: Y ¿te resulta eso?</i></p> <p><i>Al: Mmm, sí.</i></p>

La atención también puede ser fijada a través de la escucha, es decir la o el estudiante a través de su escucha atenta pueden focalizarse en lo deseado. En el Registro 24, la estudiante utiliza la mirada y la escucha para focalizar su atención y no perder la concentración.

### Registro 24

Participante	Beatriz
Objetivo	Alcanzar a hacer las tareas en el horario de clases.
Registro de material fílmico, clase de matemáticas	<p><i>El curso está ordenado, cada alumno en su puesto y la mayoría está en silencio. La profesora da instrucciones para que los estudiantes trabajen mientras ella pasa lista. Beatriz está sentada en su puesto, escribiendo en su cuaderno y copiando de la pizarra, como todo el curso. Está muy tranquila, enfocada en lo que hace. Su compañero de puesto llega tarde a la clase y empieza a sacar sus cosas de la mochila y ordenar su puesto, luego se levanta a dejar su mochila en la parte de adelante de la sala. Beatriz no se distrae con la actividad de su compañero, sigue concentrada en su tarea. A veces mueve su boca. Cuando su compañero se sienta, Beatriz, le da unas breves instrucciones mientras sigue escribiendo en su cuaderno. La profesora empieza a pasar la lista. A medida que empieza a pasar lista, Beatriz levanta la cabeza para mirar hacia adelante y a algunos compañeros. Sigue escribiendo en su cuaderno, incluso cuando una compañera le habla para pedirle la goma, ella se la entrega sin dejar de escribir en su cuaderno. Cuando la profesora la mencionan en la lista, ella levanta la mano</i></p>



*(para decir presente) sin levantar la vista ni dejar de escribir en su cuaderno.*

---

Cita	<p><i>En: A mí me llamo mucho la atención que [tu compañero] llegó tarde, mira, y sacó sus cosas de la mochila y tú tranquila, seguiste trabajando, no te desconcentraste para nada y eso me llamó mucho la atención porque otros niños le hubieran dicho algo, y tú ahí concentradísima ¿te diste cuenta?</i></p> <p><i>Be: Sí</i></p> <p><i>En: ¿Te diste cuenta cuando llegó?</i></p> <p><i>Be: Sí yo había visto cuando, yo había visto cuando llegó y mis compañeros estaban hablando y decían, mi compañero de atrás, el que está allá, decía, sí el Farías decía: “tenemos toda la fila completa.” Toda la fila completa, y yo como estaba escuchando igual, yo escucho pero como que yo por ejemplo, cuando yo aprendí como de algo como a concentrarme, más o menos lo aprendí como de algo.</i></p>
------	---

De esta manera ella puede levantar su mano para decir presente, pero no alzar su vista de su trabajo escolar pese a que escuchó la conversación de su compañero de atrás, por lo tanto, ella utiliza la audición para discriminar las acciones que debe realizar. En la entrevista realizada ella describe este proceso como su capacidad de concentración.

## 7. Recordar

El reconocerse como seres pensantes, con un cerebro que permite regular las acciones es un elemento muy importante, y mencionado por varios estudiantes. El uso del pensamiento es una estrategia que se refiere a tener conciencia que el manejo de la mente puede ayudar a cumplir las exigencias escolares, en los y las estudiantes entrevistados el uso del pensamiento se reconoció a partir de la capacidad de recordar.

Una estudiante relata cómo ella organiza sus materiales escolares previo a las clases dado que ya ha memorizado la rutina escolar en su mente (Registro 25).

**Registro 25**

Participante	Camila
Objetivo	Cumplir con las actividades escolares
Cita	<i>En: ¿Cómo te esfuerzas tú para que puedas hacer lo que dice la profesora?</i> <i>Ca: Primero, saco todos mis cuadernos y los dejas en mi parrilla.</i> <i>En: ¿En tu qué?</i> <i>Ca: En mi parrilla, ahí los meto y hay otra cosa abajo que ahí tú puedes dejar cualquier cosa. Entonces y después dice la profesora que, que saquen los cuadernos, el Aptus y los cuadernos y el estuche, ahí yo los saco y antes que vayan a colocar otra página, lo coloco al tiro y empiezo a sacar el lápiz, la goma y eso o, o hacer como antes de sacar las cosas, escribir y después sacar las cosas.</i> <i>En: O sea, tú sabes lo que va a haber que hacer antes de que la profesora lo diga.</i> <i>Ca: Sí.</i> <i>En: Y ¿cómo lo sabes?</i> <i>Ca: Porque como siempre voy al colegio eso me lo grabo en mi mente y siempre hago todo eso todos los días.</i>

Por otro lado, la estudiante del Registro 26 también utiliza su mente para recordar sus horarios.

**Registro 26**

Participante	Beatriz
Objetivo	Completar las tareas
Cita	<i>Be: No es que yo, cuando yo tengo tarea, yo llego del colegio y me pregunta mi mamá: “¿tienes tarea?” y si yo, yo por ejemplo voy pensando en mi cabeza las asignaturas que tengo, que hice en el día, que voy a tener mañana y si no, por ejemplo, me recuerdo lo que hice y si no, no tengo tarea le digo que no.</i>

En ambos registros, la mente es utilizada para recordar, y el recordar se torna una forma de pensamiento que permite a los y las estudiantes planificarse y orientar su conducta escolar. Esta es una estrategia que implica recordar aspectos que son necesarios para ejecutar una acción que se realiza en el momento.

El Registro 27 muestra como una estudiante describe su proceso de recordar un dibujo, y ese proceso cognitivo lo plantea como un esfuerzo que hace su cerebro por lograr cumplir con la meta de hacer un dibujo en la pizarra.

### **Registro 27**

Participante	Pía
Registro fílmico, clase de tecnología	<i>El curso está participando activamente de la clase recordando una visita que hicieron al museo andino. La profesora le pide a algunos estudiantes que pasen a la pizarra a dibujar lo que vieron en el museo. A Pía se le entrega un plumón para que pase a la pizarra. Pía camina a la pizarra y comienza a dibujar una vasija. Está concentrada dibujando, no se da vuelta, siempre mirando su dibujo en la pizarra. Dibuja dos vasijas muy dedicadamente.</i>
Cita	<p><i>Pi: Yo participé cuando dibujé.</i></p> <p><i>En: Justamente ¿Cómo logras concentrarte para participar y...?</i></p> <p><i>Pi: Y hacer el esfuerzo...</i></p> <p><i>En: ¿Cómo logras hacer el esfuerzo?, justamente.</i></p> <p><i>Pi: Que hago el esfuerzo, o sea, que mi cerebro, o sea yo tomo una foto. Puedo tomar una foto así y se me queda en la cabeza, entonces yo me recuerdo de esa foto y la empecé a copiar porque yo cerré los ojos y se veía y abría los ojos y no se veía, no se veía.</i></p> <p><i>En: ¿De qué era la foto?</i></p> <p><i>Pi: De la escultura donde....</i></p> <p><i>En: O sea, tú usas tu memoria.</i></p> <p><i>Pi: Sí, uso mi memoria.</i></p>

c) Estrategias que requieren interpretación de las interacciones sociales

El contexto escolar es un espacio de interacción social entre niños y adultos que requiere de la regulación de la conducta y de la emoción que surge producto de las interacciones. Sin embargo para regular las conductas en el espacio interaccional se requiere interpretar adecuadamente dicho espacio. Es decir, los niños y niñas no solamente requieren conocer las reglas sociales, también deben ser capaces de predecir la reacción que podría tener una persona en distintos contextos y momentos.

Distintas estrategias requieren, para ser utilizadas, el realizar esta interpretación. Estas estrategias son:

- Pensar antes de actuar
- Reevaluación cognitiva
- Supresión emocional
- Evitación
- Expresión de deseos y necesidad
- Agresión física

8. Pensar antes de actuar

El “pensar antes de actuar” es una estrategia cognitiva, una forma de analizar la situación antes de emprender una acción.

En el Registro 28 una estudiante explica por qué es necesario pensar antes de actuar y lo ejemplifica con situaciones de la vida cotidiana.

**Registro 28**

Participante	Marta
Objetivo	Decidir con qué color de lápiz pintar
Registro fílmico, clase de matemáticas	<i>Marta saca un lápiz color naranja de su estuche para pintar. En ese momento su compañera de puesto le advierte con fuerza que no use ese color porque la profesora había dicho que pintara con rosado, esto es reafirmado por el niño que se sienta adelante. Marta queda con cara pensativa, mira a la cámara y luego hacia adelante, chupa el lápiz, luego se levanta de su silla para</i>

*hablar con la profesora. La profesora le da permiso para usar color naranja, ella vuelve a su puesto saltando alegremente.*

Cita

**En:** *¿Por qué le fuiste a preguntar a la profesora y no lo pintaste no más?*

**Ma:** *Eh, es como... yo llego a la casa y voy, y de una voy a comprar desayuno y ya estaba el desayuno, por eso, porque tú no sabes que realmente puede pasar si lo hago al tiro, por ejemplo si yo lo hubiera hecho [sic] al tiro con color rosa elijo un color rosa despacio y lo hubiera al tiro quedaría como más oscuro, por eso.*

**En:** *O sea es bueno preguntar primero.*

**Ma:** *aha. O pensar antes de actuar.*

**En:** *¿O pensar antes de actuar? ¿Quién te enseñó eso?*

**Ma:** *Pensar antes de actuar. Tú piensas porque si llegas y actúas te puedes equivocar entonces dices: "pensar", teni' que pensar y después actuar. Por ejemplo si yo llego y hago la once y ya estaba lista la once, por eso debería pensar antes de actuar.*

**En:** *Y ahora tú para elegir el color naranja, suave, que pinte color piel, pensaste antes de actuar.*

**Ma:** *Sí.*

**En:** *¿Siempre haces eso de pensar antes de actuar?*

**Ma:** *A veces no porque a veces porque a veces no lo necesito a veces.*

**En:** *Y ¿cómo sabes cuando tienes que usar eso y cuando no?*

**Ma:** *¿Cuándo tengo que hacerlo y cuando no?*

**En:** *Sí, ¿cómo sabes que: "ah, ahora tengo que pensar antes de actuar? O no, en esta ocasión puedo hacerlo no más" ¿cómo sabes cuándo?*

**Ma:** *Bueno, si yo necesito poder, hagamos un ejemplo, si me dicen: ¿cómo estás? y si yo no sé qué decirle, yo sé que tengo que pensar antes de actuar y si yo sí sé que tengo que decirle, yo no tengo que pensar.*

En este registro, impresiona como la estudiante puede explicar la estrategia aplicada a distintos contextos, escolares y familiares, y además explica cómo ella sabe cuándo usar esta estrategia. Lo que da cuenta, que ella ha interiorizado esta estrategia, y que pese a que ella pudo haber escuchado la frase "pensar antes de actuar", ahora ella la ha incorporado e interiorizado pudiendo darle un sentido propio.

## 9. Reevaluación cognitiva

Vinculado a pensar antes de actuar, la reevaluación cognitiva es una estrategia que implica la resignificación de un evento supuestamente negativo, de manera que pierda su connotación negativa. Para lograr esa resignificación, la persona debe reflexionar, pensar, por ello es una estrategia cognitiva. La diferencia con la estrategia de pensar antes de actuar, es que la reevaluación cognitiva ha sido definida como una estrategia para la autorregulación emocional.

Para realizar esta estrategia, los niños y niñas deben entender que los otros pueden tener intenciones e interpretaciones distintas a las propias. Esta estrategia fue utilizada primordialmente en situación de interacción con los compañeros para cuidar la relación con sus compañeros y compañeras.

El Registro 29 da cuenta de una situación en que una estudiante inicialmente piensa que su amiga le mintió, pero luego reflexiona y resignifica la acción de la amiga como un olvido.

### **Registro 29**

Participante	Marta
Situación	<i>Una compañera le da una instrucción equivocada sobre el trabajo escolar a Marta.</i>
Cita	<i>Ma: [...] Yo pensé que como ¡¡que!! Yo pensé que como que me mintió poh'. En: ¿Tú pensaste que tu amiga te mintió? Ma: Sí poh. [...] Si porque ella me dijo que debería hacer la [hoja] anterior poh y ella, ella lo mismo, entonces yo me dije ¿me mintió o no se acordó?</i>

En este relato es interesante que la estudiante, a través de su resignificación cuida la relación de amistad ya que piensa que a lo mejor su amiga simplemente no se acordó.

Esta intención de cuidar las relaciones también se observa en el Registro 30 en que la estudiante justifica la acción de la amiga, generando que se pierda la connotación negativa que pudo haber tenido el evento.

### Registro 30

Participante	Ema
Cita	<p><i>En: Mira porque ella hizo dos cosas: pasó con el cuaderno encima de tu cabeza y la profesora igual la vio a ella antes que a ti, entonces hay dos razones por la cual tú te podrías haber molestado.</i></p> <p><i>Em: Sí.</i></p> <p><i>En: ¿Te molestaste por alguna de las dos? ¿Por las dos? ¿Por ninguna?</i></p> <p><i>Em: Por las dos realmente. Por las dos, pero después me di cuenta que ella igual sufrió por algo que yo sé. [...]</i></p> <p><i>Entonces por eso, por eso ella es pesa' algunas veces, porque a ella le molestó mucho pero mucho.</i></p>

En este relato, la estudiante luego de resignificar el hecho, suprime su emoción, que era de molestia. Es decir, la reevaluación cognitiva llevó a una regulación emocional. En este caso, la estudiante atribuye a una experiencia pasada de su compañera, la conducta de la misma. Es gracias a esa atribución que la estudiante ajusta su reacción conductual y su emoción.

El estudiante del Registro 31 también plantea que él piensa antes de decir algo.

### Registro 31

Participante	Nicanor
Cita	<p><i>(dos compañeros chocan con el mientras caminan por la sala)</i></p> <p><i>En: ¿Por qué no te enojaste?</i></p> <p><i>Ni: Porque pensé que fue sin querer.</i></p> <p><i>En: ¿Tú lo pensaste?</i></p> <p><i>Ni: Sí. Es que yo pienso, yo pienso antes y después digo las cosas.</i></p>

En este caso, también existe una atribución de intención, en que el estudiante resignifica el acto del choque con sus compañeros como algo sin mala intención. Este pensamiento implicó un cambio en la conducta del estudiante, lo que explica que la reevaluación cognitiva, pese a ser cognitiva, sea una estrategia de regulación conductual y emocional.

## 10. Supresión emocional

La supresión emocional implica evitar la expresión de la emoción sentida. A lo largo de estos resultados se ha descrito esta estrategia en situaciones de interacción tanto entre los compañeros como con la profesora. El empleo de la supresión emocional ocurre en un contexto en el que los estudiantes evalúan que la expresión de su emoción pudiera ser inadecuada para el contexto.

El Registro 32 da cuenta de una situación en que un estudiante siente tristeza cuando una compañera lo molesta, pero no ha podido expresarle su emoción.

### Registro 32

Participante	Alberto
Cita	En: ¿Tú te sientes triste o no cuando ella te molesta? Al: Un poco En: ¿Te sientes un poco triste? Al: Sí. En: ¿Entonces? Tienes que decirle que no te haga sentir triste o ¿no? Al: Sí. En: Podrías decirle, ¿alguna vez le has dicho? Al: M-m (negando).

Este estudiante plantea que su temor es que la estudiante lo acuse, y por eso él no se atreve a expresarle su malestar. Es decir él evalúa que es preferible suprimir su emoción que expresarla dada las consecuencias que pudiera tener la expresión emocional.

Sin embargo la supresión de la expresión emocional no es fácil. Una estudiante relata cómo ella suprime la pena y como aprendió a hacerlo a través de su experiencia en preescolar (Registro 33).

### Registro 33

Participante	María
Objetivo	Aguantarse el llanto
Registro fílmico, clase de naturaleza	<i>María está concentrada en arreglar el forro de su cuaderno. Los compañeros que están sentados alrededor de ella están todos levantando la mano para responder la pregunta de la profesora, pero María sigue con su actividad, levanta la mirada por pocos segundos cuando un compañero responde pero vuelve rápidamente a lo que hacía. La profesora dice el nombre de María en alto, pero</i>



*ella no la mira. María tiene el forro del cuaderno en la mano, mientras la profesora da las páginas del libro en las que trabajarán esa clase. María no deja de mirar el forro, comienza a enrollarlo y al guardarlo saca el libro de la clase y lo abre.*

---

Cita **En:** *¿Eso es lo que estabas arreglando al principio de la clase, un forro rojo?*  
**Ma:** *El de Lenguaje.*  
**En:** *Y ¿qué habrá pasado?*  
**Ma:** *Que alguien me lo rompió, no sé quién.*  
*[...]*  
**En:** *Ah ya, y ¿qué hiciste?*  
**Ma:** *Eh, me puse triste.*  
**En:** *Y ¿qué haces tú cuando te pones triste?*  
**Ma:** *Eh, me aguanto.*  
**En:** *Y ¿cómo te aguantas?*  
**Ma:** *Em:: tengo que aplastar un poco la guata y después...*  
**En:** *¿La guata? ¿Aplastar la guata?*  
**Ma:** *Así (hace un gesto)*  
**En:** *ya.*  
**Ma:** *y después así. (hace otro gesto)*  
**En:** *Como apretarte entera.*  
**Ma:** *Como tapar la boca así. (se tapa la boca)*  
**En:** *Ya.*  
**Ma:** *Y nada más.*  
**En:** *Y ahí te resulta.*  
**Ma:** *Sí.*  
**En:** *Con eso no lloras. Y ¿quién te enseñó eso?*  
**Ma:** *Nadie.*  
**En:** *Y ¿cómo lo aprendiste?*  
**Ma:** *Así sola.*  
**En:** *Ah, muy bien.*  
**Ma:** *Porque una vez en primero yo, no, en pre-kinder yo quería llorar y le dije: “no tía, no, no” y después hice (hace gesto) y después ahí (hace otro gesto), y no lloré y lo hice hasta segundo [básico].*

Esta cita da cuenta de una historia personal de represión de las emociones que es aprendida en el contexto preescolar, y luego sigue siendo utilizada en este durante cuatro años.

## 11. Evitación

La evitación es la acción de alejarse física o psicológicamente para evitar un conflicto. El utilizar esta estrategia implica que el niño o niña interpreta que la situación puede volverse conflictiva y en vez de enfrentar dicha situación, decide alejarse de ella. Por ende, para utilizar esta estrategia se debe analizar el contexto y la propia disposición a enfrentar o no el problema.

El Registro 34 describe a una estudiante que opta por alejarse cuando una amiga le dice algo pesado.

### **Registro 34**

Participante	Agustina
Cita	<i>En: Y, ¿qué haces tú? Agu: Mmm... no, nada, como a veces cuando me dice algo pesado yo me voy a otro juego porque jugamos en el mismo juego pero a veces la Apala no es tan pesada, a veces.</i>

Esta estrategia se menciona como una forma de evitar conflictos con los compañeros de curso. Los estudiantes que utilizan esta estrategia mencionan que la aprendieron de sus madres o sus profesoras quienes les dice que “no pesquen” a los niños o niñas que los molesten.

Las tres estrategias recién descritas: supresión emocional, evitación y resignificación, todas requieren que la o el estudiante tenga la capacidad de evaluar no solo el contexto interaccional sino que también distintas posibilidades de acción. Generalmente, luego de la reevaluación cognitiva se observa que las acciones consideradas tienden a ser la supresión emocional o la evitación del conflicto. Esto puede dar cuenta de una percepción de los y las estudiantes de no contar con las herramientas necesarias para enfrentar los conflictos. En los ejemplos mencionados, pese a que la resignificación cuida la relación de amistad entre los compañeros, no da la posibilidad de conversar la eventualidad de que el compañero o compañera sí haya tenido una mala intención o pudo haber cometido un error, dejando la solución alojada adentro de cada uno, y perdiéndose la oportunidad de encontrar soluciones en la interacción y diálogo con el otro.

## 12. Expresión oral de su deseo o necesidad

Sin embargo, algunos estudiantes sí son capaces de expresar sus necesidades, aunque estas pudieran implicar una molestia de parte de la otra persona. Es lo que se describe en el Registro 35 en que durante las entrevistas, una estudiante solicitó terminar la entrevista ya que estaba preocupada porque debía hacer trabajos en su sala de clases.

### **Registro 35**

Participante	Marta
Objetivo	Terminar la entrevista y volver a su sala
Cita	<i>Ma: Además que no podemos hablar mucho porque es cortita la [clase] de Lenguaje. Es cortita y además después venía la hora de ¿cómo se llama? la hora de Educación Física y dura dos horas entonces sería como ya hablamos mucho, sería como ya como ya no hice la clase, sólo converse como con alguien, poh. Eso poh' entonces prefiero hablar rapidito ahora porque me voy a atrasar... En: Ah, ya, entendí, entendí. Ma: Es que tengo otra es que tengo que hacer una guía que nos pasaron el jueves. En: Perdón, me voy a apurar entonces. Ma: O si quiere otro, en el Viernes podríamos seguir entrevistando.</i>

La estudiante se mostró muy asertiva, ya que expresa su necesidad y deseo, y además propone una solución, es decir considera también la necesidad de la interlocutora. La expresión de la necesidad es una estrategia de regulación ya que a través de la petición oral se intenta equilibrar los deseos propios con aquellos del contexto (en este caso, los nuestros). La respuesta a la petición oral, puede calmar su preocupación ya que sabe que el otro ha escuchado su necesidad, y es un insumo para regular su conducta. Por ejemplo si la respuesta es que no se puede terminar inmediatamente la entrevista, la estudiante puede considerar dar respuestas más cortas y responder más rápido para satisfacer su necesidad de terminar pronto.

Otro ejemplo de expresión oral de su necesidad, es el relatado en el Registro 36, en que la estudiante se preocupa porque la profesora obligará al curso a perder minutos de recreo si es que no se ordenan y callan.

**Registro 36**

Participante	Pía
Objetivo	No perder el recreo
Cita	<i>Pi: Lo que me da pena es que la tía descuente minutos así a la una, a las dos, a las tres y si cuenta hasta la diez pone un minuto de recreo pa' que nos quedemos en la sala. En: Y ¿por qué hace eso? Pi: Es que pa' que todos crean que nos vamos a quedar aquí. En: ¿Porque? ¿Para que pongan atención en clases? Pi: Sí, pa' que todos se queden callados y les digo: "¡cállense, cállense!" pa' que se callaran porque yo no quería quedarme en la sala. Y ahí después me hacen caso y después se quedan todos los chiquillos...y le dije: "¡están contando, están contando!" y todos los chiquillos empezaron, empezaron los que estaban hablando empezaron: "¡están contando, están contando!" y después se quedan callados. Y después la tía para de contar.</i>

En este ejemplo, la estudiante resuelve el problema de perder minutos de recreo a través de la acción de hacer callar a su curso a través de la expresión oral de su deseo. Este es un ejemplo de que la expresión de necesidades no solamente ocurre en un contexto diádico, sino que también se puede dirigir a un grupo, como en este caso.

**13. Agresión física**

Sin embargo, hay ocasiones en que la estrategia de expresión oral de sus deseos o necesidad no logra cumplir su objetivo, por lo que los y las niñas utilizan la fuerza física para agredir a otra persona.

Dos estudiantes reconocen utilizar esta estrategia, ambos dicen que la utilizan cuando han recibido una agresión que les produce dolor físico, y ambos relatan que fue su madre quien los insta a utilizar esta estrategia (Registro 37 y 38).

**Registro 37**

Participante	Ema
Objetivo	Defenderse
Cita	<i>Em: ...sólo que se enoje y que empiece a decir así cosas feas de mí, eso ya no me importa, pero que me empiece a</i>

*rasguñar, que me empiece a pegar eso ya no lo tolero, ahí yo reacciono.*

*En: Y ¿cómo reaccionas?*

*Em: Algunas veces mi mamá me dice que si algunos compañeros me molestan yo devuelvo lo mismo pero aún más fuerte.*

*En: Ya. ¿Y has aplicado ese consejo? ¿Sí?*

*Em: Mucho.*

### **Registro 38**

Participante	Nicanor
Objetivo	Evitar el dolor físico
Cita	<p><i>Ni: Eee... no, es que si hubiese pegado mi mamá no me hubiese dicho nada, como no me hubiese retado, como siempre dice que me defienda. Me dice que si es que la llaman del colegio dice que no importa, que yo me tengo que defender y eso.</i></p> <p><i>En: Ah ya, entonces tú mamá te dice que te puedes defender pero tú me dices que nunca le has pegado a alguien.</i></p> <p><i>Ni: No. Bueno, una vez que es un niño que nunca hace tareas, que pega, que es peleador, que estábamos jugando a la pelota un jueves y yo le decía a mis compañeros que pasen la pelota para guardarla y el que es peleador empuja, me estaba haciendo así en el hombro, me estaba agarrando la piel para que no...</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>En: Ah, ahí le pegaste.</i></p> <p><i>Ni: Sí, pero menos mal que la señora no estaba.</i></p> <p><i>En: Y ¿qué pasó que llegaste a pegarle?</i></p> <p><i>Ni: Me enojé mucho, porque me dolía.</i></p>

El uso de la agresión física requiere la interpretación de las interacciones sociales, tanto para saber cuándo ocupar esta estrategia como entender las implicancias que conlleva. El Registro 38 da cuenta de un niño que, pese a tener permiso de su madre para usar la agresión física, solo la había utilizado en una ocasión. Para utilizarla, él analizó la situación considerando quién era el otro niño (“*es un niño que nunca hace tareas, que pega, que es peleador*”), y también reconoce que probablemente la presencia de un adulto hubiese cambiado las consecuencias de la pelea.

El contexto interaccional, que suele cruzar todos los escenarios en que se deben utilizar estrategias de autorregulación exige la integración de conocimientos contextuales y relacionales que ayudan a seleccionar las estrategias a utilizar en función del objetivo que se quiere lograr. A través de la comprensión que los niños tienen de las interacciones sociales y su capacidad para predecir la conducta del otro o los sentimientos que podrían sentir, pueden escoger que estrategia utilizar. Pueden decidir por enfrentar la situación ya sea verbal o físicamente, o pueden optar por evitar un conflicto alejándose de la situación o resignificándolo.

#### d) Estrategias corporales

Finalmente, se describen dos estrategias de autorregulación, de las cuales no es seguro que los y las estudiantes se den cuenta que las están utilizando; ellas son: el uso del tacto y el balanceo. Lamentablemente nosotras tampoco nos dimos cuenta, durante las entrevistas, que estas acciones corporales estaban siendo estrategias de autorregulación, y por ende, no aprovechamos las entrevistas para preguntar sobre ellas a los niños y niñas. Pese a esto, resulta necesario mencionarlas ya que estas estrategias fueron observadas en la mayoría de los y las estudiantes entrevistados.

La estrategia que se ha denominado “Uso del tacto”, en otros estudios ha sido descrita de dos maneras: Distracción y Consuelo. Por un lado se ha descrito que la manipulación de objetos sirve como distractor, y de ese modo se regula la emoción sentida, distrayéndose. Por otro lado, el acariciar un objeto (un peluche, por ejemplo) o acariciar el propio cuerpo, ha sido descrito como forma de calmarse y autoconsolarse. Como se mencionó previamente, dado que no le preguntamos a las y los estudiantes la razón de estas conductas observadas, solo se mencionan como “uso del tacto” sin que sea posible especificar si fueron usadas como forma de distracción o de autoconsuelo.

## 14. Uso del tacto

El sentido del tacto parece ser un elemento importante para la regulación de la emoción, de la atención y de la conducta. Se observó en dos modalidades, por un lado a través de la manipulación de objetos y por otro lado, a través del tocarse partes del cuerpo, mayoritariamente la cara o las manos.

El manipular objetos implica tocar, mover o jugar con distintos objetos, para a través de dicha acción lograr autorregularse. Durante las filmaciones se observó que la manipulación de objetos se utilizó tanto para regular la atención, la conducta y la emoción.

En el Registro 39 se describe a un estudiante que utilizó la manipulación de objetos para mantener la atención en la profesora, pese a que pareciera que el estudiante estaba desconcentrado. Al parecer la manipulación de objetos le permitió, junto con la fijación de la mirada, mantener la atención en lo que la profesora le preguntó.

### **Registro 39**

Participante	Alberto
Objetivo	Prestar atención y estar callado.
Registro fílmico, clase de matemáticas	<i>Alberto está sentado en su puesto mirándose las manos debajo del banco. Luego juega con la tapa de un cuaderno, mientras la profesora se dirige al curso pidiendo recordar la materia. La profesora se acerca a su puesto, él toma el cuaderno y se lo acerca a la boca. No tiene ningún cuaderno o libro abierto en su banco, al contrario de sus compañeros. Bosteza. Mira a la cámara, sin mirar a la profesora. La profesora le hace una pregunta, (“Alberto, ¿que vimos la clase pasada?”) que él contesta en forma correcta (“los gráficos”). Después de contestar, sigue sentado en su puesto con una goma en su mano, golpea suavemente la goma contra el banco y luego se la pasa por la cara. Sigue con la mirada a una compañera que pasa a su lado, pero vuelve prontamente la mirada al frente. Mientras la profesora sigue haciendo preguntas, Alberto mira a sus compañeros cercanos cuando intentan responder, y sigue con la mirada a la profesora.</i>
Cita	<i>En: Veamos otro video. Ahí la profesora... ahí estás tú. La profesora estaba... ¿qué estaba haciendo? Al: Ehh estaba haciendo, estaba abriendo un libro que era de una compañera, no sé o de ella y estábamos viendo algo. En: ¿Te acuerdas lo que estaban viendo? Al: Sí.</i>

*En: ¿Qué era?*

*Al: Estábamos viendo los gráficos, ella estaba, estaba, estaba, ¿cuánto se llama? estaba revisando un libro para explicarnos qué son los gráficos.*

*En: Y ¿tú que estabas haciendo?*

*Al: Estaba escuchando a la tía.*

Sin embargo, mayoritariamente la manipulación de objetos se utilizó para regular la emoción. La manipulación de objetos se expresaba a través de la utilización de los materiales escolares o el gesto de ordenar los cuadernos. El Registro 40 muestra que después que la estudiante recibe una respuesta negativa de la profesora, ella ordena sus cosas, como una forma de manipulación de objetos que probablemente la calma o distrae.

