



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“Vínculo entre la Regulación Emocional y la Comprensión
Lectora estudio empírico en estudiantes de escuela primaria
y
análisis discursivo de la perspectiva de los docentes de
Argentina”**

Estudiante: Ceballos Marón Natalia Andrea

Legajo:

Director/es: Dr. Santiago Sevilla Vallejo

Co-director/es: Dr. Marcelo Rodríguez Ceberio

Tesis de Doctorado presentada para acceder al título de Dr. en Psicología

TÍTULO DE LA TESIS

“Vínculo entre la Regulación Emocional y la Comprensión Lectora estudio empírico en estudiantes de escuela primaria y análisis discursivo de la perspectiva de los docentes de Argentina”

Dedicatoria

Le dedico todo mi esfuerzo y trabajo realizado a mis hijos Francesco y Giovanni que me estuvieron acompañando en cada momento y son todo para mí.

A mis padres Hilda y Ricardo y hermanas Valeria y Cintia que son y fueron incondicionales para mí en todo sentido, sin ellos no podría haber llevado a cabo mis estudios y esta investigación.

A mis hermosos sobrinos Joaco, Victoria, Paula y Sofia que son mis bombones.

A mis abuelos quienes siempre fueron mi cobijo desde siempre.

A mis amigas, amigos y colegas que siempre me brindaron una palabra de aliento y fueron pilar en los momentos más difíciles.

A Emilce Romero que creyó en mí y este proyecto personal, me acompañó y fortaleció con sus palabras y que mostró un compromiso increíble.

A Lucas que me acompañó en este tiempo.

A las profesoras que en un comienzo me brindó palabras de aliento y sin saberlo fueron docentes que marcaron mi vida.

A mis compañeros de doctorado que son excelentes personas y que agradezco tanto haberlos conocido.

A todos los que fueron luz en este camino de aprendizaje y crecimiento.

Agradecimientos

No me alcanzan las palabras las palabras para agradecer al Dr. Santiago Sevilla Vallejo quien siempre confió en mí y me ayudo a crecer desde lo profesional, académico y personal. Siempre estuvo para responderme, acompañarme en los proyectos e ideas y siempre fue mi apoyo.

A Dr. Marcelo Ceberio que me acompañó en este camino de aprendizaje y creyó en mi trabajo y me acompaña con paciencia y sabiduría. El tiempo que me dedico y las

A Laura Andrés quien en este momento no se encuentra físicamente con nosotros, pero en poco tiempo me compartió su conocimiento y confió en este proyecto.

Al Dr. Gago que me guio en la metodología.

A mis profesores que con paciencia marcaron mi camino.

A Bea Baroni que es muy atenta y siempre me resolvió los trámites muy amorosamente.

Resumen

La presente investigación se basó en dos estudios, realizados previamente: por un lado, una entrevista destinada a docentes de Nivel Primario y familias de sus estudiantes, que permitieron conocer la perspectiva acerca de las estrategias de regulación emocional y los niveles lingüísticos comprometidos en la comprensión lectora de sus estudiantes. Además, posibilitó reconocer la importancia del rol docente ya que son un factor externo al estudiante, que mediante diversas herramientas le permitirán la regulación emocional de forma adaptativa y un adecuado proceso de aprendizaje. En esta oportunidad se observó que los docentes y los padres de estudiantes presentaban disonancia en las respuestas debido a que los padres hacen referencia a aspectos emocionales y docentes al aprendizaje. En segundo lugar, teniendo como base el estudio anteriormente mencionado, se analizaron las estrategias de regulación emocional, (reevaluación cognitiva) a través de la herramienta digital: Tarea TIRC digitalizada en estudiantes de entre 9 y 12 años (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2023). Y una tercera investigación la Rúbrica CLAN digital (en su versión acotada) que brinda información fiable sobre los niveles lingüístico. Dicha rúbrica se encuentra en proceso de validación.

Por lo anteriormente mencionado es que se escogen para la presente investigación dos poblaciones: por un lado, un análisis discursivo de entrevistas realizadas a los docentes de dichos estudiantes, con el fin de obtener información clara y precisa sobre las estrategias de regulación emocional y la comprensión lectora, y las herramientas que se implementan diariamente con el fin de garantizar la trayectoria de los Y, por otro lado, a estudiantes los estudiantes que asisten a cuarto, quinto y sexto grado de nivel primario de la ciudad de Villa Dolores-Córdoba, República Argentina a los que se les implementan las dos herramientas digitales creadas para esta investigación. Dichos resultados permiten dar luz al interrogante que inicio este estudio en

el cual se pretende conocer si las emociones reguladas de forma adaptativas permiten una mayor comprensión lectora,

De las conclusiones obtenidas con estudiantes se puede decir que, los mismos logran identificar y reconocer las emociones de manera adecuada, pero con altos niveles de intensidad y las estrategias de regulación emocional escogida por los alumnos no fueron las más adaptativas a nivel general. En cuanto a la comprensión lectora, la misma fue poco clara y precisa, presentando más desarrollado el nivel lingüístico léxico, y más afectado el textual. Dichos resultados son congruentes con los expuestos por sus docentes, quienes destacan el impacto que causó la Pandemia en los distintos niveles lingüísticos, especialmente a nivel textual. Además, resaltan que a nivel emocional los estudiantes si bien logran identificar sus emociones y mucho de ellos regularlas, aún hay mucho para trabajar en las aulas, debido a que las emociones afectan la manera de aprender de los estudiantes. Además, asumen la necesidad de ellos de realizar talleres y formación que les permitan formarse y afrontar los desafíos y problemas emergente del día a día.

Abstract

The present research was based on two studies, previously carried out: on the one hand, an interview with Primary Level teachers and families of their students, which allowed us to know the perspective on emotional regulation strategies and the linguistic levels involved in understanding. reader of his students. In addition, it made it possible to recognize the importance of the teaching role since they are an external factor to the student, which through various tools will allow emotional regulation in an adaptive way and an adequate learning process. On this occasion, it was observed that teachers and parents of students presented dissonance in their responses because parents made reference to emotional and educational

aspects of learning. Secondly, based on the aforementioned study, emotional regulation strategies (cognitive reevaluation) were analyzed through the digital tool: Digitized TIRC Task in students between 9 and 12 years old. And a third investigation is the digital CLAN Rubric (in its limited version) that provides reliable information on linguistic levels. This rubric is in the validation process.

Due to the aforementioned, two populations are chosen for this investigation: on the one hand, a discursive analysis of interviews carried out with the teachers of said students, in order to obtain clear and precise information about the emotional regulation strategies and reading comprehension, and the tools that are implemented daily in order to guarantee the trajectory of students, and, on the other hand, the students who attend the fourth, fifth and sixth grades of primary level in the city of Villa Dolores-Córdoba, Argentine Republic, to whom the two digital tools created for this research. These results shed light on the question that began this study, which aims to know if adaptively regulated emotions allow for greater reading comprehension.

From the conclusions obtained with students, it can be said that they manage to identify and recognize emotions adequately, but with high levels of intensity and the emotional regulation strategies chosen by the students were not the most adaptive at a general level. As for reading comprehension, it was unclear and precise, with the lexical linguistic level being more developed and the textual level more affected. These results are consistent with those presented by their teachers, who highlight the impact that the Pandemic caused at different linguistic levels, especially at the textual level. Furthermore, they highlight that on an emotional level, although students manage to identify their emotions and many of them

regulate them, there is still a lot to work on in the classrooms, because emotions affect the way students learn. In addition, they assume their need to carry out workshops and training that allow them to train and face the challenges and emerging problems of daily life.

Indice

Resumen	5
Introducción.....	16
Capítulo I: Antecedentes y Marco Teórico.....	23
1.1 Antecedentes.....	23
1.1.1 Investigaciones Internacionales.....	24
1.1.2 Investigaciones Nacionales	25
1.1.3 Investigaciones Provinciales	27
1.1.4 Antecedentes propios	30
1.2 Marco Teórico	33
1.2.1 Neurodesarrollo y Emociones	34
1.2.1.1 Neurodesarrollo.....	34
1.2.1.2 Factores genéticos y epigenético del desarrollo cerebral.....	35
1.2.2. Las emociones	42
1.2.2.1 Estructuras neuroanatómicas de las emociones	44
1.2.2.2 Componentes de las emociones.....	46

1.2.2.Funciones de las emociones	46
1.2.2.3 Tipos de emociones	48
1.2.2.4 Efectos de las emociones en la salud física y mental	49
1.2.2.5 Emociones básicas y emociones secundarias	54
1.2.3 La intensidad emocional y las herramientas digitales	54
1.3 Regulación emocional	59
1.3.1 Un acercamiento a la conceptualización de la regulación emocional.....	62
1.3.2 Tipos de estrategias de regulación emocional	65
1.3.3 Modelos teórico principales de la regulación emocional.....	69
1.3.4 Factores de regulación emocional	71
1.3.5 Estilos de Apego y regulación emocional	79
1.3.6 Regulación emocional y etapas evolutivas.....	79
1.3.7 Rol de los docentes	86
1.3.8 Habilidades que permiten la regulación emocional.....	89
1.3.9 Variables que moderan la regulación emocional.....	90
1.3.10 Regulación emocional e intensidad emocional diferencia entre géneros.....	91

1.3.11 Regulación emocional y personalidad.....	94
1.3.12 Regulación emocional y su importancia sobre la salud.....	95
1.3.13 Regulación emocional y lenguaje	96
1.4 La Motivación en relación a los procesos de aprendizaje.....	94
1.5 Comprensión lectora	99
1.5.1 Conceptualización del término	101
1.5.2 Niveles lingüísticos.....	106
1.5.3 Metacomprensión y Comprensión Lectora.....	112
1.5.4 Regulación emocional y el proceso lector.....	114
1.6 Neuroeducación.....	117
1.7 Enfoque Integrativo Supraparadigmático.....	119
Capítulo II: Problema de investigación, objetivos e hipótesis.....	126
2.1 Problema.....	126
2.2 Objetivos del apartado cualitativo.....	127
2.2.1 Objetivo General del apartado cualitativo.....	128
2.2.2 Objetivos específicos del apartado cualitativo.....	128

2.2.3	Objetivos del apartado cuantitativo.....	128
2.2.2	Objetivo General del apartado cuantitativo.....	128
2.2.3	Objetivos específicos del apartado cuantitativo.....	128
2.3	Hipótesis de investigación.....	129
2.3.1	Hipótesis 1.....	129
2.3.2	Hipótesis 2.....	129
2.3.3	Hipótesis 3.....	129
	Capítulo III: Método	130
3.1	Diseño.....	130
3.2	Tipo de estudio	130
3.3	Participantes.....	130
3.4	Técnica de recolección de datos.....	131
3.5	Instrumentos.....	131
3.6	Procedimiento.....	134
3.7	Procesamiento y análisis de datos.....	135
	Capítulo IV: Resultados.....	137

Capítulo V: Discusión y conclusiones.....	188
5.1 Discusión y conclusiones.....	188
5.2 Limitaciones del estudio y perspectiva de futuro.....	192
5.3 Implicancias prácticas de los resultados obtenidos.....	193
Referencias Bibliográficas.....	194
Anexo I Técnicas de recolección de datos.....	224
1. Entrevista a docentes.....	224
2. Tarea TIRC Digitalizada.....	231
3. Rúbrica CLAN.....	231
Anexo II Modelo de consentimiento informado	232

Índice de Tablas y Gráficos

Tabla 1: Consecuencias Académicas de la Pandemia.....	138
Tabla 2 Calidad Lectora	139
Tabla 3: Calidad Lectora 2022.....	140
Tabla 4: Motivación de Aprendizaje 2020.....	141
Tabla 5: Lectura postpandemia.....	143
.Tabla 6: Niveles Lingüísticos Afectados por la Pandemia.....	143
Tabla 7: Niveles Lingüísticos Desarrollados.....	145
Tabla 8: Fallas en la Comprensión Lectora.....	146
Tabla 9: Herramientas de Evaluación Lectora.....	147
Tabla 10: Identificación de Emociones.....	149
Tabla 11: Emocionalidad de los Estudiantes.....	150
Tabla 12: Herramientas de identificación de emociones.....	152
Tabla 13: Emocionalidad y Aprendizaje	153
Tabla 14: Expresión emocional media.....	154
Tabla 15: Intensidad Emocional.....	156
Tabla 16: Emocionalidad y Proceso Lector.....	157
Tabla 17: Rol Docente y Regulación Emocional.....	158
Tabla 18: Regulación Emocional.....	159
Tabla 19: Técnicas de Regulación Emocional.....	160
Tabla 20: Emociones Identificadas en cada Historia.....	183
Tabla 21: Niveles de intensidad Emocional.....	186

Tabla 22: Identificación de Pensamiento Positivo.....	185
Tabla 23: Identificación de Herramientas de Regulación Emocional.....	187
Tabla 24: Intensidad Emocional luego de la Reevaluación cognitiva.....	188
Gráfico 1 Modelo procesal de la regulación de las emociones.....	60
Gráfico 2: Niveles de comprensión lectora.....	107
Gráfico 3: Distribución de alumnos por grados.....	163
Gráfico 4: Motivación.....	165
Gráfico 5: Nivel de Motivación de los alumnos de 4° grado.....	165
Gráfico 6: Nivel de Motivación de los estudiantes de 5° grado.....	168
Gráfico 7: Nivel de Motivación de los estudiantes de 6° grado.....	169
Gráfico 8: Conocimiento del Argumento.....	171
Gráfico 9: Reconocimientos de Personajes.....	172
Gráfico 10: Niveles Lingüísticos.....	173
Gráfico 11: Nivel Semántico.....	174
Gráfico 12: Nivel Textual.....	175

Introducción

A partir de las décadas de los 80 y 90 se comienza a tener en cuenta la importancia de la regulación emocional y se realizan entrevistas y escalas de observación en adultos con el fin de conocer la temática de manera más científica.

