

La motivación de dominio infantil y su relación con la parentalidad positiva y los elogios en una muestra argentina**The motivation for child mastery and its relationship with positive parenting and praise in an Argentine sample****Motivação de maestria e sua relação com a parentalidade positiva e os elogios em uma amostra argentina**Natalia A. Mancini¹, ORCID 0000-0002-4486-1481Ailín C. Simaes², ORCID 0000-0002-1113-6523Lucas G. Gago Galvagno³, ORCID 0000-0001-5993-3866Angel M. Elgier⁴, ORCID 0000-0002-6110-5151

¹ *Universidad de Buenos Aires, Conicet, Universidad Abierta Interamericana, Laboratorio de Cognición y Políticas Públicas, Argentina*

² *Universidad de Buenos Aires, Conicet, Universidad Abierta Interamericana, Laboratorio de Cognición y Políticas Públicas, Argentina*

³ *Universidad de Buenos Aires, Conicet, Universidad Abierta Interamericana, Laboratorio de Cognición y Políticas Públicas, Argentina*

⁴ *Universidad de Buenos Aires, Conicet, Universidad Abierta Interamericana, Laboratorio de Cognición y Políticas Públicas, Argentina*

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre la motivación de dominio de infantes y las variables parentales, como la parentalidad positiva y los elogios otorgados por cuidadores primarios de Argentina. De esta manera sería posible ampliar el conocimiento del funcionamiento vincular entre cuidadores e infantes e identificar qué conductas parentales favorecen el desarrollo motivacional infantil. Para ello se utilizó el cuestionario de Dimensiones de Motivación de Dominio (Dimensions of Mastery Questionnaire; DMQ), la Escala de Parentalidad Positiva (E2P) y la escala de elogios otorgados por cuidadores primarios a infantes. Los participantes evaluados fueron 107 cuidadores primarios de Argentina, de infantes de entre 0 y 3 años. Se realizó una regresión lineal múltiple, que mostró como resultado que la parentalidad positiva junto con la edad contribuyen a la motivación de dominio infantil, mientras que los elogios no fueron predictores de esta variable. Se concluye y se enfatiza la relevancia de las competencias parentales positivas durante la crianza de los infantes para un desarrollo adecuado de la motivación y habilidades cognitivas/emocionales. Incluir el desarrollo de estas competencias en intervenciones con cuidadores primarios sería pertinente y sustancial para favorecer el desarrollo integral de los menores.

Palabras clave: motivación de dominio; elogios; parentalidad positiva; crianza; infancia

Abstract

The aim of this study was to analyze the relationship between the motivation for child mastery and parental variables such as positive parenting and praise given by primary caregivers in Argentina. In this way, it would be possible to expand the understanding of the relational dynamics between caregivers and infants and identify which parenting behaviors promote children's motivational development. The Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ), the Positive Parenting Scale (E2P), and the Scale of Praise given by primary caregivers to infants were used for this purpose. The participants were 107

primary caregivers of infants aged between 0 and 3 years in Argentina. Multiple linear regression was conducted, revealing that positive parenting, along with age, contribute to child mastery motivation, while praise was not a predictor of this variable. In conclusion, the significance of positive parenting skills during infant rearing for the appropriate development of motivation and cognitive/emotional abilities is emphasized. Including the development of these skills in interventions with primary caregivers would be relevant and crucial for promoting the comprehensive development of children.

Keywords: mastery motivation; praise; positive parenting; child rearing; childhood

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar a relação entre a motivação de maestria de crianças e variáveis parentais, como a parentalidade positiva e ps elogios concedidos pelos cuidadores primários na Argentina. Dessa forma, seria possível expandir o conhecimento do funcionamento do vínculo entre cuidadores e crianças e identificar quais comportamentos parentais favorecem o desenvolvimento motivacional infantil. Para isso, foi utilizado o Questionário de Dimensões de Motivação de Maestria (Dimensions of Mastery Questionnaire - DMQ), a Escala de Parentalidade Positiva (E2P) e a Escala de Elogios concedidos pelos cuidadores primários a crianças. Os participantes avaliados foram 107 cuidadores primários de crianças de 0 a 3 anos na Argentina. Foi realizada uma regressão linear múltipla, mostrando como resultado que a parentalidade positiva, juntamente com a idade, contribuem para a motivação de maestria infantil, enquanto os elogios não foram preditores dessa variável. Conclui-se enfatizando a relevância das competências parentais positivas durante a criação das crianças para um desenvolvimento adequado da motivação e habilidades cognitivas/emocionais. Incluir o desenvolvimento dessas competências em intervenções com cuidadores primários seria pertinente e substancial para favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: motivação de maestria; elogio; parentalidade positiva; criação; infância

Recibido: 26/3/2022

Aceptado: 10/5/2023

Correspondencia: Natalia A. Mancini, Universidad de Buenos Aires, Conicet, Universidad Abierta Interamericana, Laboratorio de Cognición y Políticas Públicas, Argentina. E-mail: draylif@gmail.com

La motivación de dominio es un constructo multidimensional que se entiende como una fuerza intrínseca que estimula al individuo a intentar dominar una habilidad moderadamente desafiante (Morgan et al., 1990). Una mayor motivación de dominio implicaría preferencia por los desafíos, mayor exploración, interés por los objetos, las personas, distintas tareas o dominios (Barrett & Morgan, 2018). Es de relevancia durante el desarrollo infantil ya que implica un soporte para el desarrollo cognitivo (Banerjee & Tamis-LeMonda, 2007), para el aprendizaje de distintas habilidades como la matemática, el lenguaje, las habilidades sociales o la autorregulación (Banerjee & Tamis-LeMonda, 2007; Berhenke et al., 2011). Además, modula los aprendizajes, dado que los infantes con mayor motivación de dominio tienden a explorar en mayor medida distintas tareas, disfrutando del desafío (Barrett & Morgan, 2018; Barrett et al., 1993), produciendo conductas donde el infante persiste en resolver tareas moderadamente desafiantes que favorecen el aprendizaje (Barrett & Morgan, 2018). Del mismo modo, la motivación de dominio predice la preparación para la escolarización (Józsa & Barrett, 2018; MacPhee et al., 2018) y el éxito escolar o rendimiento académico de los preescolares (Turner & Johnson, 2003) y escolares (Józsa & Morgan, 2014). Posee dos aspectos esenciales: el instrumental y el afectivo o expresivo (Wang & Barrett, 2013). El primero está

relacionado con la perseverancia e implica mantener la realización de intentos enfocados para lograr un objetivo relacionado con alcanzar un dominio del mundo externo o interno. El aspecto expresivo de la motivación de dominio implica la demostración de afecto durante o luego de realizar un intento por dominar una tarea desafiante (Wang & Barrett, 2013).