#### **Registro 40**

Participante	Flora
Objetivo	Lograr que la profesora le revisara el libro
Registro fílmico, clase de matemáticas	<i>Los niños estaban haciendo una actividad en el libro y la profesora está pasando por los puestos revisando la actividad. Flora se para a mostrarle el libro a la profesora. Cuando le muestra el libro la profesora le dice que debe esperar en el puesto. Flora vuelve a su puesto y se queda sentada en su puesto, mirando a algunos compañeros y a la cámara. La profesora está al lado del banco de Flora, ella intenta llamar a la profesora, levantando la mano, luego le toca la espalda a la profesora pero al no obtener respuesta se pone a ordenar sus cosas y a acomodarse en el puesto mientras mira a la cámara.</i>

Por otro lado, el tocarse las manos o la cara, o hacer movimientos con la boca, también parece ser una forma de autorregulación. En ocasiones se observa como chupar objetos, generalmente chupar un lápiz, pero también se observó estudiantes chupándose los dedos. Los Registros 41, 42 y 43 ejemplifican estas situaciones.

#### **Registro 41**

Participante	Marta
Registro fílmico, clase de matemáticas	<i>La profesora le dice que la página que ella estaba haciendo no se hacía. Ella hace un gesto con los labios, como de morderse los labios. Marta vuelve a su puesto, saca una goma del estuche, y borra la hoja.</i>

#### **Registro 42**



Participante	Flora
Registro fílmico, clase de naturaleza	<i>Flora está escribiendo en su libro muy concentrada. La profesora da una instrucción. Solo tres o cuatro niños han seguido la instrucción. La profesora felicita a los que lo hacen pero no menciona a Flora. Flora mira a la cámara, y se toca la boca.</i>

### **Registro 43**

Participante	Pía
Registro fílmico, clase de naturaleza	<i>La profesora hace una pregunta sobre los gráficos a un estudiante, Pía levanta su mando al instante, y deja de escribir. Mantiene la mano levantada hasta que la profesora le pide que responda. Al responder se demora, no recuerda las palabras y dice “dos barras una para allá y una para acá”. La profesora le llama la atención y le dice que piense bien y que después vuelva a intentarlo. Pía mira hacia abajo, comienza a tocarse la palma de la mano. Ya deja de participar y estar atenta a la profesora, ahora solo mira su mano.</i>

## 15. Balanceo

Finalmente, muy vinculado al uso del tacto, está el balanceo. El balanceo es la acción de balancear o mecer el cuerpo o parte de éste, generalmente las piernas. Se consideró una estrategia de autorregulación porque observamos balanceo posterior a haber recibido una emoción negativa, aunque también es usado por los niños y niñas como forma de regular la conducta.

En el Registro 44 se relata una emoción negativa vivida por una estudiante, quien utiliza el balanceo y la manipulación de objetos (su estuche), para regular se emoción.

### **Registro 44**

Participante	Apala
Objetivo	Molestia porque siente que le quitan el libro.
Registro fílmico, clase de matemáticas	<i>La profesora le indica a una estudiante retirar los libros. Apala mira a la niña que viene hacia su puesto para retirarle el libro, y ella se pone a escribir en su libro. La compañera se para frente a su banco, esperándola. El compañero de banco de Apala, le levanta suavemente la mano con que está escribiendo Apala y le dice “se lo tienes que pasar”. Apala permite que la niña le retire el libro. Luego Apala baja la mano que le tiene tomada su</i>

*compañero y lo mira con cara de molestia. Él la mira, y luego se va. Apala mete su lápiz a su estuche con un gesto fuerte, como lanzando el lápiz, luego mira a la cámara, se balancea en su silla y mueve las piernas rápidamente hacia adelante y atrás. Deja de mirar a la cámara y apoya sus manos en la silla y sigue balanceando sus pies. Luego busca algo en su estuche.*

---

Cita *En: La profesora dijo que levanten los libros a una niña de tu fila y tú estabas trabajando en el libro, y llegó un niño y te sacó el libro ¿te acuerdas de eso? ¿Cómo te sentiste?*  
*Ap: Un poco enojada.*  
*En: Un poco enojada, y ¿le dijiste algo a él?*  
*Ap: No, yo le hubiera decido [sic]: “pide”.*

El balanceo también se usa en situaciones de aburrimiento o de espera, en momentos en que los estudiantes deben permanecer en sus puestos o hacer algo que no desean. El Registro 45 es un ejemplo de lo anterior, allí el estudiante está en una situación que no le gusta, y menea su cuerpo de un lado a otro.

#### **Registro 45**

---

Participante	Alberto
Objetivo	No rezar

---

Registro fílmico, clase de matemáticas *Es el inicio de la clase de matemática y esta incluye rezar. Todos los alumnos están de pie y en silencio, y la profesora pide que se paren los pocos que no habían seguido la instrucción.*  
*Iniciada la oración grupal, Alberto pone las manos en sus bolsillos y se menea de un lado a otro en su lugar mirando al piso, a la profesora y a sus compañeros de más atrás alternadamente. No sigue en ningún momento la oración (ni poniendo sus manos al centro de su pecho, ni rezando ni persignándose como lo hacen sus compañeros).*

---

Cita *En: Y ¿a ti te gusta rezar?*  
*Al: Sí, sí aunque no sea católico.*  
*En: Tú no eres católico.*  
*Al: No pero igual me gusta rezar.*  
*En: Pero mira ahí tú no rezaste. Ahí...o ¿estabas rezando y no te veo?*  
*Al: (niega con la cabeza)*  
*En: No, no estabas rezando y ¿no rezaste porque no eres católico?*  
*Al: No porque no me gustan las clases... a veces algunas clases y otras no.*

El balanceo, tocarse la cara o manos y manipular objetos parecen ser formas de regulación emocional y conductual y que están relacionadas entre sí. Habitualmente se encuentra el uso del tacto junto con el balanceo o movimiento del cuerpo. Esto posiciona el cuerpo como un elemento importante para la autorregulación, y abre la pregunta respecto de si los niños y niñas están concientes respecto del uso de estas estrategias o no.

e) Conflictos para el uso de las estrategias de autorregulación

Las quince estrategias descritas permiten que los niños y niñas logren ajustar su conducta y regular su emoción de manera de desenvolverse de una manera provechosa para sus objetivos pero a la vez acorde con las necesidades del contexto.

Pese a lo anterior, el contexto de la sala de clases es un lugar donde se ponen en juego distintos objetivos y necesidades. Por un lado, están los objetivos escolares de aprendizaje, generalmente definidos por la profesora, segundo, los objetivos normativos de la sala de clases, también definidos por la profesora, y en tercer lugar, los objetivos de interacción social entre compañeros, generalmente definidos por los propios estudiantes. Sin embargo, a partir de las entrevistas, parece ser que el contexto escolar sitúa los objetivos de interacción social como opuestos con los objetivos normativos de la sala de clases.

Esto genera una tensión que es vivida por los y las estudiantes como desafíos para su habilidad de autorregulación. Un ejemplo de esto es el Registro 46 (ya mencionado previamente), en que la amistad de dos compañeras genera que no logren completar sus tareas escolares, llevando a una situación problemática para ambas.

**Registro 46**

Participante	Beatriz
Objetivo	Completar los cuadernos durante la clase
Cita	<i>Be: Antes yo, [tenía] al frente mis compañeras, las tenía al frente y, y como era mi compañera-amiga y ya no es, yo hablaba con ella y ella me dejaba como hablando y yo no la quería dejar sola y por eso yo hablaba, y no, y yo como hablaba no alcanzaba a hacer las tareas. [...] Yo estaba llegando con las tareas [a la casa] y yo le conté a mi mamá</i>

*de lo que pasó, a mi mamá, y después le dijo que yo estaba llegando con las tareas y estábamos perjudicando a las dos y por eso a mi mamá se le ocurrió como que me cambiaran de puesto y me cambió de puesto ahí, la tía Jocelyn.*

En esta cita, las amigas conversaban en clases, lo que tensionaba a la estudiante quien relata que pese a que ella quería completar las tareas, no quería dejar a su amiga hablando sola. En este caso, la estudiante fue incapaz de ajustar su conducta a lo exigido por el contexto normativo de la sala de clases (no hablar en clases y completar sus cuadernos), ya que al parecer primaba en ella su meta de mantener la amistad. Pese a esto, la solución propuesta por la madre y la profesora llevó a que el objetivo normativo primara sobre el objetivo relacional.

Una situación similar se describe en el Registro 47, en que el estudiante experimenta la tensión entre las normas de la sala de clases y su intención de mantener su amistad.

**Registro 47**

Participante	Nicanor
Objetivo	Acudir al puesto de un compañero sin ser anotado
Cita	<i>En: ¿Té han anotado? Ni: Sí, por culpa de otros niños porque me dicen que vaya para su puesto entonces yo no quiero ir y como que me amenazan y me dicen: “bueno, entonces no soy nunca más tu amigo”, entonces tengo que ir, y hago como que voy a botar algo al basurero, pero igual me anotan.</i>

El estudiante quiere respetar las normas y quiere mantener a sus amigos, pero éstos lo han puesto en una disyuntiva y él opta por ellos. El tener que romper la regla (de no levantarse de su puesto) le generó malestar, pero no fue capaz de expresarle eso a sus amigos, teniendo que suprimir su emoción. En su intento de solucionar el problema, intenta acercarse al puesto de sus amigos utilizando una celada que no cumplió su fin. En este caso, el estudiante regula su conducta en pos de satisfacer a sus amigos, por lo que para él primó el objetivo de mantener la amistad, aunque esto le trajo consecuencias en el ámbito normativo como fue la anotación negativa recibida.

Cuando la relación con los compañeros y compañeras está mediada por una actividad escolar, los y las estudiantes no tienen tantos conflictos para romper alguna regla de la sala de clases. Es lo que se relata en los Registros 48 y 49.

#### **Registro 48**

Participante	Ema
Objetivo	Intenta no hablar en clases para no tener anotaciones negativas
Cita	<i><b>En:</b> Entonces cuando tú dices “tratando de no hablar” ¿qué haces para tratar? <b>Em:</b> Cuando, cuando me hablan solo respondo y sigo haciendo mis tareas. Cuando me dice, “¿qué dice acá?”, si les cuesta decir la palabra y yo si la entendí, explicarle a ese compañero cómo se dice la palabra y después seguir haciendo las cosas.</i>

En esta situación la estudiante tiene su propio objetivo, que es intentar no hablar en clases para no tener anotaciones negativas. Sin embargo, ella en su esfuerzo cotidiano por intentar no hablar, se encuentra en situaciones en que compañeros le piden ayuda, en dichas situaciones ella debe dejar de lado su propio propósito, por otro propósito no dicho, que es mantener una relación de colaboración con sus compañeros, aunque eso implique romper las reglas de la sala de clases. En el caso de esta estudiante, al parecer su capacidad de concentración y su focalización en la tarea sí le permite equilibrar ambos objetivos.

Igualmente, el Registro 49 da cuenta de una cooperación de una estudiante hacia otra, en relación a las actividades escolares.

#### **Registro 49**

Participante	Flora
Cita	<i><b>En:</b> Mira, ahí la profesora dijo: “ya, guarden los libros y guarden los cuadernos,” y tú no los has guardado todavía ¿por qué no? <b>Flo:</b> Eh, porque mis compañeros tenía que copiar de mi libro.</i>

La estudiante no sigue la instrucción inmediatamente, ya que prefiere cooperar con una compañera. En este ejemplo, la estudiante opta por su objetivo relacional que probablemente tiene mayor peso para ella que la necesidad de obedecer a la profesora.

Por otro lado, las normas de la sala de clases ponen en tensión la relación de los estudiantes con su profesora. Particularmente porque la profesora, en su énfasis en el cumplimiento de las reglas, va perdiendo la posibilidad de establecer una relación genuina con sus estudiantes al ir adquiriendo más bien un rol de vigilancia (Registro 50, 51 y 52).

#### **Registro 50**

Participante	Flora
Objetivo	Caminar por la sala
Cita	<p><i>En: Sí, pero muchos niños, se dan vuelta, caminan, ¿Cómo lo haces tú para quedarte ahí tranquila y hacerle caso a la profesora?</i></p> <p><i>Flo: ... Trato.</i></p> <p><i>En: Tratas, y ¿te es fácil? O ¿te dan ganas también de levantarte, pero te esfuerzas para no levantarte?</i></p> <p><i>Flo: A veces, pero casi nunca.</i></p> <p><i>En: Y ¿cómo lo haces?</i></p> <p><i>Flo: Cuando la tía no me ve.</i></p>

#### **Registro 51**

Participante	María
Objetivo	Jugar
Cita	<p><i>En: Ah, estaban jugando a la pinta, ahí con él también. Pero había que ponerse en orden para entrar a la sala ¿cierto? ¿Te parece que estaba bien jugar a la pinta en ese momento? ¿Sí o no?</i></p> <p><i>Ma: Es que ahí justo llegó la tía y... y...no estaba la tía ahí siempre.</i></p>

#### **Registro 52**

Participante	María
Objetivo	Jugar
Cita	<p><i>En: Aquí tú estaba jugando con ese niño a hacer como si uno dijera un garabato con el dedo ¿cierto? Sí, pero tenían que estar trabajando.</i></p> <p><i>Ma: No porque ahí, ahí la tía recién estaba entregando las guías.</i></p> <p><i>En: Ah ya, o sea, tú sabes cuándo se puede jugar y cuándo no se puede. Explícame ¿cuándo se puede?</i></p> <p><i>Ma: Cuando, cuando, cuando nos están entregando las guías o cuando no está la tía o cuando no nos reta.</i></p>

Este tipo de situaciones, en que los estudiantes hacen las cosas a escondidas de la profesora, puede ir mermando la confianza y el vínculo profesor-alumno. La relación se enmarca en el cumplimiento de reglas, que al parecer los estudiantes no le encuentran sentido y va mecanizando las interacciones hacia el cumplimiento de las normas y las rutinas.

## B. LAS METAS EN EL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN

Las estrategias antes mencionadas son la forma que tienen los niños y niñas para regular su conducta ya sea para satisfacer los requerimientos de los otros, sus madres o profesoras, o ya sea para seguir sus propias ideas o sentimientos respecto de una situación.

El objetivo de la presente sección es describir cómo se observa en el contexto escolar, si los niños y niñas están respondiendo a la regulación externa o si ya han incorporado las normas y valores de los adultos como propios.

Se ha definido que la autorregulación de la conducta o de la emoción se realiza en torno a una meta que orienta la conducta en cierta dirección. Las metas pueden responder a lo que un otro indica o pueden responder a los deseos propios. Si la conducta se regula en base a lo que dice otra persona, se habla de heterorregulación; si la meta que guía la conducta es propia de la persona, se habla de autorregulación. Tal como se planteó en el marco teórico, desde la perspectiva vygotskiana esto resulta algo arbitrario, ya que siempre las metas tienen un origen social. Pese a ello, se utilizará esta distinción como forma de analizar en qué parte de este proceso se encuentran los niños y niñas de segundo básico entrevistados. Considerando que la autorregulación es la regulación de la conducta, y que esta se logra tan tempranamente como a los 3 años donde esta regulación se realiza prácticamente en su totalidad a partir de lo que propone un adulto significativo, utilizar el término “autorregulación” para describir cuando la autorregulación surge de ideas propias puede resultar equívoco. Por ello, para distinguir el proceso de regular la conducta (autorregulación) de la meta que orienta o motiva a dicha regulación, se denominará a esta segunda acepción como “propia-regulación”, aludiendo con ello que la autorregulación surge de una meta propia u objetivo personal.

Para ello, se describen situaciones en los y las estudiantes regulan su conducta en base a lo solicitado por otros (heterorregulación), situaciones que los y las estudiantes regulan su conducta en base a sus propias decisiones o reflexiones (propio-regulación) y situaciones de transición entre una y otra.



a) Regulación desde un otro o heterorregulación

Gran parte de los estudiantes entrevistados se regulan a partir de las normativas impuestas por los adultos, ya sean sus madres o sus profesoras. Cuando estas normativas guían la conducta sin que la estudiante le encuentre un sentido propio, se puede decir que el o la estudiante sigue en una etapa de heterorregulación. A continuación se presentan registros que dan cuenta de esta etapa en que las y los estudiantes regulan su conducta a partir de lo que dice o propone otro, que generalmente es un adulto significativo.

Desde la heterorregulación, es decir cuando el o la estudiante no encuentra un sentido propio para realizar una conducta, la principal razón para regular su conducta es evitar el castigo (Registro 53).

**Registro 53**

Participante	Flora
Cita	<i>En: Y ¿por qué haces lo que dice la profesora? Flo: Pa' que no me anoten también y pa' portarme bien. En: Muy importante. ¿Te gusta portarte bien? Flo: Sí. En: ¿Por qué quieres portarte bien? Flo: Pa' que no me anoten y pa' que no me reten.</i>

En el Registro 53 se da cuenta de esto, cuando la estudiante plantea que su gusto por portarse bien tiene una razón vinculada a evitar castigos y retos, más que a una razón propia. Los niños y niñas piensan que estos castigos pueden tener repercusiones mayores como ser citado por la directora (Registro 54), o ser expulsado del colegio (Registro 55).

**Registro 54**

Participante	Camila
Cita	<i>En: Y ¿por qué tú haces lo que dice la profesora? Ca: Porque lo tengo que hacer o si no me van a castigar. En: ¿En serio? ¿Cómo qué podría ser? Ca: Mandarme a la oficina y llamar...a la directora por qué no hacía mis tareas.</i>

**Registro 55**

---

Participante	Apala
Cita	<i>En: [¿Por qué no te paras de tu puesto?] Ap: No, lo hago para que la tía me vaya a revisar igual... y porque...y porque cuando lo termine... porque cuando me paro me ponen una anotación, a todos los que se paran. En: Para que no te anoten. ¿Qué pasa si te anotan? Ap: Si tengo muchas anotaciones me pueden echar del colegio.</i>

Sin embargo no es solo el temor al castigo lo que promueve que los estudiantes ajusten su conducta a la normativa, sino que el adulto como tal, su presencia, hace que los niños y niñas regulen su conducta. Es lo que ocurría mientras filmábamos a los estudiantes, cuando ellos recordaban que estaban siendo filmados, se ajustaban a la norma (Registro 56 y 57), esto pese a que nosotras como investigadoras no teníamos ningún elemento de castigo o coerción hacia ellas.

**Registro 56**

---

Participante	Pía
Cita	<i>En: Ah ya, tú estabas jugando con tus dedos ahí... Pi: Sí. En: A ese juego. Pi: Sí. En: Mientras escuchabas... Pi: Sí, escuchaba por mientras, estaba en silencio. En: Sí y ahí te dice el compañero: "oye, te es están grabando," ¡y te pones a trabajar en el libro! (Ríen) Pi: Sí. En: Que eres fresca ((ríe)). Pi: Soy fresca. En: Sí, cuando te filmo te pones niña buena. Pi: Sí.</i>

**Registro 57**

---

Participante	Flora
Material fílmico, clase de matemáticas	<i>Toma los dos post-it y juega con ellos. Mira a la cámara. Pega los dos post-it en la cajita, y saca el libro para el cual la profesora está dando la instrucción.</i>

En ambos registros, cuando las estudiantes ven que las estamos mirando ajustan su conducta a la norma. Por lo tanto, se puede pensar que de alguna manera, ellas han significado la persona del adulto como un símbolo de vigilancia respecto al seguimiento de las normativas.

Por otro lado, la heterorregulación puede provenir no del miedo al castigo, sino que para obtener un premio. El recreo es visto como un premio por algunos niños y niñas ya que es la parte que más les gusta del colegio (Registro 58).

#### **Registro 58**

Participante	Pía
Cita	<p><i>Pi: [...] lo único que me gusta es hacer un recreo, todo un largo, un largo recreo.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>En: Entonces tú pones atención en clases para ir al recreo.</i></p> <p><i>Pi: Sí.</i></p> <p><i>En: No porque te guste la materia especialmente.</i></p> <p><i>Pi: No.</i></p> <p><i>En: Más por el recreo.</i></p> <p><i>Pi: Sí.</i></p>

Por otro lado, los premios pueden provenir de fuera del contexto escolar, como desde la casa.

#### **Registro 59**

Participante	María
Cita	<p><i>Ma: Pero, siempre cuando tengo rato libre mi mamá me deja ver, mi tablet.</i></p> <p><i>En: Ah ya, tú tienes que terminar las tareas para poder usar tu tablet y ¿las alcanzas a terminar?</i></p> <p><i>Ma: Sí.</i></p>

Por lo tanto, como se vio en el registro anterior, la conducta en la sala de clases no solamente se mantienen por las normas impuesta por las profesoras, también las normas impuestas por la madre juegan un rol importante en la regulación conductual (Registro 60).

#### **Registro 60**

Participante	María
Cita	<p><i>En: Y ¿por qué le haces caso [a la profesora]?</i></p> <p><i>Ma: Porque no quiero que me falten y me reten.</i></p> <p><i>En: ¿La profesora? o ¿tú mamá después en la casa?</i></p> <p><i>Ma: Mi mamá.</i></p>

Las madres, con sus normas impuestas desde las casas, influyen no solo en la obediencia a la profesora (Registro 60), sino también en aspectos pedagógicos como es la calidad de la letra (Registro 61) la velocidad con que escriben los niños y niñas (Registro 61 y 62), y el tener las tareas completas (Registro 63).

### **Registro 61**

Participante	Pía
Cita	<i>Pi: Sí. Algunas veces lo escribo lento porque mi mamá algunas veces me reta cuando escribo mal. En: ¿Tú mamá? Pi: Sí.</i>

### **Registro 62**

Participante	Camila
Cita	<i>Ca: Porque mi mamá dice que tengo que hacer las cosas rápido, o sea, si te equivocas tienes que borrar y hacer... o sea que a mi mamá no le gusta, no le gusta que escriba lento porque me voy a demorar en copiarlo de la pizarra.</i>

### **Registro 63**

Participante	María
Cita	<i>En: Y ¿por qué tú mamá te reta? Ma: Porque no quiere que me falte, porque cada día tengo Lenguaje y siempre me falta Lenguaje. Y Lenguaje me toca todos los días y no quiere que me falte Lenguaje o si no al otro día siempre revisan Lenguaje y si yo no lo tengo completado me van a poner "completar", y, y cuando termine clase voy a tener que quedarme ahí a terminar. En: Ya, pero hoy día tú terminaste rápido la tarea de Matemáticas. Ma: Incluso terminé de la segunda. En: De la segunda, ya. ¿Tú las terminas para que tú mamá no te rete? ¿Solamente por eso? Ma: (asiente)</i>

Algunas madres utilizan castigos más dolorosos para los niños y niñas, por ejemplo el castigo físico o la prohibición del uso del celular, lo que motiva más a los estudiantes a cumplir las normas en el colegio. El Registro 64, da cuenta como los castigos de la madre se convierten en el motivador extrínseco para el estudio.

#### **Registro 64**

Participante	Pía
Cita	<p><i>En: Y ¿qué pasa cuando no cumples?</i></p> <p><i>Pi: No cumplo me saco mala nota.</i></p> <p><i>En: Y ¿eso te molesta o no te importa tanto?</i></p> <p><i>Pi: Sí me importa porque o si no después mi mamá me agarra a charchazos.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>Pi: Me estoy esforzando mucho a sacarme buena nota, ahora estoy subiendo. Antes me sacaba puros rojos, ahora me estoy sacando algunos 5, algunos 6 y eso es lo que me da felicidad, que me saque buenas notas y me saquen de un apuro, porque como yo tengo un celular y cuando me saco mala nota no me dejan ocuparla, entonces ahí si me saco buena nota y me sacan todo el tiempo libre para que juegue.</i></p> <p><i>En: ¿Tú te sacas buenas notas para que tú mamá no te de charchazos?</i></p> <p><i>Pi: Y para...</i></p> <p><i>En: Para que te deje usar el celular.</i></p> <p><i>Pi: Y para jugar con mis amigos y todo eso.</i></p> <p><i>En: Para que puedas salir a jugar con tus amigos.</i></p> <p><i>Pi: Sí.</i></p> <p><i>En: Esas son las razones por las cuales tú estudias.</i></p> <p><i>Pi: Sí.</i></p> <p><i>En: ¿Alguna otra razón?</i></p> <p><i>Pi: No, solo esas.</i></p>

Por otro lado, en las entrevistas se vio que la heterorregulación no solamente implica que la regulación viene desde afuera de sí mismo, sino que en la entrevista con un niño, se da cuenta que la desregulación también proviene desde fuera de sí mismo (Registro 65).

#### **Registro 65**

Participante	Alberto
Cita	<p><i>En: Sí. ¿Por qué no estabas terminando tu trabajo?</i></p> <p><i>Al: Porque, porque eso que mi compañero que me decía: "¿terminaste?" estaba ahí.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>En: Y ¿cuándo escribes rápido?</i></p> <p><i>Al: Cuando ella no me está hablando y está escuchando a la tía.</i></p>

O sea, para el estudiante los estímulos externos, en vez de regular la conducta pueden desregular su conducta, lo que lleva a responsabilizar a otras personas por su conducta.

El responsabilizar a otros de la desregulación también se observa en el Registro 66, con la diferencia que “el otro” que desregula es parte de ella misma, pero que ella reconoce como externo: su propio cerebro.

<b>Registro 66</b>	
Participante	Pía
Objetivo	Explicar por qué no siguió la norma de no pararse en clases.
Cita	<p><i>En: Pía, y cuando hay veces que la profesora dice: “no se levanten, quédense en sus puestos...”</i></p> <p><i>Pi: Hago caso.</i></p> <p><i>En: Yo vi, en los primeros videos tú hiciste caso perfecto, pero parece que al final cuesta un poco hacer caso ¿o no?</i></p> <p><i>Pi: Sí, cuesta, es que a veces... tú sabís que mi cerebro controla todo, todo, no es que yo lo controle.</i></p> <p><i>En: Y ¿qué pasó que no pudo controlar que te pararas?</i></p> <p><i>Pi: A ver, yo estaba tranquila, después yo no me empecé a mover, porque yo estaba calmadita, mi cuerpo ya estaba tranquilito, el cerebro funcionó y ahí me pidió que me parara.</i></p> <p><i>En: Perfecto.</i></p> <p><i>Pi: Y lo tuve que obedecer, entonces ahí él... él empezó a mover el cuerpo, yo estaba tranquila hasta que ahí mi cerebro empezó a recolectar todo.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>En: Cuando tú sabes que no debes hacer algunas cosas como caminar por la sala y lo haces igual ¿te molesta o no te molesta?</i></p> <p><i>Pi: No me molesta.</i></p> <p><i>En: No te molesta y ¿lo haces porque tú quieres...?</i></p> <p><i>Pi: O que el cerebro quiera.</i></p> <p><i>En: O porque tu cerebro quiere.</i></p> <p><i>Pi: El cerebro quiera, es que yo estaba tranquila, yo ya te dije.</i></p>

En este registro, el cerebro aparece como con voluntad propia, no parece ser parte del sí mismo de la estudiante ya que la estudiante no tiene control sobre él. En este caso, el cerebro, más que una estrategia para lograr el cumplimiento de objetivos escolares, aparece como una justificación para no cumplir las normas impuestas en la sala de clases.

Finalmente se observa que cuando los niños y niñas son heterorregulados, si es que no hay una exigencia que provenga desde los otros para hacer las cosas, no le encuentran sentido a hacerlas (Registro 67).

### **Registro 67**

Participante	Víctor
Cita	<i>En: Y en esa vez tú estuviste mucho rato conversando y haciendo otras cosas, no haciendo mucho la guía y ¿después qué pasa con esas guías si no las completas?</i> <i>Vi: Se las llevan a la casa.</i> <i>En: Y ¿qué pasa en tu casa?</i> <i>Vi: Las hacemos con mi mamá.</i> <i>En: Ella te ayuda a hacerlas.</i> <i>Vi: Sí.</i> <i>En: Ah, por eso, ¿ella no te reta o algo por no hacerlas?</i> <i>Vi: No, la tía y mi mamá no me retan.</i> <i>En: La tía y tu mamá no te retan y ¿quién te reta?</i> <i>Vi: Nadie.</i> <i>En: Ah ya, nadie... o sea no importa hacer las guías mucho.</i> <i>Vi: Sí, no importa.</i> <i>En: ¿O te importa?</i> <i>Vi: No tanto.</i>

Lo que se constata en el Registro 67, es que dado que al estudiante no le gusta hacer tareas y no recibe ni premios ni castigos por hacerlas, no le encuentra sentido a completar el trabajo escolar. Esta es la característica principal de las personas heterorreguladas, que la razón para hacer algo no surge de sí mismo ni de un deseo propio.

#### b) Regulación para cumplir una meta propia o “propio-regulación”

Cuando los niños y niñas regulan su conducta considerando razones propias, implica que la regulación ya no viene desde los otros sino que desde sí mismo, a este tipo de meta llamaremos “propio-regulación”.

Las razones que mencionan para cumplir con las normas y expectativas del colegio muchas veces son un eco de lo que diría un adulto, sin embargo estas razones ha sido internalizadas de tal manera que los y las estudiantes no reconocen que las hayan aprendido de nadie (Registro 68).

### Registro 68

Participante	Beatriz
Cita	<p>En: ¿Y si es que te acuerdas que tienes una tarea y ves ahí tus lápices para dibujar y te dan muchas ganas de dibujar y no tantas ganas de hacer las tareas ¿cómo lo haces para decir: “voy a hacer primero las tareas”?</p> <p>Be: Porque yo, yo sé que, yo sé que lo primero es el colegio. Si podemos tener más tiempo, podemos tener más tiempo después de dibujar y primero tenemos que hacer las tareas.</p> <p>En: ¿Cómo aprendiste eso? ¿Quién te enseñó eso, que primero es el colegio?</p> <p>Be: No. Yo primero... yo siempre como que antes pintaba pero después hasta que, hasta que yo tuve como tarea ya dejé de lado la pintura, cuando por ejemplo eh, como tengo libre ahí yo pinto, juego, pero ya es como que las artes a mí ya como que ya no la tengo, pero ya, pero igual veo las hojas, pinto, esas cosas pero pinto menos que antes.</p> <p>En: Mmm, pero ¿cómo aprendiste que primero es el colegio?</p> <p>Be: Me lo aprendí yo sola.</p>

En este registro resalta el grado de internalización que ha logrado la estudiante de la decisión de estudiar primero. Según su relato la decisión la tomó ella misma cuando tuvo que hacer tareas, esa claridad y determinación llama la atención, especialmente dado que para hacer tareas deja de lado un hobby importante para ella.