Luego, los estudios comienzan a realizarse en niños debido a que se reconoce la importancia en la salud física y emocional que trae aparejado regular las emociones en la infancia (Thompson, 2011). En este marco, autores como Richards y Gross (2000) realizan la primera diferenciación entre las estrategias de regulación emocional: reevaluación cognitiva y supresión emocional.

Diversos estudios posteriores, demostraron el vínculo entre la regulación emocional, comprensión lectora y el éxito académico de los niños en la primera infancia (Graziano et al., 2007). Junto con esto, otros autores a nivel internacional, demostraron la relación entre la regulación y la comprensión lectora en niños y adolescentes (Kolić- Vehovec y Bajšanski, 2006; Arán-Filippetti y López, 2016; Pérez-Flores, 2018).

En el caso de Argentina las investigaciones realizadas, concluyen que las funciones ejecutivas, como la memoria y la estrategia de regulación adaptativa (como es la reevaluación cognitiva) se encuentran íntimamente relacionadas en la infancia (Andrés et al., 2016). Así entendida, dicha regulación emocional sería un predictor del desempeño y en las habilidades académicas en los niños (Altelzer et al., 2017; Andrés et al., 2017)

En el mismo sentido, Reyna y Brussino (2009), concluyen que los niños con mayor regulación emocional lograban mejores habilidades sociales y menos problemas conductuales.

Cabe destacar, que previo a realización de la presente tesis doctoral, se llevó a cabo una investigación en la ciudad de Villa Dolores, Córdoba con docentes y familias de niños con

trastorno de aprendizaje, con el objetivo de conocer la importancia que presentaba la regulación emocional en el logro de la comprensión lectora de niños que asisten a la escuela primaria.

Entre los resultados obtenidos puede destacarse que: “los niños cuya regulación emocional no era adecuada, presentaban mayores dificultades en la comprensión de textos y por ende en su nivel académico” (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020).

Partiendo de esta indagación previa, las preguntas que se busca develar mediante la presente investigación son las siguientes:

- A docentes: ¿Cómo evalúan la comprensión lectora de los estudiantes que asisten a la escuela primaria? ¿Los docentes reconocen los estados emocionales de los estudiantes? ¿Qué herramientas utilizan para valorar sus estados emocionales y cómo acompañan desde el colegio?

- A los estudiantes: ¿Qué estrategias de regulación emocional utilizan principalmente los niños de entre 9 y 12 años? ¿Logran los niveles la comprensión lectora del cuento propuesto? ¿La reevaluación cognitiva en los niños y niñas resulta sustancial para el logro de la comprensión lectora?

A raíz de esto, el presente estudio científico, busca describir y vincular dos constructos teóricos: La regulación emocional y la comprensión lectora en niños. Para este cometido, es necesario tener en claro el significado de la palabra emoción, ya que será fundamental para conocer y comprender el desarrollo teórico del mismo.

Entonces, en este estudio, se entenderá a las emociones, siguiendo los conceptos teóricos de Reeve (2010) quien la define como el conjunto de manifestaciones breves e intensas que surgen a partir de un suceso externo o interno y provocan una serie de respuestas

neurofisiológicas, conductuales y cognitivas en los niños (p. 134). Así entendidas, las emociones juegan un papel fundamental en la salud mental y el aprendizaje (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020, p.3).

A partir de dicha definición, se desglosa el concepto de la regulación emocional. La primera conceptualización se realizó en el año 1994 por Thompson; quien plantea que: “la regulación emocional implica diferentes procesos intrínsecos o extrínsecos, que permiten evaluar y modificar las reacciones emocionales” (p. 24). Por su parte, Gross (1998), explica que la regulación emocional consiste en determinados procesos que permiten controlar las emociones (Richards y Gross, 2000). Por su parte, Bisquerra- Alzina (2003) entiende que se trata de “una adecuada manera de expresar las emociones, que permite a los niños tolerar las frustraciones, mejorar las habilidades sociales y mantener vínculos saludables con los pares y adultos del entorno (p.12).

Los autores mencionados coinciden en que la regulación emocional se encuentra dividida en estrategias, que pueden ser adaptativas o no adaptativas. Si bien las estrategias de regulación emocional que han recibido un mayor desarrollo teórico son la reevaluación cognitiva y la supresión emocional, existen otras que se describirán más adelante.

Parafraseando a Jhon y Gross (2007) las estrategias de regulación emocional tienden a lograr modificar de manera efectiva el curso, intensidad, calidad, duración y expresión de los componentes de las experiencias emocionales, tales como: respuesta fisiológica, experiencia subjetiva, expresión verbal y no verbal y conductas manifiestas,

que surgen luego de vivenciar un evento externo o interno (Gross, 1998b; Thompson, 1994; Eisenberg y Spinrad, 2004).

En la primera infancia, la regulación emocional depende en su totalidad de los adultos

protectores que están al cuidado del niño, luego, alrededor de los 8 años el niño, conjuntamente con su desarrollo cognitivo, logra la autorregulación de forma más consciente, aunque teñida por las experiencias tempranas y el apego establecido con los progenitores durante toda la vida (Páez et al., 2006; Garnesfki et al., 2007). En este periodo evolutivo además se considera que niños y niñas podrían lograr un adecuado proceso de lecto-comprensión, debido a que coincide con el desarrollo de las funciones ejecutivas, que son las encargadas de controlar ambos procesos (Schmeichel et al., 2008). Durante la etapa escolar, niños y niñas deben lograr el aprendizaje de diferentes contenidos y asignaturas, para los cuales la familia y los docentes juegan un rol principal.

La enseñanza de la lectura en la educación básica es una prioridad de los docentes, que permitirá a sus alumnos tener éxito a nivel académico y en la lectura. A partir de dicha explicación se aborda el concepto de comprensión lectora, como una actividad cognitiva compleja del procesamiento de la información, a partir del cual se logra la comprensión del material escrito (Elosuá y García, 1993, p.13).

La habilidad lectora según diversas investigaciones realizadas en niños (antecedentes de la presente investigación) dan cuenta que la lectura es una “competencia básica y fundamental en niños que transitan la escuela primaria” (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020) y se considera la base para lograr la construcción de un aprendizaje significativo y para la propia experiencia psicológica de cada uno (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020).

La lectura permite a los estudiantes ampliar sus posibilidades intelectuales. Pero un dato no menor, es que el docente debe conocer muy bien a los estudiantes, para determinar qué textos utilizar con ellos y transmitirlos generando la fascinación que posee la literatura. Por esto, se plantea la necesidad de que los textos escogidos sean accesibles a cada estudiante tanto

a nivel semántico, como estructural, ya que, la lectura no es sólo tener acceso a un determinado texto, sino que permite reflexionar acerca del lenguaje (Sevilla-Vallejo, 2018).

Por lo antes mencionado, para lograr realizar la presente investigación, se deben comentar 3 cuestiones previas que contextualizaron el desarrollo de la misma:

En primer lugar, mencionar, que ésta surge de un estudio previo realizado en el año 2020 en tiempos de pandemia, dónde para sintetizar dicho momento histórico y comprender la relevancia del estudio, puede decirse que se produjo una crisis sanitaria que atravesó e impactó, en lo social, lo económico, lo político y lo educativo, a nivel mundial. En este contexto, la educación sufrió un cambio profundo y abrupto, que no brindó la posibilidad de una preparación previa, ni a docentes, ni a estudiantes, que sin mediar adaptación pasaron de tener encuentros presenciales en las aulas, al aprendizaje a través de ciberespacios (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020).

Este acontecimiento llevó a una primera investigación que tenía como finalidad conocer y comprender cómo los niños regulaban sus estados emocionales y si utilizaban estrategias adaptativas, o no adaptativas, y cómo lograban apropiarse del proceso lector desde un sentido reflexivo. Para cumplir con tal objetivo, se realizaron muestras, en padres y docentes de niños y niñas con problemas de aprendizaje, con el fin de recabar la información que dé cuenta de la implicancia que la regulación de los estados emocionales tiene en el aprendizaje. El estudio fue cualitativo en el cual se realizaron 40 entrevistas a docentes y padres de niños de escolaridad primaria con diversos trastornos de aprendizaje. Del estudio del discurso de docente y padres, se pudo concluir que los estudiantes en tiempo de pandemia, experimentan síntomas de ansiedad, enojo, conductas de evitación o huida y diferentes trastornos como de sueño, alimentarios y vinculares (Ceballos-Marón et al., 2022).

Un segundo estudio, utilizado como antecedente de la presente investigación, fue el de la validación de la Tarea TIRC (tarea de identificación de reevaluaciones cognitivas) ya que, en un principio, se pensó en aplicar este instrumento en formato lápiz y papel a los fines de esta tesis. Sin embargo, se planteó un desafío mayor, que consistió en la adaptación digital la escala antes mencionada y la creación de una rúbrica que permita conocer la comprensión lectora también en formato digital. En el año 2021, se digitalizó la Escala TIRC pasando a llamarse Tarea TIRC. A través de ésta, se pueden obtener datos sobre la estrategia de regulación emocional: la reevaluación cognitiva. Dicha estrategia. Que se caracteriza por ser más adaptativa, permite construir nuevos significados de los estados emocionales, amplificando el resultado positivo o bien neutralizando el impacto emocional que surge de un evento percibido como negativo (Ceballos-Marón et al., 2023).

La validación se realizó en un total de 116 estudiantes de entre 9 y 16 años de diversos países hispanohablantes en un evento denominado Escuelas de Contingencias, y los resultados probaron que la Tarea TIRC es apropiada para utilizarse en niños y niñas (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2021; Ceballos-Marón et al., 2022).

Un tercer estudio que cimentó a esta tesis, y que surgió del evento denominado “Escuelas de Contingencias”, permitió un primer acercamiento a la que luego se denominó rúbrica CLAN (Rúbrica de Comprensión Lectora de Acción Narrativa). Se trata de una rúbrica en la cual se pueden evaluar el nivel lingüístico de los estudiantes de primaria. La misma, se sustenta en el modelo narrativo de Paul Ricoeur y en estudios acerca de los niveles morfológico, léxico y textual propios de la comprensión lectora. En su puesta en práctica, se utilizan textos del principito y preguntas a continuación que dan cuenta de los niveles lingüísticos: Nivel perceptivo visual, Nivel Morfosintáctico, Léxico- semántico y textual

(Oronoz et al., 2022).

La rúbrica CLAN permite conocer si los estudiantes comprenden los textos que han leído a través de los niveles lingüísticos como elementos objetivos y el arco mimético como herramienta para interpretar la subjetividad de la lectura. Para la construcción de la misma, se eligieron fragmentos del cuento El principito de Antoine De Saint Exupéry y, luego de su lectura, se les realizan preguntas a los estudiantes. La herramienta se encuentra realizada con imágenes y videos para una mejor comprensión de los estudiantes. Cabe destacar, que en la medida que los niños leen de forma autónoma podrán realizar las preguntas sin ningún tipo de dificultad (Oronoz et al., 2022).

Respecto a la estructura, la presente investigación se encuentra dividida en un primer abordaje cualitativo en el cual se realiza un análisis discursivo sobre la perspectiva de los docentes de Argentina sobre la regulación emocional y la comprensión lectora de sus estudiantes y un segundo momento cuantitativo en el cual se implementan escala cuantitativas Tarea TIRC y rúbrica CLAN que permite conocer el vínculo entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado del Nivel Primario.

La información recabada de este estudio será de gran relevancia y utilizada para crear talleres y brindar herramientas propicias para la formación docente. Además, será un valioso antecedente, para el proyecto de investigación “Desarrollo de la regulación emocional y de la comprensión lectora en alumnos con necesidades educativas”, que se realizará en conjunción con investigadoras pertenecientes a las universidades de Flores, Universidad de Salamanca, UNIR, Universidad Tecnológica Indoamérica.

Capítulo I: Antecedentes y Marco Teórico

1.1 Antecedentes

En la actualidad, la regulación emocional se comenzó a considerar un tema de interés en el ámbito científico (Gross, 2007), lo cual da lugar a la presente investigación.