Por otro lado, los elogios otorgados por cuidadores primarios, definidos como evaluaciones positivas sobre atributos, productos o procesos se encuentran asociados a diferencias en el desarrollo motivacional de los infantes (Dweck, 2017; Gunderson et al., 2013; Gunderson et al., 2017; Lucca et al., 2019). Tradicionalmente, se promueve elogiar a los niños/as considerándolo siempre beneficioso (Henderlong & Lepper, 2002). Sin embargo, la evidencia es controversial, se ha reportado que algunos tipos de elogios mejoran la motivación mientras que otros podrían perjudicarla (Henderlong & Lepper, 2002; Ryan & Deci, 2017). Las investigaciones sugieren que los elogios hacia la persona (e.g., “sos un genio”) podrían ser desfavorables y provocar que el niño/a atribuya el éxito a características generales que una persona puede tener o no tener; mientras que los elogios hacia el proceso (e.g., “qué bien lo estás haciendo”) durante la tarea serían más beneficiosos sobre la motivación de dominio, porque ayudaría a que los infantes se centren en su capacidad para mejorar durante el aprendizaje de una habilidad (Henderlong & Lepper, 2002, 2007; Mueller & Dweck, 1998; Zentall & Morris, 2010). Otros estudios muestran que a mayores evaluaciones positivas (tanto hacia la persona como al proceso) durante las tareas desafiantes, los infantes presentan mayor motivación de dominio al realizar la tarea y al enfrentar desafíos por su cuenta (Kelley et al., 2000).

Las competencias parentales son definidas como las capacidades prácticas que los padres y madres despliegan para garantizar protección, cuidado y educación a los/as hijos/as, que incluye la organización de la experiencia del infante en momentos de estrés y la disponibilidad para la exploración y el disfrute (Barudy & Dantagnan, 2010). Barudy y Dantagnan (2010) clasifican las competencias parentales entre capacidades (capacidad de apego y empatía) y habilidades (modelos de crianza y habilidad para utilizar recursos comunitarios). La parentalidad positiva incluye estas competencias y por lo tanto se encuentra conformada por vínculos afectivos cálidos, que brindan el sentimiento de protección y aceptación a los niños/as, a la vez que garantizan un entorno estructurado con normas y valores estables que conforman la disciplina al interior de la familia. Por último, al apoyo y la estimulación para el desarrollo personal de las destrezas de los niños/as (Barudy & Dantagnan, 2010; Gómez & Muñoz, 2015). Según Gómez y Muñoz (2015) las competencias parentales son las siguientes: vincular, formativa, protectora y reflexiva.

En primer lugar, la competencia parental vincular busca promover un estilo de apego seguro a través de conductas que propicien el entendimiento de los estados mentales y emocionales de los/as hijos/as (mentalización), la sensibilidad para interpretar sus señales, la calidez emocional y el involucramiento hacia su desarrollo. La competencia parental formativa está vinculada al aprendizaje y socialización de los niños/as, incluye la estimulación del aprendizaje, la regulación de su comportamiento a través de la disciplina positiva y la transmisión de normas y valores para propiciar la convivencia en sociedad. La competencia parental protectora tiene como objetivo garantizar la protección por medio del cuidado y atención de sus necesidades básicas, la garantía de la seguridad física, emocional y psicosexual del infante, la organización de la vida cotidiana por medio de hábitos y la búsqueda de apoyo social para brindar sostén emocional, instrumental o económico para el desarrollo de este. Por último, la competencia parental reflexiva incluye la metacognición de los cuidadores primarios sobre sus propias conductas y la evaluación del crecimiento del niño/a en las diversas

áreas, lo que da lugar a la retroalimentación de las habilidades parentales mencionadas (Gómez & Muñoz, 2015). Esta se encuentra compuesta por la anticipación, el monitoreo y el autocuidado parental. Además, las competencias pueden ser fortalecidas en torno a los principios de parentalidad positiva a través de los programas de educación parental (Rubio et al., 2021a).

En otro orden de ideas, los elogios hacia el proceso en el desarrollo de determinada tarea posibilitan una asociación positiva entre el esfuerzo y la habilidad (Gunderson et al., 2018). Asimismo, la motivación del infante en la persistencia de una tarea se encuentra beneficiada por conductas parentales sensibles, de apoyo y no punitivas que establecen una base segura para el desarrollo del niño/a (Wise, 2007). Por lo tanto, los niños/as regulan y valoran sus propias acciones en torno a los estándares y la evaluación del adulto (Harter, 1978, 1981). Gunderson et al. (2013) contabilizaron los elogios otorgados por los padres en sus hogares a niños/as de entre 14 a 38 meses. Encontraron que la utilización de elogios de proceso en contraposición con los de persona predicen positivamente las teorías implícitas sobre la habilidad, es decir, los niños/as consideran que pueden seguir aprendiendo y mejorando a pesar de cometer errores. También hallaron que los elogios de procesos fueron utilizados con diferencias según el género de los infantes con mayor frecuencia con niños que con niñas, es decir, infantes del género masculino fueron elogiados con mayor frecuencia por su esfuerzo y sus estrategias que por su persona. En un estudio posterior, Gunderson et al. (2017) evaluaron a los mismos niños/as uno o dos años más tarde. Encontraron que el uso de elogios de proceso, cuando los infantes tenían entre 1 y 3 años predijo el rendimiento académico en matemática y comprensión lectora siete años después.

Lucca et al. (2019) estudiaron la perseverancia en niños/as de 18 meses, entendida como mayor persistencia en una tarea de apilamiento al contabilizar el tiempo invertido en intentar apilar aros, la cantidad de intentos repetidos (tanto exitosos como no) y la cantidad de tiempo que el niño/a continuaba intentando luego de un fracaso. Encontraron que cuanto mayor cantidad de elogios referidos al proceso mayor fue la perseverancia. Es así que el brindar apoyo emocional a los niños/as durante las tareas de resolución de problemas predice la persistencia en la tarea, independientemente del nivel socioeconómico de las familias (Martin et al., 2013; Mokrova et al., 2012). Sin embargo, Kelley et al. (2000) encontraron que evaluaciones positivas de todo tipo hechas por los padres a los 24 meses de los infantes se asociaron con mayor motivación de dominio y persistencia a los 36 meses. Por otro lado, a mayor control materno y evaluaciones negativas hacia los infantes respecto a su persona, productos realizados o acciones, se observó menor perseverancia y mayor vergüenza y evitación de las tareas. Por lo que otras variables parentales podrían estar modulando la motivación infantil.