De igual manera los Registros 69 y 70 dan cuenta de estudiantes que utilizan una estrategia de autorregulación cognitiva, como es el pensar antes de actuar, y que también dicen haberla aprendido solos.

### Registro 69

Participante	Marta
Cita	<p><i>En: Y ¿quién te enseñó a hacer eso [pensar antes de actuar]?</i></p> <p><i>Ma: Yo lo aprendí sola.</i></p> <p><i>En: Y ¿cómo lo aprendiste?</i></p> <p><i>Ma: Bueno es que es muy difícil de explicar, es que, es como que se me ocurrió antes, de pensar y actuar, y ahí puedo hacer las cosas.</i></p>



### **Registro 70**

Participante	Nicanor
Cita	<i>Ni: Sí. Es que yo pienso, yo pienso antes y después digo las cosas. En: Brillante ¿quién te enseñó a hacer eso? Ni: Nadie. En: ¿Cómo aprendiste a hacer eso? Ni: Eh, yo quise hacerlo pa' ser una buena persona.</i>

En este último registro, el estudiante alude a que la razón para utilizar estrategias de autorregulación es porque él quiere ser una buena persona. Esta razón también fue mencionada por otra estudiante quien análoga el portarse bien con ser una buena niña (Registro 3). Este tipo de argumentos contrasta con los argumentos que dan estudiantes que parecen heterorregulados, en que los premios y los castigos son las razones para hacer lo que la profesora pide.

Respecto a las tareas escolares propiamente tales, una de las razones que dan los y las estudiantes propio-regulados para completar las tareas es el tener tiempo libre en la casa para jugar (Registro 71).

### **Registro 71**

Participante	Nicanor
Cita	<i>En: El que tú quieras terminar las tareas o la actividad que están haciendo en clases ¿es porque tú quieres o la profesora dice que hay que hacerlo? Ni: No, porque yo quiero. En: Porque tú quieres. Y ¿por qué te gusta terminar las cosas? Ni: Porque así me ahorro tiempo en la casa y puedo jugar...y puedo salir a jugar, puedo hacer varias cosas.</i>

Esto contrasta con las razones dadas por los niños y niñas heterorreguladas, que pese a que también debían hacer las tareas antes de jugar, ellos lo planteaban como una regla impuesta por su mamá, y no como algo que ellos comprendieran.

Respecto al valor que tiene hacer las tareas y estudiar, los estudiantes propio-regulados plantean que lo hacen precisamente para aprender (Registro 72).

### **Registro 72**

Participante	Beatriz
Cita	<i>En: Y ¿cómo te diste cuenta de eso, [de que el colegio es primero]? porque ese es un aprendizaje muy importante. Be: Porque... a ver, espera. (Silencio). Porque eso es como una cosa importante y el colegio es para aprender, no es para portarse mal y jugar todo el día y si no, hay que aprender primero o si no, no sabríamos nada. Y ahí aprendí a leer, también.</i>

En la cita se observa que el aprendizaje no es solamente un decir o un discurso aprendido, sino que la estudiantes es capaz de valorarlo como algo que ha logrado, como el haber aprendido a leer. De igual manera se valora no solo el aprendizaje de los contenidos, sino que el acto cognitivo de pensar (Registro 73).

### **Registro 73**

Participante	Ema
Cita	<i>En: ¿Por qué tú la quieres cumplir? [se refiere a las norma de levantar la mano para hablar] Em: No sé. En: ¿Qué pasa si no la cumples? Em: Estaría igual que los otros niños diciendo: “yo, yo, tía, tía” y dando la respuesta al achunte. A mí no me gusta hacer eso porque o si no a mí después me va mal en las pruebas por hacer sólo las cosas al achunte. Ni leer ni pensar, solo leer, pero no pensar, así como A, B, C y dicen “¿cuál... qué tipo de vasija viste en el museo?”, así responden otra cosa que no vimos en el museo, la marcan y no es y se sacan mala nota.</i>

En el Registro 73 la estudiante da cuenta de otro aspecto relevante, esto es que ella ha interiorizado las normas de la sala de clase y le ha otorgado un sentido propio. Es decir, frente a la norma de levantar la mano para hablar, ella dice que es una norma que sirve para pensar las respuestas antes de decirlas en voz alta. Esta misma estudiante frente a la misma norma de levantar la mano para hablar, da otro argumento respecto de porque ella está de acuerdo con dicha regla, dando cuenta que efectivamente ella ha interiorizado la norma y le ha dado un sentido personal (Registro 74).

#### **Registro 74**

Participante	Ema
Cita	<i>En: ¿Tú estás de acuerdo con esa norma o no estás de acuerdo? Em: Sí, si estoy de acuerdo porque al final tiene el orden en la sala. En: Y ¿te gusta que haya orden en la sala? ¿Por qué te gusta el orden en la sala? Em: Porque yo en mi casa también soy ordenada, solo que mi (pieza) no.</i>

#### c) Transición entre la heterorregulación y la propio-regulación

El paso de la heterorregulación a la propio-regulación probablemente no es algo que ocurra abruptamente, de la noche a la mañana. Las entrevistas a los niños y niñas permitieron distinguir relatos en que se pudo detectar este paso, este momento de transición. De hecho, interesantemente una estudiante describe perfectamente la transición, ya que ella se permite pensar que la conducta de las personas puede estar regulada por una persona externa (la mamá) o también puede estar regulada por sí misma. Ella plantea esta posibilidad en el Registro 75.

#### **Registro 75**

Participante	Camila
Cita	<i>[La conversación es respecto de la estrategia que usa la estudiante de adelantarse a lo que viene. Es la continuación del Registro 5.] En: ¿Y tú crees que cualquier niño que se quiera adelantar y preparar lo puede hacer?, o ¿tú tienes algunas cosas especiales que permiten que tú lo hagas? Ca: Eehh, es que depende si les dice la mamá, y si no les dice, él también lo puede hacer solo. En: ¿Cómo lo puede hacer solo? Ca: O sea, si no les dice la mamá, el también si quiere adelantarse también puede. En: ¿Tú te adelantas por qué razón, porque tu mamá te dice o porque te quieres adelantar?</i>

*Ca: Porque mi mamá me dice y a veces me demoro, entonces como me demoro tanto y voy en primera fila, voy escribiendo más rápido.*

Al final de la conversación del Registro 75, la estudiante dice que ella usa la estrategia de adelantarse porque su mamá le indica, sin embargo, también reconoce que cuando ella se da cuenta que está más lenta, se va a la primera fila y se pone a escribir más rápido. Es decir, usa la estrategia de adelantarse porque su mamá le dice (heterorregulación), pero a su vez, ella puede autoevaluar su progreso en clases y darse cuenta que necesita adelantarse (propio-regulación).

Este mismo doble juego entre de lo que desea la mamá y lo que piensa la estudiante, se observa en el Registro 76.

#### **Registro 76**

Participante	Agustina
Cita	<i>Agu: Sí, desde que me tocó el comentario del trompetista ahí mi mamá me vio todo y empecé a hacer las letras bien; por eso tengo que hacerlas bien. En: O sea tú lo haces bien más para que tu mamá... Agu: Pero no, no para mi mamá. Tengo que hacerlas bien porque antes las hacía desordenadas, ahora las estoy haciendo como bien. En: ¿La quieres hacer bien porque te gustaría tener mejor letra? Agu: Sí porque antes tenía como desordenadas las letras, como que las hacía así desordenadas. En: Y ¿tú te diste cuenta que las hacías desordenadas? Agu: No, por mi mamá que me mostró los cuadernos de mi hermana y ahí aprendí que tengo que hacerlas... En: Más ordenadas. Agu: Sí.</i>

Allí, en la primera frase la estudiante dice que hace bien las letras porque la mamá se lo exige (heterorregulación), pero luego dice que ella también está de acuerdo con que su letra era desordenada, por lo que ahora la hace bien porque ella quiere mejorar la letra (propio-regulación).

Finalmente el Registro 77 da cuenta de una estudiante que dice que aunque sus padres no la retaran, ella igual se esforzaría por pasar de curso; lo que puede ser indicador de una

motivación intrínseca propia. Sin embargo, la razón por la cual ella quiere pasar de curso es porque ya compró su mochila que usará en tercero básico, es decir es una razón externa a ella.

### **Registro 77**

Participante	María
Cita	<p><i>En: Ah ya. Si tu papá no te retara y a tú mamá no le importara que tuvieras incompletos los cuadernos ¿te esforzarías tanto?</i></p> <p><i>Ma: Mucho, mucho.</i></p> <p><i>En: ¿Igual te esforzarías o no sería tan importante?</i></p> <p><i>Ma: Sí, sí mucho.</i></p> <p><i>En: Ah ya.</i></p> <p><i>Ma: Porque yo no quiero quedarme ahí en ese estado y yo quiero pasar de curso.</i></p> <p><i>En: Tú quieres pasar de curso, también es una cosa que tú quieres hacer.</i></p> <p><i>Ma: Porque ya me compraron todo lo que tengo que hacer para el otro año, la mochila, eeh, todo, porque cuando vaya en tercero voy a subir las escaleras, entonces no puedo subir con esa mochila con la que ando ahora. Me la tengo que poner en la espalda.</i></p>

Por lo tanto, a partir de estas tres estudiantes se puede describir que la transición entre la heterorregulación y la propio-regulación requiere de dos antecedentes: a) el reconocimiento respecto de la posibilidad de hacer más allá de lo que indiquen los padres y, b) la capacidad de autoevaluación. Tanto el registro 75 como el registro 76 relatan que las estudiantes evalúan su progreso o su letra, y dicha evaluación les permite tomar la decisión de ajustar su conducta.

También en este período de transición, encontramos otro niño que ya han logrado incorporar elementos de evaluación propia para regular la conducta, sin embargo, pese a ello, persiste cierto temor o consideración hacia lo que pueda decir o pensar el adulto. Este tipo de situaciones se encuentra particularmente en la conversación con un estudiante, quien combina explicaciones que dan cuenta de propio-regulación (ver los Registros 70 y 71), con frases propias de un estudiante heterorregulado (Registro 78).

### **Registro 78**

Participante	Nicanor
Cita	<i>En: ¿Qué está pasando aquí? Ni: Teníamos que guardar. En: Y ¿por qué lo estabas haciendo? Porque hay unos compañeros tuyo que están jugando ¿por qué tú...? Ni: Es que bueno yo... yo hago lo que la tía dice. En: Ah ya y ¿para qué? y ¿por qué haces lo que la profesora dice? Ni: Para que no me rete. Para que no...me llevo anotaciones.</i>

Sin embargo, el Registro 79 muestra esta transición en la valoración que tiene el reto de la mamá.

### **Registro 79**

Participante	Nicanor
Cita	<i>Ni: Es que si me anotaba y le pegaba o lo empujaba podían llamar a mi mamá En: Y a ti eso ya no te gusta. Ni: No. En: ¿Qué crees que te diría tú mamá si la citarán? Ni: Eee...no es que si hubiese pegado mi mamá no me hubiese dicho nada, como no me hubiese retado, como siempre dice que me defienda. Me dice que si es que la llaman del colegio dice que no importa, que yo me tengo que defender y eso.</i>

En esta cita, pese a que la madre no lo retaría, de todas maneras pensar en que le dirá su mamá es un elemento que él considera para regular su conducta. Por lo tanto vuelve a aparecer el adulto como un vigilante internalizado, como se vio en registros anteriores.

A partir de lo anterior, se puede considerar que el paso desde la heterorregulación hacia la autorregulación es un proceso no lineal, pero que se desenvuelve así:

- a) Surge la posibilidad de considerar ideas propias distintas a las de los adultos
- b) En la regulación de la conducta, predomina la heterorregulación pero surgen momentos de propia-regulación
- c) En la regulación de la conducta predomina la regulación de la conducta en base a metas personales o propias, pero ocurren situaciones en que se puede regular la conducta desde razones que provienen de otros.

#### d) Clasificación de los participantes

De acuerdo a las tres categorías antes mencionadas: heterorregulado, en transición y propio-regulado, se procedió a analizar en cuál de estos momentos se encontraba cada participante del estudio. Para determinar en qué categoría se encontraba cada estudiante, se analizaron sus respuestas respecto a la razón para autorregularse. Si la mayoría de sus respuestas aludían a razones externas a sí mismo, se categorizaba como heterorregulado; si sus respuestas aludían a razones propias o motivación intrínseca, se categorizaba como propio-regulado; finalmente si se encontraban argumentos en los dos sentidos, se categorizaba como en transición.

Tabla 1. Participantes según el predominio del tipo de meta que orienta la autorregulación

Víctor	Heterorregulado
Pía	Heterorregulada
Flora	Heterorregulada
Apala	Heterorregulada
Alberto	Heterorregulado
Nicanor	En transición
María	En transición
Agustina	En transición
Camila	En transición
Beatriz	Propio-regulada
Marta	Propio-regulada
Ema	Propio-regulada

e) Influencia del contexto en la autorregulación conductual

Resulta interesante observar que, tal como se espera que ocurra en los niños y niñas regulados externamente, el contexto o situación donde ocurre la conducta afecta la regulación de ésta.

Una estudiante reconoce que su curso se porta bien en las clases de Matemáticas que es dictada por su profesora jefe, pero no en las clases de Lenguaje, donde la profesora les descuenta minutos de recreo cuando se portan mal (Registro 80).

**Registro 80**

Participante	Pía
Cita	<i>En: O sea, cuando tú estás ordenada en la sala es para que no descuenten para ir a recreo. Pi: Sí. En: En Lenguaje, porque en Matemáticas... Pi: No, no pasa nada. No pasa nada, siempre se portan bien con la tía jefa. En: Ah ya, pero con la tía de Lenguaje no. Y a ti no te gusta Lenguaje. Pi: No. Pero igual me gusta más o menos.</i>

De igual manera otro estudiante, también plantea que le cuesta más regular su concentración en las clases de Lenguaje (Registro 81).

**Registro 81**

Participante	Víctor
Cita	<i>En: ¿Te cuesta concentrarte? Vi: Más o menos. En: Más o menos. Vi: Sí. En: ¿En cualquier ramo te cuesta concentrarte o en algunos te cuesta más que otros? Vi: En algunos. En: ¿En cuál te cuesta más? Vi: En Lenguaje</i>

Al parecer, las clases de Lenguaje tienen alguna característica que dificulta el control conductual y el control atencional, lo que afecta especialmente a los y las estudiantes que se regulan mejor con apoyo externo.



Sin embargo, resulta interesante constatar que estudiantes que tienden a ser más propio-regulados, también son influidos por el contexto. La diferencia entre ambos tipos de estudiantes radica en la capacidad de justificación de la diferencia de conductas según el contexto (Registro 82).

**Registro 82**

Participante	Beatriz
Cita	<p><i>Be: Sí pero en mi casa, ahí en mi casa más o menos me porto un poco mal pero acá en el colegio me porto bien.</i></p> <p><i>En: Ah ya, y ¿por qué esa diferencia?</i></p> <p><i>Be: Porque como que aquí como que me divierto, como que, como que acá me enseñaron pero allá también me enseñan, pero yo como algunas veces como cambio y no sé lo que estoy pensando y me porto mal. Pero acá como yo veo, yo pienso, yo escribo y esas cosas y no, no hago nada malo.</i></p> <p><i>En: O sea en tu casa es como que se te olvida un poco.</i></p> <p><i>Be: Sí como que no sé lo que pienso, pienso en una cosa y después yo no, no sé lo que estaba pensando después como lo hago y era mala idea, pero ahí después yo me pongo triste, me pongo triste por lo que hice y ahí después me voy portando bien.</i></p>

Así, en el Registro 82 la estudiante reconoce que se porta mejor en el colegio que en la casa, y lo explica basado en que en la casa no piensa bien antes de hacer las cosas, es decir alude a características propias y no a características contextuales.

Finalmente vale destacar que los tres estudiantes mencionados, se regulan mejor en los contextos que consideran más entretenidos.

### C. METACOGNICIÓN

En este último apartado se describe la capacidad de metacognición que tienen los y las estudiantes respecto del uso de estrategias de autorregulación.

#### a. Conocimiento metacognitivo respecto de las estrategias de autorregulación

Como se ha mencionado previamente, las entrevistas realizadas a los y las estudiantes fueron puntuadas respecto al nivel de conocimiento metacognitivo respecto a las estrategias de autorregulación, que se puede deducir a partir de las entrevistas realizadas.

Tal como se ha planteado previamente, el conocimiento metacognitivo se refiere a lo que cada persona sabe respecto de sí mismo, de los otros, de la tarea y de las estrategias usadas para esa tarea, y el uso de dicho conocimiento para el desempeño de cierta actividad cognitiva (Flavell, 1979). Para el presente estudio, la tarea es la autorregulación, por lo tanto a partir de las entrevistas se analizará el conocimiento que tengan los y las estudiantes respecto de su capacidad de autorregulación y del conocimiento que tenga respecto de las estrategias que utiliza para autorregularse.

Para ello se analizaron las respuestas que aludían a la razón por la cual utilizaban ciertas estrategias de autorregulación. La forma de codificar la metacognición fue siguiendo el método de puntuación utilizado para la Entrevista de Conocimiento Metacognitivo, propuesta por Marulis y colaboradores (2016). En ella las respuestas a la entrevista se codifican en tres categorías: respuesta sin metacognición (cero puntos), respuesta parcialmente metacognitiva (un punto), respuesta metacognitiva (dos puntos). Dado que el sistema de puntuación mencionado aludía a respuestas respecto de un problema cognitivo, se adaptaron los criterios para ajustarse al conocimiento respecto de las estrategias de autorregulación.

En cada entrevista se contaba con una cantidad variable de respuestas que podían ser utilizadas para puntuar el nivel de conocimiento metacognitivo, por lo tanto, para obtener el puntaje que obtiene cada niño o niña participante, se promediaron los puntajes asignados en las distintas respuestas, obteniendo un valor final para cada participante.

A continuación se presentan ejemplos de respuestas para los tres niveles de conocimiento metacognitivo, además se detalla los criterios utilizados para clasificar las respuestas en cada categoría.

### 1. Respuestas metacognitivas

Las respuestas metacognitivas son aquellas en que: a) el o la estudiante argumenta respecto de su habilidad de autorregulación o de la dificultad/facilidad de la acción realizada para sí mismo; o, b) analiza la tarea de autorregularse distinguiendo elementos contextuales o personales que afecta dicha tarea; o, c) explica la estrategia utilizada utilizando aspectos metacognitivos.

A partir de las entrevistas se observa que la mayoría de los estudiantes describieron sus estrategias y consideraban aspectos evaluativos de la estrategia o de sí mismo utilizándola. Cuando esto ocurría se consideraba una respuesta metacognitiva.

El Registro 83 ejemplifica una situación en que se usa la evaluación respecto de sí mismo para considerar usar la estrategia.

#### **Registro 83**

Participante	Nicanor
Metacognicion	Descripción de estrategia y autoevaluación
Cita	<p><i>En: Sí, te quiero preguntar de eso, pero en ese rato tú le mostraste el cuaderno, le respondiste al [que te pidió] la goma y seguiste trabajando, ¿cómo lo haces tú para mantenerte concentrado pese a las distracciones?</i></p> <p><i>Ni: Eh, para, para que no me distraigan les digo que mejor que después me muestren sus cosas, o que yo le muestre las mías.</i></p> <p><i>En: Pero igual ahí tú se las mostraste.</i></p> <p><i>Ni: Sí.</i></p> <p><i>En: Porque a lo mejor eso no te distrae tanto, ¿te distraes fácilmente?</i></p> <p><i>Ni: No, no. Como que hago algo, si me preguntan o me dicen algo yo le respondo y sigo trabajando.</i></p> <p><i>En: Y puedes seguir trabajando y volver a concentrarte.</i></p> <p><i>Ni: Sí.</i></p>

En este registro, un estudiante reconoce que es fácil para él no distraerse, es decir se evalúa a sí mismo en la tarea. Esa facilidad para concentrarse es lo que permite al estudiante utilizar la estrategia de responder y seguir trabajando.

Por su parte el Registro 84 hace referencia a cuándo usar cierta estrategia, lo que da cuenta de conocimiento respecto del uso de esa estrategia de autorregulación. A su vez, para saber cuándo usar la estrategia la estudiante realiza una autoevaluación, que en este caso alude a darse cuenta si sabe algo o no.

#### **Registro 84**

Participante	Marta
Metacognición	Justificación de la estrategia y descripción de la estrategia
Cita	<p>(la estudiante está explicando porqué ella le preguntó a la profesora respecto de qué color de lápiz usar).</p> <p><i>Ma: Si poh' además si, eh, es como... yo llego a la casa y voy, y de una voy a comprar desayuno y ya estaba el desayuno, por eso, porque tú no sabes que realmente puede pasar si lo hago al tiro, por ejemplo si yo lo hubiera hecho [sic] al tiro con color rosa elijo un color rosa despacio y lo hubiera al tiro [usado], quedaría como más oscuro, por eso.</i></p> <p><i>En: O sea es bueno preguntar primero.</i></p> <p><i>Ma: A-ha.</i></p> <p><i>En: Ya.</i></p> <p><i>Ma: O pensar antes de actuar.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>En: Sí, ¿cómo sabes que: "ah, ahora tengo que pensar antes de actuar, o no, en esta ocasión puedo hacerlo no más" ¿cómo sabes cuándo?</i></p> <p><i>Ma: Bueno, si yo necesito poder, hagamos un ejemplo, si me dicen: ¿cómo estás? y si yo no sé qué decirle, yo sé que tengo que pensar antes de actuar y si yo sí sé que tengo que decirle, yo no tengo que pensar.</i></p>

Por otro lado, el Registro 85 es un ejemplo de evaluación de la estrategia misma. En éste registro se describe la estrategia de pedir ayuda, y la estudiante se da cuenta que esta estrategia le ayuda a mejorar sus notas.

**Registro 85**

Participante	María
Metacognicion	Descripción de la estrategia y evaluación de la estrategia
Cita	<i>En: A estudiar, ¿entonces tú pides ayuda a las personas que te pueden ayudar para estudiar?</i> <i>Ma: Em, es que tengo dos tías que son profesoras, tías, tías, pero no tías de profesoras.</i> <i>En: Claro, no del colegio, tías de la familia. Y, ¿tú les pides ayuda, o ellas te ofrecen ayuda a ti?</i> <i>Ma: No es que ellas no saben cuándo yo tengo prueba.</i> <i>En: O sea tú les pides...</i> <i>Ma: Así que yo les pido ayuda.</i> <i>En: Muy interesante porque no todas las personas saben pedir ayuda, tú podrías no pedirles ayuda y...</i> <i>Ma: Y no me ayudan.</i> <i>En: ¿Pero tú les pides ayuda para estudiar, o para poder sacarte un siete?</i> <i>Ma: Por ejemplo, cuando mi tía estudió conmigo, por eso me saqué un siete.</i> <i>En: Y ¿siempre tú pides ayuda cuando sientes que...?</i> <i>Ma: No, algunas veces no.</i>

Es decir tanto en el Registro 84, como en el 85, hay elementos descriptivos respecto de cómo ejecutar la estrategia y evaluativos respecto de la utilidad de la estrategia.

Finalmente, los aspectos evaluativos se pueden referir al contexto, a la situación. Esto se ejemplifica en el Registro 86, en que la estudiante argumenta cuándo ella decide usar la fuerza física para defenderse.

**Registro 86**

Participante	Ema
Metacognicion	Descripción de la estrategia y evaluación del contexto
Cita	<i>Em: Algunas veces mi mamá me dice que si algunos compañeros me molestan yo devuelvo lo mismo pero aún más fuerte.</i> <i>En: Ya y ¿lo has aplicado ese consejo?</i> <i>Em: Mucho.</i> <i>En: Muchas veces.</i> <i>Em: Pero no tanto</i> <i>En: ¿Te acuerdas de algún ejemplo?</i> <i>Em: Sí.</i> <i>En: ¿A ver?</i> <i>Em: El jueves pasado. Estaba, sonó el timbre, estábamos formadas, ah no, todavía no había sonado el timbre, estábamos formadas en la fila. Yo estaba comiendo mi quequito ahí chiquitito con el chocolate que me echó mi</i>

*papá. Estaba conversando con una amiga mía, pero mucho más grande. Estábamos ahí conversando y estas no sé qué están haciendo, una fila, una fila y ellas vienen y empujan un poco de mi queque, lanzaron migas al suelo pero no me botaron la colación.*

*En: Ya.*

*Em: Después, segundo, me pisaron, a propósito, sabían que yo estaba ahí.*

*En: Ya.*

*Em: Después yo le dije: "oigan tengan más cuidado ¿no ven que me pisaron?" Y la Isidora al tiro: "¿Y qué?, si te pisamos ya no más poh'" y después mi amiga me empezó a defender. Después, ella me empujó, yo la empujé. Después empujó a mi otra amiga, después ella también le devolvió el empujón...*

*En: Ya.*

*Em: Entonces eso es lo que me ha enseñado mi mamá.*

*En: Si te empujan empuja también.*

*Em: Sí. O si me pellizcan ...*

*En: Pellizca tú también.*

*Em: Pero yo que sí que sí devuelvo las cosas mucho más fuerte, pero en ese otro caso de empujarla lo hice más suave, cómo me lo hizo ella.*

*En: Ya.*

*Em: Porque estaba justo en una pared.*

*En: O sea tú te defiendes*

*Em: Me defiendo.*

*En: Podríamos decirlo así. No siempre aguantas como vimos en el video del cuaderno en la cabeza. ¿Tú dirías que más veces te defiendes o más veces te aguantas?*

*Em: Más veces me aguanto pero con ella, como le dije, a la segunda...yo reacciono.*

*En: ¿Depende de quién te lo hace? ¿O de qué otra cosa puede depender?*

*Em: De, de qué me hagan, de quién fue el que me lo hizo y después yo hago lo mismo.*

*En: ¿Por qué depende de quién?*

*Em: Por ejemplo si me pegaron por accidente, me pegaron por accidente, así llegaron y corrieron. Una vez me pegaron, me botaron unos niños más grandes, de rodillas.*

*En: Ya.*

*Em: Y me pegué...aquí en los dedos.*

*En: Ya.*

*Em: Entonces yo no alcancé a ver, pero era un niño grande, obvio que no le iba a pegar.*

*(Risas)*

En este relato, la estudiante considera elementos de la ofensa que recibió, y elementos del contexto para evaluar la fuerza con que ella actuará o si es que actuará. En este caso, la presencia de una pared, hace que la estudiante evalúe el usar menos fuerza, y la afrenta de un estudiante más grande hace que evalúe no usar la estrategia de defenderse.

Respecto de los aspectos descriptivos, para que se categorice una respuesta como metacognitiva, la descripción que se hace de la estrategia debe incorporar elementos metacognitivos. Este es el caso que se describe en el Registro 87 en que una estudiante alude a que necesita usar su mente para implementar la estrategia de adelantarse.

#### **Registro 87**

Participante	Camila
Metacognicion	Descripción de estrategia con elementos metacognitivos
Cita	<p><i>En: O sea, tú sabes lo que va a haber que hacer antes de que la profesora lo diga.</i></p> <p><i>Ca: Sí.</i></p> <p><i>En: Y ¿cómo lo sabes?</i></p> <p><i>Ca: Porque como siempre voy al colegio eso me lo grabo en mi mente y siempre hago todo eso todos los días.</i></p>

El Registro 88 también ejemplifica la descripción que hace una estudiante de la estrategia de mantención de la atención y concentración, en la que debe usar su mente para dar sentido a dicha focalización.

#### **Registro 88**

Participante	Beatriz
Metacognicion	Descripción de estrategia con elementos metacognitivos
Cita	<p><i>En: y ¿cómo lo haces para no distraerte si ellos están jugando?</i></p> <p><i>Be: Que yo me concentro. Como yo me concentro yo veo que no, que, yo me concentro y yo escribo. Como que no, yo veo que están jugando pero yo, es como yo, es como si no los veo como si juegan no más, y yo los veo y yo escribo y digo, y yo como que pienso: primero las tareas.</i></p>

## 2. Respuesta parcialmente metacognitiva

Las respuestas parcialmente metacognitivas son aquellas en que a pesar que el estudiante aplica o describe una estrategia de autorregulación, no logra explicar dicha respuesta con elementos metacognitivos. La gran mayoría de las respuestas fueron clasificadas en esta categoría.

Este tipo de respuestas surge cuando los y las estudiantes manejan las reglas de la sala de clases, y por ende son capaces de ajustar su conducta de acuerdo a dichas normas. Ese ajuste conductual implica un esfuerzo de autorregulación, en que los estudiantes aplican ciertas estrategias, y son capaces de describir cómo ejecutan esas estrategias. Es decir tienen conocimiento metacognitivo respecto de cómo realizar la estrategia. Sin embargo, no logran incorporar argumentos respecto de sí mismo o evaluativos del contexto que expliquen la razón para utilizar dicha estrategia.

Una respuesta parcialmente metacognitiva, puede ser aquella que solamente describe una estrategia (Registro 89 y 90).

### Registro 89

Participante	Apala
Metacognición	Descripción de estrategia sin elementos metacognitivos
Cita	<i>En: Entonces la profesora dice que levanten la mano y tú levantaste la mano sin gritar y otros niños levantaron la mano pero con gritar ¿cierto? Cuéntame cómo es que puedes evitar gritar y solamente levantar la mano haciéndole caso a la profesora. Ap: Emm, callarme. Hacerle caso a la profesora. En: Y ¿cómo lo logras? Ap: Haciéndole caso a la tía o si no algunos no ven que la tía les pone anotaciones, por gritar. En: ¿Tú lo haces para que la profesora no te anote? Ap: Sí y no. No tanto, porque yo quiero no gritar para lograr que me saquen. Porque cuando gritan a nadie los sacan. En: Ah, porque tú lo que quieres es salir a la pizarra o tú quieres dar la respuesta, ¿eso es lo que tú quieres? Ap: Dar la respuesta. En: Dar la respuesta y ¿para dar la respuesta...? Ap: Hay que estar en silencio.</i>



El registro 89 resalta la norma a seguir, pero no incorpora argumentos evaluativos para seguir la norma, más allá del beneficio directo que trae dicha norma. La estudiante explica que la norma a seguir es estar callada y levantar la mano para poder dar su respuesta a la profesora. Cuando se le pregunta a la estudiante cómo ella logra estar callada, la estudiante simplemente responde que ella le hace caso a la profesora, es decir no logra elaborar respecto a la norma, ni a la dificultad o facilidad que tiene para ella acatar la norma, simplemente explica la norma.