Las posibilidades de regular las emociones se encuentran asociada a dos factores primordiales, factores exógenos entre los cuales los padres o criadores cumplen una función primordial (Páez et al., 2006) y a factores endógenos tales como madurez cerebral, la atención, capacidades motoras y las capacidades cognitivas lingüísticas (Lozano et al., 2004).

En un primer momento, las investigaciones se realizaron en adultos, luego se generalizaron a niños y adolescentes, debido a que se acentuó la importancia que trae aparejado regular las experiencias emocionales desde la infancia, ya que repercuten directamente en todo el desarrollo emocional, social y cognitivo posterior y, por ello, aparecieron diferentes escalas para valorar la misma (Thompson, 2011).

Cabe destacar que Richards y Gross (2000) sentaron las bases sobre el estudio de la regulación emocional y las diferenciaron en reevaluación cognitiva y supresión emocional, aunque, en investigaciones posteriores, describieron a la reevaluación cognitiva como la capacidad de construir nuevos significados, ya sea amplificando el resultado positivo que causó un evento o situación o bien neutralizando el impacto emocional de tipo negativo producto del estado emocional en curso.

La investigación que fue base para el conocimiento de los procesos de regulación emocional fue el realizado por Jhon y Gross (2007) quienes definen a la supresión emocional como la inhibición expresiva y comportamental a partir de una emoción percibida por el sujeto

como negativa.

Dicho esto, en la presente investigación se desea demostrar y explicitar a través de una metodología mixta la vinculación existente entre la reevaluación cognitiva y los procesos de comprensión lectora.

1.1.1 Investigaciones Internacionales

En Estados Unidos un grupo de investigadores realizaron un estudio que demuestra el papel de la regulación emocional en el éxito académico temprano de los niños que asisten a jardín de infantes, con una muestra de 325 niños. Los resultados obtenidos indicaron que la regulación emocional se asoció positivamente con los informes de los docentes del éxito académico, con la productividad de los estudiantes en el colegio y los puntajes estandarizados de alfabetización temprana, lo cual demuestra que la regulación emocional tiene importancia para muchos procesos educativos (Graziano et al., 2007).

Estos autores explican que es probable que el aprender nueva información e intentar completar una nueva tarea despierte emociones de los niños pequeños que pueden ir desde la ansiedad hasta la frustración al no poder enfrentarlas. Con respecto al vínculo entre el alumno-docente, el estudio de Graziano et al. (2007), concluyó que quienes tuvieron mejores habilidades de regulación emocional mostraron menos problemas de conducta y una mejor relación con sus docentes, es decir que, la autorregulación emocional permite la mejora en el rendimiento académico y en el funcionamiento del aula.

La presente investigación se va a centrar en el conocimiento de la comprensión lectora y las estrategias de regulación emocional en niños teniendo la mirada en como la misma se vincula y repercuten en la otra. Además, se tendrá una valoración cualitativa que permitirá

conocer el vínculo que poseen con los estudiantes y el lugar que dan a la autorregulación emocional en la comprensión del material escrito.

Por su parte, Arán-Filippetti y López (2016) realizaron un estudio en la población hispana, cuyo objetivo fue analizar los efectos de la edad y el sexo en la comprensión lectora. Para esto, trabajó con un total de 168 niños de 9 a 15 años, dónde observó que la edad resultaba un factor muy importante debido a que a mayor edad mejoraba la comprensión lectora. Con respecto al sexo los datos que se obtuvieron mostraban que tanto niñas como varones comprendían de maneras similares. Dicha investigación resulta interesante para el estudio que se pretende realizar, ya que, en este caso también se desea valorar la comprensión lectora en un grupo etario similar. Sin embargo, en un estudio realizado años anteriores por Kolić-Vehovec y Bajšanski (2006), en niños de primaria se llegó a la conclusión que las niñas obtienen mejores resultados en lectocomprensión que los varones.

Por otro lado, Pérez-Flores (2018) analizó en México los efectos de la regulación emocional cognitiva y los vínculos parentales sobre la comprensión lectora en niños de escuela primaria. La investigación fue de tipo cuantitativa y la muestra involucró a 385 alumnos, distribuidos en los 6 grados de la escuela primaria y concluyó que los vínculos parentales paternos influyen sobre la regulación emocional la cual afecta la comprensión lectora. Dicha investigación resulta de gran interés, ya que, nos permite conocer cómo ambos constructos se vinculan entre sí.

1.1.2 Investigaciones Nacionales

En el caso de la Argentina, se han realizado importantes estudios sobre la temática propuesta entre los cuales destacamos los siguientes:

Andrés et al. (2016), publicaron un estudio realizado en Mar del Plata sobre las funciones ejecutivas y la regulación emocional en niños. En cuanto a las funciones ejecutivas, evaluaron la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la inhibición cognitiva y su relación con la reevaluación cognitiva, en una muestra de 100 niños de 9 a 11 años. Para la evaluación se tuvieron en cuenta diferentes baterías como AWMA, ENI y escala TIRC que se desarrolló para dicha investigación. Las conclusiones fueron que los niños con mejor desempeño en funciones ejecutivas muestran mejor regulación emocional. Participaron en esta prueba 89 niños de ocho y nueve años de edad, alumnos de escuelas de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. 48,5% eran mujeres y el 51,5% eran varones. Todos los participantes presentaban un adecuado nivel en decodificación y reconocimiento de palabras, como así también en las funciones ejecutivas demostrando una relación directa con la estrategia de regulación emocional. Esta investigación se toma como antecedente, debido a que para ese estudio se creó la escala TIRC, que actualmente se encuentra disponible de forma digital y se denomina Tarea TIRC.

Luego Andrés et al. (2017), en la ciudad de Mar del Plata han realizado una revisión sistemática de teorías y postulan que la regulación emocional puede presentar un carácter predictivo sobre el desempeño académico. En este estudio se sostiene que en algunos casos existe una relación significativa entre ambos y reconocen el papel fundamental que poseen las emociones en los procesos cognitivos, destacando que en el momento de procesar información los estudiantes que posean mejores estrategias de regulación emocional, serán quienes tengan un mejor desempeño académico.

En el año 2017, Andrés et al. presentaron una investigación en Mar de Plata, en la cual trabajaron la regulación emocional (tolerancia al distrés) y las habilidades académicas. La

misma se llevó a cabo con 107 niños de 9 a 11 años de edad, que asistían a escuela primaria. En ella, se analizó la vinculación entre la tolerancia al distrés, las habilidades académicas de comprensión lectora. Los resultados demostraron que una mejor regulación emocional (tolerancia al distrés) es un factor significativo de la comprensión de textos expositivos, no pudiendo observarse lo mismo en la comprensión de textos narrativos, por ello los autores exponen que la estrategia de regulación emocional “tolerancia al distrés” resulta un factor significativo en las habilidades académicas y la comprensión de textos expositivos. Se toma en cuenta dicha investigación debido a que el presente trabajo científico posee como propósito realizar un análisis sobre la vinculación entre la regulación emocional (reevaluación cognitiva) y comprensión lectora en niños de edades similares a la descrita muestra, desde una metodología mixta en la provincia de Córdoba.

Además, se realizará referencia de manera escueta a unas pruebas muy populares a nivel académico que se realizan en la República Argentina impulsada por el gobierno nacional, en estudiantes de diferentes niveles educativos. En el año 2021, participaron un total de 623.558 alumnos de sexto grado de escuelas de gestión pública y privada. De los cuales 261.696 eran mujeres, 271.49350 varones y 90.369 sin género definido. Se evaluaron en las áreas de Lengua y Matemáticas. Dentro del área de Lengua se tuvo en cuenta la comprensión lectora, niveles lingüísticos y capacidad de interpretación de textos.

1.1.3 Investigaciones Provinciales

En la provincia de Córdoba, enfocándose en el área que incumbe al presente estudio, es decir la comprensión lectora, según censo realizado en el año 2018 a estudiantes de sexto grado, se concluyó que las escuelas de gestión públicas obtuvieron un mejor rendimiento que

las privadas y que las niñas tienen un mejor rendimiento en esta área de aprendizaje (Dirección General de Estadísticas y Censos de la Provincia de Córdoba, 2018).

En el ámbito provincial, se han realizado investigaciones muy interesantes en esta área de estudio tales como:

Reyna y Brussino (2009) realizaron una investigación en 184 niños de entre 5 y 7 años mediante la cual deseaban conocer la vinculación entre las habilidades sociales, los problemas conductuales y la regulación emocional. Los padres completaron un cuestionario emocional y los docentes la escala de comportamiento preescolar y escolar infantil. Se demostró que en los ítems que denominaron emocionalidad-enojo, los niños de 7 años demuestran más sus emociones que los de 5 años, especialmente las niñas; en cuanto a las habilidades sociales, las niñas de 5 años son mejores en habilidades sociales y comportamiento. Este estudio se toma en cuenta debido a que explicita la importancia que posee la regulación emocional en el comportamiento y manera de vincularse en los niños.

Luego en el año 2015, realizaron una investigación en un total de 623 niños de entre 3 y 7 años, en la cual evaluaron el comportamiento social, la atención focalizada, el control inhibitorio, la emocionalidad y la regulación emocional, llegando a la conclusión de que los varones muestran mayores niveles de emocionalidad y regulan menos sus emociones.

En el año 2013, Medrano et al. validaron el Cuestionario de Regulación Emocional (CERQ) en 359 universitarios. Dicho instrumento permite conocer el afrontamiento cognitivo y otros componentes cognitivos que pueden afectar el desarrollo emocional. Evalúa nueve estrategias de regulación cognitiva tales como la rumiación o focalización de pensamientos, catastrofización, auto-culparse o culpar a otros, etc. Se menciona dicha investigación debido a que la escala TIRC para niños, que se trabajará en la investigación fue realizada a partir del

cuestionario CERQ para adultos validada por Medrano.

Recientemente en la ciudad de Villa Dolores, Córdoba, en tiempos de aislamiento social preventivo y obligatorio, se realizó una investigación telefónica, que consistió en 40 entrevistas semiestructuradas telefónicas a docentes y familias de niños con trastorno de aprendizaje, además, se indagó cómo era el tipo de aprendizaje por medios virtuales y sobre las consecuencias que ocasiona la situación de aislamiento. Se pudo conocer que tanto padres e hijos se encontraban con dificultades para gestionar y regular sus emociones. Las familias expresaron que los niños leen poco en sus hogares y que además les costaba comprender los textos y sostenían que las consecuencias en la misma medida serán también en lo social. sin embargo, los docentes exponían que las mayores consecuencias del aislamiento serían a nivel educativo.

En conclusión, este estudio permite conocer que los alumnos necesitan regular sus propias emociones para mantener la motivación por la lectura y para llevar a cabo los procesos cognitivos que implica (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2001). Dicha investigación se planteó como un primer acercamiento a la temática a estudiar en el trabajo de tesis que se pretende realizar.

Teniendo presentes las investigaciones hasta aquí abordadas, se puede observar la relevancia que poseen la regulación emocional y la comprensión lectora en la población infantil. Debido a ello, se propone realizar un estudio con metodología mixta, que permitirá conocer cómo la estrategia de regulación emocional: reevaluación cognitiva se vincula con la comprensión lectora en estudiantes entre 9 y 11 años que asisten a colegios públicos y privados de la Argentina.

Por lo anteriormente expuesto, se considera que este estudio será relevante ya que

permitirá conocer mejor los procesos de regulación emocional y su impacto en la comprensión lectora, en la Provincia de Córdoba República Argentina, que es una competencia básica en estudiantes que cursan la escuela primaria, además, nos permitirá comprender la percepción sobre la regulación emocional, técnicas y herramientas que utilizan diariamente los docentes en las aulas. Los resultados obtenidos se utilizarán a posteriori un proyecto de investigación denominado Desarrollo de la autorregulación emocional y de la competencia lectora en alumnos con necesidades educativas, formado por investigadores del Centro de Investigación en Ciencias Humanas (Ecuador) y de la Educación, de la Universidad de Flores (Argentina) y de la Universidad de Salamanca (España), donde se propone analizar la autorregulación emocional, los hábitos lectores y la comprensión lectora de alumnos de 9-11 años de estos tres países.

1.1.4 Antecedentes propios

Como se explicó en la introducción, ésta tesis es producto de investigaciones anteriores, por lo que intenta profundizar en los temas no abordados en ellas y dar respuesta a los interrogantes que emergieron de las mismas. De esto se desprende la necesidad de partir de exponer los principales resultados y conclusiones de las investigaciones anteriores para que el lector tenga una visión acabada y global de la temática abordada.