Existe evidencia sobre cómo aspectos de la parentalidad se asocian con la motivación de infantes de 14, 24 y 36 meses (Prendergast & McPhee, 2018). La motivación fue evaluada mediante el aspecto de perseverancia, con juegos de rompecabezas de creciente dificultad, observando el esfuerzo del infante por resolver la tarea y no necesariamente el rendimiento exitoso. Se reportó asociación entre estas variables parentales, como la capacidad de andamiaje o el modo de disciplina y la preparación para la escolaridad —evaluada con pruebas de lenguaje y habilidades matemáticas—. A su vez, se encontró que la motivación de dominio del infante funcionó como mediador entre la parentalidad y las habilidades preescolares, es decir, los modos de crianza se relacionan con la motivación de los niños/as y por ende afectan al desarrollo de habilidades cognitivas en la preescolaridad (Prendergast & McPhee, 2018). Józsa y Barrett (2018) resaltan la importancia de la parentalidad de cuidado, cálida y que ofrezca soporte volitivo. Los autores encontraron que estos aspectos de la parentalidad afectan la

motivación de dominio de sus hijas/os adolescentes y en el rendimiento académico. Zentall (2009) también encontró que aspectos sociales de la parentalidad, en particular la sensibilidad a los 3, 5 y 7 meses de los infantes, predice un menor afecto negativo (componente motivacional) en la realización de una actividad a los 20 meses. Si bien la utilización de elogios no predijo la motivación, las conductas de crianza sensible parecen ser importantes para las conductas de aprendizaje de los infantes. Además, es importante mencionar la asociación positiva que se encuentra entre cantidad de elogios brindados por los padres y las competencias parentales positivas (Simaes et al., 2021).

Dada la escasez de estudios que analicen la relación entre parentalidad y motivación (Józsa & Barrett, 2018), este estudio pretende explorar la asociación entre las formas de relacionarse de los cuidadores primarios con sus hijos/as y el desarrollo de la motivación infantil de estos/as, abordando la posible relación desde el concepto de competencias parentales y elogios. Además, se propone analizar la contribución de los elogios otorgados por los cuidadores primarios y las competencias que incluye la parentalidad positiva sobre la motivación de dominio de los infantes, es decir, analizar si las variables parentales predicen la motivación de dominio. Esto permitiría un mayor conocimiento del funcionamiento vincular para generar intervenciones o utilizar otras que cuentan con indicios de eficacia (Rubio et al., 2020) para promover la parentalidad positiva a partir de la práctica de diferentes estrategias de disciplina sensible, entre ellas el uso de los elogios favoreciendo la motivación hacia tareas nuevas o desafiantes. Se hipotetiza que estas competencias o conductas de parte de los cuidadores primarios favorecen el desarrollo motivacional permitiendo mayores aprendizajes de habilidades cognitivas o sociales.

Metodología

Tipo de estudio

Este es un estudio cuantitativo de alcance descriptivo y asociativo, no-experimental y transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Participantes

La muestra se conformó por 125 cuidadores primarios ($M = 32.94$ años; $DE = 6.01$; 106 de género femenino) de niñas/os de entre 0 y 3 años (edad media en meses = 15.57; $DE = 9.65$; 66 niñas). El tipo de muestreo fue no probabilístico, intencional y por bola de nieve. La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de julio y agosto de 2020. Los criterios de inclusión fueron padres, madres o cuidadores de infantes residentes de Argentina, del área metropolitana de Buenos Aires, con niños/as de 0 a 3 años, se excluían aquellos cuyos niños/as tuvieran historial de trastornos del desarrollo. Con relación al nivel educativo de la población, el 46.4 % presentan un nivel universitario completo, el 17.6 % presenta un nivel universitario incompleto, otro 17.6 % terciario completo, 8 % terciario incompleto, 7.2 % secundario completo y un 3.2 % presentan un nivel de secundario incompleto. En cuanto a la escolaridad actual de los infantes, el 5.6 % asistía a jardín, el 17.6 % asistía a jardín maternal y el 76.8 % no asistía a ninguna institución educativa.

Consideraciones éticas

Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Abierta Interamericana. Se aplicaron los procedimientos recomendados por el Ethical Research Involving Children Project (ERIC) y la American Psychological Association (APA) (Graham et al., 2013), además de los principios establecidos por la Convención

Internacional sobre los Derechos del Niño y la Ley Nacional n.º 26061 de Protección Integral de los Derechos del Niño.

Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico. Se utilizó un cuestionario *ad hoc* para recabar datos sociodemográficos, entre los que se encuentran el nivel educativo del cuidador primario (primario incompleto y completo, secundario incompleto y completo, terciario incompleto y completo, universitario incompleto y completo), su ocupación (profesional, técnico, operador, no calificado, desempleado, ama/o de casa) género (femenino, masculino, otro) y edad del cuidador y del infante, así como la escolaridad del infante (asiste a jardín, asiste a jardín maternal, no asiste).

Escala de elogios otorgados por cuidadores primarios a infantes. Se utilizó una escala para evaluar los elogios otorgados por los padres a los/as niños/as (Mancini et al., 2023). Es una escala Likert de 5 puntos respondiendo la frecuencia en la que utilizan 13 frases posiblemente utilizadas por los cuidadores que representaban los tres tipos de elogios que se pretende estudiar: elogios de producto ($\alpha = .91$), proceso ($\alpha = .74$) y persona ($\alpha = .73$). La varianza total explicada por el instrumento es del 57 %. Para calcular los puntajes de la escala de elogios se realizó un promedio de los puntajes brutos según la cantidad de ítems asignados a cada dimensión. Se consiguió un puntaje total de elogios otorgados por los cuidadores primarios hacia los infantes y un puntaje distinguido para cada tipo de elogio: proceso, producto y persona.