En la misma línea que el ejemplo anterior, en el Registro 90, la estudiante está explicando que ella se adelanta a los momentos de la clase, y al preguntarle por qué utiliza la estrategia de adelantarse, ella responde describiendo la acción y no incorpora elementos metacognitivos.

#### **Registro 90**

Participante	Camila
Metacognicion	Descripción de estrategia sin elementos metacognitivos
Cita	<p><i>Ca: Primero saco lo de Lenguaje y luego saco la colación.</i></p> <p><i>En: ¿Por qué haces eso?</i></p> <p><i>Ca: Porque no, no quiero sacar después la comida y prefiero dejarla antes, en vez de sacarla en la colación en la mochila para comérmela al tiro.</i></p> <p><i>En: Para tenerla lista para la hora de recreo.</i></p> <p><i>Ca: Sí.</i></p>

Por otro lado, una respuesta parcialmente metacognitiva es aquella en que no se entiende el sentido de la norma, pese a que se puede describir la estrategia (Registro 91).

#### **Registro 91**

Participante	Pía
Metacognicion	Descripción de estrategia sin comprensión cabal de la norma
Cita	<p><i>En: ¿Qué lo que les enfada [a las profesoras]?</i></p> <p><i>Pi: Les enfada que jueguen los niños y en vez de ponerle atención. Yo le puse atención porque estaba callada. Y estaba jugando, yo me puse, o sea, atenta. Porque yo me puse, yo me puse tranquila porque jugué a ese juego por mientras que la tía hablaba y yo me quedé callada por mientras hasta que el Tomás me dijo que estaban grabando entonces me quedé parada y seguí no jugando, trabajando, participando.</i></p>

En el Registro 91 la estudiante plantea que la profesora se enoja si juegan y no le prestan atención. La estudiante interpreta que poner atención es estar callada y, por ende, incorpora elementos de autoevaluación en que ella se evalúa a sí misma como estando callada; no considera el hecho que ella está jugando como un elemento indicador de no estar atenta. Es decir, hay elementos metacognitivos, sin embargo, no responden al sentido de la norma, por lo que este sería un ejemplo de una respuesta parcialmente metacognitiva.

### 3. Respuestas sin metacognición.

En conversación con los estudiantes respecto a su conducta, se evalúa la respuesta del estudiante como sin metacognición si es que dicha respuesta no alude a su capacidad de autorregularse, ni a la estrategia usada, ni a la dificultad para aplicar dicha estrategia o conducta. Al contrario, la respuesta solo constata que realiza cierta conducta porque otras personas le han dicho que debe hacerlo. Es decir, pese a que se observa el uso de una estrategia de autorregulación, para la o el estudiante, esta estrategia se realiza desde la obediencia y no desde una reflexión de la utilidad de dicha estrategia para alguna actividad.

Esto es lo observado en el Registro 92, en que la estudiante está haciendo una tarea de Lenguaje en horario de clases de Matemática, la estrategia utilizada es cumplir las normas escolares, particularmente, completar las tareas.

#### **Registro 92**

Participante	Camila
Metacognición	Descripción de estrategia sin elementos metacognitivos
Cita	<p><i>En: Ah, o sea, tú tenías que hacer una tarea en tu casa anoche y no alcanzaste a hacerla.</i></p> <p><i>Ca: No.</i></p> <p><i>En: Y era para hoy día, te lo iba pedir la profesora.</i></p> <p><i>Ca: Sí.</i></p> <p><i>En: Y por eso lo estás haciendo ahora que terminaste de hacer la tarea de Matemáticas.</i></p> <p><i>Ca: Sí.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>En: Ah, ya. ¿Por qué era importante traer el comentario completo? (la tarea era hacer un comentario sobre un texto).</i></p> <p><i>Ca: Porque o si no te anotan en el libro de clases.</i></p> <p><i>En: Ah y tú no quieres que te anoten.</i></p>

Ca: Mm.  
 [...]
   
En: Ya, muy bien. La profesora después pasó por tu banco y te ve que estás haciendo Lenguaje.
   
Ca: Sí.
   
En: Y ¿qué te dijo?
   
Ca: Dijo que no era hora de Lenguaje, que la tenía que hacer en Lenguaje.
   
En: Ah ya, entonces ¿qué hiciste tú?
   
Ca: Hice el Aptus [libro de matemáticas], me quedé con el Aptus arriba de la mesa y no lo hice.
   
En: Ah, dejaste de hacer el comentario.

La estudiante completa las tareas para no recibir una anotación, y cuando la profesora le llama la atención ella deja de hacer la tarea, porque lo importante es obedecer. A lo largo de la conversación no aparecen elementos metacognitivos ni evaluativos respecto de ella misma ni del contexto de la norma.

Finalmente, en el Registro 93, una estudiante plantea no tener estrategias para mantener la concentración, sin embargo al indagar respecto de cómo lo hace, menciona dos estrategias diferentes, las cuales no es capaz de describir, y responde simplemente aludiendo a la obediencia.

### **Registro 93**

Participante	Flora
Metacognición	Descripción de estrategia sin elementos metacognitivos
Cita	<p>En: Flora es que me interesa conversar contigo porque yo he estado en tu curso hay muchos niños que no trabajan tan concentrados como trabajas tú. Entonces yo quiero saber cómo lo haces, ¿tienes alguna forma para concentrarte?</p> <p>Flo: No.</p> <p>En: Y si alguna niña o algún niño te conversa ¿tú, que haces?</p> <p>Flo: Yo a veces digo: “Déjame trabajar” o los escucho no más pero... no lo pesco.</p> <p>En: Y ¿cómo haces para escuchar y no pescarlo?</p> <p>Flo: Que eso dijo la tía.</p>

#### 4. Nivel de metacognición según estudiantes

Como se mencionó anteriormente, cada respuesta se clasificó según contenía o no elementos de metacognición, puntuándose con 0, cuando no habían elementos metacognitivos, con 1 cuando habían elementos parcialmente metacognitivos, y con 2 cuando habían elementos metacognitivos. Luego se obtuvo un puntaje promedio por estudiante. Los puntajes promedios se detallan en la Tabla 71.

Para hacer más comprensivos los puntajes, se analogaron a un nivel bajo, medio o alto de conocimiento metacognitivo. Para hacer esto, se calculó el promedio y la desviación estándar de los puntajes ( $M= 1.2$ ;  $DS= 0.5$ ) y se consideró que los puntajes sobre y bajo una desviación estándar serían altos y bajos respectivamente. De esta manera, los puntajes bajo 0.7 se consideran bajos y los puntajes sobre 1.7 se consideran altos, los puntajes entre 0.8 y 1.6 se consideran medios (Tabla 71).

Se observa que la mayoría de los estudiantes (un 58%) tiene un nivel medio de metacognición, un 25% tiene un nivel alto, y un 17% tiene un nivel bajo de metacognición.

**Tabla 71. Nivel de conocimiento metacognitivo de los y las estudiantes**

Nombre	Cantidad de estrategias evaluadas	Puntaje promedio	Nivel
Víctor	1	0	Bajo
Pía	10	1,2	Medio
Nicanor	8	1,3	Medio
María	7	1,1	Medio
Marta	6	1,5	Alto
Flora	4	0,5	Bajo
Ema	8	1,6	Alto
Camila	5	0,8	Medio
Beatriz	9	1,7	Alto
Apala	11	1,1	Medio
Alberto	10	1	Medio
Agustina	16	1	Medio

## RESULTADOS MIXTOS

El presente capítulo tiene un propósito más bien exploratorio, dado que se basa en la información de solamente 12 estudiantes. Pese a ello, resulta de interés conjugar los resultados obtenidos por estos estudiantes en la fase cuantitativa y cualitativa para indagar respecto a eventuales relaciones que pueden ser la base de futuros estudios o puedan dar luces para interpretar ciertos resultados de la presente investigación.

Para ello el capítulo se divide en tres secciones: en primer lugar, se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos para los doce estudiantes; en segundo lugar se analiza la relación de la metacognición con las variables cuantitativas, y en tercer lugar se presenta la relación entre algunas estrategias de autorregulación y los resultados en las otras variables medidas.

#### A. RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS PARA 12 ESTUDIANTES

El primer paso para visualizar los resultados que obtuvieron las y los 12 estudiantes que participaron del estudio cualitativo fue transformar los puntajes obtenidos en las diversas escalas en un nivel o categoría cualitativa de modo que fuese más fácil interpretar los puntajes.

Para ello, para cada escala utilizada como variable cuantitativa (es decir, autorregulación conductual, autorregulación emocional, funciones ejecutivas, apego, cercanía con la profesora, sin-conflicto con la profesora), se distribuyó según sus cuartiles. Se contrastaron los puntajes obtenidos por estos 12 estudiantes con los cuartiles. La tabla 72 contiene los puntajes de corte para cada cuartil para cada una de las medidas cuantitativas. Se consideró que los puntajes ubicados en el cuartil uno corresponderían a puntajes bajos, y los puntajes ubicados en el cuartil cuatro corresponderían a puntajes altos; los cuartiles dos y tres serían considerados como puntajes medios. En base a este sistema, se clasificaron los puntajes obtenidos por las y los participantes en el estudio cualitativo.

**Tabla 72. Estadística descriptiva para las escalas medidas en Estudio 1.**

	AR conductual madres	AR emocional	AR conductual hijos	Funciones ejecutivas	Apego	Cercanía	Sin Conflicto	
N Válido	107	106	130	129	130	129	129	
Media	3,78	3,22	2,35	36,00	2,64	3,56	4,26	
Desviación	,69	,61	,51	3,09	,45	,75	,86	
Mínimo	1,60	1,25	1,00	26,0	1,17	1,45	1,67	
Máximo	5,00	4,00	3,00	40,0	3,00	5,00	5,00	
Percentiles	25	3,4	2,9	2,0	34,0	2,33	3,04	4,00
	50	3,8	3,4	2,5	37,0	2,83	3,55	4,58
	75	4,3	3,7	2,7	38,0	3,00	4,05	4,83

Así, se organizó la información de manera de describir los niveles obtenidos en las escalas de autorregulación conductual, autorregulación emocional, apego, cercanía con la profesora, conflictividad con la profesora, metacognición y promedio general de notas en el primer semestre de 2° básico. La Tabla 73 da cuenta de estos resultados agrupando a las estudiantes según si fueron clasificados como heteroregulados, propio-regulados, o en transición entre la heteroregulación y la propio-regulación.

**Tabla 73. Resultados cualitativos y cuantitativos para doce estudiantes**

	FE	ARC hijo	ARC madre	RE	Apego	Cercanía	Sin conflicto	Meta-cognición	Rend. Acad.
Estudiantes heterorregulados									X=5,8
Flora	Medio	Medio	Alto	Medio	Alto	Medio	<b>Medio</b>	Bajo	6
Víctor	Bajo	Medio	Medio	Medio	Bajo	Bajo	<b>Medio</b>	Bajo	5,3
Apala	Medio	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	<b>Medio</b>	Medio	5,9
Alberto	Bajo	Medio	Medio-	Bajo	Medio	Medio	<b>Medio</b>	Medio	5,5
Pía	Medio	Medio	Medio	Medio	Bajo	Alto	<b>Medio</b>	Medio	6,1
Estudiantes en transición entre heterorregulación y propio-regulación									X=6,3
María	Medio	Medio	Medio	Medio	<b>Alto</b>	Medio	Medio	<b>Medio</b>	6,5
Camila	Medio	Medio	Medio	Medio	<b>Alto</b>	Medio	Alto	<b>Medio</b>	5,9
Agustina	Bajo	Bajo	Medio	Medio	<b>Alto</b>	Medio	Medio	<b>Medio</b>	6
Nicanor	Alto	Alto	Alto	Alto	<b>Alto</b>	Alto	Alto	<b>Medio</b>	6,6
Estudiantes propio-regulados									X=6,3
Beatriz	<b>Alto</b>	<b>Alto</b>	Alto	s/i	Medio	Medio	Alto	Alto	6,6
Marta	<b>Alto</b>	<b>Alto</b>	Medio	Medio	Medio	Bajo	Medio	Medio	6
Ema	<b>Alto</b>	<b>Alto</b>	Medio	Medio	Alto	Alto	Medio	Alto	6,3

FE: funciones ejecutivas; ARC: autorregulación conductual; RE: regulación emocional; s/i: sin información

Los resultados cuantitativos y cualitativos vistos en conjunto permiten dar cuenta de algunas regularidades.

Los y las estudiantes que se regulan a partir de lo que otras personas les indican, tienden a tener un nivel de desarrollo de sus funciones ejecutivas en niveles medios y bajos. Igualmente, la regulación emocional y la metacognición también están en niveles medio y bajo. El hecho que los y las estudiantes puntúen en niveles bajo y medio en metacognición es comprensible dado que son estudiantes que se regulan a partir de lo que le dicen los otros, y por lo tanto tienen menor reflexión respecto de porqué hacen sus conductas, ya que éstas responden a las indicaciones de otros. Además estos estudiantes presentan mayor conflicto con su profesora que las estudiantes de los otros dos grupos (en transición y propio-reguladas). A partir de lo descrito en los resultados cuantitativos, en que se describió que la escala de conflicto con la profesora correlacionó con la regulación emocional y con

rendimiento académico, se puede entender que este grupo presente nivel medio de conflicto con su profesora; dado que este es el grupo con menor rendimiento académico y con más estudiantes en nivel bajo de regulación emocional (dentro de este grupo de 12 estudiantes).

En el otro extremo, las estudiantes que se regulan a partir de sus propios deseos o necesidades, todas puntúan alto en funciones ejecutivas, y ellas se evalúan a sí misma como con buena autorregulación conductual. Sin embargo, las escalas puntuadas por las madres y profesoras no reflejan una valoración alta de la capacidad de autorregulación: en autorregulación conductual y emocional tienden a niveles medios; y la relación con la profesora es variable. Esto se podría entender al pensar que el hecho que las estudiantes tengan sus propias metas puede ser una incomodidad para las adultas que probablemente esperan o desean una respuesta más basada en la obediencia que en la propia-regulación, lo que pudiera afectar la forma en que son evaluadas por las adultas.

Finalmente, en el grupo de estudiantes que se ha denominado como “en transición” se encuentra un resultado particular, todas las estudiantes de este grupo presentan un nivel alto de apego. Es decir estas estudiantes consideran que sus madres son responsivas ante sus necesidades. Pese a ello, y tal como se describió en los resultados cuantitativos, este nivel alto de apego no se traduce en niveles altos de regulación conductual ni emocional. Además este grupo tiene un nivel medio en metacognición, lo que es esperable al estar en este periodo de transición entre orientar su conducta según lo que esperan otros o según lo que él o ella necesite, probablemente eso lleve a ciertas confusiones respecto de porqué realiza ciertas conductas en un momento y porqué otras en otro momento.



## B. RELACION ENTRE METACOGNICION Y OTRAS VARIABLES MEDIDAS

Tal como se describió en los resultados cualitativos, la metacognición se evaluó a partir de las respuestas que dieron los y las estudiantes. Utilizando los valores cuantitativos obtenidos para la metacognición, se realizó una correlación de spearman entre metacognición y las otras variables evaluadas en el estudio cuantitativo (Tabla 74).

**Tabla 74. Correlaciones entre Metacognición y variables evaluadas en estudio cuantitativo**

	Metacognición
Nota Lenguaje 2° Básico	.763** [.478, .922]
Nota Matemáticas 2° Básico	.809** [.439, .966]
Nota Promedio 2° Básico	.743** [.442, .920]
Autorregulación conductual madres	.405 [-.264, .789]
Regulación emocional	.323 [-.335, .757]
Autorregulación conductual hijos	.549 [-.072, .884]
Funciones ejecutivas	.714** [.346, .883]
Apego	-.004 [-.742, .685]
Cercanía	.465 [-.330, .829]
Sin Conflicto	.440 [-.275, .863]

Se indica intervalo de confianza para el 95% con bootstrap para 1000 muestras

\*\*=  $p < 0.01$

Los resultados de la correlación muestran que la metacognición que tienen los y las estudiantes respecto al uso de estrategias de autorregulación tuvo una alta correlación con rendimiento académico ( $p < 0.01$ ) y con funciones ejecutivas ( $r = .714$  [.346, .883],  $p < 0.01$ ). No se observan correlaciones con las escalas de autorregulación emocional ni conductual.

Estos resultados funcionan como validez de constructo para la forma en que se evaluó la metacognición, ya que la literatura respecto a autorregulación del aprendizaje describe relación entre metacognición y resultados académico (Roebbers et al. 2012).

### C. RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS Y MEDIDAS DE AUTORREGULACIÓN

Pese a que 12 estudiantes es un grupo más bien pequeño, de todas maneras se buscaron si existían ciertas tendencias en relación a las estrategias utilizadas, considerando las variables evaluadas en el estudio cuantitativo. Para ello, se organizó una tabla con las estrategias de autorregulación utilizadas por entre tres y nueve estudiantes. Se tomó esta opción ya que si más de 9 o 10 estudiantes utilizan la estrategia no se podrá distinguir alguna tendencia ya que la mayoría utiliza dicha estrategia, y menos de tres también sería algo arbitrario para arribar a conclusiones. Se incorporó a la tabla los niveles de autorregulación conductual y emocional, la capacidad de metacognición y el nivel de apego de quienes utilizan dichas estrategias según los resultados cuantitativos (Tabla 75).

Al observar la tabla se ve que tres de las ocho estrategias descritas (Expresión oral, Resolución de problemas y Recordar) son utilizadas por estudiantes que tienen los tres niveles de autorregulación, apego y metacognición. Esto indica que estas estrategias no son utilizadas por un tipo específico de estudiantes, al igual que las estrategias que fueron usadas por más de 9 estudiantes (y que no fueron agregadas a la tabla), estas son: Cumplir las normas del contexto escolar, Buscar ayuda de un adulto, Uso del tacto y Mantener la atención y concentración.

Sin embargo, se observa que otras cinco estrategias sí presentan cierta tendencia a ser utilizadas por niños o niñas con algunas características particulares. La estrategia de Evitación es utilizada por estudiantes que tienden a niveles de autorregulación bajos. Así, se observa que los cuatro estudiantes que utilizan esta estrategia tienen mayoritariamente funciones ejecutivas a nivel bajo (hay una niña con nivel medio) y metacognición a nivel medio y bajo. Además son estudiantes que suelen regularse en base a lo que dicen otros (heterorregulados). Dado que la evitación implica el acto de alejarse de los conflictos, resulta coherente que estudiantes con baja metacognición respecto a sus estrategias de autorregulación sean quienes más utilizan esta estrategia. Por otro lado, esta estrategia suele ser sugerida por los adultos quienes indican “no pesques”, “no le hagas caso”, lo que es coherente con que esta estrategia sea utilizada por estudiantes heterorregulados.

**Tabla 75. Niveles de autorregulación de estudiantes que utilizan ciertas estrategias de autorregulación**

Estrategias		Funciones ejecutivas	AR conductual hijos	AR Conductual madres	AR emocional	Metacognición	Origen de la regulación	Apego
Evitación	Alberto	<b>Bajo</b>	Medio	Medio	Bajo	<b>Medio</b>	<b>Hetero</b>	Medio
	Flora	<b>Medio</b>	Medio	Alto	Medio	<b>Bajo</b>	<b>Hetero</b>	Alto
	Víctor	<b>Bajo</b>	Medio	Medio	Medio	<b>Bajo</b>	<b>Hetero</b>	Bajo
	Agustina	<b>Bajo</b>	Bajo	Medio	Medio	<b>Medio</b>	<b>Transic</b>	Alto
Expresión oral	Ema	Alto	Alto	Medio	Medio	Alto	Propio	Alto
	Flora	Medio	Medio	Alto	Medio	Bajo	Hetero	Alto
	Marta	Alto	Alto	Medio	Medio	Medio	Propio	Medio
	María	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Transic	Alto
	Nicanor	Alto	Alto	Alto	Alto	Medio	Transic	Alto
	Agustina	Bajo	Bajo	Medio	Medio	Medio	Transic	Alto
	Pía	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Hetero	Bajo
Reevaluación cognitiva	Apala	Medio	Alto	Medio	Bajo	Medio	Hetero	<b>Alto</b>
	Ema	Alto	Alto	Medio	Medio	Alto	Propio	<b>Alto</b>
	Marta	Alto	Alto	Medio	Medio	Medio	Propio	<b>Medio</b>
	Nicanor	Alto	Alto	Alto	Alto	Medio	Transic	<b>Alto</b>
	Agustina	Bajo	Bajo	Medio	Medio	Medio	Transic	<b>Alto</b>
Supresión	Alberto	Bajo	Medio	Medio	Bajo	Medio	Hetero	<b>Medio</b>
	Apala	Medio	Alto	Medio	Bajo	Medio	Hetero	<b>Alto</b>
	Ema	Alto	Alto	Medio	Medio	Alto	Propio	<b>Alto</b>
	María	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Transic	<b>Alto</b>
	Nicanor	Alto	Alto	Alto	Alto	Medio	Transic	<b>Alto</b>
Recordar	Beatriz	Alto	Alto	Alto	--	Alto	Propio	Medio
	Camila	medio	medio	medio	medio	Medio	Transic	Alto
	Pía	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Hetero	Bajo
Balanceo	Alberto	Bajo	<b>Medio</b>	Medio	Bajo	Medio	Hetero	Medio
	Apala	Medio	<b>Alto</b>	Medio	Bajo	Medio	Hetero	Alto
	Ema	Alto	<b>Alto</b>	Medio	Medio	Alto	Propio	Alto
	Marta	Alto	<b>Alto</b>	Medio	Medio	Medio	Propio	Medio
	Nicanor	Alto	<b>Alto</b>	Alto	Alto	Medio	Transic	Alto
Buscar claves contextuales	Apala	Medio	Alto	Medio	Bajo	Medio	Hetero	<b>Alto</b>
	Flora	Medio	Medio	Alto	Medio	Bajo	Hetero	<b>Alto</b>
	Agustina	Bajo	Bajo	Medio	Medio	Medio	Transic	<b>Alto</b>
	Marta	Alto	Alto	Medio	Medio	Medio	Propio	<b>Medio</b>
	María	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Transic	<b>Alto</b>
Acción para resolver un problema	Apala	Medio	Alto	Medio	Bajo	Medio	Hetero	Alto
	Agustina	Bajo	Bajo	Medio	Medio	Medio	Transic	Alto
	Beatriz	Alto	Alto	Alto	--	Alto	Propio	Medio
	Marta	Alto	Alto	Medio	Medio	Medio	Propio	Medio
	María	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Transic	Alto
	Pía	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Hetero	Bajo

Por otro lado, la estrategia de Resignificación es utilizada por estudiantes que tienen un nivel de apego mayoritariamente alto (una sola estudiante tiene nivel medio). Esto coincide con lo descrito en la literatura en que niños con apego seguro utilizan mayores estrategias cognitivas como la Resignificación (Colle & Del Giudice, 2011).

Además se observa que la estrategia de Supresión y Buscar claves contextuales es utilizada por estudiantes con apego en niveles alto, aunque en ambas estrategias hay una estudiante con nivel medio que también las utiliza. Esta tendencia resulta interesante ya que ambas estrategias implican una interpretación del contexto social para el ajuste conductual; y probablemente esa capacidad de lectura social se desarrolla en un contexto de apego seguro.

Por último el Balanceo es una estrategia utilizada por los y las estudiantes que según ellos mismos tienen una autorregulación conductual mayoritariamente alta.

Finalmente llama la atención que el nivel de regulación emocional no se asocie con ningún tipo de estrategia. De hecho, las tendencias encontradas más se vincularon con el nivel de apego que con los niveles de autorregulación.

## SINTESIS DE LOS RESULTADOS SEGÚN OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Se presenta una tabla con los objetivos específicos, las hipótesis que se plantearon a partir de dichos objetivos y los resultados que permitieron responder a la hipótesis.

Objetivo	Hipótesis	Resultados
Analizar la relación entre las medidas de autorregulación conductual, emocional y funciones ejecutivas en niños y niñas de segundo básico de tres contextos socioeducativos distintos de una comuna de Santiago.	Hipótesis 1: La autorregulación conductual evaluada por la madre, la autorregulación conductual evaluada por los hijos/as, la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas correlacionan entre sí.	Las cuatro medidas de autorregulación no correlacionaron entre sí.
Describir si se ratifica la asociación teórica entre apego y autorregulación emocional, y funciones ejecutivas y autorregulación conductual, en niños y niñas de segundo básico de tres contextos socioeducativos distintos de una comuna de Santiago.	Hipótesis 2: El apego con la madre se relaciona con las habilidades de autorregulación emocional en los tres contextos socioeducativos.	El apego con la madre no correlacionó con autorregulación emocional en ningún contexto socioeducativo.
	Hipótesis 3: Las funciones ejecutivas se relacionan con las habilidades de autorregulación conductual en los tres contextos socioeducativos.	Las funciones ejecutivas no correlacionaron con autorregulación conductual en ningún contexto socioeducativo.
Describir la relación entre medidas de autorregulación y rendimiento académico en lenguaje y matemáticas en niños y niñas de segundo básico de tres contextos socioeducativos distintos de una comuna de Santiago.	Hipótesis 4: La autorregulación conductual correlaciona con rendimiento académico en lenguaje y matemáticas.	La autorregulación conductual no correlacionó con rendimiento académico en lenguaje y matemáticas en ninguno de los tres contextos socioeducativos
	Hipótesis 5: Las funciones ejecutivas correlacionan con rendimiento académico en lenguaje y matemáticas.	Las funciones ejecutivas correlacionaron con rendimiento académico en lenguaje y matemáticas en los tres contextos socioeducativos

Objetivo	Hipótesis	Resultados
Describir las estrategias de autorregulación que utilizan niños y niñas de segundo básico, de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago, en su sala de clases.	Hipótesis 6: Los y las estudiantes utilizan distintas estrategias de autorregulación para regular su conducta y emoción en su sala de clases.	Los y las estudiantes utilizan distintas estrategias de autorregulación para regular su conducta y emoción en su sala de clases.
Analizar si las metas que orientan el uso de las estrategias de autorregulación en el contexto escolar provienen desde los otros o desde sí mismo, en estudiantes de 2° básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago.	Hipótesis 7: La mayoría de los y las estudiantes regulan su conducta a partir de sus propios deseos o necesidades.	La mayoría de los y las estudiantes regulan su conducta a partir de las indicaciones de otros.
Explorar la relación entre la metacognición respecto al uso de estrategias de autorregulación y otras medidas de autorregulación y apego en un grupo pequeño de estudiantes de 2° básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago.	Hipótesis 8: La metacognición respecto al uso de estrategias de autorregulación correlaciona con las distintas medidas de autorregulación.	La metacognición respecto al uso de estrategias de autorregulación solo correlacionó con las funciones ejecutivas.
Explorar la relación entre las estrategias de autorregulación utilizadas en el contexto escolar y las distintas medidas de autorregulación y apego en un grupo pequeño de estudiantes de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Santiago.	Hipótesis 9: Ciertas estrategias de autorregulación serán utilizadas por estudiantes que tengan determinado nivel de autorregulación conductual, emocional, de funciones ejecutivas y de apego con la madre.	Ciertas estrategias de autorregulación fueron utilizadas por estudiantes que tenían determinado nivel de funciones ejecutivas y de apego con la madre.

## DISCUSIÓN

## DISCUSION

Los resultados de los dos estudios que se acaban de describir dejan sobre la mesa una gran cantidad de relaciones y descripciones que deberán servir para responder a los objetivos de esta tesis. Sin embargo, la gran cantidad de información puede dificultar distinguir lo relevante. Por ello, la siguiente discusión se organizará en torno a tres ejes con los cuales se pretende abarcar todos los objetivos. Los ejes son: a) la estructura de la autorregulación, b) el lugar de lo social en el proceso de autorregulación, y, c) la autorregulación en el contexto escolar. Sin embargo, antes de abordar estos tres ejes, es necesario reflexionar sobre la metodología y los instrumentos de medición utilizados.

### A. INSTRUMENTOS Y MEDICIÓN

La evaluación y medición en psicología es un tema complejo. El uso de instrumentos o métodos de evaluación debiera siempre ser acompañado de una reflexión respecto de la pertinencia y validez de los métodos utilizados para los participantes y la pregunta que se está abordando.

Para abordar el tema de la validez en la presente investigación se realizó análisis factorial y de confiabilidad de todas las escalas utilizadas. Además, para los cuestionarios contestados por estudiantes y profesoras, se realizó una aplicación piloto que permitió ajustar las escalas y el lenguaje para facilitar la comprensión de los mismos. No se realizó aplicación piloto para las madres ya que los instrumentos contestados por ellas ya han sido utilizados en población chilena por lo que ya habían sido ajustados en términos de lenguaje.

A pesar de haber tomado los resguardos mencionados, previo a llegar a conclusiones, el análisis de los resultados también debe ser escrutado analizando si es que algunos temas psicométricos pueden estar incidiendo en ellos. En este sentido, dos aspectos merecen nuestra atención vinculados a los informantes que responden cada escala: la discordancia entre informantes y la concordancia en un mismo informante.

a) La discordancia entre informantes. El estudio cuantitativo contempló el uso de cuestionarios que fueron respondidos por tres informantes distintos: madre, profesora y estudiantes. Para evaluar la autorregulación conductual de los estudiantes se contaba



con información de dos informantes: madre e hijo/a. El resto de los cuestionarios (autorregulación emocional, funciones ejecutivas, apego, vínculo profesora-estudiante) fueron respondidos por un solo informante.

Considerar más de un informante suele considerarse como una forma de aumentar la validez de la información, ya que se espera que las respuestas de ambos informantes, estén correlacionadas. En los resultados de esta investigación, sin embargo, las respuestas difirieron entre lo reportado por la madre y lo reportado por el propio estudiante, de tal manera que no se encontró correlación entre ambas escalas, pese a que compartían el 60% de los ítems.

Los estudios que utilizan como informantes a los niños/as y a sus padres o madres, suelen encontrar una concordancia baja ( $r = 0.28$ ) entre ambos informantes (De los Reyes et al., 2015). Estudios que han intentado comprender el origen de esta discrepancia han descrito que la relación parento-filial puede ser uno de los factores que influyen (Van Roy, Groholt, Heyerdahl, & Clench-Aas, 2010), sin embargo probablemente esto dependerá de la variable que esté siendo medida y de factores culturales, por lo tanto no necesariamente se puede extrapolar dicha explicación a los resultados del presente estudio.