La primera investigación, realizada fue de corte cualitativo. En ella se realizó una entrevista a padres y docentes para conocer: “El efecto del aislamiento social por el Covid-19 en la conciencia emocional y en la comprensión lectora: estudio sobre la incidencia en alumnos con trastornos de aprendizaje y menor acceso a las nuevas tecnologías”, el estudio se llevó a cabo en Villa Dolores- Córdoba en el mes de abril de 2020 y la entrevista realizada, en esa

oportunidad, sirvió de base para la presente tesis y contó con un total de 40 participantes: 20 docentes y 20 padres, los principales resultados obtenidos fueron. Los padres expresaban preocupación por el aspecto emocional, sociabilidad y aprendizaje de sus hijos a diferencia de los docentes que mencionaban que el área del aprendizaje era el más afectado por la pandemia. A demás las familias expresaban que sus niños presentaban enfermedades físicas y emocionales que nunca antes habían sufrido. Por otro lado, maestros y progenitores expresaron que, si bien los niños leían más que antes de la pandemia, no le daban el valor que la lectura posee, sino que lo realizaban como una obligación.

El estudio concluyó que la falta de una adecuada Regulación Emocional de los niños se encuentra vinculada de manera proporcional a la de sus padres, quienes poseen emociones equivalentes y repercuten de manera negativa en sus hijos y en tiempos de Pandemia se observaron estrategias no adaptativas de regulación emocional. Con respecto a la comprensión lectora, se observó que se produjo un deterioro generalizado. Si bien los alumnos aumentaron su lectura en casa cuantitativamente, las dificultades emocionales y el cambio en la situación en la que reciben su formación empeoraron cualitativamente su comprensión lectora, la cual se ha visto perjudicada en muchos casos en el conjunto de los niveles lingüísticos que la componen, síntesis del estudio realizado se puede observar que, a menor regulación emocional, menor comprensión lectora (Ceballos-Marón et al., 2022, p.16).

La segunda investigación, precia a esta tesis y que resultó necesaria para lograr validar la herramienta Tarea TIRC que se utiliza para el estudio fue de corte cuantitativo. Se llevó a cabo en el año 2021 y se presenta de una versión informatizada y remota de una tarea de regulación emocional para niños.

Del estudio participaron 106 niños y adolescentes, de los cuales 95 tenían entre 9 y 12

años de edad; y 11 entre 15 y 18 años de edad. Los niños de 9 a 12 años pertenecían a 4to, 5to y 6to grado, todos del segundo ciclo de educación primaria y pertenecían a escuelas de gestión pública y privadas de Argentina, Chile, Colombia y México. Sobre este grupo se realizaron los análisis descriptivos y de las propiedades psicométricas del instrumento (Ceballos-Marón et al., 2023).

El grupo de adolescentes de 15 a 18 años pertenecían a 4to y 5to año del ciclo orientado de la educación secundaria y se lo incorporó únicamente para establecer comparaciones en la capacidad de identificación de las Reevaluación cognitiva en cuanto al resto de los grupos de edades, ya que se ha indicado que a partir de los 15 años el aumento de las capacidades de abstracción permiten la implementación eficiente de estrategias de regulación emocional de modo casi comparable al adulto (Sabatier et al., 2017).

La TIRC de lápiz y papel (Andrés et al., 2016) se rediseñó para su informatización y aplicación remota. Para esto, se creó un formulario Google en el que las consignas de cada bloque, las historias y la instrucción en Reevaluación cognitiva (RC) se incorporaron mediante videos cortos.

Las principales conclusiones fueron: el Promedio de la intensidad emocional generada por las historias fue de moderada a alta, se observó una disminución de la intensidad emocional luego de la implementación de la RC. Además, se observó que el mejor desempeño en RC conforme aumenta la edad y que la mayor intensidad emocional se presentó en las niñas por sobre los niños.

Por último, se realizó un tercer estudio que fue de corte cualitativo, y se tituló “Conectando la educación en valores, la comprensión lectora y la regulación emocional. Propuesta didáctica a través de el Principito de Antoine de Saint-Exupéry (Oronoz et al., 2022).

El mismo sigue una metodología mixta que analiza cualitativamente las respuestas en función de la comprensión lectora y de la reflexión sobre valores que demuestran los alumnos durante el taller y, además, presenta resultados estadísticos descriptivos sobre la regulación emocional presentada en las respuestas a la Tarea TIRC, que se aplicó con anterioridad al taller (Oronoz et al., 2022, p.65). En el taller, surgieron cuestiones del modo natural a través del debate sobre la pena de muerte, el consumo cárnico, la explotación de cultivos y sin duda, uno de los aspectos que más llamó la atención fue la insistencia que los participantes hicieron entorno a la cuestión de que en muchas ocasiones sentían que los adultos no los escuchaban ni tenían en cuenta su opinión. Se pudo observar una gran variabilidad en la capacidad de los alumnos para indagar en el sentido de los textos y para extraer reflexiones e inferencias a partir de ellos. Los datos obtenidos de la lectura y comprensión lectora del cuento sirvieron de base para la construcción de la Rúbrica CLAN, que luego se utilizó para la presente tesis (Oronoz et al., 2022).

1.2 Marco Teórico

En el presente capítulo se hace un acercamiento teórico sobre al desarrollo infantil, emociones, regulación emocional y comprensión lectora.

En primer lugar, se parte del concepto de Neuro-desarrollo, y se contextualiza histórica y socialmente la temática a desarrollar se realiza un breve recorrido sobre la infancia y las concepciones del niño y su vida afectiva. En segundo lugar, se analizará el concepto de emociones desde los diversos autores, su estructura neuroanatómica, los conceptos y funciones de las mismas. Luego, se hará referencia a la regulación emocional en la etapa infantil, los modelos explicativos y las estrategias de regulación emocional más desarrolladas hasta el momento. Más adelante, se abordará el proceso lector, los niveles lingüísticos y la comprensión

lectora considerando que el mismo es fundamental para lograr un correcto aprendizaje. A continuación, se hace referencia al vínculo entre la regulación emocional y la comprensión lectora. Finalmente, se abordarán dos teorías que sustentan a dicha investigación: en primer lugar, la Neuro-educación que es una rama de las neurociencias que permite comprender como se logra el aprendizaje y en segundo lugar el Enfoque Integrativo Supra-paradigmático de la teoría integrativa según (Opazo, 2001, 2004, 2006).

1.2.1 Neurodesarrollo y Emociones

1.2.1.1 Neurodesarrollo

El período perinatal es sustancial ya que puede afectar el desarrollo biológico, cognitivo, social y emocional del niño. Durante la primera infancia se asimilan los conocimientos, habilidades y hábitos, como así también las capacidades y cualidades volitivo-morales (Gutiérrez-Duarte y Ruíz-León, 2018).

Autores a nivel mundial afirman que cuando existen condiciones que son estimulantes y favorable el desarrollo y aprendizaje el mismo se logrará de forma adecuada. Sin embargo, cuando el ambiente es desfavorable para el niño, puede causar daños irreversibles (López y Siverio, 2005). Por lo tanto, las condiciones sociales y la educación serán factores claves para el desarrollo.

Por esta razón, cuando se observan deficiencias en el desarrollo cerebral, se pueden observar problemas en la salud de los pequeños, en el aprendizaje y la socialización. A nivel general se hace hincapié y se resalta la primera infancia como un momento esencial del neurodesarrollo debido a que se consolidan estructuras neurofisiológicas que darán lugar a procesos psicológicos superiores (Gutiérrez-Duarte y Ruíz-León, 2018, p.40). Un adecuado

neurodesarrollo se deberá no sólo a la genética sino a factores epigenéticos, posibilitando un adecuado proceso neurobiológico, psicológico y social (Piñeiro y Díaz, 2017, p. 119).

1.2.1.2 Factores genéticos y epigenético del desarrollo cerebral

a. Factores genéticos

El desarrollo cerebral es un proceso que resulta preciso y complejo que comienza en el vientre materno a pocos días de la concepción, con el fin de que dicho desarrollo resulte adecuado deben ocurrir las siguientes etapas que son consecutivas y propensas a modificación por factores ambientales: proliferación neuronal, migración, organización y laminación, y mielinización. (Medina- Alva et al., 2015; Sevilla-Vallejo y Ceballos- Marón, 2021, pp.109-110):

Proliferación neuronal: es el desarrollo de las neuronas va a ocurrir en la primera mitad de la etapa de gestación, llegando a desarrollarse hasta aproximadamente cien mil millones de neuronas.

Migración: se produce en la segunda parte del embarazo, se trata de un proceso en el cual se desplazan las neuronas en un proceso desde la parte más profunda del cerebro hasta la corteza, dicho proceso puede ser afectado por la exposición del feto a medicamentos, tóxicos, estrés, alimentación deficiente (Medina- Alva et al., 2015). Estas consecuencias pueden afectar de manera notable en el futuro, al aprendizaje y comprensión lectora.

Organización y laminización: luego de las 25 semanas posteriores a la concepción ocurre el proceso de organización, mediante el cual se triplica el peso y volumen del cerebro debido a la aparición de millones de conexiones sinápticas y dendritas.

Mielinización: en el cual los axones de las neuronas se recubren de mielina, con el fin

de mejorar la velocidad de los impulsos nerviosos transmitidos. Desde el nacimiento y durante la etapa preescolar en el cerebro se va a producir la mayor cantidad de sinapsis y mielinización de las neuronas, determinando conexiones sinápticas veloces y eficaces, siendo la misma una etapa plástica por excelencia.

Las funciones de los genes son muy complejas y sofisticadas, entre los factores modelados por los genes tenemos a la memoria, autoconciencia, cognición, emociones y conducta. A pesar de que el origen de diversas manifestaciones genéticas tiene como punto de partida, los genes no pueden observarse, es decir no hay un gen específico que determine la conducta o las enfermedades complejas, sino que el causal se debe a la interacción entre ellos y el entorno, formando así una experiencia subjetiva (Artigas- Pallarés et al., 2013). Estos factores que no son lo genéticos específicamente, sino estímulos ambientales se denomina factores epigenéticos y se describen a continuación:

b. Factores epigenéticos

En cuanto a los factores epigenéticos investigaciones demuestran que durante este período la nutrición y buena alimentación cobran un papel esencial, dicha importancia, especialmente la lactancia materna, ayuda a tener una mejor calidad de vida y aprendizaje (Medina- Alva et al., 2015). Otros factores epigenéticos tales como el sueño, la actividad física, los vínculos familiares y sociales influyen en el neurodesarrollo y por consiguiente en el aprendizaje. Resultando la clave para adquirir el aprendizaje y las habilidades sociales el amor que el niño reciba, un entorno saludable, una adecuada alimentación y experiencias emocionales reguladas, ya que, afectarán el grado de plasticidad neuronal provocando una mayor producción de sinapsis neuronales, lo cual implica, a su vez, en la mayor integración de

las funciones cerebrales (Butman, 2001; Medina-Alva et al., 2015; Restrepo y Vallejo-Trujillo, 2018).

1) Importancia del sueño: en primer lugar, se tendrá en cuenta las horas de sueño de los niños, debido a que resulta fundamental porque es un proceso fisiológico de descanso de los hemisferios cerebrales, resultante como consecuencia de una vida activa y resulta como protector de a fatiga del sistema nervioso. La dificultad de lograr un sueño reparador es causal de problemas en la salud de los niños y de su aprendizaje. Al igual que la alimentación son necesidades básicas que deben ser satisfechas por las familias. Los tiempos de sueños son primordiales para un adecuado desarrollo cerebral y comportamiento infantil. El ciclo del sueño se produce en las fases REM y no REM, en la cual en la fase REM hay actividad cerebral, frecuencia cardíaca y respiratoria. Tanto el aprendizaje y la memoria se relacionan principalmente en esta fase, ya que se procesa y almacenan en la memoria a largo plazo los acontecimientos y aprendizajes que acontecieron en el día, mientras que en la fase no REM el sueño es más profundo y la función es reparar al organismo (Ojeda del Valle, 2012).

Es fundamental tener presente que la cantidad de horas de sueño, favorece la salud en general. Ya que, una buena noche de descanso permite tener un bienestar físico y psicológico (Miró et al., 2005). Un estudio en adultos demuestra que la calidad del sueño repercute con incide directamente con la regulación emocional, a medida que la calidad del sueño es más baja las estrategias de regulación emocional utilizadas resultan más desreguladas (Mata San Marcos, 2016). Esta información es muy importante ya que los primeros años de la infancia los niños regulan mejor sus emociones si los adultos cuidadores regulan de forma adaptativa sus estados emocionales (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2021, pp. 110-111).

2) Actividad física: Para conocer su importancia, se hace referencia a

una investigación realizada a estudiantes de quinto y sexto grado de Escuela Primaria se pudo comprobar que existe una correlación significativa entre los niveles de actividad física la coordinación motriz y la destreza en lectura.

García y Martínez (2014), especifican que la adquisición de la actividad física es fundamental para la adquisición de los procesos cognitivos tales como en la memoria atención y lenguaje (Rodríguez-Muñoz, 2015). Erikson et al. (2015) realizaron estudios en el cual demostraron que la actividad física en los niños aumenta el volumen del hipocampo y de los ganglios basales lo cual permite que tengan patrones más eficaces y elevados de actividad cerebral mejorando el rendimiento cognitivo y escolar.