Dimensiones de Motivación de Dominio (DMQ 18). Se utilizaron las versiones con adaptación lingüística al español de Argentina del cuestionario de Dimensiones de Motivación de Dominio (Dimensions of Mastery Questionnaire [DMQ]; Morgan et al., 2020). Cuando la edad del infante sobre el cual se reportaba su motivación era entre 6 y 23 meses, se utilizó una versión de infantes con 38 ítems, mientras que si la edad era de entre 23 y 36 meses se utilizó la versión para preescolares de 39 ítems. Este cuestionario evalúa mediante reporte parental dos aspectos de la motivación de dominio: el instrumental/persistencia y el expresivo. Dentro del primer grupo se encuentran las escalas persistencia hacia los objetos, persistencia de motricidad gruesa, persistencia social con adultos, persistencia social con pares. Las escalas expresivas son: placer de dominio y reacciones negativas al desafío. Por último, se incluye una escala de competencia general comparado con sus pares. Se calculó un puntaje total de motivación de dominio con un promedio de las escalas correspondientes (las escalas de persistencia y la de placer de dominio), asimismo un puntaje de persistencia (promedio de persistencia cognitiva o de objeto, persistencia de motricidad gruesa, persistencia social con adultos y persistencia social con niños/as). Además, se obtuvo un puntaje para cada escala: persistencia, placer de dominio, reacción negativa al desafío frustración/enojo y competencia general.

En relación con la confiabilidad de la escala, en esta muestra el puntaje de motivación general, es decir, las escalas de persistencia y placer de dominio, para la escala de infantes obtuvo $\alpha = .92$ y para la de preescolares $\alpha = .89$. En cuanto a la validez, existe gran cantidad de estudios que aportan datos, por ejemplo, relacionados a constructos como el temperamento, habilidades preacadémicas, incluso se encuentra que la motivación de dominio se relaciona con el rendimiento académico en mayor medida que la inteligencia. Del mismo modo, se ha asociado al mismo constructo de manera observacional, por ejemplo, a partir de la realización de tareas moderadamente desafiantes o por medio de juego libre. También se realizaron análisis factoriales que avalan la estructura de las dimensiones planteadas teóricamente y estudios sobre la validez discriminante de la técnica (Morgan et al., 2020).

Escala de Parentalidad Positiva (E2P). La escala de parentalidad positiva (Gómez & Muñoz, 2015) permite identificar competencias parentales que los adultos utilizan hacia sus hijos/as, agrupándolas en cuatro áreas: vínculo, formación, protección y reflexión. Este instrumento recoge la percepción o valoración que tiene el adulto en relación a sus propias competencias. Está conformado por 54 ítems con una consistencia interna adecuada en el total de la escala ($\alpha = .95$), y en las competencias vinculares ($\alpha = .89$), formativas ($\alpha = .86$), protectoras ($\alpha = .84$) y reflexivas ($\alpha = .82$) (Gómez & Muñoz, 2015). Se obtuvo un puntaje total de parentalidad positiva y uno para cada una de las cuatro competencias. Respecto a la validez (Muzzio & Quinteros, 2014), se realizó un juicio de expertos para verificar la calidez de los ítems y su pertenencia a las categorías, además se comprobó la validez concurrente con PSI-SF (estrés parental), ASQ-3 (desarrollo psicomotor) y la escala NCFAS-G (funcionamiento familiar).

Procedimiento

Se utilizó un cuestionario online elaborado y desarrollado desde el sitio web del equipo de investigación. Los participantes fueron reclutados a través de las redes sociales de Facebook, Instagram y WhatsApp. Se dejó el mail de un miembro del equipo de investigación para que pudieran comunicarse con él en caso de precisarlo. Luego de que aceptaran participar mediante el consentimiento informado, se presentaron los cuestionarios en el mismo orden para todos los participantes, de modo de realizar un control por equiparación y equilibrar el efecto fatiga y aprendizaje: Cuestionario Sociodemográfico, Cuestionario sobre elogios, Dimensiones de Motivación de Dominio (DMQ 18) y Escala de Parentalidad Positiva (E2P). Los participantes tardaron aproximadamente 15 minutos en completar el cuestionario.

Análisis de datos

Se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov comprobando la normalidad ($p > .05$) de los puntajes totales de las variables de elogios otorgados, motivación de dominio y parentalidad positiva. También se cumple con homogeneidad de varianzas ($p > .05$) con la prueba de Levene. Además, todos los puntajes presentan una asimetría y curtosis entre ± 2 , lo que indica que ningún valor es extremo (Hinton, 2014). Por estos motivos se decidió utilizar estadísticos paramétricos para los análisis siguientes.

Se obtuvieron puntajes descriptivos de todas las variables, como la media, desvíos estándar, mínimo y máximo. Luego se realizaron análisis de correlación entre las variables utilizando el estadístico de Pearson. A continuación, se realizó una regresión lineal múltiple para comprobar si los elogios otorgados y la parentalidad positiva predicen a la motivación de dominio del infante. Se realizó un análisis de correlación de Pearson en los elogios y la parentalidad, dado que estas variables se asocian positivamente se realizó la centralización de estas para reducir la correlación entre estos predictores y evitar la multicolinealidad, también se analizó la interacción entre las variables. Además, se controló la edad de los infantes como predictora de la motivación de dominio.

Resultados

De acuerdo con el índice de límites aceptables de asimetría y curtosis de ± 2 según Hinton (2014), se considera que las variables están levemente sesgadas negativamente, pero no se encuentran valores atípicos extremos en la muestra (asimetría máx. = -1.11, curtosis máx. = 1.18) (Tabla 1). Además, en la Tabla 1 se pueden observar los valores de media y desvío estándar para las variables de motivación de dominio, elogios y parentalidad positiva.

Tabla 1*Estadísticos descriptivos de las variables del estudio (N = 125)*

VARIABLES	M (DE)	95% CI	Rango	Asimetría	Curtosis
Total de Motivación	3.49 (.76)	[3.36-3.63]	.98-5	-.64	.30
Persistencia General	3.34 (.81)	[3.19-3.48]	.73-5	-.55	.16
Persistencia Cognitiva o de objeto	3.46 (.91)	[3.29-3.62]	1.00-5	-.40	-.38
Persistencia de Motricidad gruesa	3.76 (.97)	[3.59-3.94]	.40-5	-1.01	1.18
Persistencia Social con adultos	3.45 (.93)	[3.29-3.62]	.83-5	-.51	-.17
Persistencia Social con niños/as	2.67 (1.19)	[2.46-2.88]	.50-5	.06	-1.12
Placer de dominio	4.13 (.84)	[3.98-4.28]	1.00-5	-1.11	1.06
Reacciones negativas al desafío-frustración/enojo	3.10 (1.36)	[2.86-3.34]	1.00-7.80	.70	.29
Competencia General	3.34 (.99)	[3.16-3.52]	1.00-5	-.43	-.34
Total de Elogios	3.53 (.80)	[3.39-3.67]	1.00-5.00	-.58	-.39
Elogios de Producto	3.46 (1.08)	[3.27-3.65]	1.00-5.00	-.52	.12
Elogios de Proceso	3.70 (.91)	[3.54-3.86]	1.00-5.00	-.59	-.24
Elogios de Persona	3.51 (.97)	[3.34-3.68]	1.08-5.00	-.50	.38
Parentalidad Positiva	174.38 (19.69)	[170.84-177.92]	119.33-225.07	-.28	.05
Competencias Vinculares	47.40 (5.44)	[46.43-48.36]	30-56	-.62	.13
Competencias Formativas	35.08 (7.88)	[33.69-36.48]	14-48	-.64	-.05
Competencias Protectoras	59.47 (8.09)	[58.04-60.90]	39.67-77.07	-.10	-.66
Competencias Reflexivas	32.42 (4.32)	[31.65-33.19]	21-44	.33	.54