Se podría responsabilizar de la falta de correlación entre ambos informantes a los y las estudiantes, argumentando que puede que no hayan comprendido las preguntas o la forma de responderlas y por lo tanto sus respuestas podrían considerarse azarosas. Si esto fuese así, sería esperable que los resultados de este cuestionario se comportaran de forma no esperada en relación con las otras variables medidas. Sin embargo, este no fue el caso, sino todo lo contrario. La literatura plantea que la autorregulación conductual correlaciona con nivel socioeconómico, género, nivel de educación de la madre, rendimiento académico, apego y con la relación profesora-estudiante (se mencionan solamente las variables utilizadas en la presente investigación). En el presente estudio, la autorregulación conductual evaluada por los hijos/as correlacionó con tres de las seis variables mencionadas: apego, sexo, relación profesora-estudiante. En cambio, la autorregulación conductual según las madres correlacionó solamente con la relación profesor-estudiante. Es decir, desde una mirada cuantitativa, las respuestas de los y las estudiantes se comporta según lo esperado en más ocasiones que las

respuestas de las madres. Por lo tanto, no se puede concluir que los y las estudiantes no comprendieron la escala o que respondieran azarosamente.

Más bien, los análisis descritos llevan a concluir que los y las estudiantes parecen tener una mejor perspectiva respecto de su capacidad de autorregulación conductual que sus madres, ya que sus respuestas tienden a correlacionar con variables coincidentes según lo planteado en la literatura. Este hecho resulta importante ya que no es común la utilización de autorreportes respecto a variables psicológicas en niñas y niños de 7 años de edad.

- b) La concordancia en un mismo informante. Es una práctica común en investigación que un informante responda más de un cuestionario. Así mismo, en evaluación psicológica es esperable que cuestionarios contestados por una misma persona correlacionen entre sí, ya que surgen de una misma mirada. Esta situación se observó en los resultados del presente estudio. Las dos escalas que fueron respondidas por las madres correlacionaron entre sí (AR conductual y AR emocional); y las dos escalas que fueron respondidas por los y las estudiantes también correlacionaron entre sí (apego y AR conductual).

Esta situación plantea la duda respecto de si efectivamente la correlación encontrada responde a la relación entre los dos constructos (AR emocional y AR conductual, en el caso de la madres; y apego y AR conductual, en el caso de los estudiantes) o si más bien la correlación observada refleja que ambos cuestionarios fueron respondidos por una misma persona. De hecho, esta duda también se extiende a los antecedentes empíricos. En los estudios que vinculan AR emocional con AR conductual, aquellos que encuentran relación entre ambas escalas, son los estudios en que las dos escalas fueron respondidas por la misma persona (e.g. Edossa et al., 2018; Raffaelli et al., 2005); en cambio los estudios que no encuentran relación entre AR emocional y AR conductual, son aquellos que en que ambas escalas fueron contestadas por personas distintas (e.g. von Suchodoletz et al., 2015; Weis et al., 2013).

Dados estos antecedentes, se considerará que la relación entre AR conductual y AR emocional reportada en esta investigación responde a que ambas escalas fueron

contestadas por la madre. Ya que, si la relación entre ambos constructos fuera más robusta, también tendría que correlacionar AR emocional (que fue respondida por la madre) con la escala de AR conductual que respondieron los y las estudiantes; lo que no ocurrió.

En el caso de la relación entre apego y AR conductual contestado por los y las estudiantes, también se considerará que dicha correlación responde a que fue respondida por la misma persona, la explicación de esto se dará más adelante.

## B. ESTRUCTURA DE LA AUTORREGULACIÓN

La autorregulación es un constructo difícil de definir dada la multiplicidad de dimensiones desde las cuales se puede abordar. Desde posturas teóricas o ensayos respecto al tema, se plantea que la autorregulación se debiera concebir como un constructo general cuyas dimensiones son la autorregulación conductual, cognitiva y emocional (Linhares & Martins, 2015; Blair & Raver, 2015). Sin embargo, los estudios empíricos que abordan el tema más bien encuentran que las distintas dimensiones se comportan como aspectos separados.

Esto se corrobora en los resultados obtenidos en el presente estudio. Los resultados obtenidos apoyan un modelo de autorregulación multidimensional, en que la autorregulación conductual, emocional y las funciones ejecutivas parecen ser dimensiones distintas. Los resultados del estudio no encontraron correlación entre las cuatro medidas de autorregulación, sino que, tal como se mencionó, solamente se observó correlación entre autorregulación conductual según las madres y autorregulación emocional, también reportado por las madres. Esto abre una serie de reflexiones dado que una de las hipótesis de la presente investigación era que se encontraría relación entre los distintos componentes medidos de la autorregulación, basándose dicha hipótesis en las revisiones teóricas realizadas.

Se esperaba encontrar relación entre AR conductual y emocional ya que desde las neurociencias se ha postulado una relación entre ambas con el argumento que la corteza prefrontal es un lugar de integración entre circuitos neuronales responsable de la percepción socio-cognitiva, y circuitos neuronales responsables de la experiencia emocional

(Blair & Raver, 2012b; Diamond & Aspinwall, 2003). Sin embargo, los estudios empíricos corroboran los resultados de la presente investigación: solo se encuentra correlación cuando las escalas son contestadas por la misma persona.

Así mismo, se esperaba encontrar correlación entre funciones ejecutivas y AR conductual dado que según los antecedentes teóricos las funciones ejecutivas se consideran el sustrato cognitivo de la autorregulación (Blair & Diamond, 2008; Hofmann, Schmeichel, & Baddeley, 2012; McClelland et al., 2015). Sin embargo, los resultados no dieron cuenta de ello, lo que contrasta con la teoría pero coincide con otros estudios empíricos. Así, Duckworth y Kerns (2011) en un meta-análisis encontraron una correlación baja entre tareas de función ejecutiva y escalas de autorregulación, ( $r= 0.10$  para autorreportes y  $r= 0.14$  para reportes de informantes como los padres o profesoras). Otro estudio que analizó la relación entre autocontrol (usado como sinónimo de autorregulación) y funciones ejecutivas, utilizando ecuaciones estructurales, no encuentra relación entre funciones ejecutivas y cuestionarios de autocontrol (Nęcka, Gruszka, Orzechowski, Nowak, & Wójcik, 2018). En vez, ellos reportan una relación alta y significativa entre funciones ejecutivas e inteligencia. Una de las explicaciones que plantean los autores es que el autocontrol no sea una habilidad cognitiva, sino que sea un rasgo de personalidad, y como tal no requiere de las funciones ejecutivas y por eso la falta de correlación. Otra explicación que ellos plantean es que las baterías de evaluación de funciones ejecutivas omiten aspectos importantes para la autorregulación como es la planificación y la persistencia de las metas (más que la memoria de trabajo). La explicación de Necka y colaboradores respecto a que la autorregulación (autocontrol) podría ser un rasgo de personalidad parece plausible y se acerca a la conceptualización vygotskiana de la autorregulación en que el dominio de la conducta va constituyendo al sí mismo y la personalidad.

Los resultados de la presente investigación tampoco encuentran correlación entre las funciones ejecutivas y la autorregulación emocional; lo que coincide con otros estudios empíricos (von Suchodoletz et al., 2015). Esto era esperable ya que las funciones ejecutivas responden a procesamientos cognitivos superiores, en cambio la regulación emocional se relaciona con funciones del sistema límbico. Por lo tanto, más que esperar correlación entre ambos, los estudios neurológicos postulan que ambas funcionan coordinadamente en función del proceso de autorregulación (Blair & Raver, 2012b).

Finalmente, como ya se comentó, no se encontró correlación entre la escala de AR conductual constada por la madre y por los hijos/as. Se puede concluir que las medidas de autorregulación conductual según la madre y según el hijo/a son ambas válidas y probablemente responden a aspectos distintos de la autorregulación. La autorregulación conductual según la madre probablemente refleja lo que la madre observa en su cotidianeidad en la casa, y lo que le informan del comportamiento de su hija/o otros informantes como es la profesora. Por su parte la autorregulación conductual según el o la estudiante, probablemente refleje una autoevaluación general que hace el niño o niña de su comportamiento en el que también puede que influya información que le transmiten los adultos o pares respecto a su desenvolvimiento escolar y social.

En resumen los resultados cuantitativos apoyan un modelo multidimensional de la autorregulación. Por otra parte, el estudio cualitativo, da cuenta de la interrelación entre las distintas dimensiones.

Desde el estudio cualitativo se observaron las estrategias de autorregulación, que son la forma en que la autorregulación se expresa en el mundo social: para regular la conducta, la emoción o la atención, el o la estudiante debe hacer algo, llevar a cabo una acción, que le permita regularse. De hecho, la mayor parte de las estrategias descritas en el Estudio 2 son acciones motoras: resolver problemas, buscar ayuda, focalizar la mirada o escucha, alejarse de situaciones, manipular un objeto, balancearse. Solo tres estrategias son acciones cognitivas: recordar, reelaboración cognitiva y supresión emocional. Considerar las estrategias de autorregulación como acción, y usar esta acción como unidad de análisis es coherente con la perspectiva histórico-cultural (Laboratory for Comparative Human Cognition, 2010).

A partir de los resultados del estudio cualitativo, se da cuenta que las distintas dimensiones de la autorregulación interaccionan entre sí en acciones contextualizadas. Estas acciones son las estrategias de autorregulación. A continuación se describen dos ejemplos de estrategias de autorregulación que permiten ilustrar la interacción entre dimensiones:

- Estudiantes que puntuaron alto en AR conductual tendían a utilizar el balanceo como estrategia de autorregulación. Según lo observado, el balanceo se utilizó en situaciones en las que se necesitaba regular tanto la conducta como la emoción. Por ejemplo se

utilizó para regular la emoción cuando un estudiante estaba ansioso por no encontrar una goma, cuando una estudiante se enoja con su compañero de banco, cuando la profesora le llama la atención a una estudiante por no levantar la mano para preguntar. Estas situaciones generaron respectivamente ansiedad, enojo y vergüenza, las que fueron reguladas a través del balanceo. El hecho que estudiantes que se consideran con alta AR conductual utilicen una estrategia de regulación emocional, es una forma en que se observa la interacción entre autorregulación emocional y conductual. Es decir, ante una situación que desencadena una emoción que el estudiante quiere regular, dado que él o ella considera que puede comportarse de acuerdo a lo esperado por el contexto (alta AR conductual según estudiantes), genera la acción conductual de balancearse, para regular su emoción. Por lo tanto, a pesar que las escalas cuantitativas de AR emocional y conductual no correlacionaron entre sí, en las observaciones en contexto natural, se observa la interrelación entre ambas dimensiones a través de una acción autorregulada.

- Un segundo ejemplo, surge de los y las estudiantes que obtuvieron puntajes bajos en funciones ejecutivas y que son los que mayoritariamente utilizan la estrategia de evitación. La estrategia de evitación permite evadir un conflicto o alejarse de una situación que desencadena emociones no deseadas, por lo que ha sido descrita para regular la conducta y la emoción. A través de la vinculación entre funciones ejecutivas y estrategia de evitación, se está relacionando las funciones ejecutivas ya sea con la autorregulación conductual ya sea con la autorregulación emocional dependiendo de la causa por la que se use la estrategia de evitación. Por ejemplo si una niña decide alejarse de otra que la ha hecho sentirse mal, usa la evitación para regular su emoción. El hecho que niños y niñas con poco control inhibitorio (o bajas funciones ejecutivas) utilicen la estrategia de evitación, que es del todo coherente, y da cuenta de una coordinación entre las distintas dimensiones de la autorregulación.

Por lo tanto la capacidad de autorregulación sería la posibilidad de agenciar o coordinar estas distintas dimensiones en un contexto interaccional para lograr la meta particular buscada. Cada dimension de la autorregulación, es decir la autorregulación conductual, emocional y cognitiva, se debe desarrollar como proceso psicológico superior que es. La capacidad de autorregulación sería el *“dominio del conjunto de los procesos psicológicos, desde la actividad instrumental a los afectos y emociones”* (Baquero 1996, p. 12).

### C. APEGO Y AUTORREGULACIÓN

Otro elemento a considerar para la estructura de la autorregulación es la influencia que tiene en esta el apego. Tal como ha sido planteado por algunos autores, la teoría del apego se puede definir como una teoría de la regulación (emocional) (J. R. Schore & Schore, 2007). Por ello, la hipótesis planteada para esta investigación fue que el apego con la madre correlacionaría con las habilidades de autorregulación emocional y conductual en los tres contextos socioeducativos estudiados. Sin embargo, esto no fue así.

Los resultados del presente estudio solamente encontraron correlación entre apego y autorregulación conductual desde la perspectiva de los y las estudiantes. No se encontró relación con AR según las madres. Las investigaciones que vinculan AR conductual y apego encuentran resultados diversos, pero generalmente asociados a que una mayor seguridad en el vínculo de apego se asocia a mayor autorregulación conductual (Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Lapsley, & Roisman, 2010; Heikamp et al., 2013)(Heikamp et al., 2013). En estudios longitudinales los resultados dependen de la distancia temporal entre las dos mediciones, cuando el lapso entre mediciones es menor a tres años, hay mayor probabilidad de reportar correlación entre AR conductual y apego (Muñoz-Muñoz, 2017).

No se encontró relación entre autorregulación emocional y apego, que era la relación que se esperaba a partir de los antecedentes teóricos. Esto coincide con un estudio con estudiantes de 3° a 5° básico norteamericanos que utilizó los mismos cuestionarios que se usaron en el presente estudio, y que tampoco encontraron correlación entre AR emocional contestado por las madres y apego contestado por los niños/as (Kim & Page, 2013). Algunos estudios en el área de apego y autorregulación han levantado la alerta respecto a que la forma de medir ambas variables y el diseño metodológico utilizado son factores que influyen en el hallazgo de relaciones entre estas variables (Kerns, Abraham, Schlegelmilch, & Morgan, 2007; Muñoz-Muñoz, 2017; Pallini et al., 2018).

Sin embargo, una lectura más prolija de los antecedentes empíricos respecto a la relación entre autorregulación emocional y apego, da cuenta de que la relación mayormente reportada es entre apego y *estrategias* de autorregulación. De hecho, en una revisión sobre el tema, los estudios describen relación entre estrategias de autorregulación y estilo de apego en estudiantes en edad escolar (Muñoz-Muñoz, 2017). Particularmente, se describe

que los niños y niñas con apego seguro suelen utilizar mayor cantidad de “estrategias constructivas”, siendo consideradas constructivas la resolución de problemas, las estrategias cognitivas y la búsqueda de apoyo social (J. M. Contreras et al., 2000).

En el presente estudio, también se reportó relación entre estrategias de autorregulación y apego. De hecho, tres estrategias de autorregulación, dos de ellas de autorregulación emocional, se presentaron en estudiantes con nivel de apego alto. Así, se encontró que los estudiantes con nivel de apego alto usaban las estrategias emocionales de reevaluación cognitiva y supresión emocional. Esto coincide con lo reportado en la literatura, en que se ha descrito que niños y niñas con apego seguro usan más reelaboración cognitiva (Colle & Del Giudice, 2011); no se ha encontrado antecedentes empíricos respecto a la supresión emocional. El uso de mayor reevaluación cognitiva en estudiantes con apego seguro ha sido explicado argumentando que estos estudiantes tienen una actitud más reflexiva y menos impulsiva (Colle & Del Giudice, 2011). Esto se puede entender ya que los niños y niñas con apego seguro han desarrollado un modelo interno de trabajo basado en la confianza en los demás y en la confianza en el mundo como un lugar seguro (Bergin & Bergin, 2009). Por ende, ante una situación conflictiva, el apego seguro les ha dado una experiencia que les permite resignificar los eventos y darles una connotación positiva, basada en la confianza en el otro.

Por otro lado, que niños y niñas con apego seguro utilicen mayor supresión emocional se podría explicar dado que la experiencia vincular positiva con un cuidador, puede que haya desarrollado en ellos la empatía y capacidad de interpretación emocional interpersonal (Fonagy & Target, 2002) de manera que ellas puedan comprender que expresar una emoción fuerte podría generar daño en la otra persona, y por ende optar por suprimir la expresión emocional.

Por lo tanto, la autorregulación conductual evaluada con cuestionario no correlaciona con apego, sin embargo sí se observa cierta asociación entre ciertas estrategias de autorregulación emocional y el nivel de seguridad en el apego. Esta situación deja la pregunta abierta respecto de la relación entre AR emocional, estrategias de AR emocional y apego. Una posible hipótesis puede ser que la autorregulación emocional actúe como mediador en la relación entre apego y estrategias de autorregulación.



#### D. EL LUGAR DE LO SOCIAL EN EL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN

La teoría histórico-cultural plantea que la autorregulación es un proceso psicológico superior que se desarrolla en la interacción social a través de la interiorización (Vygotsky, 2009). A partir de los resultados de ambos estudios, se analizará cuatro aspectos del rol de lo social en la autorregulación: a) el proceso de interiorización, b) las herramientas o signos culturales, c) las metas u objetivos para la autorregulación, y, d) la constitución de sí mismo.

a) El proceso de interiorización. En el estudio cualitativo enfocado en describir las estrategias de autorregulación, se pudo constatar el proceso de interiorización para algunas de las estrategias descritas. Particularmente, la estrategia de evitación permite describir el proceso de internalización propuesto por Vygotsky. La estrategia de evitación permite evadir un conflicto o alejarse de una situación que pudiera desencadenar emociones no deseadas. Esta es una acción que sirve para regular su ansiedad ante un eventual conflicto. En las entrevistas, las estudiantes que utilizaron esta estrategia mencionaron que la estrategia de “alejarse” o “no pescar” les fue sugerido por sus madres o profesoras. Es decir, surge desde lo interpersonal. La profesora o la madre, ayuda a la estudiante a interpretar una situación particular (es decir ocurre un proceso de mediación) y le sugiere una acción: el alejarse. Esta sugerencia va cargada de significado cultural y es explicada a la estudiante de modo que le hace sentido. Es decir, la acción sugerida por un adulto, en una acción mediada que transmite un saber cultural, es interiorizado por la estudiante, y en la medida que se apropia de ésta acción y su significado, la convierte una estrategia de autorregulación a utilizar.

De esta manera, las estrategias de autorregulación utilizadas por los y las estudiantes, son interiorizadas como instrumentos de regulación, que tienen sentido en un contexto cultural específico. Buscar ayuda de un adulto, alejarse de una pelea, adelantarse a lo que vendrá, son todas acciones que tienen sentido dentro de un contexto cultural particular. Por ejemplo buscar ayuda de un adulto se puede considerar “infantil” en un contexto cultural pero en otro contexto se puede considerar “maduro”. De acuerdo a las pautas culturales que son transmitidas en la interacción social, los niños y niñas se

apropian de estos instrumentos culturales que una vez interiorizadas se transforman en estrategias de acción con un significado social.

“El paso gradual de interiorización de herramientas psicológicas se describe como una suerte de sucesión de estadios en el dominio de la mente. Tal racionalidad, por otra parte, no implica solo el despliegue de procesos cognitivos abstractos o elaborados sino, crucialmente, el dominio de sí. Dominio del conjunto de los procesos psicológicos, desde la actividad instrumental a los afectos y emociones”.  
(Baquero, 1996 p. 11)

- b) Herramientas y signos culturales. Como ha sido mencionado, el dominio de la conducta se hace a través de la interiorización de herramientas psicológicas. Las estrategias de autorregulación se pueden conceptualizar como herramientas psicológicas. Cada estrategia utilizada por los niños y niñas ha sido aprendida en una interacción social mediada. Algunas estrategias involucran el uso de ciertos signos o símbolos escolares que permiten regular la conducta.

Las rutinas escolares son una forma de organizar los tiempos del contexto escolar que siguen un ritmo y ciertos pasos que se repiten día a día. La participación en las prácticas cotidianas de la escuela permite incorporar conocimiento sobre estas rutinas, las cuales son utilizadas como herramientas que permiten regular la conducta. Esto se observó en la estrategia descrita como “Conocimiento del contexto escolar”. Lo que particularmente se conocía del contexto escolar eran las rutinas escolares, y este conocimiento, que se adquiere por la participación social en la comunidad escolar se incorpora como una herramienta. Esta herramienta permite a los y las estudiantes planificar sus conductas de acuerdo a sus propios objetivos, pero en relación a la rutina escolar. De esta manera se observó que una estudiante estudió durante el recreo, al saber que tendría ese espacio previo a una prueba; otra estudiante completa su guía de trabajo en el tiempo que transcurre entre una actividad y otra y que ella ya conoce.

Un segundo ejemplo de herramienta interiorizada son las claves sociales que indican cuándo se debe regular una conducta. Es lo que se observó en la estrategia denominada

“Buscar claves contextuales”. Los y las estudiantes eran capaces de detectar claves visuales o auditivas que ya habían sido significadas por ellas, a través de su participación en la actividad escolar conjunta, claves que indicaban la necesidad de ajustar su conducta. Algunas de esas claves eran la presencia de la profesora, la mirada de la profesora, la actividad de los compañeros, entre otras.

Desde la teoría histórico-cultural, Baquero lo describe en los siguientes términos:

“El proceso no sólo debe describirse como una acumulación de dominio sobre instrumentos variados, con un carácter aditivo, sino como un proceso de reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas. Esta reorganización de la vida psicológica cobra varias características, pero uno de sus rasgos o vectores relevantes es el dominio de sí, el control y regulación del propio comportamiento por la internalización de los mecanismos reguladores constituidos primariamente en la vida social.” Baquero 1996.p. 6

- c) Metas para la autorregulación. Como dice Baquero (1996), la interiorización es un proceso gradual. En su inicio, requiere el apoyo externo, lo intermental. En el caso de los y las estudiantes que participaron de la presente investigación, son estudiantes de segundo básico por lo tanto solamente han estado dos años inmersos en la cultura escolar. La cultura escolar tiene características particulares y reglas sociales tanto para las interacciones dentro de la sala de clases como para las interacciones que ocurren en los espacios no estructurados como los recreos. Dado que los y las estudiantes están recién comenzado su escolaridad, probablemente aún requieren de apoyos externos o de mediación para comprender y luego internalizar los significados y los sentidos de la cultura escolar.

Esto se corrobora en los resultados del estudio cualitativo, en que se observó que la mayoría de los niños y niñas entrevistados se regulaban a partir de lo indicado por otros: cinco estudiantes fueron clasificados como heterorregulados, y otros cuatro estudiantes utilizaban tanto la regulación de otros como la regulación a partir de sus propias necesidades. Solo tres niñas ya habían interiorizado las normas vinculadas al

contexto escolar, apropiándose de ellas y comprendiéndolas de modo de organizar sus acciones a partir de ellas. Es decir, el 75% de las estudiantes entrevistadas regulaban sus acciones en función de lo solicitado por otros, pudiendo el otro ser la mamá, la profesora o las amigas. Cuando el dominio de la conducta se hace a través de otra persona, se habla de heterorregulación. De hecho el desarrollo de la autorregulación ha sido descrita como el paso desde la heterorregulación hacia la autorregulación (Kopp, 1982; Sameroff, 2009). La heterorregulación es la regulación que proviene del contexto social, en que hay otro que apoya el proceso de regulación de la persona.

En el estudio cualitativo, se clasificaron a los y las estudiantes como heterorregulados cuando ellas y ellos regulaban su conducta en torno al objetivo o meta de obedecer y así evitar un castigo. Sin embargo, tanto obedecer como emanciparse, son acciones cuyo propósito y sentido surge de la participación cultural. El propósito u objetivo de la acción lo otorga la meta en torno a la cual se regula la conducta. Habitualmente se plantea que si la conducta se realiza por que otra persona lo define, esa conducta está regulada externamente. Sin embargo, desde la teoría histórico-cultural, las metas, el self, los propósitos, quienes somos, se constituye en una dialéctica con los otros, tal como se ha descrito a partir de la ley genética del desarrollo cultural (Vygotsky, 2009). Las metas que cada uno elija no surgen de una elección arbitraria de cada persona, sino que las metas se forjan en una cultura determinada y en un contexto interpersonal específico. Cuando una persona decide una meta para sí mismo, lo hace desde una cultura y contexto relacional que da cierto valor a dicha meta, valoración que el individuo ha internalizado. Por lo tanto, el individuo regula su conducta a partir de metas que ha hecho propias a partir de la internalización de su cultura y de la internalización de valores y propósitos que surgen en un contexto interrelacional.

Es decir, la obediencia tiene un significado cultural. La opción de obedecer no da cuenta exclusivamente de un desarrollo neurocognitivo particular, sino que es una acción que surge a partir de un contexto relacional. Como plantean Martin y McLelland (2008, pag. 442): *Es en la interactividad con los otros, y no en nuestro funcionamiento mental y neuronal, que el sentido y significado requerido para alimentar nuestro funcionamiento orientado a metas pudiera estar ubicado.* Los adultos son personas portadores de significados culturales que transmiten a los niños y niñas, otorgándole sentido a las

acciones que emprenden. Así, como vimos en las entrevistas, la obediencia carga un significado cultural asociado a “ser buena niña”, por lo que niños y niñas han interiorizado que el cumplir las normas trae aparejado un significado positivo, valorado por la cultura, y por ende también valorado por ellos. Desde esta perspectiva, obedecer se vuelve una opción cargada de significado, y por lo tanto se puede transformar en una meta propia del niño/a. Por lo tanto, pese a que se suele considerar la obediencia como heterorregulación, también puede representar una opción propia, decidida y elegida.

Por otro lado, el contexto cultural en que se desarrolla este estudio, es un contexto latinoamericano, que ha sido caracterizado como portador de valores culturales vinculados a la interdependencia. En el modelo de agencia interdependiente, *“la acción se dirige hacia ajustar las metas y conductas propias hacia las metas y expectativas de los otros”* (Trommsdorff, 2009, pag. 692). Por lo tanto, desde esta perspectiva se vuelve comprensible elegir satisfacer los deseos de la madre o de la profesora, como ejemplo de una meta personal autoimpuesta. De hecho, en el estudio cualitativo se observó que no solamente los niños y niñas respondían a los deseos de las madres o profesoras, sino que también respondían a los deseos de sus amigos y amigas (ver Registro 10). En este relato la estudiante tiene dos amigas, pero cada una quiere jugar con ella en forma exclusiva. La estudiante quisiera jugar con ambas, pero sus amigas “no la dejan”. Por lo tanto, para decidir qué hacer la estudiante se adecúa a las necesidades y deseos de sus amigas, y no a los propios. Ante la pregunta *¿cómo solucionas el problema?*, una respuesta desde una perspectiva cultural independiente sería responder *“juego con la que tengo ganas de jugar ese día”*, es decir una respuesta que aluda a los deseos propios. Sin embargo en la entrevista, la respuesta fue: *“si se ponen tristes las dos, juego con las dos”*. Esta respuesta es característica de un modelo cultural interdependiente en que las metas se ajustan a las necesidades de otros. Por lo tanto, la predominancia de la regulación a partir de los otros, también puede ser reflejo de un sistema cultural en que se valora la satisfacción de los deseos de los demás.

Por lo tanto, se entiende que hay una cierta confusión en el uso de los conceptos si es que se utiliza la teoría histórico-cultural. Por un lado se plantea la dicotomía heterorregulación -autorregulación como etapas del proceso de interiorización de las herramientas o signos culturales, en que la etapa “intermental” sería la

heterorregulación y la etapa “intramental” sería la autorregulación (Sameroff, 2009). Sin embargo, el proceso de interiorización es un proceso gradual que quedaría mejor conceptualizado como co-regulación. La co-regulación implica un momento diádico en que una persona con más dominio de alguna experiencia hace el rol de mediador para el uso de herramientas o signos, y de esa forma apoya la regulación de cierta conducta o emoción. La co-regulación además es mencionada en los procesos de regulación emocional que se hacen en el vínculo con la figura de apego (J. R. Schore & Schore, 2007).

Dado que la autorregulación es un proceso que comienza a los 3 años y luego se va desarrollando y adecuando a distintos contextos a lo largo de la vida, el proceso de interiorización de herramientas culturales es un proceso que se debe reactualizar en distintos contextos, dominios y momentos de la vida. Como plantea Baquero, 1997:

“Los instrumentos de mediación, o mejor, la apropiación o dominios de éstos, resultan por una parte una fuente de desarrollo. El desarrollo desde esta perspectiva, fundamentalmente cuando lo referimos a la constitución de los procesos psicológicos superiores, podría ser descrito como la apropiación progresiva de nuevos instrumentos de mediación o como el dominio de formas más avanzadas de iguales instrumentos.” (p.9)

Considerando que la autorregulación es el dominio con cada vez más propiedad de las herramientas y signos culturales que se constituyen en los social (Vygotsky, 2009), las metas hacia las que se dirige ese dominio conductual también siempre surgirá a partir de lo social. Por tanto la separación interno-externo, o heterorregulación-autorregulación, resulta algo confuso. En el estudio cualitativo para no confundir interno con autorregulación se utilizó el termino propio-regulación, sin embargo tampoco este término parece tan útil para hacer las distinciones descritas.

- d) Constitución de sí mismo. La teoría histórico-cultural plantea que a través de la interiorización de los signos culturales que permiten el dominio de la conducta, se construye la estructura mental llamada conciencia o personalidad (Baquero, 1997; Leontiev et al., 2017).

Como se mencionó al inicio de esta discusión, en el estudio cuantitativo, se observó correlación entre las escalas de apego y la escala de AR conductual, ambas contestadas por los estudiantes. A continuación se plantea una posible explicación para esta correlación basada en el concepto de habla del otro internalizada de Vygotsky (Baquero, 1997).

Los ítems del cuestionario de AR conductual respondidos por los y las estudiantes en general se refieren a una autoevaluación respecto de si ellos responden adecuadamente a las normas comportamentales esperadas para ellos<sup>14</sup>. Por ejemplo, los ítems “No hago cosas que sé que están mal” o “No digo cosas que no debería decir”, son otra forma de preguntar “¿cumples las reglas establecidas?”. Ahora bien, dado que a través de las entrevistas se describió que los estudiantes evalúan como “niños buenos” a quienes cumplen las reglas establecidas, sería esperable que ellos respondieran positivamente en AR conductual si es que se consideran a sí mismos como cumplidores de normas o niños “buenos”.