La actividad física mejora y facilita la neuroplasticidad, lo cual deviene en beneficios a nivel neurocognitivo en la atención visual y auditiva, la velocidad de procesamiento, en la atención espacial. Los ejercicios físicos mejoran la neuroplasticidad, por lo cual mejoran el aprendizaje debido a que ésta es la base para lograr el conocimiento. Así mismo, los procesos atencionales en los niños son muy importantes en la lectura y además la escritura, lo cual se ven beneficiados por la actividad física (Rodríguez-Muñoz, 2015).

La actividad física y la salud emocional se encuentran íntimamente vinculadas, ya que la misma, contribuye al bienestar en general. Realizar actividad física, aumenta los niveles de serotonina, que es un neurotransmisor que produce bienestar. Los deportes tienen una dimensión social y que permiten mantener relaciones sociales y personales positivas y satisfactorias, además permiten disminuir los conflictos y las dificultades, lo cual conlleva a mejorar la capacidad de escucha, comprensión y empatía, y al mismo tiempo autonomía y asertividad (Bisquerra-Alzina, 2003).

Sin embargo, algunos deportes suelen causar emociones mal reguladas y actitudes

violentas, es por ello que es muy importante tomar conciencia sobre ellas y regularlas de forma apropiadas. Regular las emociones, sin embargo, no significa reprimirlas, sino que es sinónimo de madurez emocional (Bisquerra-Alzina, 2003).

Vínculo familiar: el vínculo con los niños es muy importante para lograr la regulación de las emociones y por consiguiente el aprendizaje (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020). A continuación, se lo describe teniendo en cuenta la importancia en diferentes momentos del desarrollo infantil hasta los 12 años, ya que luego, comienza la pubertad. Cabe aclarar que, teniendo en cuenta los conceptos teóricos expuestos por Piaget (1997), que explica el desarrollo cognitivo de los niños hasta los 12 años, en esta tesis se tendrá en cuenta para las muestras estudiantes hasta los 12 años.

Desde el nacimiento, cobran gran importancia las figuras parentales debido a que proveen al niño de los cuidados necesario y son quienes deben fortalecer la autoestima y posibilita la identificación de las emociones y lograr la sociabilización secundaria (Martínez, 2010). Piaget (1997) divide a las etapas del desarrollo en lo que denomina cuatro (4) estadios, para explicar de esta forma como se produce el proceso de adquisición de conocimiento que se encuentra unido al desarrollo de la afectividad y socialización.

Primer estadio: el autor lo denomina período sensorio-motriz (1997), aquí prima la inteligencia sensoriomotriz, ocurre desde el nacimiento hasta aproximadamente los 2 años y es previa al lenguaje y al pensamiento. En un primer momento se pueden observar los reflejos innatos que son las reacciones instintivas y permiten la nutrición y reacciones simples de defensa. Aquí aparecen los primeros hábitos elementales, sensaciones, percepciones los cuales se denominan esquemas de acción.

A los seis meses ya el niño logra incorporar nuevas percepciones de objetos a los esquemas de acción que ya tenía, lo que Piaget denomina proceso de asimilación. Estos esquemas se modifican a lo que llama acomodación. Causando como consecuencia un interjuego entre la asimilación y la acomodación dando lugar a esquemas más complejos y amplios que permiten la adaptación al medio externo. Se sientan las bases de las categorías del conocimiento tales como: categorías de objeto, espacio, tiempo y causalidad. Las mismas le van a permitir al niño diferenciar entre el mundo externo y su cuerpo. Pudiendo por ejemplo seguir objetos diferenciándolos de sí mismo.

El segundo estadio: es el preoperatorio que va de los 24 meses hasta los 6 años de edad. Aquí se produce una evolución del pensamiento, logrando una coordinación entre las acciones y las percepciones. Lo fundamental a esta edad es el desarrollo del lenguaje lo cual posibilita un importante progreso en el pensamiento y en su comportamiento.

Se puede observar que el niño desarrolla la imitación y la representación, pudiendo simbolizar, integrando los objetos a los esquemas de acciones anteriores. A partir de los tres años la función simbólica se logra de forma tal que el niño mediante el juego puede reproducir vivencias del mundo, aunque de manera deformada. Cabe aclarar que puede simbolizarlas a través del juego, pero pensarlas ya que aún no puede separar la acción propia y el pensamiento. El juego simbólico cumple la función de la adaptación afectiva e intelectual de los pequeños. El pensamiento del niño resulta subjetivo y ocurre en el periodo preoperatorio.

El tercer estadio: es el de operaciones concretas y se extiende entre los 7 y los 12 años, en este momento ocurre una importante evolución en la objetivación, el pensamiento y la socialización. El niño comienza salir del egocentrismo que ocurrían en los estadios anteriores teniendo un mayor desarrollo cognitivo, afectivo y moral. Siendo capaz de aceptar y

comprender el punto de vista de los demás y prever consecuencias de sus acciones. Comienza la reversibilidad del pensamiento y la conducta cooperativa.

A partir de los 12 años los procesos cognitivos son más evolucionados, a este momento evolutivo Piaget lo denomina operaciones formales. Que no lo desarrollaremos en profundidad debido a que la tesis que se desea realizar, tiene el objetivo de analizar las muestras de niños entre los 8 y los 12 años de edad, es decir que se encontraría de acuerdo a lo planteado por Piaget (1997) en el estadio de operaciones concretas.

Para especificar mejor el rango de edad que se analizará en la muestra, autores como Gonzáles y Rosario (2016) plantean que a los 7 años comienza a madurar la corteza pre frontal y el aprendizaje se convierte en un acto voluntario Es decir que hasta los ocho años el cerebro se encuentra más sensible a la adquisición de conocimientos (Butman, 2001).

Goleman, 1996, expone que es en el hogar donde se aprende sobre las diferentes emociones los sentimientos, la forma de reaccionar ante las mismas, para lo cual los padres serán el modelo que cada niño imitará al momento de responder a ciertas dificultades y circunstancia de la vida. Por ello, cuando los estilos de crianza no resultan adecuados, suelen traer aparejados problemas cognitivos y socioafectivos, que pueden llegar a afectarlos, a nivel personal, social y escolar tanto en la adquisición del aprendizaje como a nivel conductual (Martínez, 2010).

Las estructuras básicas del sistema de recompensas del cerebro están localizadas en el sistema límbico. Las funciones de este sistema son las de monitorear la homeostasis interna, mediar memorias, la motivación, participar en el aprendizaje, y modular las emociones, entre otras. Los núcleos básicos componentes de este sistema son el hipotálamo, la amígdala, el hipocampo, los núcleos del septo y el giro cingulado anterior. Además, encontramos el núcleo

accumbens, el núcleo caudado ventral, y el putamen. La función de este sistema tales como la motivación, memoria y las emociones serán claves para lograr el aprendizaje.

1.2.2. Las emociones

Se presentan a continuación diferentes conceptos sobre emociones:

En la actualidad, las emociones, inteligencia emocional y regulación emocional son términos claves que han cobrado relevancia (Bisquerra-Alzina, 2003), ya que, se consideran determinantes de la conducta de los alumnos a nivel personal, escolar y social. Un correcto desarrollo emocional conlleva a una toma de conciencia de los propios estados emocionales y de los demás (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020; Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020)

Por ello, en esta investigación, se abordará las estrategias utilizadas para lograr una adecuada regulación emocional en el ámbito escolar y como la misma repercute en la comprensión lectora. Teniendo como base una primera investigación llevada a cabo, en escuelas primarias, que permitió concluir que una correcta reevaluación cognitiva da lugar a una verdadera comprensión lectora. Siendo esta última uno de los pilares claves para el aprendizaje (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020; Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2021).

Cuando se hace referencia a las emociones, se puede decir que la misma proviene etimológicamente del latín “motere”, que significa moverse y “e” que significa “moverse hacia” (Franco y Sánchez- Aragón, 2010)

Por su parte, Bisquerra-Alzina (2003) expone que las emociones “las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno, son un estado complejo del

organismo caracterizado por una excitación o una perturbación que predispone a una respuesta organizada (p. 12).

Fernández-Abascal et al. (2010), desde el modelo cognitivo, expresan que las emociones son procesos multidimensionales causados por sucesos externos e internos. Los mimos son episódicos, de corta duración y causan desequilibrio en el organismo provocando miles de respuestas fisiológicas, cognitivas, motoras y expresivas, que le permiten lograr reestablecer el equilibrio perdido ante la presencia de los sucesos interno o externo causales (p. 18).

Gross y Thompson (2007) refieren que las emociones son causales de diferentes situaciones que determinan a los sujetos y les permiten poder actuar. Así mismo, Reeve (2010), afirma que las emociones son un conjunto de manifestaciones que ocurren a nivel orgánico y expresivo de duración breve, con el fin de lograr que los sujetos actúen de forma adecuada ante los estímulos que la causan.

Por otro lado, Mora (2012) define a las emociones como una energía que se encuentra codificada en circuitos neuronales en el sistema límbico que permiten al sujeto moverse y los impulsa a vivir. Estos circuitos permitirán mientras nos encontremos en alerta distinguir cuales son los estímulos importantes que nos permiten la supervivencia y responder mediante conductas emocionales.

Cuando se aborda el concepto de emoción desde las neurociencias el acento es esencialmente neurobiológico (Damasio, 2005). Dicho autor describe a la emoción como la respuesta corporal que surge a partir de un proceso de evaluación que realiza el cerebro. Las razones de dichas respuestas presentan un valor de supervivencia (1994).

Siguiendo esta concepción biológica, las emociones son procesos psicológicos que

permiten responder y adaptarse al ambiente, con el fin de lograr la supervivencia (Fernández-Abascal et al., 2010, p.17).

Estudios demuestran que las emociones generan respuestas a nivel fisiológicas tales como sudoración e incremento del ritmo cardíaco, entre otras respuestas (Aguado, 2002).

Teniendo presente las conceptualizaciones hasta aquí desarrolladas, a modo de síntesis podemos definir que una emoción como manifestaciones breves e intensas que suceden a partir de un determinado hecho interno o externo, provoca un movimiento o una actividad fisiológica, física y cognitiva en las personas. Ocurren “de manera muy rápida y muchas veces tan vertiginosas que en ciertas ocasiones no nos permiten tomar conciencia de lo que está ocurriendo en nosotros mismos” (Levav, 2005, p.4). Las emociones nos permiten la supervivencia, por ello, deben ser gestionadas de manera adaptativas. Es así que el presente trabajo se va a centrar en la regulación emocional de las expresiones emocionales de niños de escuela primaria, poniendo énfasis en la estrategia de regulación emocional denominada reevaluación cognitiva, debido a que en estudios llevados a cabo anteriormente se demostró que la misma da lugar a una correcta lectocomprensión (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020).

1.2.2.1 Estructuras neuroanatómicas de las emociones

Ostrosky y Vélez (2013) expone que la anatomía el cerebro humano no ha tenido serias modificaciones, del modo que si han tenido las habilidades cognoscitivas. Se debe tener presente que dichas estructuras neuroanatómicas se encuentran conectadas entre sí en redes neuronales y cada una tiene una función en las emociones (Levav, 2005):

La Corteza Cingulada Anterior y concretamente el giro cingulado anterior, son parte del sistema límbico (Bush et al., 2000) y de una red atencional ejecutiva encargadas de regular

el procesamiento de la información sensorial y emocional provenientes de otras redes (Öschner y Gross, 2005; Boeree, 2007). Esta estructura está situada por encima del cuerpo calloso. Al igual que la amígdala, está relacionada con la experimentación de emociones desagradables como el miedo y la tristeza, además de estar involucrada en el procesamiento y reconocimiento de expresiones faciales de las emociones y, por ende, a cambios relacionados con la conducta social (Silva, 2008).

Surco Temporal Superior: es quien percibe diversas conductas planificadas y/o señales de tipo sociales.

Polos Temporales: permiten evocar memorias. Especialmente cuando se detectan rostros y objetos o cuando se activan memorias autobiográficas.

Amígdala: esta es una estructura subcortical que se encuentra ubicada dentro del lóbulo temporal. Muy cerca de ésta se encuentra el Hipocampo cuya función es la memoria. El hecho que se encuentren próximas permite recordar emociones. Así mismo la Amígdala también es cercana a los bulbos olfatorios que actúan como un disparador, ante diversas situaciones de índole social. Se vincula con situaciones mayormente inconscientes y vincula la emoción a situaciones sociales, según el valor social que tiene un estímulo (bueno o malo). Posee múltiples conexiones con el resto del cerebro: corteza cerebral, tronco encefálico, tálamo, hipotálamo, hipocampo. La amígdala se encarga del reconocimiento de las diversas expresiones faciales con significado emocional.

La Corteza prefrontal se divide en orbitofrontal, ventromedial y dorsolateral. Posee diversas funciones tales como: facilitar la modificación del campo atencional y la flexibilidad cognitiva (Levav, 2005, p.143).