Por otro lado, no se hallaron diferencias de género en la motivación de dominio ($t(gl) = -1.286(122)$) entre las niñas ($M = 3.42$; $DE = .81$) y los niños ($M = 3.59$; $DE = .70$).

Con relación a las asociaciones encontradas entre las variables, se observa que la motivación de dominio se asocia positivamente con el total de elogios otorgados por los cuidadores primarios. Sin embargo, en particular no se asocia a los elogios de proceso, mientras que sí a los de producto y persona. La única dimensión asociada a los elogios de proceso fue el placer de dominio. Por otro lado, la motivación de dominio se asocia positivamente con la parentalidad positiva, las competencias formativas, protectoras y vinculares, mientras que no se asoció a las reflexivas. Pueden observarse estas correlaciones y las encontradas para todas las variables en la Tabla 2.

Tabla 2
Correlaciones bivariadas de Pearson entre las variables del estudio

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	
1. Motivación de dominio	1	.985**	.808**	.812**	.822**	.743**	.758**	.338**	.517**	.299**	84	.273**	.285**	.553**	.452**	.600**	.408**	126	
2. Persistencia General		1	.801**	.839**	.830**	.759**	.636**	.336**	.502**	.254**	46	.228*	.268**	.532**	.426**	.588**	.396**	108	
3. Persistencia cognitiva/de objeto			1	.661**	.579**	.410**	.592**	146	.417**	.247**	73	.196*	.283**	.491**	.382**	.521**	.364**	153	
4. Persistencia de motricidad				1	.652**	.439**	.468**	.241**	.324**	100	-20	63	.176*	.388**	.364**	.448**	.239**	68	
5. Persistencia social con adultos					1	.490**	.545**	.303**	.360**	.198*	107	143	.217*	.451**	.387**	.517**	.289**	110	
6. Persistencia social con niños/as						1	.460**	.365**	.495**	.263**	0	.305**	.196*	.395**	.261**	.421**	.372**	32	
7. Placer de dominio							1	.245**	.418**	.381**	.206*	.365**	.264**	.468**	.419**	.468**	.332**	159	
8. Reacción negativa ante el desafío-frustración/enojo								1	.332**	159	-19	.237**	45	.262**	144	.293**	.225*	74	
9. Competencia general									1	.288**	-13	.302**	.278**	.385**	.274**	.347**	.364**	118	
10. Total de Elogios										1	.635**	.893**	.739**	.356**	.260**	.382**	.232**	.186*	
11. Proceso											1	.396**	.335**	.271**	.323**	.234**	82	.264**	
12. Producto												1	.444**	.284**	161	.291**	.246**	119	
13. Persona													1	.288**	.198*	.372**	154	115	
14. Parentalidad Positiva														1	.762**	.862**	.823**	.546**	
15. Competencias vinculares															1	.590**	.438**	.364**	
16. Competencias Formativas																1	.600**	.289**	
17. Competencias protectoras																	1	.285**	
18. Competencias reflexivas																			1

Nota. $N = 125$. * La correlación es significativa en el nivel .05. ** La correlación es significativa en el nivel .01.

En la Tabla 3 se pueden observar que la edad de los infantes y la parentalidad contribuyen significativamente a la motivación de dominio del niño/a, sin embargo, los elogios no. El modelo total explica un 36 % de la variabilidad de la motivación de dominio, a mayor edad en los niños y a mayor parentalidad positiva de los cuidadores, mayor es la motivación de dominio.

Tabla 3

Predicción de la motivación de dominio infantil a través de los elogios y de la parentalidad positiva

Motivación de dominio	F	R2	B	β	p
Edad del infante	20.565	.143	.030	.378	.000
Edad del infante	17.307	.366	.018	.221	.005
Elogios			.069	.072	.365
Parentalidad			.018	.460	.000
Interacción elogios parentalidad			-.002	-.066	.368

Nota. N = 125. Elogios, parentalidad y la intersección se encuentran centralizadas.

Discusión

El presente estudio se centró en analizar las asociaciones entre la motivación de dominio y prácticas de crianza como la parentalidad positiva y los elogios otorgados por los cuidadores primarios a infantes de 0 a 3 años.

Desde lo descriptivo, se observó que el puntaje más elevado en cuanto a la motivación fue el placer de dominio, es decir, los cuidadores primarios reportan en mayor medida el disfrute de los/as niños/as por las actividades que realizan y su demostración como la producción de sonrisas o muestras de emoción al lograr objetivos. En cambio, la media más baja fue de la persistencia social con sus pares. Esto podría estar condicionado al contexto de evaluación durante el 2020 donde en Argentina se encontraba vigente el Aislamiento Social Preventivo produciendo cambios en la vida cotidiana de las familias, que impedía encuentros sociales y la asistencia a instituciones educativas, como jardines de infantes, lo que disminuyó la sociabilidad entre pares en ese período (Kreysa et al., 2022; Unicef Argentina, 2020; Wang et al., 2020). En cuanto a la parentalidad, las competencias más elevadas fueron las protectoras y vinculares, asociadas a la búsqueda de seguridad del infante y el establecimiento de un vínculo de calidez, sensibilidad y apego seguro.

Por otro lado, no se encontraron diferencias de género en la motivación de dominio. En el estudio de Gunderson et al. (2017) se encontraron diferencias de género, pero evaluando la motivación a través de marcos motivacionales y no de la motivación de dominio de los/as niños/as, por lo que no hay antecedentes en los que se muestre diferencias de género específicamente en la motivación de dominio (Lewis et al., 1992).