La correlación descrita entre apego y AR conductual según los y las estudiantes, implica que los niños y niñas que consideran que cumplen las normas, también consideran que sus madres los apoyan y están disponibles para ellos, quizás como consecuencia de ser niños buenos. Puesto al revés, si un niño/a ve que su madre responde a sus necesidades, puede que piense que es porque él o ella cumple las normas y se comportan según lo esperado. En este sentido, el niño/a lee a la madre para evaluarse a sí mismo. Esto es lo descrito por Fonagy y Target (2002), como la función reflexiva o mindfulness, este es un mediador de la conducta que permite interpretar los estados mentales del otro. Es decir, a través de la interpretación interpersonal, el niño o niña incorpora elementos que le permitirán regular su emoción y su conducta. Desde estos argumentos, se puede comprender que correlacionen apego con autorregulación conductual según la percepción del estudiante.

---

<sup>14</sup> Ítems incluidos en escala de autorregulación conductual según los hijos de mayor a menor carga factorial: No hago cosas que sé que están mal, No hago cosas divertidas si son malas para mí, No digo cosas que no debería decir, No hago cosas sin pensar en las consecuencias, Hago las tareas aunque tenga ganas de jugar, No soy flojo.

Esto confirma la importancia de la madre como un referente para la regulación de la conducta, cumpliendo aún un rol co-regulador. A partir de la interiorización de los valores y valorizaciones que el niño/a interpreta que hace la madre, es que el propio niño/a se evalúa a sí mismo. De esta manera, la correlación entre ambas escalas pareciera dar cuenta de un proceso de habla del otro internalizada (Baquero, 1997), en que es la voz de la madre la que resuena como habla interna. Luego esta voz es reflejada en las respuestas que da la o el estudiante en sus cuestionarios. Por lo tanto se podría decir que la interiorización de esta relación social, va constituyendo la conciencia de sí mismo en el niño/a.

Al igual que con las madres, esto también se observa en la relación con la profesora. Esto se plantea a partir de la correlación observada entre AR conductual según los estudiantes y la escalas de relación profesora-estudiante (escalas de conflictividad y cercanía). En la medida que las y los estudiantes se sienten aceptados en su relación con la profesora (es decir no tienen una relación conflictiva con ella), ellos y ellas se evalúan mejor a sí mismos respecto al cumplimiento de las normas. Nuevamente, desde la teoría de Vygotsky, esto puede ser explicado como el habla del otro internalizada, es decir a partir de la interacción con los otros significativos, en este caso la profesora, los niños y niñas se describen a sí mismos a partir de la identificación con lo que otros perciben de ellos (Baquero, 1997).

En este caso, es la madre y la profesora quienes probablemente describen a un niño de cierta manera, y el niño/a al escuchar esa descripción la internaliza, al internalizarla se apropia de ella, y es expresada en sus respuestas al cuestionario de AR conductual. De esta manera, se puede entender que correlacionen las tres escalas vinculares: apego, cercanía y conflicto, con la AR conductual según la opinión del estudiante. Más importante aún, esta correlación da cuenta del rol de los otros significativos, la madre y profesora, en la constitución del sí mismo de niños y niñas de primer ciclo básico.



## E. EL CONTEXTO ESCOLAR

La presente investigación se situó en el contexto escolar chileno. Como se ha descrito previamente, Chile se caracteriza por tener un sistema educativo altamente segregado por clase social (Assaél et al., 2011; Valenzuela et al., 2008), en que la segregación escolar es mayor a la segregación residencial (Valenzuela et al., 2008). Además, dentro del sistema escolar, es mayor la segregación social entre los colegios particulares subvencionados que entre los colegios municipales (Valenzuela et al., 2008). Esto justifica que para esta investigación se haya considerado incluir dos colegios particular-subvencionados, los que según los análisis preliminares efectivamente recibían a una población de estudiantes disímil entre sí y por lo tanto dieron origen a dos contextos socioeducativos distintos. El tercer contexto socioeducativo se formó a partir de los estudiantes asistentes al colegio municipal incluido en la muestra.

En la teoría histórico-cultural el desarrollo psicológico ocurre en contextos culturales que otorgan significados a las acciones. Desde esta premisa, una de las hipótesis a la base de esta investigación es que cada contexto socioeducativo conlleva características culturales que eventualmente puede incidir en el desarrollo de la autorregulación generando procesos particulares. En el presente apartado, cada colegio se considera como un contexto sociocultural particular, pero además es el espacio físico y material en que se analizó el proceso de autorregulación. Por ello, la discusión sobre el tema se organiza en dos apartados. En primer lugar se analiza el proceso de autorregulación desde la importancia que tiene esta para el contexto escolar, esto es a) desde su relevancia para el rendimiento académica por un lado, y, b) desde su relación con el vínculo afectivo con la profesora. En segundo lugar, se analiza si los distintos contextos socioeducativos en que se llevó a cabo la presente investigación se diferencian respecto del proceso de autorregulación de los y las estudiantes.

### a) Autorregulación y rendimiento académico

A partir de los antecedentes empíricos se había planteado como hipótesis para la presente investigación el encontrar relación entre AR conductual y rendimiento académico, dado que esta es una relación altamente reportada por los estudios empíricos (Edossa et al., 2018;

McClelland et al., 2015; Sektnan et al., 2010; Weis et al., 2016). Sin embargo los resultados del estudio encontraron una correlación débil entre AR conductual según la madre y rendimiento académico general (basado en el promedio general, y no en las notas de lenguaje y matemáticas), que se pierde cuando se analiza en conjunto con otras variables. Por lo que pareciera que el cumplir las normas no afecta directamente el rendimiento académico, en estudiantes de segundo básico. Puede que una de las razones sea que los estudiantes de la muestra son de menor edad a la mayoría de los participantes de los estudios reportados, o que la relación da cuenta de la perspectiva que utilizan las madres para evaluar la AR de su hijos/as.

A partir de los resultados del estudio tampoco se encuentra relación entre AR emocional y rendimiento académico. Sin embargo, este no era un resultado esperado ya que pocos estudios encuentran relación entre autorregulación emocional y rendimiento académico (Ivcevic & Brackett, 2014).

Donde sí se encuentra relación clara en los resultados de la presente investigación es en la asociación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico. Se describe una correlación de nivel medio entre funciones ejecutivas y rendimiento académico en lenguaje ( $r = .403$ ,  $p < .01$ ) y matemáticas ( $r = .439$ ,  $p < .01$ ). Esto corrobora la relación descrita en la literatura entre funciones ejecutivas y rendimiento académico (Blair & Raver, 2015; Blair et al., 2015; Matthews et al., 2009; von Suchodoletz et al., 2015).

Las funciones ejecutivas son un componente neurológico central de la autorregulación ya que facilitan la conducta dirigida a metas al regular la dinámica de la cognición y acción humana (Miyake & Friedman, 2012; Neuenchwander & Blair, 2017). Si se considera que la autorregulación es una habilidad social que se despliega en forma consciente y voluntaria para lograr ciertas metas, las funciones ejecutivas son las capacidades neuropsicológicas necesarias para desplegar dicha autorregulación en el contexto social.

Lamentablemente, en el desarrollo de las funciones ejecutivas influyen aspectos que no son tan sencillos de modificar. Se ha descrito que las funciones ejecutivas tienen a la base un componente genético sustancial (Miyake & Friedman, 2012), que tienen cierta estabilidad a lo largo de los años (Miyake & Friedman, 2012), y que son afectadas por contextos estresantes como es la pobreza crónica (Blair & Raver, 2012a). Pese a lo anterior, las

funciones ejecutivas se pueden desarrollar hasta la segunda década de la vida y existen algunos programas educativos que las desarrollan (Blair & Diamond, 2008).

En los resultados de la presente investigación, se corrobora lo planteado en la literatura respecto a que el contexto social afecta el desarrollo de las funciones ejecutivas, observándose diferencia entre el contexto socioeducativo bajo y el alto. Más aún, las funciones ejecutivas fue la única medida de autorregulación que se asoció con los tres aspectos contemplados para definir el contexto socioeducativo: el nivel de educación de la madre, el nivel de ingreso familiar, y la dependencia administrativa del colegio. Es decir, a menor nivel educativo de la madre y menor ingreso familiar, menor nivel de funciones ejecutivas. Igualmente, estudiantes del colegio municipal obtuvieron menor nivel de funciones ejecutivas que estudiantes de los colegios particular-subvencionados.

Sumado a ello los resultados de esta investigación dan cuenta que:

- Los factores que afectan el rendimiento académico de matemáticas fueron las funciones ejecutivas y el contexto socioeducativo, teniendo mayor importancia el contexto socioeducativo. Entre ambos factores explicaban el 31% de la varianza en la nota de matemáticas.
- Los factores que afectan el rendimiento académico de lenguaje fueron las funciones ejecutivas y la eventual relación de conflicto con la profesora; teniendo mayor importancia las funciones ejecutivas. Entre ambos factores explican el 36% de la varianza en la nota de lenguaje.

Es decir, las funciones ejecutivas, que son afectadas por el nivel socioeconómico del estudiante, son el aspecto más incidente en el rendimiento académico por sobre variables socioemocionales como es la autorregulación conductual, autorregulación emocional, el apego con la madre o la cercanía afectiva con la profesora. Por lo tanto, parece que la clave para mejorar el rendimiento académico no es a través del vínculo afectivo, sino que a través de mejorar las funciones ejecutivas.

Un estudio norteamericano plantea que una forma de mejorar las funciones ejecutivas es aumentando el ingreso familiar. El estudio vinculó cambios en la habilidad cognitiva con cambios en el ingreso familiar; describieron que entre las familias pobres, un aumento en el ingreso familiar durante la infancia media (los participantes tenían entre 4 y 12 años de

edad), generaba un aumento en la habilidad cognitiva en el área verbal y matemática de los estudiantes dos años después (Raffington, Prindle, & Shing, 2018).

Finalmente, vale destacar que el nivel de metacognición que las estudiantes expresaron respecto a las estrategias de autorregulación presentaron un nivel alto de correlación con rendimiento académico y con funciones ejecutivas ( $r$  entre .714 y .809,  $p < .01$ ). Este resultado refleja la importancia que tiene la capacidad de autoevaluación para el proceso de autorregulación, tal como se describió en el estudio cualitativo a partir de las entrevistas con las estudiantes. Vygotsky plantea que una de las instancias de mediación más importantes es la autoconciencia (Leontiev et al., 2017). *“Lo que se suele llamar self, no es más que autoconciencia (...) una nueva conducta de la persona se convierte en conducta-para-uno-mismo, la persona se hace conciente de sí misma como una unidad definitiva.”* (Vygotsky, 1984 en Leontiev et al., 2017).

#### b) Autorregulación y relación profesora-estudiante

Un segundo aspecto constituyente del contexto escolar es la relación profesora-estudiante. Para la presente investigación se planteó la hipótesis que la AR conductual y emocional se asociarían a las escalas que medían la relación profesora-estudiante. La hipótesis fue parcialmente corroborada.

- Cercanía y autorregulación. La escala de cercanía mide el grado de calidez y facilidad de comunicación que tiene una profesora con un/a estudiante, la que puede influir en la motivación que tiene el estudiante hacia la escuela. Según la literatura la cercanía con la profesora se asocia con una mejor AR conductual (Cadima et al., 2016) y con mejores funciones ejecutivas (Williford et al., 2013). En el presente estudio la escala de cercanía solamente correlacionó con la escala de AR conductual según los estudiantes, (aunque de forma débil ya que cuando se consideraban otras variables, se perdía la relación entre cercanía y autorregulación). Pese a ello, esta correlación se encontró en el contexto socioeducativo bajo ( $r = .421$ ) y en el contexto socioeducativo alto ( $r = .595$ ). Esto implica que en la medida que la profesora percibía que existía una relación cálida con una estudiante, la estudiante se evaluaba a sí misma como siguiendo las normas y

cumpliendo con lo esperado para ella. Es decir, según los estudiantes, ellos se adaptan mejor a las normas, cuando están en una relación interpersonal cálida con su profesora.

La cercanía que una profesora siente con un estudiante, tiene además un rol académico en el contexto socioeducativo bajo. Según los resultados del presente estudio, la cercanía con la profesora correlaciona en un nivel medio y alto con el rendimiento académico en Lenguaje ( $r = .760$ ) y Matemáticas ( $r = .574$ ). Lamentablemente este resultado surge a partir de una sola profesora, es decir la profesora jefe contestó la escala de cercanía y es ella misma quien pone la nota de los estudiantes. Por lo tanto, serían necesario otros estudios que involucren mayor cantidad de profesoras para analizar si esta relación se mantiene. En todo caso, este resultado coincide con la literatura en que se dice que el impacto de la relación profesora-estudiante suele ser mayor en contextos de riesgo o vulnerables socialmente (Spilt et al., 2012).

- Conflicto y autorregulación. La escala de Conflicto mide el grado en que una profesora percibe su relación con un estudiante como conflictiva o negativa. En la presente investigación, esta escala fue la que más se asoció con las distintas medidas de autorregulación, de hecho correlacionó con todas excepto con funciones ejecutivas. Esto significa que si una profesora percibe que la relación que tiene con un estudiante es conflictiva, probablemente dicho estudiante tendrá menor autorregulación emocional y conductual. Interesantemente, esta es la única correlación en que la AR conductual evaluada tanto por la madre como por el estudiante coinciden en su comportamiento hacia otra variable. Es decir, si la profesora siente conflicto en su relación con un estudiante, este probablemente puntuará bajo en autorregulación conductual tanto en la evaluación que hace la madre como en la evaluación que hace el propio estudiante.

Por otro lado, la escala de conflicto también correlacionó con el rendimiento académico, particularmente en el contexto socioeducativo bajo. Sin embargo, la situación es la misma que para la escala de cercanía, los datos se basan en una sola profesora, por lo que se requieren futuros estudios para corroborar esta información.

A partir de la regresión lineal realizada para determinar las variables que más se asociaban con una relación conflictiva con la profesora, la escala de autorregulación

emocional fue el predictor más importante, seguido por el sexo del estudiante. Es decir, desde el punto de vista de las profesoras pareciera que tienen más conflicto con niños varones y con estudiantes con menor autorregulación emocional.

A partir de los resultados obtenidos, la relación profesora-estudiante resalta como de gran importancia para el despliegue de las habilidades de autorregulación. Esto puede ser leído de dos formas: los y las estudiantes que evitan tener relaciones conflictivas con la profesora tienden a tener mejores habilidades de autorregulación conductual y emocional; o, las profesoras establecen lazos no conflictivos con los y las estudiantes con mejor regulación conductual y emocional. Resulta interesante que no sean las relaciones cálidas las que se relacionen con mejor autorregulación, sino que tenga más fuerza el efecto de las relaciones negativas sobre la autorregulación. Es decir, pareciera que hace más daño una relación negativa que el bien que hace una relación positiva sobre el desarrollo de la autorregulación. Una relación negativa con la profesora puede actuar como un factor de estrés para los estudiantes, lo que favorece conductas negativas (Settanni et al., 2015).

El hecho que sea la relación de conflicto la que se asocia con la autorregulación, nos lleva a analizar las relaciones que establecen los y las estudiantes con los adultos. A partir de las entrevistas realizadas, los niños y niñas describieron a los adultos caracterizados principalmente en un rol castigador y vigilante. Es decir, desde los estudiantes, el adulto está en un lugar de poder y de vigilancia. Dentro de las entrevistas hubo pocos relatos que dieran cuenta de interacciones adulto-niño más espontáneas o de juego; la mayoría relataba a adultos que marcaban tareas, deberes y normas.

Es así como la profesora fue descrita más bien en un rol vigilante. Las entrevistas a los y las estudiantes demostraron un estado de alerta respecto a la presencia de la profesora. La mayoría de los estudiantes ajustaban su conducta a las normas solamente en presencia de la profesora, el estar alerta a su ingreso a la sala, a su cercanía física, o a su mirada era determinante para la regulación conductual (Registros 50 – 52). Por otro lado, las y los estudiantes al utilizar la estrategia de buscar ayuda de la profesora, se mostraban cautelosos en la selección de problemas con los cuales acudir a la profesora, y preparados en caso de recibir respuestas que les llamara la atención por no cumplir las normas (Registros 14 y 16).

Esta pauta interaccional basada en las normas, rigidiza la relación profesora-estudiante, y como se relató en las entrevistas, en varias ocasiones se privilegia lo normativo sobre lo relacional o socio-emocional. Lo observado a partir de las entrevistas, ya ha sido descrito en la literatura: *“los educadores se ubican en una posición paradójica, por un lado, deben enfrentarse a un sujeto en su particularidad [los estudiantes] y, por otro, cumplen una función de normatividad representando el orden social”* (Medel, 2003 citado en Albornoz & Cornejo 2017, p.8). En el caso del presente estudio, el foco no eran las profesoras, sin embargo, a partir del relato de las estudiantes resalta el rol normativo que cumplen. En un espacio físico con 40 estudiantes una estructura normativa facilita mantener el orden en la sala en pos de un ambiente propicio para el aprendizaje. Sin embargo, el énfasis excesivo en lo normativo puede también estar respondiendo a la función social de la escuela de reproducir la estructura social, y al objetivo de formar niños excesivamente controlados y obedientes.

El énfasis que las profesoras ponen en las normas y su cumplimiento puede llevar a un mayor número de interacciones negativas precisamente con estudiantes que tienen más dificultades para seguir las normas o ajustar su conducta. Se puede producir un círculo vicioso en el que el mayor énfasis en el contexto normativo de la sala de clases dificulta la adaptación a este contexto a los niños y niñas con menor autorregulación conductual, lo cual puede llevar a una relación conflictiva de dichos niños/as con la profesora. Y, como se observa en los resultados, la relación conflictiva también se relaciona con una baja autorregulación. De hecho una relación conflictiva con un estudiante también puede ser un factor de estrés para la profesora, tal como se ha descrito en un estudio chileno, en que los profesores describen el vínculo con sus estudiantes como *“una lucha constante”* (Albornoz Muñoz & Cornejo Chávez, 2017). Por lo tanto, la relación de conflicto no aporta al desarrollo de la autorregulación de las y los estudiantes, ni al bienestar de la profesora.

Sin embargo, según los resultados, promover una relación de cercanía entre estudiantes y profesora tampoco sería la forma de desarrollar la autorregulación en los y las estudiantes, dado que la cercanía de la profesora solamente se asoció con la percepción que tiene el o la estudiante respecto de su comportamiento, y no se ve reflejado en la AR conductual o emocional evaluada por un adulto.

### c) Autorregulación y contexto socioeducativo

A lo largo de esta investigación, se ha resaltado las diferencias que han surgido a partir de la participación de los y las estudiantes en los diferentes contextos socioeducativos. Así, en el contexto socioeducativo bajo, los estudiantes tenían menor autorregulación conductual según sus madres, menores funciones ejecutivas y menor rendimiento académico que en los otros dos contextos. Las variables más afectivas, como es el apego, la cercanía y el conflicto con la profesora, y la autorregulación emocional, no mostraron diferencias según contexto socioeducativo.

Por otro lado, las relaciones entre las variables descritas en esta investigación variaron para cada contexto socioeducativo. A continuación se describen los resultados más relevantes.

- Contexto socioeducativo alto. Los resultados descritos para este contexto fueron altamente sorprendentes. Y ante todo se deben tomar con cautela dado que surgen de una muestra pequeña, ya que solo 20 madres accedieron a participar del estudio y a contestar el cuestionario dirigido a ellas. Pese a ello, se pueden considerar los resultados como un estudio preliminar. Dos fueron los resultados que distinguen a este grupo del resto. Por un lado, se encontró que la AR conductual según los y las estudiantes, tenía una correlación de nivel medio y negativa con la AR emocional ( $r = -.651$ ). Es decir si los niños puntuaban alto en AR conductual, sus madres los puntuaban bajo en AR emocional; y viceversa, si los niños puntuaban bajo en AR conductual, sus madres los puntuaban alto en AR emocional. Como se mencionó previamente, es esperable encontrar discrepancias entre dos evaluadores, sin embargo, una correlación negativa no era esperada. Las familias de este contexto socioeducativo tienen madres que en su mayoría (80%) trabajan fuera de la casa, lo cual eventualmente puede incidir en la perspectiva que tienen de sus hijos e hijas. Posibles explicaciones para este resultado probablemente tienen que provenir de estudios que aborden el tema de las relaciones parentales actuales.

Un segundo resultado sorprendente de este grupo es la correlación negativa entre autorregulación conductual según los estudiantes y rendimiento académico en lenguaje ( $r = -.516$ ), es decir si las estudiantes se autoevalúan como capaces de autorregularse conductualmente, ellas obtenían menor rendimiento académico en



lenguaje, y viceversa. Este resultado es muy sorprendente porque además contradice el precepto vygotskiano que el lenguaje es un instrumento cultural que facilita la autorregulación; es decir se hubiese esperado una correlación positiva y no negativa. Probablemente este resultado refleje alguna característica particular de las clases de lenguaje de los estudiantes de este curso.

Finalmente, en este contexto no se observó correlación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico como en los otros dos contextos. Esto se puede deber a que en este contexto la mayoría de los y las estudiantes obtuvieron puntajes cercanos al máximo en funciones ejecutivas, lo que dio poca variabilidad a los puntajes.

- Contexto socioeducativo medio. En este contexto, llama la atención que la percepción que tiene la profesora respecto a su relación con los estudiantes (ambas escalas) no correlaciona con la AR conductual según los estudiantes, tal como ocurre en los otros dos contextos. Es decir, siguiendo el análisis realizado previamente, la percepción que tienen los niños y niñas de sí mismos, surgen a partir de la relación que ellos establecen con su madre (ya que hay relación con apego), y no de la relación con las profesoras. Esto es en parte esperable a partir de las entrevistas realizadas a las y los estudiantes, ya que en estas se resaltó la imagen de la madre como una figura omnipresente y relevante para la regulación conductual y emocional de los y las estudiantes.

En segundo lugar, en este contexto, se encontró una relación significativa entre la evaluación que hacía la madre de la AR conductual de su hijo, y la evaluación que hacía la profesora de la relación conflictiva con ese estudiante ( $r = .332$ ). Es decir, madre y profesora coinciden en su evaluación respecto de la regulación conductual del hijo/a. Esto es interesante, ya que no se reportó esta relación en los otros dos contextos. Esto puede indicar que las madres probablemente ven influenciada la percepción que tienen de la conducta de su hija o hijo, a partir de lo que la profesora les informa o transmite en relación a ese niño/a.

- Contexto socioeducativo bajo. Lo distintivo de este contexto es la relación entre (sin) conflicto con la profesora y funciones ejecutivas ( $r = .498$ ). Es decir, si la profesora reporta que no tiene conflictos con el o la estudiante, ese estudiante

probablemente tendrá mejores funciones ejecutivas. Además en este contexto, el conflicto con la profesora también se asocia con el rendimiento académico en lenguaje y matemáticas. Estos resultados concuerdan con lo reportado en la literatura en que en contextos más vulnerables la relación profesor-estudiante tiene mayor impacto sobre variables académicas (Spilt et al., 2012) y sobre el desarrollo de la autorregulación (Cadima et al., 2016). Por otro lado, en este contexto no se observa relación entre apego y AR conductual según los hijos/as, al contrario de lo observado en los otros dos contextos. Una posible explicación para ello surge de los estudios interculturales de apego. En ellos se plantea que en contextos de menor nivel socioeconómico, la crianza de los niños/as se realiza por más de una persona, involucrándose los hermanos, abuelas u otros, lo que puede generar apego a más de una persona, y también pudiera invalidar las formas de medir apego clásicas que se centra en un cuidador principal (Keller, 2016).

Por lo tanto, respecto a las diferencias por contexto socioeducativo, se observa que la estructura de la autorregulación, es decir la relación entre las distintas dimensiones, se mantiene más o menos la misma a lo largo de los tres contextos (con excepción de la relación negativa entre AR emocional y AR conductual según hijos/as encontrada en el contexto alto). La principal diferencia entre los tres contextos socioeducativos radica en la importancia que la relación con la profesora en el desarrollo de la autorregulación. Siendo ésta más importante para el desarrollo de las funciones ejecutivas en el contexto socioeducativo bajo.

## CONCLUSIONES

## CONCLUSIONES

La investigación actual en autorregulación mayoritariamente surge de un contexto anglosajón que utiliza la corriente teórica cognitiva-conductual o la psicología social norteamericana. Este escenario da cuenta de la necesidad de aportar desde estudios locales a la discusión internacional. Investigaciones desde marco teóricos diversos y estudios realizados en contexto natural permiten nuevas perspectivas que nutran el campo de la autorregulación que está dominado por un discurso cognitivo descontextualizado.

A través de una metodología mixta y un estudio situado en el contexto natural, se dio voz a niños y niñas de una comuna popular de Santiago, para comprender el proceso de autorregulación y su expresión en el contexto escolar local.

La reflexión a partir de los resultados a luz de la perspectiva histórico-cultural, nos deja con las siguientes conclusiones.

### 1. La autorregulación es un proceso social.

Para que ocurra una acción autorregulada se requiere de un otro que le otorgue sentido al esfuerzo de autorregulación. La autorregulación no surge desde un adecuado desarrollo de las funciones ejecutivas, ni de un apego seguro. La autorregulación surge de la relación social con un otro que significa la acción, le otorga sentido cultural e histórico, y comparte herramientas y signos que irán constituyendo al sujeto.

Las funciones ejecutivas y el vínculo de apego son ambos mecanismos a la base del desarrollo de la autorregulación. Ambas son funciones psicológicas superiores que se desarrollan a través de la interacción social. Sin embargo, los resultados mostraron que ninguna correlaciona con el control de la conducta, ni con la regulación emocional, cuando se consulta por estas a partir de un cuestionario que recoge la conducta social del niño o niña. Este resultado puede implicar que para niños de la infancia intermedia, en que el mundo social comienza a complejizarse y relevarse, el proceso de autorregulación

probablemente ocurre primordialmente a través de la interacción social. Dos resultados nos refuerzan esta intuición, a saber.

El estudio cualitativo nos mostró que la relación con la madre es una fuente de transmisión de significados culturales que orientan a los niños y niñas respecto al dominio de su conducta en la escuela. La madre, tanto como la profesora, transmite la importancia de las tareas y de seguir las normas en la sala de clases. A su vez, desde su conocimiento de la cultura escolar y social, entrega herramientas a sus hijos e hijas respecto de cómo desenvolverse socialmente con sus compañeros y compañeras. Este compartir saberes permite a los y las estudiantes configurar metas hacia las cuales orientar el control de la conducta. Sin una razón por la cual realizar una acción, los niños y niñas no hacen el esfuerzo de dominio de sí mismos. Esta razón suele surgir de los significados transmitidos a través de las relaciones sociales con personas significativas.

El estudio cuantitativo, describió que los aspectos más relevantes para la autorregulación conductual reportada por el mismo estudiante eran las variables afectivas: el apego y la relación sin conflicto y de cercanía con su profesora. Por lo tanto, vuelve a aparecer la importancia de la interacción social para el proceso de autorregulación. Los niños y niñas regulan su conducta en relación al vínculo que construyen con su profesora y su madre.

Por lo tanto, la autorregulación es un proceso social.

## 2. La autorregulación es un proceso situado.

El proceso de autorregulación ocurre en un contexto social determinado, que influye en los factores que serán importantes para la misma. Así, el vínculo con la madre y el vínculo con la profesora tienen pesos distintos sobre el proceso de autorregulación en distintos contextos socioeducativos.

Los resultados dieron cuenta de la importancia de la relación con la profesora en el contexto socioeducativo bajo, en que dicho vínculo afectaba el desarrollo de las funciones ejecutivas, el rendimiento académico y la autopercepción del estudiante respecto de su dominio conductual. En los otros dos contextos socioeducativos, el vínculo con la profesora no tuvo tanta presencia sobre los procesos de autorregulación.

### 3. La autorregulación constituye el sí mismo.

La evaluación que hace de sí mismo el niño o niña depende de la relación diádica y afectiva que establece con adultos significativos. En esta relación, los niños y niñas internalizan el habla de otros respecto de ellos mismos y así se constituye la conciencia de sí mismos. De esta manera la autoconciencia respecto al dominio de la conducta permite ir construyendo definiciones de sí mismo que le dan sentido a las acciones emprendidas.

### 4. El proceso de autorregulación es gradual.

Para internalizar herramientas culturales que permitan la autorregulación, se desarrolla un proceso de mediación social y de autoevaluación de sí mismo que es un proceso gradual.

Inicialmente los otros tienen un rol de co-regulación. Durante el proceso los otros, otorgan significados culturales a las acciones, que le dan sentido a la meta en torno a la cual autorregularse. Las entrevistas a los y las estudiantes permitieron describir el paso gradual desde la aceptación de indicaciones de otros, hacia la interiorización y apropiación de los significados transmitidos, pasando por dicha etapa denominada “en transición”.

### 5. La estructura de la autorregulación.

La autorregulación como constructo parece estar conformado por tres dimensiones distintas: autorregulación conductual, autorregulación emocional y funciones ejecutivas. Cada dimensión de la autorregulación es un proceso psicológico superior que se debe desarrollar independientemente en la relación social.

La capacidad de autorregulación sería la posibilidad de agenciar o coordinar estas distintas dimensiones cuando se expresan en un contexto interaccional.

Las estrategias de autorregulación utilizadas por los y las estudiantes, dieron luces de cómo las distintas dimensiones se relacionan entre sí y se coordinan para generar acciones

autorreguladas. Por lo tanto la autorregulación es un proceso psicológico superior de agencia.

6. Las funciones ejecutivas son claves para el éxito académico, pero parecen estar distribuidas por nivel socioeconómico.

Las funciones ejecutivas, y no las variables afectivas, son la clave del éxito académico. Esto es particularmente cierto para estudiantes de contextos socioeducativos medios y bajos.

Lamentablemente, la presente investigación corrobora lo planteado por estudios internacionales, que las funciones ejecutivas están asociadas al nivel socioeconómico, al nivel de educación de la madre, y dada la segregación escolar chilena, al colegio al que asiste un estudiante.