1.2 2.2 Componentes de las emociones

Reeve (2010) describe que los componentes de las emociones pueden diferenciarse en neurofisiológico, conductual y cognitivos que se describen a continuación:

1- Neurofisiológico: son respuestas que el sujeto no logra controlar, como la taquicardia, sudoración, cambios hormonales, etc. Todas las emociones se encuentran arraigadas en la biología, causando respuestas que permiten la adaptación y la supervivencia de las personas, tal como se expresó anteriormente (Ostrosky y Vélez, 2013).

2- Conductual: es la expresión emocional de los sucesos emocionales. Dichas conductas tienen influencia del contexto social. Incluye dentro de la expresión conductual se debe tener en cuenta el tono de voz, expresión facial y el lenguaje no verbal.

3- Cognitivo: son aquellas sensaciones que se vivencian de manera consciente y van a permitirle a una persona calificar un estado emocional y nombrarlo (Bisquerra-Alzina, 2003).

Actualmente se considerado que tanto efectos cognitivos y afectivos de las emociones son inseparables (Ortega y Suck, 2016).

1.2.2.3 Funciones de las emociones

Las funciones de las emociones según Reeve (2010) son: adaptativa, social y motivacional y se presentan a continuación:

Función adaptativa: las emociones permiten preparar al organismo a lograr la conducta adecuada en las diferentes situaciones y/o condiciones ambientales, por ejemplo, la sorpresa permite la exploración, facilitando la reacción emocional y conductas adecuadas ante nuevas situaciones, además permite focalizar la atención, exploración e intereses ante situaciones

novedosas. En el caso de la alegría tiene la función de filiación permitiendo la capacidad de disfrute ante diversos aspectos vitales, además, favorece el altruismo y la empatía, permitiendo conductas de defensas y acercamiento. No obstante, el miedo posee como función principal la protección del ser humano. Si tenemos en cuenta emociones como el enojo o ira, su función consiste en la destrucción y /o no aceptación de situaciones o aspectos que le agradan a la persona. Y en el caso de la tristeza brinda la oportunidad reintegración, es decir de volver hacia sí mismos, de reencontrarse.

Función social: Las emociones tiene como función la aparición en las personas de un comportamiento adecuado. Mientras que la expresión de las mismas será un predictor en los vínculos interpersonales. En el caso de la alegría por ejemplo promoverá la conducta prosocial, a diferencia de la ira que genera respuestas de evitación y confrontación.

Función motivacional: existe una relación estrecha entre la motivación y las emociones. La emoción dirige las conductas, cuando están cargadas de emocionalidad resultan más optimas e intensas. Una emoción puede determinar la aparición de una conducta motivada dirigiéndola a un objetivo con el fin de que el mismo se realice de forma intensa (Reeve, 1994).

Por su parte Mora (2011) postula que las emociones tienen como fin el conocimiento y fortalecimiento del desarrollo humano y que se corresponden con el autor anteriormente descrito (Reeve, 2010). Describe las siguientes funciones:

- a) Función motivadora: debido a que las emociones impulsan a conseguir lo que deseamos y nos resulta beneficiosos y a evitar aquello que es dañino para las personas.
- b) Versatilidad: las emociones influyen en las conductas permitiendo la versatilidad de las mismas.
- c) Activación cerebral: permiten la activación de las funciones cerebrales y otros

sistemas del organismo, alertando hacia un estímulo específico.

d) Supervivencia: las emociones permiten mantener viva la curiosidad, permitiendo la supervivencia.

e) Comunicación: permiten la comunicación rápida y efectiva a nivel social.

f) Memoria: permiten el almacenamiento y evocación de recuerdos asociados con episodios que resultaron placenteros o no.

g) Razonamiento: dan lugar al razonamiento y capacidad de tomar decisiones.

1.2.2.4 Tipos de emociones

Diversos autores cuando hacen referencia a los tipos de emociones, las dividen en positivas y negativas. Dicho autor las diferencias en positivas y negativas, no porque en sí unas resulten mejores que otras, sino porque la sensación que se experimenta a partir de las mismas son más agradables, por ejemplo, sentir alegría es más placentero que experimentar tristeza o enojo (Rotger, 2022).

Mediante las emociones positivas las personas podrán experimentar sensaciones agradables y satisfactorias causando efectos positivos en sus vidas, salud, relaciones vinculares, conductas altruistas, entre otras.

Las emociones positivas producen una sensación agradable y satisfactoria en sí misma y efectos positivos en diversos aspectos de la vida. A través de diversas investigaciones se ha aportado evidencia empírica de los efectos de estados emocionales positivos en la salud, relaciones sociales y conductas altruistas (Lyubomirsky et al., 2005).

Ekman (2003), expone que las emociones positivas son provenientes de diferentes placeres sensoriales:

Sensaciones táctiles: el placer se produce a través de las caricias, tocar o ser tocados.

Sensaciones visuales: tales como el arte, la belleza, la naturaleza.

Sensaciones auditivas: sentidas a través de palabras, la música e imágenes audiovisuales.

Sensaciones gustativas: son sentidas a partir de la degustación de ciertos alimentos (Fredrickson, 2001, 2004).

Las emociones positivas, aunque sean breves perduran más tiempo en las personas, contribuyen a pensamientos y conductas más creativas, estimulando a explorar el ambiente, a diferencias de emociones negativas o percibidas como tales que activan respuestas que resultan específicas, estereotipadas y automáticas (Vázquez et al., 2009 p. 38). Por ejemplo, cuando sentimos miedo las personas tienden a huir, en el caso de la ira la persona tiende al ataque y en caso de la tristeza a llorar (Fredrickson, 2004). Estas emociones permiten reducir el juicio a los demás y favorecen los vínculos interpersonales, conductas altruistas, mayor disfrute y mejor funcionamiento del sistema inmunitario, y el vínculo de apego (Vázquez et al., 2009, p. 38).

1.2.2.5 Efectos de las emociones en la salud física y mental

En el presente apartado, se describen los efectos de las emociones que se tienen en cuenta en la tarea TIRC, escala de valoración que se utiliza para valorar la reevaluación cognitiva (Andrés, Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2023).

Los efectos de las emociones positivas según Fernández-Abascal (2009), son los siguientes: El cerebro trabaja mediante conexiones eléctricas y químicas, los neurotransmisores tienen un papel fundamental en las emociones.

Las emociones causan respuestas neurofisiológicas diferentes, incluyendo secreción de neurotransmisores y hormonas. El neurotransmisor es una biomolécula que transmite

información de una neurona a otra consecutivamente mediante sinapsis, va a ser un tipo de células llamadas Neuronas, que se envían la información mediante sinapsis. Mientras que las hormonas se comunican con los órganos que se encuentran y en oportunidades funcionan como neurotransmisores como por ejemplo la noradrenalina que interviene la emoción de la tristeza y es secretado tanto por las neuronas como por las glándulas suprarrenales. El efecto de las hormonas es mucho más prolongado que el de un neurotransmisor, entonces la hormona es una sustancia química de acción especializada que actúa como si fuera una mensajera controlando tejidos y órganos de cualquier parte del organismo.

Las emociones positivas producen sustancias tales como dopamina y serotonina. La dopamina produce sensaciones agradables en nuestro cerebro, además de euforia o excitación, favoreciendo el sistema inmune. Trae como consecuencia que nos encontremos saludables. Así mismo, es denominado como sistema de recompensa que surge de situaciones o eventos agradables como comer algo rico, jugar, entre otros. Posee una función anticipatoria del efecto positivo llevando a la preparación y anticipación de la conducta que ocurrirá.

En el caso de la serotonina, la misma es causada a partir de emociones que son percibidas como positivas, dando sensación de euforia y bienestar. Hay eventos como un trabajo placentero, el arte, la lectura, que son capaces de lograr dicha situación en el organismo aumentando las defensas del sistema inmune.

A continuación, se describen los efectos bioquímicos de algunas de las emociones que se trabajarán en la presente investigación:

Alegría: es una emoción que ocurre en nuestra vida cuando nos ocurre algo positivo o favorable. Los motivos de experimentar alegrías son lograr metas que deseamos en la vida, tener

buenas relaciones con amigos, sentir éxito por ejemplo al rendir un buen examen curarse de una enfermedad, terminar los estudios, etc. La alegría es producida por dos sustancias endorfina y la dopamina.

En el caso de la dopamina se encuentra especialmente en sistema autónomo y se produce en diferentes partes de cerebro, como es el hipotálamo. La endorfina es adictiva por naturaleza y es un sistema de auto-recompensa, es decir cuando la dopamina se encuentra baja se disminuye o modifica por ejemplo nuestro vínculo con los demás. En el caso de la dopamina es un neurotransmisor y una neurohormona es decir va directamente al espacio sináptico pero su efecto es mucho más prolongado que un neurotransmisor normal (De Jesús Ramos et. al., 2019).

La ira o el enojo: es una emoción habitual y tiene gran connotación en la persona, influyendo a nivel familia, en el caso de niños y llegando incluso también a nivel escolar. Ésta incluye además algunos sentimientos como son envidia, el enfado y el rencor. Mucha gente se pregunta qué hacer cuando siente ira, gritar, soltar, etc., excepto agredir a los demás.

Existen diferentes formas de ataque físico directo o más sutiles, conocida como violencia psicológica. En los lóbulos frontales se controla la ira, es por ello que lesiones en esta área pueden producir dificultades en el control de la ira. Además, los bajos niveles de serotonina permite la aparición de la ira y pueden derivar en problemas de agresividad; la serotonina funciona como inhibidor del enfado de la temperatura del aire y de la agresión (Rodríguez et al., 2009).

Miedo: se trata de una angustia que ocurre por un riesgo de daño real o imaginario, aparece cuando alguien piensa que le va a suceder algo contrario lo que él desea. Algunos

miedos más frecuentes son a la muerte de un ser querido, pérdida de un animal y una

catástrofe natural, ente otros. La manera más frecuente de enfrentar el miedo es evasión o huida a la situación peligrosa que la está causando

La causa de sentir miedo es la mezcla de tres neurotransmisores y su influencia, los mismos, son la dopamina serotonina y noradrenalina, cuando estos 3 neurotransmisores actúan para sentir esta emoción también se provoca sensación de angustia y ansiedad, mediante una reacción automática ante el estímulo (Rodríguez et al., 2009).

Tristeza: esta emoción es inevitable y es experimentada ante la pérdida de algo o alguien que valoramos, como la salud, bienes materiales, la pérdida de seres queridos, una separación, una enfermedad o el desempleo, son causales también de tristeza.

Experimentar esta emoción en nuestro cuerpo provoca un bajón de energía en el cual un organismo con baja densidad y una baja proporción a las relaciones sociales, también disminuye la capacidad de atención ante los estímulos; por ejemplo, en un examen no se logra focalizar la atención en los resultados. Muchas veces se confunde tristeza con depresión es por ello que tenemos que tener en cuenta cuales son los síntomas propios de esta patología (Rodríguez et al., 2009).

La disminución de los neurotransmisores noradrenalina y serotonina en el cerebro dan lugar a la aparición de la pena o la tristeza. Los niveles bajos de estos neurotransmisores causan pena o debilidad mental, ya que la serotonina es responsable de mantener el equilibrio de nuestro estado de ánimo. Cuando disminuye la serotonina produce en estado de tristeza, la noradrenalina que deriva de la familia de la dopamina tiene un efecto excitatorio y permiten la transmisión del mensaje en distintas zonas del cerebro con el exterior y son muy importante en el sistema nervioso simpático. La noradrenalina es un neurotransmisor que actúa en casi todas las zonas de nuestro cerebro y también actúa el sistema endocrino como una hormona. Bajos

niveles de noradrenalina también producen depresión, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, pena y tristeza (De Jesús Ramos et al., 2019).

Efectos sociales de las emociones:

Las emociones positivas mejoran los vínculos interpersonales y sociales. Este tipo de emociones permiten respuestas de aproximación. Experimentar este tipo de emociones fomenta conductas cooperativas, la generosidad y la ayuda a los demás (Rodríguez et al., 2009).

Efectos cognitivos de las emociones: las experiencias emocionales que experimentan las personas pueden interferir en sus procesos cognitivos al momento de lograr un adecuado aprendizaje (Gumora y Arsenio, 2002). Cuando las personas no logran regular adecuadamente las experiencias negativas, no logran seleccionar aquella información relevante y ello tendrá un impacto negativo en la adquisición de conocimiento (Medrano et al., 2013).

Efectos de las emociones en la salud: las emociones positivas se encuentran asociadas a mantener un estado saludable, que permiten el afecto y la supervivencia. Las personas que experimentan habitualmente emociones positivas, suelen vivir por más tiempo y tienen menos sensibilidad al dolor, un estilo de vida más activo, mayor motivación al cuidado personal (Rodríguez et al., 2009).

Experimentar emociones positivas son claves para lograr una mayor regulación de los estados emocionales. Modulan la expresión de las emociones y la tendencia a la acción (Fernández-Abascal, 2009, p. 39).