En cuanto a las relaciones estudiadas, los elogios otorgados y la parentalidad positiva se asociaron entre sí. Estos resultados son coherentes teóricamente, ya que ambas variables se orientan a un vínculo cálido y con interés por formar, proteger y acompañar en el aprendizaje y desarrollo a los infantes (García et al., 2019). Para una mayor comprensión de estos resultados referirse a Simaes et al. (2021).

La motivación de dominio se asoció positivamente con ambas variables parentales (elogios y parentalidad positiva). En el caso de los elogios otorgados, se asoció específicamente con elogios de producto y persona, mientras que no con los elogios de proceso. Esto es contradictorio con lo encontrado hasta el momento, ya que los elogios de proceso, destinados a reforzar el aprendizaje durante la realización de las tareas y el esfuerzo en la realización de estas, se asocian a una mayor motivación (Gunderson et al., 2018; Lucca et al., 2019); mientras que los de persona no se encuentran asociados positivamente. Sin embargo, Kelley et al. (2000) hallaron asociación positiva con todos los tipos de elogios, incluso elogios de persona, lo que condice con este estudio. Dado que es de los primeros estudios en el contexto argentino de esta variable, las diferencias podrían deberse a un distinto funcionamiento en este contexto cultural. Se ha evidenciado (Gago-Galvagno et al., en revisión) este efecto donde nuevos estudios provenientes del contexto latinoamericano muestran diversidad contextual en el desarrollo temprano de distintas funciones cognitivas y de regulación emocional. Gago-Galvagno et al. (en revisión) mencionan diferencias en el comportamiento de las poblaciones latinoamericanas posiblemente explicadas históricamente, referidas por ejemplo al temperamento, características de personalidad y estilos de cuidados (Bornstein et al., 2021; Simaes et al., 2022). En este sentido, se encuentra que los cuidadores chilenos y argentinos involucran en mayor medida a sus bebés en comportamientos sociales y comportamientos parentales desde un enfoque físico, que las madres de Asia, mientras que estas involucran con más frecuencia a sus bebés en comportamientos didácticos (por ejemplo, dirigir la atención de los bebés a objetos o al entorno) (Cote & Bornstein, 2000; Simaes et al., 2022). Del mismo modo, estudios anteriores indican que las madres de Colombia y Argentina presentan niveles notablemente mayores de comportamiento activo-animado (como, por ejemplo, buscar interacción social animada) durante la interacción con sus bebés en comparación con las madres estadounidenses (Posada et al., 2002; Richaud et al., 2013). Por lo que es esperable encontrar diferencias en los comportamientos parentales de crianza en relación con los estudios actuales sobre elogios en su mayoría provenientes de entornos estadounidenses o europeos (Owen et al., 2012).

También se observó una asociación positiva entre la motivación de dominio y la parentalidad positiva total. De las competencias parentales, se asociaron las formativas, vinculares y protectoras, sin embargo, la competencia reflexiva no se asoció con ninguna dimensión de la motivación. Esto puede deberse a que la competencia reflexiva se refiere a la cognición respecto de las propias prácticas de crianza (Gómez & Muñoz, 2015), que afecta las conductas y pensamiento de los cuidadores y no son acciones dirigidas directamente al infante, como sí las otras tres competencias.

Ahondando en la relación hallada entre la motivación de dominio y la parentalidad positiva, hay concordancia con la literatura (Józsa & Barrett, 2018; Prendergast & McPhee, 2018; Zentall, 2009). Por un lado, Józsa y Barrett (2018) hallaron que una crianza con conductas de cuidado y calidez, así como comportamientos parentales de soporte motivacional, se asociaron a dimensiones de motivación de dominio. Asimismo, Prendergast y McPhee (2018) encontraron asociación entre la motivación, mediante la perseverancia de los niños/as y conductas parentales de andamiaje y disciplina positiva. Este antecedente además coincide en las edades estudiadas (14, 24 y 36 meses), con la investigación actual donde se analizó cuidadores de niños/as de 0 a 3 años. Por último, Zentall (2009) también evaluó niños/as más pequeños, encontrando que aspectos sociales de la parentalidad predijeron menores emociones negativas en la realización de actividades a los 20 meses.

Sumado a los resultados correlacionales, también se encontró que la parentalidad positiva junto con la edad de los infantes contribuyen a la motivación de dominio infantil, es decir, a mayor parentalidad positiva reportada por los cuidadores primarios, mayor es la motivación de dominio que reportan de los infantes a cargo. Sin embargo, ni los elogios, ni la interacción entre estos y la parentalidad positiva contribuyeron a la motivación de dominio. Esto podría deberse en parte a las limitaciones de la técnica, ya que, si bien esta técnica se encuentra validada psicométricamente, faltan algunas condiciones para una validación exhaustiva (Mancini et al., 2023). También podría haber implicancias contextuales que generen una diferencia en el comportamiento de la variable respecto a lo que se encuentra hasta el momento en la literatura. Por otro lado, es coincidente con algunos antecedentes (Zentall, 2009) en los que no encontraron asociación entre la motivación y los elogios, mientras que sí con conductas parentales. Específicamente se encuentra menor afecto negativo (dimensión motivacional) a mayor sensibilidad parental (Zentall, 2009). Esta sensibilidad involucra la capacidad de responder de manera adecuada a las necesidades del niño/a, por ejemplo, notar señales de cansancio o de desinterés ante una actividad y poder ofrecer otra acorde a sus intereses y a su edad (Cerezo et al., 2006). Del mismo modo, conductas de atención al estado emocional y físico son de relevancia en el desarrollo cognitivo y social (Bowlby, 1969; Clerici et al., 2020). Además, de acuerdo con la teoría del apego, desde la cual se establece un vínculo emocional entre el/la niño/a y la figura del cuidador que proporciona seguridad y protección al infante (Bowlby, 1969), se debe considerar que estas experiencias tempranas vinculares pueden contribuir a la regulación del comportamiento e impactar en las relaciones interpersonales que desarrolle el infante (Fraley, 2002). A partir de esto se podría pensar que otras conductas parentales, así como la cooperación familiar (Kim et al., 2021), las actividades que se comparten en los hogares como lectura de cuentos (Gago-Galvagno et al., 2023) y la frecuencia de estos momentos, entre otros aspectos podrían estar moderando la relación entre los elogios y la motivación de dominio como una de las estrategias posibles dentro de la parentalidad positiva.