Dada la importancia de las funciones ejecutivas para el rendimiento académico, aparece como una esperanza los estudios que plantean que colegios “de buena calidad” pueden ayudar a desarrollar las funciones ejecutivas. Esto en parte se observó en la vinculación descrita en los resultados entre una relación no conflictiva con la profesora y el desarrollo de funciones ejecutivas. Sin embargo, esto requiere mayor estudio. Por lo pronto, no deja de ser decisiva la investigación que desarrollaron Raffington y colaboradores (2018), en que indican que basta con aumentar el ingreso económico de una familia, para que en el lapso de dos años aumente el desarrollo cognitivo de los hijos e hijas de dicha familia.

7. Estudiantes con baja autorregulación pueden ser conflictivos para la profesora.

Estudiantes que tienen relaciones conflictivas con la profesora tienden a tener menor autorregulación emocional y conductual. Esto también implica que la profesora se puede sentir conflictuada por niños y niñas con baja autorregulación. Es decir, estudiantes con baja autorregulación se vuelven conflictivos para la profesora quien probablemente no tiene las herramientas ni el tiempo para acompañar a estos estudiantes, considerando que tienen cursos con 40 estudiantes.

La perspectiva vygotskiana que posiciona la autorregulación como constituyente del sí mismo permite comprender el rol central que tiene la autorregulación para la constitución de la psiquis, y por tanto para la psicología. No en vano, la pregunta por la voluntad y por la agencia, ha estado en el programa de la psicología por más de un siglo. El resurgimiento del tema en las últimas décadas viene acompañado de cierta premura por el control. Pareciera que en esta época la tensión entre libertades individuales y control institucional plantea una disyuntiva compleja.

La autorregulación, definida como autocontrol implica el dominio de uno mismo para adaptarse a las reglas que impone la sociedad. Desde ahí la autorregulación se ha convertido en un constructo de uso masivo tanto por los psicólogos como por profesores. Esto ha generado una alerta en ciertas personas respecto de su uso como estrategia de adaptación e integración al sistema neoliberal imperante.

Su aplicación al área educacional ha llevado a algunos a cuestionar si es que el énfasis en la autorregulación libera de responsabilidad a los profesores y psicólogos, sobre la conducta y aprendizaje de los estudiantes (Martin & McLellan, 2008). Es decir, siguiendo el concepto de Redondo (1995) de psicologización, el uso de la autorregulación permitiría culpabilizar a los individuos de diferencias que surgen desde un contexto social desigual. Como se observó en los resultados, son las personas de contextos socioeducativos más pobres quienes tienen menor autorregulación. En la medida que la autorregulación se defina como una capacidad individual, efectivamente el niño “sin autorregulación” puede convertirse en un rótulo como actualmente es el ser hiperactivo o impulsivo. Los resultados de las investigaciones en el tema refuerzan que la falta de autorregulación no es buen antecedente para la integración escolar, pudiendo convertirse entonces este rótulo en una suerte de estigma para la vida estudiantil.

Los resultados de la presente investigación, sin embargo, dan una nueva mirada al proceso de autorregulación, ubicándolo en la interacción social. Las adultas, madres y profesoras, se instauran como sujetos sociales indispensables para la realizar la mediación de significados necesarias para el desarrollo de la autorregulación en los niños y niñas. Por lo tanto, el desarrollo de niños y niñas autorregulados, en vez de liberar a madres y profesoras, les



exige presencia reflexiva y atenta para participar del proceso de significación necesario para la acción autorregulada.

Sin embargo, el objetivo último de desarrollar autorregulación no es obtener buen rendimiento académico ni controlar la conducta en la sala de clases. La perspectiva vygotskiana posiciona la autorregulación como un proceso psicológico superior necesario para la creación de autoconciencia y desarrollo de la personalidad. Esta mirada plantea grandes desafíos a la investigación y a los psicólogos educacionales para orientar las prácticas hacia acciones que permitan el desarrollo de la conciencia de sí mismo, que a la larga es la herramienta cultural que nos hace verdaderamente humanos.

La disparidad de participantes de distintos contextos socioeducativos fue una limitación de esta investigación que deja varias preguntas abiertas que se podrían desarrollar en futuras investigaciones. Nuevos estudios en contextos específicos parecen ineludibles. Estudios que profundicen la relación parento-filial en el contexto socioeducativo alto y otros que profundicen el rol de la profesora en el contexto socioeducativo bajo parece necesario a la luz de algunos resultados exploratorios de esta investigación.

Esperamos que la investigación acá presentada propicie reflexiones en el ámbito de la psicología del desarrollo que nutran una práctica contextualizada y crítica. Esperamos sea un aporte para tomar conciencia del efecto de la realidad social sobre el desarrollo psicológico, y la relevancia de propiciar un desarrollo del sí mismo centrado en la autoconciencia.

## REFERENCIAS

- Adrian, M., Zeman, J., & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 110*(2), 171–197. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.009>
- Albornoz Muñoz, N., & Cornejo Chávez, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 43*(2), 7–25. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>
- Annevirta, T., & Vauras, M. (2001). Metacognitive knowledge in primary grades: A longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education, 16*(2), 257–282.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educacao & Sociedade, 32*(115), 305–322. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (2da ed.). Argentina: Aique Grupo Editor S.A. Retrieved from [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE\\_Baquero\\_2\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Baquero_2_Unidad_2.pdf)
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review, 21*(2), 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development, 81*(1), 326–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x>
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: the promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Developmental Psychopathology, 20*(3), 899–911. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>. Biological
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012a). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist, 67*, 309–318. <https://doi.org/10.1037/a0027493>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012b). Individual development and evolution: Experiential canalization of self-regulation. *Developmental Psychology, 48*(3), 647–657. <https://doi.org/10.1037/a0026472>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology, 66*, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blair, C., Ursache, A., Greenberg, M., & Vernon-Feagans, L. (2015). Multiple aspects of self-regulation uniquely predict mathematics but not letter–word knowledge in the early elementary grades. *Developmental Psychology, 51*(4), 459–472. <https://doi.org/10.1037/a0038813>
- Bowlby, J. (1998). La conducta de apego desde el punto de vista de los sistemas de control. In *El Apego y La Perdida I*. Buenos Aires: Paidós.
- Bridges, L. J., Denham, S. a, & Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development, 75*(2), 340–345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00675.x>
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Brumariu, L. E. (2015). Parent-child attachment and emotion regulation. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds.), *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field. New directions for child and adolescent development* (pp. 31–45). <https://doi.org/10.1002/cad>
- Burman, J. T., Green, C. D., & Shanker, S. (2015). On the meanings of self-regulation: digital humanities in service of conceptual clarity. *Child Development, 86*(5), 1507–1521. <https://doi.org/10.1111/cdev.12395>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable.

- Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2, 53–82.  
<https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL2-ISSUE1-FULLTEXT-3>
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher–child relationships, and self–regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 7–17. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5>
- Calkins, S. D., & Leerkes, E. M. (2011). Early attachment processes and the development of emotional self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (2da ed., pp. 355–373). The Guilford Press.
- Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., McDonald Connor, C., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141–158.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.004>
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377–394. Retrieved from  
<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=3f8690c3-be4d-406e-9cd1-99c1c785d2e3@sessionmgr4002&vid=24&hid=4114>
- Carlson, S. M. (2009). Social origins of executive development. In C. Lewis & J. I. M. Carpendale (Eds.), *Social interaction and the development of executive function. New directions in Child and Adolescent Development* (Vol. 123, pp. 87–97). <https://doi.org/10.1002/cd>
- Caspi, A. (2000). The child is father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 158–172. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.158>
- Causadias, J. M., Salvatore, J. E., & Sroufe, L. A. (2012). Early patterns of self-regulation as risk and promotive factors in development: A longitudinal study from childhood to adulthood in a high-risk sample. *International Journal of Behavioral Development*, 36(4), 293–302.  
<https://doi.org/10.1177/0165025412444076>
- Chavajay, P., & Rogoff, B. (1999). Cultural variation in management of attention by children and their caregivers. *Developmental Psychology*, 35(4), 1079–1090.
- Christ, T. W. (2013). The worldview matrix as a strategy when designing mixed methods research. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 7(1), 110–118.  
<https://doi.org/10.5172/mra.2013.7.1.110>
- Clemente, R. A., & Hernandez, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Cole, M., & Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 484–507). Cambridge University Press.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges for child development research. *Child Development*, 75(2), 317–333.
- Colle, L., & Del Giudice, M. (2011). Patterns of attachment and emotional competence in middle childhood. *Social Development*, 20(1), 51–72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00576.x>
- Colman, R. A., Hardy, S. A., Albert, M., Raffaelli, M., & Crockett, L. (2006). Early predictors of self-regulation in middle childhood. *Infant and Child Development*, 15, 421–437.  
<https://doi.org/10.1002/icd.469>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L., & Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 111–124. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.1.111>
- Contreras, M., Corbalán, F., & Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana*

- Sobre Caliad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5(5e), 259–263.
- Creswell, J. W. (2014). Mixed methods procedures. In *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4ta ed., pp. 215–240). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). Choosing a mixed methods design. In *Designing and conducting mixed methods* (pp. 58–88). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- De los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A. G., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141(4), 858–900. <https://doi.org/10.1037/a0038498>
- Deffaa, M. (2017). *The impact of culture and social class on parenting and children's behavior regulation in Germany and Chile*. Universitat Konstanz.
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: an integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125–157. <https://doi.org/10.1023/A:1024521920068>
- Diener, M. L., Isabella, R. A., Behunin, M. G., & Wong, M. S. (2008). Attachment to mothers and fathers during middle childhood: associations with child gender, grade, and competence. *Social Development*, 17(1), 84–101. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00416.x>
- Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology*, 50(5), 1350–1361. <https://doi.org/10.1037/a0032779>
- Drugli, M. B., & Hjemdal, O. (2013). Factor structure of the Student–Teacher Relationship Scale for norwegian school-age children explored with confirmatory factor analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 457–466. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656697>
- Duckworth, A. L., & Steinberg, L. (2015). Unpacking self-control. *Child Development Perspectives*, 9(1), 32–37. <https://doi.org/10.1111/cdep.12107>
- Dwyer, K. M. (2005). The meaning and measurement of attachment in middle and late childhood. *Human Development*, 48(3), 155–182. <https://doi.org/10.1159/000085519>
- Edossa, A. K., Schroeders, U., Weinert, S., & Artelt, C. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 192–202. <https://doi.org/10.1177/0165025416687412>
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood Poverty, Chronic Stress, Self-Regulation, and Coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48. <https://doi.org/10.1111/cdep.12013>
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development*, 81(2), 435–456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x>
- Feldman, R. (2009). The development of regulatory functions from birth to 5 Years: Insights from premature infants. *Child Development*, 80(2), 544–561. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01278.x>
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles Del Psicólogo*, 31(1), 18–33. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441003>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics. Book* (4ta edición). SAGE Publications. Retrieved from [https://books.google.co.uk/books?hl=zh-CN&lr=&id=c0Wk9luBmAoC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Field,+A.,+\(2013\).+Discovering+Statistics+Using+IBM+SPSS+Statistics+4th+ed.,+London:+Sage.+Fiore,&ots=LbCjOHXAZF&sig=OXUfUmgV-xpxqgpUVy0zFgGXe3Q&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.uk/books?hl=zh-CN&lr=&id=c0Wk9luBmAoC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Field,+A.,+(2013).+Discovering+Statistics+Using+IBM+SPSS+Statistics+4th+ed.,+London:+Sage.+Fiore,&ots=LbCjOHXAZF&sig=OXUfUmgV-xpxqgpUVy0zFgGXe3Q&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive—Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), 307–335. <https://doi.org/10.1080/07351692209348990>

- Fries, C. J. (2009). Bourdieu's Reflexive Sociology as a Theoretical Basis for Mixed Methods Research. An Application to Complementary and Alternative Medicine. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(4), 326–348. <https://doi.org/10.1177/1558689809336660>
- Gestsdóttir, S., & Lerner, R. M. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: findings from the 4-H study of positive youth development. *Developmental Psychology*, 43(2), 508–521. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.2.508>
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530–541. <https://doi.org/10.1080/01650250042000366>
- Gredler, M. E. (2009). Hiding in plain sight: the stages of mastery/self-regulation in Vygotsky's cultural-historical theory. *Educational Psychologist*, 44(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00461520802616259>
- Gresham, D., & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 616–621. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.016>
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). London: Sage.
- Guest, G. (2013). Describing mixed methods research: an alternative to typologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), 141–151. <https://doi.org/10.1177/1558689812461179>
- Gulay Ogelman, H., & Seven, S. (2014). The reliability-validity studies for the student-teacher relationship scale (STRS). *European Journal of Research on Education*, 2(2), 179–185. <https://doi.org/10.15527/ejre.201426262>
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: A 2-year follow-up study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 567–574. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x>
- Hackman, D. A., Gallop, R., Evans, G. W., & Farah, M. J. (2015). Socioeconomic status and executive function: Developmental trajectories and mediation. *Developmental Science*, 18(5), 686–702. <https://doi.org/10.1111/desc.12246>
- Heatherston, T. F. (2011). Neuroscience of self and self-regulation. *Annual Review of Psychology*, 62, 363–390. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131616>
- Heikamp, T., Trommsdorff, G., Druey, M. D., Hübner, R., & von Suchodoletz, A. (2013). Kindergarten children's attachment security, inhibitory control, and the internalization of rules of conduct. *Frontiers in Psychology*, 4(March), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00133>
- Higgins, E. T. (1996). The "Self Digest": Self-Knowledge Serving Self-Regulatory Functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1062–1083.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(3), 174–180. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Hong, F., Doan, S. N., Lopez, A., & Evans, G. W. (2017). Relations among temperament, self-regulatory strategies and gender in predicting delay of gratification. *Frontiers in Psychology*, 8, 1925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01925>
- Hu, T., Zhang, D., Wang, J., Mistry, R., Ran, G., & Wang, X. (2014). Relation between emotion regulation and mental health: a meta-analysis review. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 114(2), 341–362. <https://doi.org/10.2466/03.20.PRO.114k22w4>
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>
- Jackson, T., Mackenzie, J., & Hobfoll, S. E. (2000). Communal aspects of self-regulation. In M.

- Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (p. 783). Academic Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., & Dekovic, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: a meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15, 561–579. <https://doi.org/10.1002/icd>
- Keller, H. (2016). Attachment. A pancultural need but a cultural construct. *Current Opinion in Psychology*, 8, 59–63. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.002>
- Keller, H., Yovsi, R., Borke, J., Kartner, J., Jensen, H., & Papaligoura, Z. (2004). Developmental consequences of early parenting experiences: Self-recognition and self-regulation in three cultural communities. *Child Development*, 75(6), 1475–1760.
- Kelley, W. M., Wagner, D. D., & Heatherton, T. F. (2015). In search of a human self-regulation system. *Annual Review of Neuroscience*, 38, 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-071013-014243>
- Kerns, K. A., Abraham, M. M., Schlegelmilch, A., & Morgan, T. A. (2007). Mother – child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment & Human Development*, 9(1), 33–53. <https://doi.org/10.1080/14616730601151441>
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32(3), 457–466. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.457>
- Kim, H., & Page, T. (2013). Emotional bonds with parents, emotion regulation, and school-related behavior problems among elementary school truants. *Journal of Child and Family Studies*, 22(6), 869–878. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9646-5>
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4–41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199–214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>
- Laboratory for Comparative Human Cognition. (2010). Cultural-historical activity theory. *Elsevier Ltd*. San Diego, CA.: Elsevier Ltd. Retrieved from <http://lchc.ucsd.edu/Pubs/lchc.encyc.pdf>
- Lawson, G. M., Hook, C. J., & Farah, M. J. (2018). A meta-analysis of the relationship between socioeconomic status and executive function performance among children. *Developmental Science*, 21(2), 1–22. <https://doi.org/10.1111/desc.12529>
- LeCuyer, E. A., & Zhang, Y. (2015). An integrative review of ethnic and cultural variation in socialization and children's self-regulation. *Journal of Advanced Nursing*, 71(4), 735–750. <https://doi.org/10.1111/jan.12526>
- Ledesma, R. (2008). Introducción al Bootstrap. Desarrollo de un ejemplo acompañado de software de aplicación. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 4(2), 51–60.
- Leontiev, D., Lebedeva, A., & Kostenko, V. (2017). Pathways of personality development: following Lev Vygotsky's guidelines. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies*, 2, 98–112. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-98-112>
- Lerner, R., Lerner, J. V., Bowers, E. P., Lewin-Bizan, S., Gestsdottir, S., & Brown Urban, J. (2011). Self-regulation processes and thriving in childhood and adolescence: a view of the issues. In R. Lerner, J. Lerner, E. Bowers, S. Lewin-Bizan, S. Gestsdottir, & J. Brown Urban (Eds.), *Thriving in Childhood and Adolescence: The Role of Self Regulation Processes* (pp. 1–9). New Directions for Child and Adolescent Development, Number 133.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., & Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781–799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>
- Lieberman, M., Doyle, A.-B., & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with

- peer relations. *Child Development*, 70(1), 202–213.
- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças [The self-regulation process on child development]. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 281–293. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200012>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2: A comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497–498. <https://doi.org/10.1177/0146621613487794>
- Losoya, S., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Developmental issues in the study of coping. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), 287–313.
- Maloney, P. W., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2012). The multi-factor structure of the brief self-control scale: Discriminant validity of restraint and impulsivity. *Journal of Research in Personality*, 46, 111–115. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.10.001>
- Marci, T., Lionetti, F., Moscardino, U., Pastore, M., Calvo, V., & Altoé, G. (2018). Measuring attachment security via the Security Scale: Latent structure, invariance across mothers and fathers and convergent validity. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 481–492. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1317632>
- Martin, J. (2007). The selves of educational psychology: Conceptions, contexts, and critical considerations. *Educational Psychologist*, 42(2), 79–89. <https://doi.org/10.1080/00461520701263244>
- Martin, J., & McLellan, A. M. (2008). The educational psychology of self-regulation: a conceptual and critical analysis. *Studies in Philosophy and Education*, 27(6), 433–448. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9060-4>
- Marulis, L. M., Palincsar, A. S., Berhenke, A. L., & Whitebread, D. (2016). Assessing metacognitive knowledge in 3–5 year olds: the development of a metacognitive knowledge interview (McKI). *Metacognition and Learning*, 11(339–368), 63–85. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9157-7>
- Mascolo, M. F., & Fischer, K. W. (2015). Dynamic development of thinking, feeling and acting. In W. F. Overton & P. C. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science. Vol. 1. Theory and Method* (Seventh, pp. 113–161). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Matthews, J. S., Cameron Ponitz, C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689–704. <https://doi.org/10.1037/a0014240>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2015). Development and Self-Regulation. In W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. I. Theoretical models of human development* (7ma edició, pp. 523–565). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Morrison, F. J., Gestsdottir, S., Cameron, C. E., Bowers, E. P., ... Grammer, J. (2018). Self-regulation. In N. Halfon, C. B. Forrest, R. M. Lerner, & E. M. Faustman (Eds.), *Handbook of Life Course Health Development* (pp. 275–298). eBook: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3>
- Mercer, J. (2011). Attachment theory and its vicissitudes: Toward an updated theory. *Theory & Psychology*, 21(1), 25–45. <https://doi.org/10.1177/0959354309356136>
- Mira, A., & Vera-Nuñez, L. (2017). Control esforzado: componente regulatorio del temperamento y sus implicaciones en el desarrollo socioemocional de los niños. *Rev. Chil. Neuropsicol*, 12(1), 24–28. <https://doi.org/10.5839/rcnp.2017.12.01.07>
- Mischel, H., & Mischel, W. (1983). The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development*, 54(3), 603–619. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1130047>

- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>
- Moreno García, R. (2010). *Estilos de apego en el Profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Universidad Complutense de Madrid.
- Mortensen, J. A., & Barnett, M. A. (2015). Teacher-child interactions in infant/toddler child care and socioemotional development. *Early Education and Development*, 26(2), 209–229. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.985878>
- Muñoz-Muñoz, L. (2017). La autorregulación y su relación con el apego en la niñez. *Rev.Latinoam.Cienc.Soc.Niñez Juv*, 15(2), 807–821. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1520201082016>
- Nęcka, E., Gruszka, A., Orzechowski, J., Nowak, M., & Wójcik, N. (2018). The (in)significance of executive functions for the trait of self-control: a psychometric study. *Frontiers in Psychology*, 9, 1139. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01139>
- Neuenschwander, R., & Blair, C. (2017). Zooming in on children’s behavior during delay of gratification: Disentangling impulsogenic and volitional processes underlying self-regulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 154, 46–63. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.09.007>
- Nielsen, M., Haun, D., Kärtner, J., & Legare, C. H. (2017). The persistent sampling bias in developmental psychology: a call to action. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.017>
- Nigg, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361–383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C. R., Lopez, N. L., & Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology*, 17(1), 25–45. <https://doi.org/10.1017/s0954579405050029>
- Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: philosophy, concepts, methodology. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology. Volume 1: Theoretical Models of Human Development* (6ta ed., pp. 18–88). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1037/h0069465>
- Overton, W. F. (2015). Processes, relations and relational-developmental-systems. In W. Overton & P. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science. Vol 1. Theory and Models* (7ma ed., pp. 9–62). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Pallini, S., Chirumbolo, A., Morelli, M., Baiocco, R., Laghi, F., & Eisenberg, N. (2018). The relation of attachment security status to effortful self-regulation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(5), 501–531. <https://doi.org/10.1037/bul0000134>
- Parkinson, B., & Totterdell, P. (1999). Classifying Affect-regulation Strategies. *Cognition and Emotion*, 13(3), 277–303.
- Peña Ochoa, M. (2010). Hacia una recuperación de la subjetividad en el proceso de conocer en el contexto escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de educación básica chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 195–211. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200011>
- Perez, S. M., & Gauvain, M. (2005). The role of child emotionality in child behavior and maternal instruction on planning tasks. *Social Development*, 14(2), 250–272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00301.x>
- Pianta, R. C. (2001). *STRS Student - Teacher Relationship Scale. Professional Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc. Retrieved from



- [https://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/STRS\\_Professional\\_Manual.pdf](https://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/STRS_Professional_Manual.pdf)
- Pierrehumbert, B., Santelices, M. P., Ibanez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., ... Borghini, A. (2009). Gender and attachment representations in the preschool years: comparisons between five countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*(4), 543–566.  
<https://doi.org/10.1177/0022022109335181>
- Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A., & Linebarger, D. L. (2013). Investigating correlates of self-regulation in early childhood with a representative sample of english-speaking American families. *Journal of Child and Family Studies, 22*(3), 423–436. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9595-z>
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Post, Y., Boyer, W., & Brett, L. (2006). A historical examination of self-regulation: helping children now and in the future. *Early Childhood Education Journal, 34*(1), 5–14.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-006-0107-x>
- Raffaelli, M., Crockett, L., & Shen, Y.-L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology, 166*(1), 54–75. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub>
- Raffington, L., Prindle, J. J., & Shing, Y. L. (2018). Income gains predict cognitive functioning longitudinally throughout later childhood in poor children. *Developmental Psychology, 54*(7), 1232–1243. <https://doi.org/10.1037/dev0000529>
- Ramírez, J. D., & Palacios, J. (1981). Glosario de términos piagetianos. *Infancia y Aprendizaje, 4*(2), 123–143. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821906>
- Ratner, C. (2014). Psicología histórico-cultural y cambio cultural-psicológico. *Teoría y Crítica de La Psicología, 4*, 115–130.
- Redondo, J. (1995). La modernización de la educación y la psicologización de los problemas sociales: o de cómo se enseña a las víctimas a culpabilizarse. *Revista de Psicología de La Universidad de Chile, VIII*(2), 61–68.
- Riquelme, E. (2013). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Roben, C. K. P., Cole, P. M., & Armstrong, L. M. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression, and regulatory strategies in early childhood. *Child Development, 84*(3), 891–905. <https://doi.org/10.1111/cdev.12027>
- Rogers, M. L., Halberstadt, A. G., Castro, V. L., MacCormack, J. K., & Garrett-Peters, P. (2016). Maternal emotion socialization differentially predicts third-grade children's emotion regulation and lability. *Emotion, 16*(2), 280–291. <https://doi.org/10.1037/emo0000142>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Ryan-Wenger, N. M. (1992). A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatry, 62*(2), 256–263.
- Sameroff, A. J. (2009). Conceptual issues in studying the development of self-regulation. In S. L. Olson & A. J. Sameroff (Eds.), *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavior problems* (pp. 1–18). New York: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development, 81*(1), 6–22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Schore, A. N. (2000). Attachment and the regulation of the right brain. *Attachment & Human Development, 2*(1), 23–47. <https://doi.org/10.1080/146167300361309>
- Schore, J. R., & Schore, A. N. (2007). Modern Attachment Theory: The Central Role of Affect Regulation in Development and Treatment. *Clinical Social Work Journal, 36*(1), 9–20.  
<https://doi.org/10.1007/s10615-007-0111-7>
- Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A., & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(4), 464–479. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.005>
- Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., & Prino, L. E. (2015). Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale - short form. *Frontiers in*

- Psychology*, 6, 898. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00898>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906–909.
- Sokol, B. W., Hammond, S. I., Kuebli, J., & Sweetman, L. (2015). The development of agency. In W. F. Overton & P. C. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science. Vol. 1. Theory and Method* (pp. 285–322). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Spangler, G., & Zimmermann, P. (2014). Emotional and adrenocortical regulation in early adolescence: Prediction by attachment security and disorganization in infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 142–154. <https://doi.org/10.1177/0165025414520808>
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J.-Y., & Kwok, O.-M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83(4), 1180–1195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x>
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: a prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349–367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Theobald, M. (2008). Methodological issues arising from video-stimulated recall with young children. In *Australian association for research in education*. Brisbane. Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au/>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Trommsdorff, G. (2009). Culture and development of self-regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(5), 687–701. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00209.x>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2008). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. *Proyecto FONIDE*, 1–59. <https://doi.org/10.4067/S0716-5452008000100012>
- Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: the role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Child Res Q.*, 26(2), 169–181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.002>
- van der Veer, R. (1994). The concept of sociogenesis in cultural-historical theory. In W. de Graaf & R. Maier (Eds.), *Sociogenesis reexamined* (pp. 117–131). New York: Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-2654-3>
- Van Roy, B., Groholt, B., Heyerdahl, S., & Clench-Aas, J. (2010). Understanding discrepancies in parent-child reporting of emotional and behavioural problems: Effects of relational and socio-demographic factors. *BMC Psychiatry*, 10(56). <https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-56>
- von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., & Heikamp, T. (2011). Linking maternal warmth and responsiveness to children's self-regulation. *Social Development*, 20(3), 486–503. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2010.00588.x>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.006>
- von Suchodoletz, A., Uka, F., & Larsen, R. A. A. (2015). Self-regulation across different contexts: Findings in young Albanian children. *Early Education and Development*, 26(5–6), 829–846. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1012189>
- Vygotsky, L. S. (1991). Capítulo 16. Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente. In *Obras escogidas. Tomo IV*. Retrieved from <http://es.scribd.com/doc/28805155/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-4#scribd>
- Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Editorial

Crítica.

- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, *138*(4), 775–808. <https://doi.org/10.1037/a0027600>
- Weis, M., Heikamp, T., & Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, *4*(July), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00442>
- Weis, M., Trommsdorff, G., & Muñoz, L. (2016). Children's self-regulation and school achievement in cultural contexts: the role of maternal restrictive control. *Frontiers in Psychology*, *7*(722). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00722>
- Weis, M., Trommsdorff, G., Muñoz, L., & Gonzalez, R. (2018). Why does maternal education impact children's school achievement? An integrative value-focused model. *Manuscrito Enviado a Publicacion*.
- Wertsch, J. V., & Tulviste, P. (1992). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, *28*(4), 548–557. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.4.548>
- West, K. K., Mathews, B. L., & Kerns, K. A. (2013). Mother-child attachment and cognitive performance in middle childhood: An examination of mediating mechanisms. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(2), 259–270. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.005>
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado.Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *16*(1), 15–34. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART2.pdf>
- Williford, A. P., Whittaker, J. E. V., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, *24*(2), 162–187. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>
- Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: a call for an integrated model of self-regulation. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 112–121. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00176.x>
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, *35*(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/0165025410384923>

## ANEXOS

## ANEXO 1. Procedimiento para invitación a participar a profesoras, madres y estudiantes

Este consistió en los siguientes pasos, los cuales fueron aprobados por el comité de ética de Facso:

1. Entrevista con algún miembro del Equipo Directivo del colegio para informarle del estudio, sus procedimientos y eventuales beneficios. Si el colegio acepta participar, la Directora del colegio firma una Autorización para efectuar la investigación en su establecimiento.
2. Entrevista con un miembro del equipo directivo y las profesoras jefes de 2° básico para informarles del estudio, sus procedimientos y beneficios. Se mencionaba que la investigación tiene dos estudios, uno de ellos (Estudio 2) contempla la filmación dentro de la sala. Se les invita a participar de ambos estudios, habiendo consentimientos informados distintos según se participa en Estudio 1 o en el Estudio 2. Solo un colegio accedió a participar en el Estudio 2.
3. En reunión con las profesoras y un miembro del equipo directivo se define qué cursos del colegio participará del estudio (Tabla 3). Las profesoras que acceden a participar firman un Consentimiento Informado.
4. En conversación con las profesoras se define la forma de proceder para invitar a las madres. Se utilizaron distintas estrategias de acuerdo a lo sugerido por cada profesora:
  - a. En el colegio A la profesora fue quien informó y explicó el estudio en una reunión de apoderados, posterior a lo cual envió el Consentimiento Informado a las apoderadas vía libreta de comunicaciones para ser firmado.
  - b. En el colegio B la investigadora asistió a las reuniones de apoderados de cada curso para informar y explicar el estudio. En dicha reunión se les entregó el Consentimiento Informado a las apoderadas quienes debían enviarlo firmado en los días siguientes a la reunión.
  - c. En el colegio C se informa del estudio a través de una comunicación informativa de parte del colegio. Se envía el Consentimiento Informado a las apoderadas vía libreta de comunicaciones para ser firmado.
5. El Consentimiento Informado de las madres incluye el aceptar participar activamente en el estudio, como a su vez autorizar la participación en el estudio de sus hijos o hijas.
6. Para invitar a los estudiantes se asiste a una clase en que se les explica a los niños y niñas respecto del estudio y se les invita a participar. Se les muestra los cuestionarios que tendrán que responder. Luego se les lee en voz alta el Asentimiento Informado, explicando cada punto mencionado. Se les pide que firmen el Asentimiento indicando si es que quieren participar o no del estudio.
7. En el colegio en el que se realizó el Estudio 2, se envía el consentimiento informado para dicho estudio específicamente a las apoderadas de los estudiantes preseleccionados para dicho estudio. Esto se hace vía libreta de comunicaciones ya que en la reunión de apoderados se informó de ambos estudios conjuntamente.
8. Una vez que se tiene el consentimiento de las madres, se conversa con los niños y niñas seleccionados y se les pregunta si quieren participar del estudio 2. Se les informa y explica en qué consiste el estudio. Luego, se les solicita firmar el asentimiento informado.