Fredrickson (2004) y el equipo realizaron investigaciones que demostraron que las emociones positivas mejoran los recursos intelectuales, los efectos de las emociones negativas, protección a trastornos depresivos, resistencia al estrés, tolerancia a la frustración, mejoran el aprendizaje a nueva información y resiliencia.

1.2.2.6 Emociones básicas y emociones secundarias

Según Ostrosky y Vélez (2013) existen diferentes tipos de emociones entre las cuales se destacan: las emociones básicas que tiene como características principales que son innatas y se encuentran presente en todas las culturas, las mismas son ira, miedo, alegría tristeza, sorpresa y asco. Además, se encuentran las emociones más complejas que resultan de la combinación de las anteriormente descritas. Este tipo de emociones denominadas secundarias dependen de varios factores tales como la evaluación consciente, la interacción con el contexto y la influencia con otras personas (Johnson- Laird y Oatley, 2000).

Desde el momento del nacimiento, hasta los 3 meses los niños pueden responder a la sensación de dolor, aunque no a las emociones básicas (miedo, ira, tristeza, asco, sorpresa, alegría) debido a la inmadurez que presentan (Fredrickson, 2004). No obstante, de manera temprana los bebés expresan a través del llanto emociones percibidas como negativas (Bisquerra, 2011). A medida que la edad del niño o niña avanza puede tomar conciencia de sí mismo y van surgiendo nuevas emociones tales como culpa, vergüenza, timidez y orgullo (Fredrickson, 2004), ya que el aprendizaje social posee función de adaptación y supervivencia (Bisquerra-Alzina, 2011).

1.2.3 La intensidad emocional y las herramientas digitales

La intensidad emocional es entendida aquí, como el grado de activación (cognitiva, fisiológica y motora) que acarrea la reacción emocional, el grado de expresión de esta respuesta, así como la fuerza con que se experimenta subjetivamente (Ortiz-Soria, 1997, p.1)

La evaluación de la regulación emocional en general, y de estas estrategias digitales,

en particular, se ha realizado tradicionalmente mediante el uso de cuestionarios, o autoinformes (Zelkowitz, y Cole, 2016); sin embargo, se ha indicado que la autopercepción de una habilidad o estrategia puede diferir de su implementación efectiva (Troy et al., 2010).

Si bien las tareas de lápiz y papel son ampliamente utilizadas, las tareas informatizadas consisten en tareas cuyos ítems se presentan y responden por medio de una computadora que además permite estimar el rendimiento del evaluado (Lozzia et al., 2013). La informatización de las tareas presenta múltiples ventajas respecto a las de lápiz y papel; entre las que se destacan el logro de una mayor uniformidad relativa a las condiciones de administración, el control y precisión en la presentación de los ítems, el registro automático de las puntuaciones, el almacenamiento de las respuestas, etc. (Soto- Pérez et al., 2010; Lozzia et al., 2013). La informatización puede realizarse tanto de modo online como offline (a través de una conexión a Internet o un programa ejecutable), aunque las versiones online permiten además las administraciones remotas.

Estas tareas consisten en un conjunto de métodos que no requieren la presencia del examinador en el mismo lugar físico en que se encuentra el examinado (Farmer et al., 2021), por ejemplo, una entrevista telefónica (Ceballos-Marón et al., 2023); y se asocian a una serie de ventajas que comparten con la telepsicología, tales como, reducción de la distancia geográfica, resguardo de la salud por menor exposición, mayor acceso a la atención, bajo costo de implementación, etc. (Jara et al., 2022). Sin embargo, si las tareas remotas son además informatizadas y online conllevan ventajas adicionales: rapidez, bajos costos y gran accesibilidad (Lozzia et al., 2013).

La evidencia disponible sobre la factibilidad y validez del uso de tareas informatizadas y remotas refiere principalmente a adultos. Estos estudios encontraron que el desempeño en

tareas cognitivas y neuropsicológicas tiende a ser consistente entre las evaluaciones virtuales y presenciales, incluso se ha encontrado esta consistencia para tareas visuales. Sin embargo, en el caso de tareas motoras los resultados aún no son concluyentes (Farmer et al., 2021). Entre los estudios que examinan esta equivalencia en niños y adolescentes la evidencia empírica es menor y los resultados de estos estudios muestran, en general, equivalencia entre las puntuaciones obtenidas por las tareas informatizadas y remotas y las tareas de lápiz y papel.

Estas tareas evalúan mayormente habilidades cognitivas como inteligencia, atención y lenguaje. Wright (2018a) evaluó la equivalencia entre la administración remota y online y la tradicional cara a cara de la Escala Reynolds de Inteligencia para Niños, Segunda Edición (RIAS-2), los resultados mostraron propiedades psicométricas comparables de ambas versiones. Por otro lado, Daniel y Wahlstrom (2019) evaluaron la equivalencia de la versión en lápiz y papel y una versión digital (adaptada para una plataforma denominada *Q-interactive*) de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños (WISC-V). Sus resultados mostraron equivalencia entre los puntajes brutos de ambas versiones. Hodge et al. (2019) encontraron que la evaluación cognitiva mediante una plataforma virtual (*Coviu*) de niños con dificultades intelectuales resultó comparable a la evaluación cara a cara.

Sutherland et al. (2019) evaluaron el lenguaje en niños con dificultades de aprendizaje de manera remota y cara a cara. Sus resultados mostraron que ambas evaluaciones estaban correlacionadas de manera significativa. Guzmán y Grajo (2020) analizaron las propiedades psicométricas de un test de escritura informatizado (con posibilidades de utilizarse a futuro de forma remota) en niños y hallaron evidencia preliminar satisfactoria. Kelleher et al. (2020) desarrollaron un protocolo de evaluación remota para padres y cuidadores de niños con Síndrome de Down (PANDABox), las habilidades evaluadas fueron atención, lenguaje,

comportamiento motor y atípico para niños; si bien los autores no realizaron análisis de versiones equivalentes, sus resultados mostraron que la evaluación resultó factible, con seguimiento de consignas por parte de los padres y alta motivación en los niños.

En cuanto a habilidades de regulación emocional, la evidencia sobre tareas informatizadas y remotas es menor, los estudios muestran factibilidad, validez y equivalencia entre versiones informatizadas y remotas y tradicionales, por ejemplo, Gutierrez-Maldonado et al. (2014) crearon un set virtual de rostros dinámicos para evaluar reconocimiento facial de emociones en adultos, cuyos resultados mostraron ausencia de diferencias significativas en el reconocimiento evaluado mediante el set dinámico y el reconocimiento evaluado de la manera tradicional con fotografías. Kjørstad et al. (2022) evaluaron la factibilidad y validez de una tarea de regulación emocional virtual que aplicaron a una muestra de pacientes adultos con trastorno bipolar, los resultados mostraron que los pacientes con trastorno bipolar tuvieron más dificultades de regulación emocional que el grupo control en la tarea virtual pero no en la tradicional; los autores interpretan estos resultados como un indicador de la mayor sensibilidad lograda por el paradigma virtual para la evaluación de la regulación emocional.

No obstante, Dor et al. (2022) analizaron la validez de una tarea on line para evaluar la percepción de emociones en el lenguaje hablado (iT-RES) y sus resultados mostraron el cumplimiento de tres criterios de validez: mejor identificación de las emociones en el grupo adulto joven que en el adulto mayor; mayor cantidad de fallos de atención selectiva en el grupo de adultos mayores y menor sensibilidad a la prosodia en este mismo grupo.

Hasta el momento, se ha registrado un único estudio que evaluó la factibilidad y propiedades de una tarea informatizada y remota de regulación emocional en niños. Slater et al. (2020) desarrollaron una tarea de reconocimiento emocional (Facial Expressions) para ser realizada desde un smartphone para niños y adultos con trastorno del espectro autista, sus resultados mostraron que la tarea es factible y que posee adecuadas propiedades de confiabilidad y validez.

Con las medidas de distanciamiento físico y de cierre de escuelas debido a la pandemia por COVID-19, los psicólogos y otros profesionales de la salud y la educación se enfrentan con la necesidad de realizar evaluaciones psicológicas mediante medidas de aplicación remotas (Farmer et al., 2020). Como tal no constituye un campo de trabajo nuevo, pero la mayoría de los estudios de este tipo se han realizado en población adulta, y cuando se han realizado en niños y adolescentes se han centrado en pruebas de rendimiento e inteligencia (Daniel y Wahlstrom, 2019).

Durante el contexto de la pandemia por COVID-19, numerosos trabajos analizaron el impacto psicológico y emocional de la pandemia en niños y adolescentes (Racine et al., 2020; Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020). Las evaluaciones fueron realizadas mediante vías informatizadas y remotas, pero principalmente se utilizaron cuestionarios administrados a sus padres y cuidadores (Borkovec y Hu, 1990). Contar con tareas comportamentales de regulación emocional informatizadas que puedan ser administradas vía remota representaría una contribución de valor en el contexto de la actual situación de pandemia y podría quedar como recurso para futuras evaluaciones donde por otras cuestiones, como problemas de movilidad, se requiriera este tipo de evaluación. No obstante, las propiedades psicométricas de estas tareas no pueden derivarse automáticamente de las

versiones originales, sino que estas tareas en sus nuevas modalidades necesitan proporcionar datos sobre su validez y confiabilidad (Lozzia et al., 2013; Farmer et al., 2021).

1.3 Regulación emocional

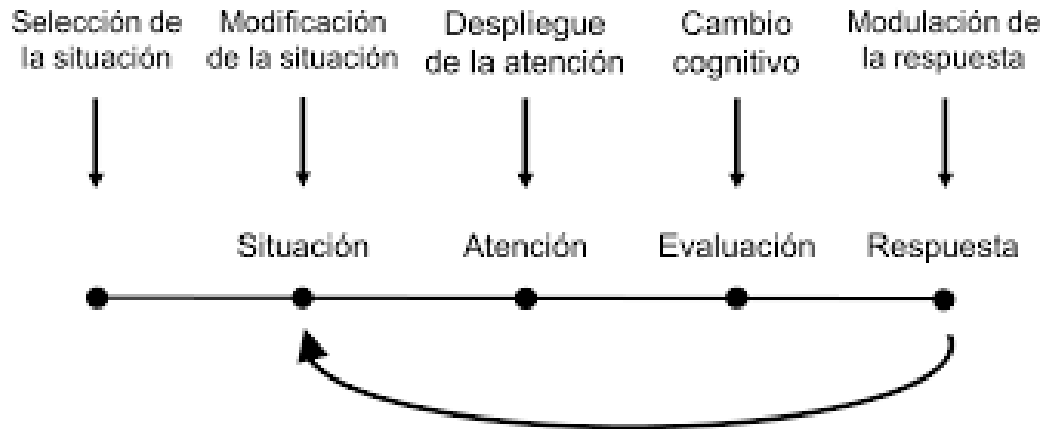
La regulación emocional (RE) incluye, en palabras de Thompson (1994) “los procesos externos e internos responsables de monitorizar, evaluar y modificar nuestras reacciones emocionales para cumplir nuestras metas” (p.27). Vale aclarar que, la regulación emocional no solo implica inhibir o disminuir, sino también mantener o aumentar una emoción y esto puede lograrse no solo con estrategias de autocontrol, sino con la intervención de otras personas. Lo cual justifica la intervención del docente, en su rol de guiar los esfuerzos por regular el proceso emocional.

Plantearlo de este modo, lleva a preguntarnos acerca de si interviene la voluntad este proceso, es decir, si se trata de una regulación consciente o inconsciente. Al respecto, Gross (1998b) afirma que probablemente sea mejor pensar en un continuo que varía en la intensidad de estado de consciencia y esfuerzo en la regulación.

Al respecto, Gross y Thompson (2007), teniendo en cuenta el “Modelo Modal” de la emoción postulan la existencia de cinco grandes conjuntos de estrategias de regulación emocional que se distinguen por el momento en el proceso de generación de la emoción en el que presentan un mayor impacto.

Gráfico 1

Modelo procesal de la regulación de las emociones que destaca cinco familias de estrategias de regulación emocional



Nota: dicho gráfico fue expuesto por Gross y Thompson (2007).

Las primeras estrategias, que presenta el modelo, están centradas en el antecedente; es decir, en el momento previo a la respuesta; mientras que la última (modulación de la respuesta) se basa en la respuesta, la cual se produce una vez que la manifestación del comportamiento ha sido desplegada.

Otro factor a tener en cuenta es que, el primer conjunto de estrategias tiene que ver con la selección de la situación, y refiere a evitar acercarse o no, a ciertas personas, lugares o situaciones, teniendo en cuenta el impacto emocional que esto provocaría (Gross y Thompson, 2007), por ejemplo, cuando el niño no quiere asistir a una determinada materia por la experiencia con el docente. Esta modificación, implica un esfuerzo activo tanto de la propia persona, o de otra persona, para alterar una situación, como es el caso del adulto que trata de ayudar con sus tareas al niño que siente frustración por no saber hacerlo.