Los resultados del presente estudio deben ser tomados con cautela, debido a sus limitaciones. Entre estas, el tipo de muestreo no probabilístico. Por otro lado, la evaluación de los elogios por medio de una técnica de autoreporte que limita las opciones de respuesta, la falta de un enfoque cualitativo y ecológico que permita obtener elogios que podrían observarse naturalmente en situaciones cotidianas entre los cuidadores primarios y los infantes. Además, faltan condiciones para su validación. Del mismo modo, las técnicas de motivación y parentalidad se encuentran adaptadas lingüísticamente, pero aún no se realizó una validación psicométrica en este país. El estudio aporta igualmente una primera aproximación a la relación entre la motivación y las devoluciones parentales en el contexto de Argentina. En futuros estudios se sugiere ahondar en una evaluación más ecológica respecto de estas variables, sobre todo de los elogios utilizados por los cuidadores primarios.

En resumen, a partir de los resultados hallados en este trabajo, se considera la relevancia de las conductas parentales, dado que estas influyen en los comportamientos infantiles, así como en su desarrollo cognitivo y emocional. Los cuidadores primarios con mayores capacidades parecen ser proclives a garantizar la protección del infante, su estimulación, brindar la disponibilidad para la exploración y el disfrute, así como para guiar en el aprendizaje de actividades y generar un vínculo cálido que favorezca en mayor medida el desarrollo motivacional para dominar tareas y habilidades nuevas de los menores. Por esto sería importante generar intervenciones que promuevan estas competencias de crianza. En este sentido, es preciso tener en cuenta lo expuesto por Rubio et al. (2021b), quienes realizaron una revisión sistemática sobre intervenciones grupales

de educación parental. El fin de estas intervenciones es fortalecer los factores protectores, así como aminorar los de riesgo, los cuales podrían derivar en efectos perniciosos para el desarrollo integral de los menores.

Referencias

- Banerjee, P. N. & Tamis-LeMonda, C. S. (2007). Infants' persistence and mothers' teaching as predictors of toddlers' cognitive development. *Infant Behavior and Development*, 30(3), 479-491. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2006.12.001>
- Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2018). Mastery motivation: Retrospect, present, and future directions. En A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 1-39). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2018.01.002>
- Barrett, K. C., Morgan, G. A., & Maslin-Cole, C. (1993). Three studies on the development of mastery motivation in infancy and toddlerhood. En D. J. Messer (Ed.), *Mastery Motivation in Early Childhood: Development, Measurement and Social Processes*, (pp. 83-108). Routledge.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa.
- Berhenke, A., Miller, A. L., Brown, E., Seifer, R., & Dickstein, S. (2011). Observed emotional and behavioral indicators of motivation predict school readiness in Head Start graduates. *Early childhood research quarterly*, 26(4), 430-441. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.04.001>
- Bornstein, M. H., Rothenberg, W. A., & Lansford, J. E. (2021). Change over time in four domains of parenting in diverse international contexts: specificity and universality, country and culture, determinants, strengths, and limitations, future directions and implications. En M. H. Bornstein, W. A. Rothenberg & J. E. Lansford (Eds.), *Parenting across cultures from childhood to adolescence* (pp. 227-263). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003027652-11>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Hogarth.
- Cerezo, M. A., Trenado, R. M., & Pons-Salvador, G. (2006). Interacción temprana madre-hijo y factores que afectan negativamente a la parentalidad. *Psicothema*, 18(3), 544-550.
- Clerici, G. D., Elgier, Á. M., Gago-Galvagno, L. G., García, M. J., & Azzollini, S. C. (2020). La contribución del entorno socioeconómico al autoconcepto y percepción infantil de las pautas parentales de crianza. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 87-97. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.188>
- Cote, L. R. & Bornstein, M. H. (2000). Social and didactic parenting behaviors and beliefs among Japanese American and South American mothers of infants. *Infancy*, 1(3), 363-374. https://doi.org/10.1207/s15327078in0103_5
- Dweck, C. S. (2017). The journey to children's mindsets-and beyond. *Child Development Perspectives*, 11(2), 139-144. <https://doi.org/10.1111/cdep.12225>
- Fraley, C. R. (2002). Attachment stability from infancy to adulthood: Meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 123-151. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0602_03
- Gago-Galvagno L. G., Miller S. E., Mancini N., Simaes A. C., Elgier A. M., Azzollini S. C. (en revisión). Importance of cultural context in the study of infants' EF: Advances in Latin America research. *Child Development Perspectives - Wiley Online Library*.

- Gago-Galvagno, L. G., Perez, M. L., Justo, M. M., Miller, S. E., Simaes, A. C., Elgier, A. M., & Azzollini, S. C. (2023). Contributions of screen use on early language and development milestones in Argentinean toddlers from different socioeconomic contexts. *Trends in Psychology*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00292-w>
- García, D., Rodriquez, G. M., Hill, R. M., Lorenzo, N. E., & Bagner, D. M. (2019). Infant language production and parenting skills: A randomized controlled trial. *Behavior Therapy*, 50(3), 544-557. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2018.09.003>
- Gómez, E. & Muñoz, M. (2015). *Escala de Parentalidad Positiva* (2^{da} ed.). Fundación ideas para la infancia. <http://danalarcon.com/wpcontent/uploads/2015/05/Manual-de-la-Escala-de-Parentalidad-Positiva2015.pdf?1d3745>
- Graham, A., Powell, M. A., Anderson, D., Fitzgerald, R., & Taylor, N. J. (2013). *Ethical research involving children*. Unicef Office of Research-Innocenti.
- Gunderson, E. A., Donnellan, M. B., Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2018). The specificity of parenting effects: Differential relations of parent praise and criticism to children's theories of intelligence and learning goals. *Journal of experimental child psychology*, 173, 116-135. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.03.015>
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1-to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child development*, 84(5), 1526-1541. <https://doi.org/10.1111/cdev.12064>
- Gunderson, E. A., Hamdan, N., Sorhagen, N. S., & D'Esterre, A. P. (2017). Who needs innate ability to succeed in math and literacy? Academic-domain-specific theories of intelligence about peers versus adults. *Developmental Psychology*, 53(6), 1188. <https://doi.org/10.1037/dev0000282>
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64. <https://doi.org/10.1159/000271574>
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. En W. A. Collins (Ed.), *Aspects of the development of competence: The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 14, pp. 215-255). Erlbaum.
- Henderlong, J. & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. *Psychological bulletin*, 128(5), 774. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.774>
- Henderlong, J. & Lepper, M. R. (2007). The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors. *Educational psychology*, 27(4), 487-508. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.774>
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6^a ed.). McGraw-Hill.
- Hinton, P. (2014). *SPSS Explained*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315797298>
- Józsa, K. & Barrett, K. C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 81-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007>
- Józsa, K. & Morgan, G. A. (2014). Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and grade 8. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 521-535. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0211-z>