## ANEXO 2: Mecanismos para la devolución de los resultados

Los resultados fueron entregados a cada participante de manera diferente.

A las profesoras:

- Se realizó una presentación centrada en los resultados cuantitativos de cada colegio, en cada uno de los colegios participantes. La presentación ppt fue dejada en cada colegio para su uso posterior. En cada colegio las presentaciones se realizaron ante distintos auditorios:
  - Colegio A: Se presentan los resultados ante la profesora de 2° participante del estudio, la psicóloga de convivencia, la jefa de UTP y la inspectora.
  - Colegio B: Se presentaron los resultados ante las dos profesoras participantes del estudio y la coordinadora académica.
  - Colegio C: Se presentaron los resultados ante las profesoras jefes de kínder, primero y segundo básico, la coordinadora académica, y la psicóloga.
- Se le entregó a las profesoras los resultados del cuestionario de relación profesor-alumno que ellas contestaron.

A las madres:

- Se ofreció al colegio diferentes formas de entregar la información, y en cada uno de ellos se realizó de forma distintas:
  - Colegio A: El colegio no logró coordinar una reunión con las madres y dado que la profesora salía con prenatal en Marzo optó por no hacer la actividad el año 2018.
  - Colegio B: Se realizó un taller sobre autorregulación y crianza para los apoderados de primer ciclo básico, allí se informó de los resultados generales.
  - Colegio C: Se entregó un informe escrito a cada apoderado con sus resultados respecto del tipo de estilo de crianza que utiliza, un ejemplo de este informe se encuentra a continuación.

A los estudiantes:

- A los niños y niñas no se les entregaron los resultados, ni se les informó sobre éstos. Pese a ello, en el momento de completar los cuestionarios, se les agradeció y se les indicó que lo hicieron muy bien. Así mismo, cuando los niños y niñas fueron evaluados a través del juego HTSK, se les entregó una retroalimentación positiva respecto de su desempeño en este. Así mismo, a los estudiantes participantes del Estudio 2 se les mostró los videos filmados.
- A ningún participante del estudio se le entregará resultados individualizados por niño/a, ni a las madres, ni a las profesoras, ni al equipo directivo del colegio.
- Una vez finalizado el estudio, en Agosto 2018, se enviará un informe a los colegios con los resultados de ambos estudios, incluyendo la información de todos los colegios participantes.

**A las psicólogas de cada colegio:**

Se accedió a las peticiones espontaneas que surgieron de las psicólogas de los colegios.

- Colegio A: no hubo petición de parte de la psicóloga
- Colegio B: se realizó una capacitación con la psicóloga para el uso y tabulación de los cuestionarios aplicados, de modo que ella pueda aplicarlos a futuro.
- Colegio C: se le entregó una presentación ppt centrado en la autorregulación y las prácticas parentales, que ellas ocuparán para futuras escuelas para padres.

### ANEXO 3: ESCALA BREVE DE AUTOCONTROL (BSCS – NIÑOS)

COLEGIO: \_\_\_\_\_

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

CURSO: \_\_\_\_\_
















Las siguientes preguntas son sobre cómo tú eres o cómo te ves a ti mismo/a.

Contéstalas todas, no te saltes ninguna.

























Todas las personas contestamos cosas diferentes, porque somos diferentes.

Elige una respuesta para cada pregunta.

**¡Muchas gracias por tu colaboración!**

<p>1. Soy bueno resistiéndome a las tentaciones. Soy buena resistiéndome a las tentaciones.</p>	 Sí	 No	 A veces
<p>2. Me cuesta cambiar mis malas costumbres.</p>	 Sí	 No	 A veces
<p>3. Soy flojo. Soy floja.</p>	 Sí	 No	 A veces
<p>4. Yo digo cosas que no debería decir.</p>	 Sí	 No	 A veces
<p>5. Hago cosas que sé que son malas para mí, si son divertidas</p>	 Sí	 No	 A veces



6. Rechazo aquellas cosas que son malas para mí.	 Sí	 No	 A veces
7. Me gustaría ser más esforzado. Me gustaría ser más esforzada.	 Sí	 No	 A veces
8. Las personas dicen que yo me esfuerzo mucho.	 Sí	 No	 A veces
9. Las ganas de jugar hace que no haga las tareas.	 Sí	 No	 A veces
10. Me cuesta concentrarme.	 Sí	 No	 A veces
11. Soy capaz de esforzarme para lograr metas a largo plazo.	 Sí	 No	 A veces
12. Hago cosas aunque sepa que está mal.	 Sí	 No	 A veces
13. Hago cosas sin pensar en las consecuencias.	 Sí	 No	 A veces

#### ANEXO 4. ESCALA BREVE DE AUTOCONTROL (BSCS – MADRES)

##### Cuestionario sobre comportamiento del niño (BSCS)

Nombre del niño o niña de 2° básico: \_\_\_\_\_

A continuación hay oraciones respecto al comportamiento de un niño o niña. Quisiéramos que nos indique si la conducta mencionada se parece a la de su hijo o hija.

Lea cada oración. Luego piense si la oración es cierta o no para su hijo o hija, de acuerdo a la siguiente escala:

1: No es cierto

2: Rara vez

3: A veces

4: Casi siempre

5: Totalmente cierto

Encierre en un círculo la alternativa que corresponde.

Por favor no deje preguntas sin contestar.

1. Mi hijo/a es bueno/a resistiéndose a las tentaciones.					
1	2	3	4	5	
No es cierto	Rara vez	A veces	Casi siempre	Totalmente cierto	
2. A mi hijo/a le cuesta bastante cambiar sus malos hábitos.					
1	2	3	4	5	
No es cierto	Rara vez	A veces	Casi siempre	Totalmente cierto	
3. Mi hijo/a es flojo.					
1	2	3	4	5	
No es cierto	Rara vez	A veces	Casi siempre	Totalmente cierto	
4. Mi hijo/a dice cosas inapropiadas.					
1	2	3	4	5	
No es cierto	Rara vez	A veces	Casi siempre	Totalmente cierto	
5. Mi hijo/a hace cosas divertidas, aunque sabe que son malas para él/ella.					
1	2	3	4	5	
No es cierto	Rara vez	A veces	Casi siempre	Totalmente cierto	

6. Mi hijo/a rechaza aquellas cosas que sabe que son malas para él/ella.					
1	2	3	4	5	
No es cierto	Rara vez	A veces	Casi siempre	Totalmente cierto	
7. Ojalá mi hijo/a tuviera más auto-disciplina (perseverancia o constancia).					
1	2	3	4	5	
No es cierto	Rara vez	A veces	Casi siempre	Totalmente cierto	
8. Se podría decir que mi hijo/a tiene una autodisciplina de hierro.					
1	2	3	4	5	
No es cierto	Rara vez	A veces	Casi siempre	Totalmente cierto	
9. El placer y las diversiones impiden que mi hijo/a haga las tareas.					
1	2	3	4	5	
No es cierto	Rara vez	A veces	Casi siempre	Totalmente cierto	
10. Mi hijo/a tiene problemas para concentrarse.					
1	2	3	4	5	
No es cierto	Rara vez	A veces	Casi siempre	Totalmente cierto	
11. Mi hijo/a es capaz de lograr metas a largo plazo.					
1	2	3	4	5	
No es cierto	Rara vez	A veces	Casi siempre	Totalmente cierto	
12. Mi hijo/a a veces no puede dejar de hacer algo, incluso si sabe que está mal.					
1	2	3	4	5	
No es cierto	Rara vez	A veces	Casi siempre	Totalmente cierto	
13. Mi hijo/a actúa sin pensar en las consecuencias.					
1	2	3	4	5	
No es cierto	Rara vez	A veces	Casi siempre	Totalmente cierto	

**¡Muchas gracias!**

ANEXO 5. ESCALA DE SEGURIDAD EN EL APEGO

CUESTIONARIO DE APEGO

COLEGIO \_\_\_\_\_

NOMBRE \_\_\_\_\_

CURSO \_\_\_\_\_

Las siguientes preguntas son sobre tú y tu mamá.

En cada cuadro escoge cuál de las dos frases se parece más a ti. En caso que no sepas responde “no sé”.

Contéstalas todas.

Por ejemplo:

¿Qué niño se parece más a ti?

0.	Algunos niños les gusta ir con su mamá a comprar	
	A otros niños no les gusta ir con su mamá a comprar	
	No sé	

¿Qué niño se parece más a ti?

1.	Algunos niños confían en su mamá.	
	Otros niños no saben si pueden confiar en su mamá.	
	No sé	

¿Qué niño se parece más a ti?

2.	Algunos niños sienten que su mama se mete mucho cuando ellos están tratando de hacer algo	
	Otros niños sienten que su mamá deja que ellos hagan las cosas solos.	
	No sé	

¿Qué niño se parece más a ti?

3.	Algunos niños piensan que pueden contar con la ayuda de su mamá.	
	Otros niños piensan que es difícil que su mamá los ayude.	
	No sé	

¿Qué niño se parece más a ti?

4.	Algunos niños piensan que su mamá pasa suficiente tiempo con ellos.	
	Otros niños piensan que su mamá no pasa el suficiente tiempo con ellos.	
	No sé	

¿Qué niño se parece más a ti?

5.	Algunos niños no les gusta contarle a su mamá lo que están pensando o sintiendo.	
	A otros niños sí les gusta contarle a su mamá lo que están pensando o sintiendo.	
	No sé	

¿Qué niño se parece más a ti?

6.	Algunos niños no necesitan a su mamá para hacer cosas.	
	Otros niños sí necesitan a su mamá para hartas cosas.	
	No sé	

¿Qué niño se parece más a ti?

7.	Algunos niños les gustaría sentirse más cerca de su mamá	
	Otros niños están felices con lo cerca que están de su mamá.	
	No sé	

¿Qué niño se parece más a ti?

8.	Algunos niños se preocupan de que su mamá no los quiere.	
	Otros niños están seguros que su mamá sí los quiere.	
	No sé	

¿Qué niño se parece más a ti?

9.	Algunos niños sienten que su mamá los entiende.	
	Otros niños sienten que su mamá no los entiende.	
	No sé	

10.	Algunos niños están seguros que su mamá no los dejará.	
	Otros niños a veces piensan que su mamá los podría dejar.	
	No sé	

¿Qué niño se parece más a ti?

11.	Algunos niños piensan que su mamá no estará cuando ellos la necesiten.	
	Otros niños están seguros que su mamá estará cuando ellos la necesiten.	
	No sé	

¿Qué niño se parece más a ti?

12.	Algunos niños piensan que su mamá no los escucha.	
	Otros niños piensan que su mamá sí los escucha.	
	No sé	

¿Qué niño se parece más a ti?

13.	Algunos niños van donde su mamá cuando se sienten mal	
	Otros niños no van donde su mamá cuando se sienten mal.	
	No sé	

¿Qué niño se parece más a ti?

14.	Algunos niños quisieran que su mamá los ayudara más con sus problemas.	
	Otros niños piensan que su mamá los ayuda cuando tienen problemas.	
	No sé	

¿Qué niño se parece más a ti?

15.	Algunos niños se sienten mejor cuando está su mamá.	
	Otros niños no se sienten bien cuando está su mamá.	
	No sé	



\*si el niño responde correctamente, diga *¡Eso es! ¡Así está muy bien!* y proceda con la práctica.

PUNTAJE ENTRENAMIENTO:

**PARTE 1: PRÁCTICA** (encierre en un círculo la respuesta del niño)

	Incorrecto	Autocorrección	Correcto
3. toca tu cabeza	0 cabeza	1	2 pies
4. toca tus pies	0 pies	1	2 cabeza
5. toca tu cabeza	0 cabeza	1	2 pies
6. toca tus pies	0 pies	1	2 cabeza

Re-  
entrenamiento

**\*\*El reentrenamiento sólo puede ocurrir 3 veces\*\***

PUNTAJE DE PRÁCTICA:

**PARTE 1: EVALUACIÓN**

Vamos a seguir jugando y tú vas hacer lo contrario de lo que yo diga.

Si el niño no entiende la tarea, usted ya habrá dado las instrucciones al menos 4 veces (una al comienzo y hasta 3 veces en la sección de práctica). NO explique de nuevo cuando empiece la prueba.

	Incorrecto	Autocorrección	Correcto
7. toca tu cabeza	0 cabeza	1	2 pies
8. toca tus pies	0 pies	1	2 cabeza
9. toca tus pies	0 pies	1	2 cabeza
10. toca tu cabeza	0 cabeza	1	2 pies
11. toca tus pies	0 pies	1	2 cabeza
12. toca tu cabeza	0 cabeza	1	2 pies
13. toca tu cabeza	0 cabeza	1	2 pies
14. toca tus pies	0 pies	1	2 cabeza
15. toca tu cabeza	0 cabeza	1	2 pies
16. toca tus pies	0 pies	1	2 cabeza



**PARTE 2: ENTRENAMIENTO**

Administre la parte 2 si el niño responde correctamente 5 o más ítems de la parte 1 de la tarea o si está en preescolar o más adelante.

*Ok, ahora le vamos a poner otra parte al juego. Te vas a tocar los hombros y las rodillas.*

*Primero toca tus hombros.* (Toque sus hombros y esperé a que el niño se toque los hombros con ambas manos).

*Ahora tócate las rodillas.* (Toque sus rodillas y esperé a que el niño se toque las rodillas con ambas manos).

*Toca tus hombros* (Usted ahora ya no hace la demostración)

*Toca tus rodillas*

*Toca tus hombros*

*Toca tus rodillas*

*Ok, ahora vamos a hacer cosas chistosas otra vez. Vas a seguir haciendo lo contrario de lo que yo diga, así como hicimos antes, pero ahora con las rodillas y los hombros. Si yo digo que te toques las rodillas, te tocas los hombros, y cuando diga que te toques los hombros, te tocas las rodillas.*

C1: ¿Qué haces si te digo “toca tu rodillas”?

0 rodillas

1

2 hombros

Re-entrenamiento

Encierre en un círculo la respuesta.

\*si el niño responde correctamente, diga “¡Buen trabajo! Vamos a practicar.” (Siga con parte 2)

\*si la respuesta es incorrecta, diga: *recuerda, cuando yo digo que te toques las rodillas, en vez de tocarte las rodillas, te tocas los hombros. Quiero que hagas lo contrario de lo que yo diga. Intentamos otra vez.* Repita C1 de nuevo

\*Si el niño responde verbalmente o señalando, diga: *Muéstrame, hazlo*

**PARTE 2: PRÁCTICA**

	Incorrecto	Autocorrección	Correcto
D1: toca tus rodillas	0 rodillas	1	2 hombros
D2: toca tus hombros	0 hombros	1	2 rodillas
D3: toca tus rodillas	0 rodillas	1	2 hombros
D4: toca tus hombros	0 hombros	1	2 rodillas

Re-entrenamiento

\*si el niño tiene dos o menos respuestas correctas, diga: *recuerda, quiero que sigas haciendo lo contrario de lo que yo diga, pero esta vez tocando tus rodillas y hombros.*

Usted puede usar algunos de los re-entrenamientos que quedan (hasta 3 en total entre reglas y prácticas).

Proceda a la parte 2 de la sección de evaluación. **NO explique de nuevo otras partes de la tarea.**

### **PARTE 2: EVALUACIÓN**

*Ya conoces todo el juego y vamos a jugarlo completo.*

*Vas a seguir haciendo lo contrario de lo que yo te diga, pero no vas a saber exactamente lo que te voy a decir. Hay 4 cosas que yo podría decir:*

*Si yo digo toca tu cabeza, te tocas los pies*

*Si yo digo toca tus pies, te tocas la cabeza*

*Si yo digo toca tus rodillas, te tocas los hombros*

*Si yo digo toca tus hombros, te tocas las rodillas*

*¿Estás listo? Intentemos.*

	<b>Incorrecto</b>	<b>Autocorrección</b>	<b>Correcto</b>
17. toca tu cabeza	0	1	2 pies
18. toca tus pies	0	1	2 cabeza
19. toca tus rodillas	0	1	2 hombros
20. toca tus pies	0	1	2 cabeza
21. toca tus hombros	0	1	2 rodillas
22. toca tu cabeza	0	1	2 pies
23. toca tus rodillas	0	1	2 hombros
24. toca tus rodillas	0	1	2 hombros
25. toca tus hombros	0	1	2 rodillas
26. toca tus pies	0	1	2 cabeza

Cuando el niño complete la tarea, diga: *¡Gracias por jugar conmigo!*

PUNTAJE DE EVALUACION PARTE 2:

## PUNTUACIÓN

Puntaje entrenamiento	Puntaje total
Puntaje de práctica:	
Puntaje de evaluación parte 1:	
Puntaje de evaluación Parte 2:	
Número de respuestas calificadas con 1:	

ANEXO 7: CUESTIONARIO A MADRES

**ESTUDIO SOBRE AUTORREGULACIÓN Y PRÁCTICAS PARENTALES**

Colegio: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Estimada Apoderada:

Muchas gracias por participar de este estudio. Le rogamos pueda completar las preguntas que siguen. Sus respuestas serán confidenciales. Por favor conteste todas las preguntas.

- I. Por favor conteste estas preguntas respecto de su hijo o hija participante en este estudio:

1. **Nombre del estudiante de 2° básico:**

\_\_\_\_\_

2. Sexo del estudiante: \_\_\_\_\_ niño \_\_\_\_\_ niña

3. Fecha de nacimiento del estudiante:

\_\_\_\_\_

4. Ciudad de nacimiento del estudiante:

\_\_\_\_\_

5. Actualmente, el niño o niña vive con (marque todas las que correspondan):

\_\_\_\_ madre

\_\_\_\_ padre

\_\_\_\_ hermanos y hermanas ¿cuántos hermanos viven con él o ella?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ madrastra o padrastro

\_\_\_\_ otras personas

6. ¿Cuántas personas viven en total en la casa en la que vive el niño o niña?

\_\_\_\_\_

El niño o niña:

7. ¿Nació prematuro? \_\_\_\_\_ sí \_\_\_\_\_ no

8. ¿Asistió a sala cuna? \_\_\_\_\_ sí \_\_\_\_\_ no

9. ¿Asistió a jardín infantil o playgroup? \_\_\_\_\_ sí \_\_\_\_\_ no

10. ¿Asistió a prekinder? \_\_\_\_\_ sí \_\_\_\_\_ no

11. ¿Está asistiendo a psicólogo o ha asistido a psicólogo alguna vez? \_\_\_\_\_ sí \_\_\_\_\_ no

12. ¿Tiene problemas de aprendizaje? \_\_\_\_\_ sí \_\_\_\_\_ no

13. ¿Qué promedio de notas obtuvo en 1° básico? \_\_\_\_\_

**II. Por favor responda las siguientes preguntas respecto de usted y su grupo familiar:**

14. Nombre de quien contesta la encuesta: \_\_\_\_\_

15. Edad: \_\_\_\_\_

16. Usted es: \_\_\_\_\_ la madre del niño/a  
\_\_\_\_\_ la abuela del niño/a  
\_\_\_\_\_ otro. Especifique: \_\_\_\_\_

17. Usted vive con el niño: \_\_\_\_\_ sí \_\_\_\_\_ no

18. ¿La madre biológica del niño/a vive con el niño o niña?: \_\_\_\_\_ sí \_\_\_\_\_ no

19. ¿El padre biológico del niño/a vive con el niño o niña?: \_\_\_\_\_ sí \_\_\_\_\_ no

20. ¿Desde cuándo es usted la cuidadora principal del niño/a?:

\_\_\_\_\_ desde su nacimiento  
\_\_\_\_\_ hace menos de 6 años  
\_\_\_\_\_ no soy la cuidadora principal

21. En relación a la crianza de su hijo, usted considera que (marque una alternativa):

\_\_\_\_\_ yo crío a mi hijo/a sola  
\_\_\_\_\_ crío a mi hijo/a con ayuda de otras personas (abuelas/os, padrastros, otros)  
\_\_\_\_\_ criamos a nuestro hijo en conjunto con el padre de mi hijo/a

22. ¿Cuál fue el nivel educativo más avanzado que usted cursó?

\_\_\_\_\_ Educación básica incompleta (1° a 7° básico)  
\_\_\_\_\_ Educación básica completa (8° básico)  
\_\_\_\_\_ Educación media incompleta  
\_\_\_\_\_ Educación media técnico profesional completa  
\_\_\_\_\_ Educación media científico-humanista completa  
\_\_\_\_\_ Educación técnica superior incompleta  
\_\_\_\_\_ Educación técnica superior completa  
\_\_\_\_\_ Educación universitaria incompleta  
\_\_\_\_\_ Educación universitaria completa  
\_\_\_\_\_ Posgrado (magister o doctorado)

23. ¿A qué se dedica usted?: \_\_\_\_\_

24. Actualmente, usted tiene un trabajo remunerado? \_\_\_\_\_ sí \_\_\_\_\_ no

25. ¿Cuántas horas remuneradas trabaja a la semana? \_\_\_\_\_ horas

26. ¿Cuál es aproximadamente el ingreso mensual del hogar?

- menos \$200.000
- \$200.000 a \$400.000
- \$400.000 a \$599.000
- \$600.000 a \$1.200.000
- \$1.200.000 a \$ 1.699.000
- \$1.700.000 a \$3.500.000 o más

Comentarios:

---

---

---

---

## ANEXO 8. CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL

### CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL

Nombre del niño/a: \_\_\_\_\_

Curso \_\_\_\_\_

Nombre de quien contesta el cuestionario: \_\_\_\_\_

A continuación usted encontrará una lista de oraciones que se refieren a los estados emocionales de los niños y niñas. Al lado de cada oración están los números del 1 al 4. Lea cada oración pensando en su hijo o hija. Luego elija entre el número 1 al 4 según si su hijo o hija se comporta de acuerdo a lo descrito en cada frase.

Marque 1 si el niño **rara vez o nunca** se comporta como en la descripción;

Marque 2 si el niño **algunas veces** se comporta como en la descripción;

Marque 3 si el niño **a menudo** se comporta como en la descripción;

Marque 4 si el niño **casi siempre** se comporta como en la descripción.

Por favor, conteste a todos los ítems. Muchas gracias!

Su hijo o hija...	Nunca o Rara vez	A veces	Bastante seguido	Casi Siempre
1. Es alegre.	1	2	3	4
2. Presenta marcados cambios de humor (su estado emocional es difícil de anticipar porque su humor oscila rápidamente de positivo a negativo).	1	2	3	4
3. Responde positivamente (sonrisa, risa) a propuestas neutrales o amistosas de los adultos.	1	2	3	4
4. Tolerancia bien el cambio de una actividad a otra; no se pone nervioso, angustiado o abiertamente alterado cuando pasa de una actividad a otra.	1	2	3	4
5. Se recupera rápidamente de los disgustos (por ejemplo, no pone mala cara o se queda de mal humor, nervioso o triste después de acontecimientos desagradables).	1	2	3	4
6. Se frustra fácilmente.	1	2	3	4
7. Responde positivamente (sonrisa, risa) a propuestas neutrales o amistosas de sus compañeros	1	2	3	4

8. Es propenso a tener explosiones de enfado o rabietas.	1	2	3	4
9. Es capaz de aplazar la recompensa (por ejemplo, puede esperar por algo que le gusta).	1	2	3	4
10. Parece disfrutar cuando otros están disgustados (por ejemplo se ríe cuando otra persona se hace daño o es castigada; parece que le divierte molestar a los demás).	1	2	3	4
11. Puede regular su emoción en situaciones que le activan o le estimulan (por ejemplo, no se deja llevar por la excitación en situaciones de juego muy acaloradas, o no se muestra abiertamente alterado en contextos inapropiados).	1	2	3	4
12. Es llorón (o quejumbroso) con los adultos o anda siempre "pegado" a ellos.	1	2	3	4
13. Es propenso a tener explosiones de energía o euforia desmesuradas que son molestas o perturbadoras.	1	2	3	4
14. Responde enojado cuando los adultos le ponen límites.	1	2	3	4
15. Puede expresar cuando se siente triste, enojado o asustado.	1	2	3	4
16. Parece triste o apático (indiferente).	1	2	3	4
17. Se muestra demasiado eufórico cuando trata de involucrar a otros en el juego.	1	2	3	4
18. Muestra un afecto aplanado (su expresión es de vacío e inexpresiva; el niño parece emocionalmente ausente).	1	2	3	4
19. Responde negativamente a las propuestas neutrales o amistosas de sus compañeros (por ejemplo, puede responder en un tono de enojo o se asusta).	1	2	3	4
20. Es impulsivo.	1	2	3	4
21. Es empático con otros (parece que logra captar lo que otros puedan sentir o experimentar). Muestra preocupación cuando otros están preocupados o angustiados.	1	2	3	4
22. Muestra euforia en situaciones inadecuadas.	1	2	3	4



23. Muestra emociones negativas adecuadas o esperables (rabia, miedo, frustración o angustia) cuando es agredido o molestado por sus compañeros.	1	2	3	4
24. Muestra emociones negativas (enfado, miedo, frustración) cuando trata de atraer o implicar a otros en el juego.	1	2	3	4

**¡Muchas gracias!**

ANEXO 9: ESCALA DE RELACIONES PROFESORA-ALUMNO/A

**ESCALA DE RELACIONES PROFESORA-ALUMNO/A**

Colegio: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Nombre del Estudiante: \_\_\_\_\_

Piense en el o la estudiante.

Pensando en él o ella, puntúe las siguientes afirmaciones pensando en su relación actual con este estudiante.

	Nunca	Rara vez	Neutro	A veces	Siempre
1. Mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella.	1	2	3	4	5
2. Parece que siempre estamos enfrentados.	1	2	3	4	5
3. Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado/a.	1	2	3	4	5
4. Se muestra incómodo/a cuando le doy afecto físico o le toco.	1	2	3	4	5
5. Valora positivamente su relación conmigo.	1	2	3	4	5
6. Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo.	1	2	3	4	5
7. Se siente muy orgulloso/a cuando le alabo.	1	2	3	4	5
8. Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí.	1	2	3	4	5
9. Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a.	1	2	3	4	5
10. Depende demasiado de mí.	1	2	3	4	5
11. Se enfada conmigo fácilmente.	1	2	3	4	5
12. Intenta agradarme.	1	2	3	4	5
13. Siente que le trato injustamente.	1	2	3	4	5

	Nunca	Rara vez	Neutro	A veces	Siempre
14. Me pide ayuda aunque realmente no la necesite.	1	2	3	4	5
15. Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo.	1	2	3	4	5
16. Me ve como una fuente de crítica y castigo.	1	2	3	4	5
17. Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño.	1	2	3	4	5
18. Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a	1	2	3	4	5
19. Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal.	1	2	3	4	5
20. El trato con él/ella me resulta agotador.	1	2	3	4	5
21. He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas.	1	2	3	4	5
22. Cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil	1	2	3	4	5
23. Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.	1	2	3	4	5
24. A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación.	1	2	3	4	5
25. Se queja o llora cuando quiere algo de mí.	1	2	3	4	5
26. Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.	1	2	3	4	5
27. Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.	1	2	3	4	5
28. Mi relación con él/ella me hace sentir eficaz y competente.	1	2	3	4	5

## ANEXO 10: PAUTA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A NIÑOS Y NIÑAS

Entrevistadora: Hola, como sabes te estuve mirando durante la clase, y además filmé algunas parte de la clase. Ahora quiero que conversemos un rato y te voy a mostrar algunas partes del video que filmé.

Antes que veamos el video te quiero hacer algunas preguntas:

1. ¿Te gusta el colegio? ¿Qué es lo que más te gusta del colegio? ¿Qué es lo que menos te gusta del colegio? (Preguntas que buscan indagar en la valoración que tiene el niño/a del contexto escolar).
2. De todos los lugares de tu vida: tu casa, el colegio, tus amigos, ¿dónde lo pasas mejor? ¿dónde te gusta más estar? (Preguntas que buscan indagar en la valoración que tiene el niño/a del contexto escolar).
3. ¿Qué es lo que más quieres lograr acá en el colegio?, ¿A qué vienes al colegio?: ¿Tener amigos? ¿Aprender las materias? ¿Sacarte buenas notas? ¿Pasarlo bien con tus compañeros? (Preguntas que buscan indagar en las metas personales).

Entrevistadora: Ahora miremos el video, estabas en la clase de \_\_\_\_\_. ¿Te gusta esa clase? ¿Es fácil o difícil para ti la materia de esa clase?

4. Mira, acá estas. (Se muestra un trozo del video) (Preguntas 4 y 5 buscan indagar en su autoconocimiento respecto a las estrategias de autorregulación).
  - a. ¿Qué estabas haciendo?
  - b. ¿Porqué estabas haciendo eso?
  - c. ¿Te acuerdas que es lo que había que hacer en ese momento?
    - i. Al parecer tú Sí estabas haciendo lo que la profesora había dicho, ¿porqué seguiste las instrucciones de la profesora? ¿cómo lo haces para no desconcentrarte y seguir trabajando?
    - ii. Al parecer tú No estabas haciendo lo que la profesora había dicho, ¿porqué no lo estabas haciendo? ¿qué cosas te distraen del trabajo en clases? ¿qué te parece lo que la profesora había pedido?
5. Mira esta parte. (Se muestra un trozo en que se distingue una estrategia de autorregulación). Eso que hiciste (se menciona):
  - a. ¿lo haces a propósito? ¿te ayuda a concentrarte en la tarea?
  - b. ¿cómo aprendiste a hacer eso?
  - c. ¿cuándo haces eso?
  - d. ¿crees que en tu curso es necesario hacer este tipo de cosas muy seguido? ¿en qué situaciones es necesario hacer este tipo de cosas?
  - e. ¿Tú eres bueno para (evitar peleas/concentrarte/participar en clases)? ¿Porqué lo haces? ¿Cómo lo haces?
  - f. Sabes, no todos los niños/as pueden hacer eso, a algunos les cuesta, ¿qué cosas tienes tú que te permiten hacer este tipo de cosas?