- Kelley, S. A., Brownell, C. A., & Campbell, S. B. (2000). Mastery motivation and self-evaluative affect in toddlers: Longitudinal relations with maternal behavior. *Child Development, 71*(4), 1061-1071. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00209>
- Kim, C. Y., Fredman, S. J., & Teti, D. M. (2021). Quality of coparenting and infant–mother attachment: The mediating role of maternal emotional availability. *Journal of Family Psychology, 35*(7), 961-971. <https://doi.org/10.1037/fam0000846>
- Kreysa, H., Schneider, D., Kowallik, A. E., Sadat Dastgheib, S., Doğdu, C., Kühn, G., Ruttloff, J. & Schweinberger, S. R. (2022). Psychosocial and behavioral effects of the COVID-19 pandemic on children and adolescents with autism and their families: overview of the literature and initial data from a multinational online survey. *Healthcare 4*(5), 1-23. <https://doi.org/10.3390/healthcare10040714>
- Lewis, M., Alessandri, S. M., & Sullivan, M. W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development, 63*(3), 630-638. <https://doi.org/10.2307/1131351>
- Lucca, K., Horton, R., & Sommerville, J. A. (2019). Keep trying!: Parental language predicts infants' persistence. *Cognition, 193*(104025), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104025>
- MacPhee, D., Prendergast, S., Albrecht, E., Walker, A. K., & Miller-Heyl, J. (2018). The child-rearing environment and children's mastery motivation as contributors to school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology, 56*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.01.002>
- Mancini, N. A., Schetsche, C., Morales, L. J., Simaes, A. C., & Gago Galvagno, L. G. (2023). Construcción de una escala para evaluar tipos de elogios otorgados por cuidadores primarios a infantes de 0 a 3 años. *Interdisciplinaria, 40*(1), 146-157. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.1.9>
- Martin, A., Ryan, R. M., & Brooks-Gunn, J. (2013). Longitudinal associations among interest, persistence, supportive parenting, and achievement in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 658-667. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.003>
- Mokrova, I. L., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2012). Links between family social status and preschoolers' persistence: The role of maternal values and quality of parenting. *Infant and Child Development, 21*, 617-633. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1761>
- Morgan, G. A., Harmon, R. J., & Maslin-Cole, C. A. (1990). Mastery motivation: Definition and measurement. *Early education and Development, 1*(5), 318-339. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0105_1
- Morgan, G. A., Liao, H. F., & Józsa, K. (2020). *Assessing mastery motivation in children using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)*. Szent István University.
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of personality and social psychology, 75*(1), 33. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- Muzzio, E. G. & Quinteros, M. M. M. (2014). *Escala de parentalidad positiva*. <http://www.apsptomontt.cl/wpcontent/uploads/2016/04/Manual-de-la-Escala-de-Parentalidad-Positiva-2015.pdf>
- Owen, D. J., Slep, A., & Heyman, M. S. E. R. (2012). The effect of praise, positive nonverbal response, reprimand, and negative nonverbal response on child compliance: a systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 15*(4), 364-385. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0120-0>

- Posada, G., Jacobs, A., Richmond, M. K., Carbonell, O. A., Alzate, G., Bustamante, M. R., & Quiceno, J. (2002). Maternal caregiving and infant security in two cultures. *Developmental Psychology*, 38(1), 67-81. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.1.67>
- Prendergast, S. & MacPhee, D. (2018). Parental contributors to children's persistence and school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.005>
- Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V., Tur, A. M., Ghiglione, M. E., & Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31, 419-431.
- Rubio, F. J., Trillo, M. P., & Jiménez, C. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de Educación*, 389(3), 267-295. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462>
- Rubio, F. J., Trillo, M. P., & Jiménez, C. (2021a). Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores. *Revista Española de Pedagogía*, 279(2), 249-267. <https://doi.org/10.22550/rep79-2-2021-08>
- Rubio, F. J., Trillo, M. P., & Jiménez, C. (2021b). Características de los estudios de evaluación de programas grupales de educación parental: una revisión de alcance. *ESE. Estudios sobre educación*, 41(3), 71-105. <https://doi.org/10.15581/004.41.005>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Simaes, A. C., Galvagno, L. G. G., Passarini, L. A., Trenado, R. M., & Elgier, Á. M. (2022). Associations between maternal behavior, infant joint attention, and social vulnerability. *Cognitive Development*, 61, 101141. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101141>
- Simaes, A. C., Mancini, N. A., Galvagno, L. G. G., & Elgier, Á. M. (2021). La parentalidad positiva y los elogios de cuidadores primarios hacia infantes en el contexto de pandemia por COVID-19. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 15(2), 21-33.
- Turner, L. A. & Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of educational psychology*, 95(3), 495-505. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.495>
- Unicef Argentina. (2020). *Encuesta COVID-19- Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana* [Informe sectorial: Educación]. <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(20\)30547-x](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(20)30547-x)
- Wang, J. & Barrett, K. C. (2013). Mastery motivation and self-regulation during early childhood. En K. C. Barrett, N. A. Fox, G. A. Morgan, D. A. Fidler, & L. A. Daunhauer (Eds.), *Handbook of self-regulatory processes in development: New directions and international perspectives* (pp. 337-380). Taylor & Francis Press.
- Wise, A. M. (2007). *Parenting, child mastery motivation, and children's school readiness to learn in Turkey: A structural equation analysis*. Syracuse University Library.

Zentall, S. R. & Morris, B. J. (2010). "Good job, you're so smart": the effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.015>

Zentall, S. R. (2009). *Early parent-child relationship and type of parental praise and criticism as predictors of toddler motivation on an unsolvable task*. University of Notre Dame.

Cómo citar: Mancini, N. A., Simaes, A. C., Gago Galvagno, L. G., & Elgier, A. M. (2023). La motivación de dominio infantil y su relación con la parentalidad positiva y los elogios en una muestra argentina. *Ciencias Psicológicas*, 17(1), e-2863. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.2863>

Contribución de los autores: a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.

N. A. M. ha contribuido con a, b, c, d, e; A. C. S. con b, c, d, e; L. G. G. G. con e; A. M. E con e.

Editora científica responsable: Dra. Cecilia Cracco.