A diferencia de las estrategias mencionadas, que intentan regular la emoción mediante

un cambio en la situación externa, el despliegue atencional se centra en la selección del aspecto de la situación al cual se decide prestarle atención a fin de influir en el estado emocional propio. Los clásicos ejemplos del despliegue atencional son la distracción, como al cerrar los ojos ante una situación desagradable, lo cual puede leerse como una desviación inconsciente de la atención, es decir, la situación no se modifica, sino que se desvía la atención de la situación o se trata de pensar en otra situación, actividad consciente, por iniciativa propia o por que otra persona nos lo indique.

Otra estrategia es la concentración, que implica prestarle atención a un sentimiento de tristeza, lo que se conoce como “rumiación” y puede llevar a la depresión si es una práctica recurrente. Aun después de que se haya prestado atención a una situación que genera cierta emoción, todavía es posible modificar el impacto emocional a través del cambio cognitivo. Esta estrategia permite seleccionar los significados y las percepciones que les genera una situación para luego modificar conscientemente (de manera personal o mediante la guía de otra persona) la forma de pensar sobre esa situación.

La reevaluación cognitiva, es una de las estrategias de cambio cognitivo más estudiadas, entendida como el cambio en la evaluación de una situación con el objetivo de modificar las emociones, por ejemplo, ante una situación dolorosa que nos provoca angustia, podemos pensar en personas que sufren peores situaciones y así sentirnos mejor una vez que reevaluamos nuestro impacto emocional.

Por último, la modulación de la respuesta ocurre después de iniciarse el proceso de manifestación de la respuesta emocional, haciendo referencia a la modificación fisiológica, expresiva o conductual de la respuesta de la forma más directa posible. Uno de los casos más comunes de este tipo de regulación es la supresión de la expresión conductual de una emoción

activada, por ejemplo, si alguien está muy nervioso, puede recurrir a un fármaco para relajarse o a ejercicios de respiración. Esta estrategia también se usa cuando queremos ocultar nuestras verdaderas emociones, por cualquier circunstancia, como al esconder nuestro miedo en una película de terror para aparentar valentía (Gross y Thompson, 2007).

1.3.1 Un acercamiento a la conceptualización de la regulación emocional

Hablar de regulación emocional en el hogar y en las aulas resulta un desafío en la actualidad, debido a que, si se logra fomentar desde edades tempranas, los niños lograrán desarrollar habilidades necesarias para procesar adecuadamente sus emociones. El escenario en el cual los niños expresan mayormente sus emociones es el hogar, luego en la escuela y finalmente la sociedad, es por ello que resulta el fundamento de toda convivencia humana. Bisquerra (2011), expone ampliamente la necesidad de volver sobre las emociones y de no fragmentar la existencia humana, descartando el mundo emocional (Agudelo et al., 2015).

A continuación, se describen diferentes perspectivas teóricas y definiciones actuales sobre regulación emocional y acerca de las variables con las que se trabajará:

En primer lugar, una definición clásica sobre regulación emocional es la que proporciona Thompson (1994), quien define a la regulación emocional como “toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso” (p. 27). “Es un proceso extrínseco e intrínseco encargado de monitorear, evaluar y modificar las respuestas emocionales en cuanto a su intensidad y temporalidad” (p. 27).

Teniendo en cuenta dicho concepto, podemos decir que las emociones que se encuentren reguladas le permitirán al niño tomar decisiones a nivel cognitivo al momento de experimentarlas y ello repercutirá positivamente en su comportamiento.

En el año 2007, Gross y Thompson agregan que este proceso de regulación emocional influye en las emociones positivas y negativas en sí mismos y en los demás; en el cómo se experimenta, cuándo y cómo se expresan las mismas. Ante lo cual, Eisenberg et al., (2007) exponen que la regulación emocional posee un componente de tipo motivacional que les permite a las personas alcanzar las metas y su adaptación biológica y social.

Al comienzo, la regulación emocional es primitiva y será marcada o guiada por los padres o cuidadores, con los que el niño convive y alrededor de los 8 y 9 años, se observa que los niños desarrollan la capacidad de resolver situaciones emocionales de una manera más consciente, debido al desarrollo cognitivo que ocurre en esa etapa, dando lugar a la regulación emocional (Garnefski et al., 2007; Papalia et al., 2007). De acuerdo a lo expuesto, por los autores antes mencionado, los participantes de la investigación que se pretende realizar, debido a su edad de 9 a 12 años, tendrían que haber adquirido estrategias propias para la regulación emocional (reevaluación cognitiva o supresión emocional).

Según Ribero-Marulanda y Vargas-Gutiérrez (2013), la regulación emocional desde el paradigma cognitivo-conductual posibilita prestar atención de manera certera a las respuestas emocionales, logrando un mejor bienestar y respondiendo de forma correcta. Se trataría de un proceso dinámico, que posibilita a los niños y niñas la habilidad necesaria para lograr un adecuado desenvolvimiento en el lugar donde se encuentran, ya sea familiar o escolar, mediante la posibilidad de aprender a manejar la intensidad de las experiencias emocionales. Es decir, que, no sólo es lograr identificar los estados emocionales activos, sino regularlos, de manera tal que resulten adaptables al medio escolar (Reidl, 2005) ya que las estrategias de regulación emocional afectan al aprendizaje de la lectura especialmente (Sevilla- Vallejo y Ceballos-Marón, 2020).

Las estrategias de regulación emocional pueden definirse como las respuestas cognitivas, que permiten modificar ya sea la magnitud, experiencia emocional o al evento generador de emocionalidad (Thompson, 1994). La misma es posible debido a la interacción de factores endógenos tales como madurez, el desarrollo cognitivo y lingüístico y factores exógenos como la cultura, los padres e influencia de los medios de comunicación (Papalia et al., 2007). En este estudio se valorarán los factores endógenos, tales como, la regulación emocional y niveles lingüísticos en niños de edad escolar entre los 9 y 12 años, que resultan de importancia para afianzar y mejorar los factores exógenos tales como el vínculo familiar y escolar en futuras investigaciones.

A medida que los niños crecen, se desarrollan emociones más complejas, debido a que la madurez del sistema nervioso permitirá respuestas socialmente más adaptadas (Thompson, 1994; Thompson et al., 2008).

Tal como se expresó, las estrategias de regulación emocional se encuentran vinculadas con la madurez de los sistemas neurofisiológicos y se organizan en torno a 3 procesos de los cuales se regulan las emociones (Garber y Dodge, 1991):

Neurofisiológicos: se relacionan con aquellos aspectos biológicos que se encuentran en la base de la regulación de las emociones, tales como el ritmo cardíaco (Eisenberg, 1996, citado en Stifter et al., 1999).

Cognitivos: se refiere a los pensamientos que permiten regular las emociones, como la rumiación, planificación, etc. (Garnefski et al., 2001; Garnefski et al., 2005; Garnefski y Kraaij, 2006).

Conductuales: se refieren a las acciones que se ponen en juego para manejar las emociones y su expresión (Zeman et al., 2006).

1.3 Tipos de estrategias de regulación emocional

De las estrategias de regulación estudiadas, dos son las más destacadas, por su frecuencia y desarrollo teórico: la reevaluación cognitiva (adaptativa) y la supresión emocional (no adaptativa).

Dado que, gran parte de la bibliografía especializada acuerda que determinada situación, en sí misma, no genera una emoción, sino que depende de cómo el individuo la evalúe, se posiciona a la reevaluación cognitiva como un instrumento fundamental a la hora de regular emociones, por su efectividad y disminución las sensaciones negativas de la emoción.

Como ya se mencionó, esta estrategia, está centrada en el antecedente, por lo que interviene antes de que se haya generado completamente una respuesta, con el propósito neutralizar un impacto negativo de una emoción, o bien, ampliar el resultado emocional positivo de una situación (no modifica la respuesta, sino que altera el impacto emocional). Por su parte, la supresión emocional, sí está centrada en la respuesta, y tiene el objetivo de inhibir el curso expresivo de una emoción. Una diferencia fundamental con la estrategia de reevaluación cognitiva, es que la primera, logra disminuir la experiencia de las emociones positivas (algo poco deseable), pero no logran disminuir lo que verdaderamente sienten a partir de una experiencia negativa, por lo que la persona tiene que hacer un esfuerzo cognitivo considerablemente mayor, para manejar las tendencias responsivas que siguen surgiendo constantemente, y por este motivo no puede usar los recursos cognitivos que de otra forma se utilizarían para el desenvolvimiento deseado en un contexto social. Cabe aclarar, que, en la elección de una estrategia, juegan un rol central los factores contextuales y los patrones culturales.

Otra clasificación de las estrategias de regulación emocional cognitiva, es aquella que resulta de la distinción entre estrategias adaptativas y no adaptativas.

Leahy et al. (2011) señalan que la regulación emocional adaptativa favorece el reconocimiento y el procesamiento emocional, además de permitir el funcionamiento productivo de metas y propósitos individuales a corto y largo plazo.

Dentro de las estrategias cognitivas de regulación emocional consideradas adaptativas, funcionales o positivas (Garnefski et al., 2001), como ya se mencionó, se encuentra la reevaluación cognitiva. Pueden englobarse como formas de reevaluación cognitiva (estrategias cognitivas adaptativas) otras estrategias: puesta en perspectiva, la planificación y la reinterpretación positiva, ya que implican el cambio de la dimensión del appraisal modificando el impacto emocional de los diferentes eventos (Usberg et al., 2015; Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020; Ceballos-Marón et al., 2023).

Se describen a continuación:

Puesta en perspectiva: es poner mentalmente un evento o situación vivenciada como negativa en relación con los demás para lograr desdramatizarlo.

Planificación: consiste en la anticipación de sucesos o eventos negativos con el fin de lograr manejarlos.

Reinterpretación positiva: es la creación de nuevos significados a determinados eventos con el objetivo de lograr un crecimiento personal (Garnefski et al., 2007).

Y dentro de las estrategias no adaptativas o negativas se consideran la rumiación, catastrofización, preocupación y autoculpabilización, a saber:

La catastrofización: consiste en poner énfasis en la gravedad de las situaciones negativas.

La autoculpabilización: implica atribuirse a sí mismo la culpa por los sucesos negativos ocurridos.

La rumiación se refiere a pensamientos repetitivos sobre ideas y sentimientos negativos asociados a un evento (Garnefski et al., 2007). Mediante el cual se atiende y valoran los pensamientos y sentimientos asociados a ese evento que ya ha ocurrido, centrándose en las emociones negativas y sus consecuencias (Bushman, 2002; Morrow y Nolen-Hoeksema, 1990). Se produce un incremento en la intensidad de la emoción no deseada (Papageorgiu y Wells, 2003; Ceballos- Maron et al., 2023).

Preocupación: según Davey y Wells (2006) es una de las estrategias de regulación emocional más utilizadas por aquellas personas diagnosticadas con ansiedad, resulta similar a la rumiación pero a diferencia es la presente se orienta hacia el futuro, mediante el cual las personas se anticipan a eventos negativos y la misma sirve como medio de distracción a sensaciones no placenteras a nivel fisiológico y disminución de sensación de falta de control (Borkovec y Hu, 1990; Riskind y Kleiman, 2012),

Wells (2009) señala que tanto la preocupación como la rumiación son estrategias de tipo verbales, en el cual se encuentran sesgada por información de tipo negativa que trae aparejada una visión negativa de sí mismo y el entorno. Esta visión interfiere en las funciones cognitivas, el procesamiento de imágenes y los recursos atencionales que dan lugar al razonamiento y toma de decisiones.

Con respecto a la supresión emocional consiste en la inhibición de la expresión conductual luego de vivenciar una emoción es percibida por el sujeto como negativa, se considera menos adaptativa y poco saludable, debido a que no modifica la experiencia emocional subjetiva, sino que por el contrario aumenta las respuestas fisiológicas de la

emoción (Jhon y Gross, 2007), por ejemplo, es el caso de un niño que facial y conductualmente no muestra signos físicos ante la exposición a un evento que le provoca temor (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020, p.3).

De acuerdo al Modelo de Proceso de regulación emocional postulado por Gross y Thompson (2007), la estrategia de reevaluación cognitiva se encuentra focalizada en el antecedente de la emoción, otorgándole un significado alternativo al evento emocional percibido como negativo. A diferencia de la supresión emocional, que se encuentra focalizada en las respuestas del estado emocional y surgen luego de que las respuestas ya han sido generadas y están destinadas a inhibir la expresión conductual luego de haber percibido como negativo un estado emocional. Tales estrategias de regulación emocional no pueden ser valoradas como buenas o malas, sino que como más o menos adaptativas en los niños. En el caso de la reevaluación cognitiva se ha comprobado que es más adaptativa, ya que, reduce la experiencia del efecto negativo de la emoción (Gross y Jhon, 2007). No obstante, la supresión emocional se considera menos saludable, debido a que, al suprimir la expresión del efecto negativo, este continúa sin modificarse, incluso puede aumentarse, por la discrepancia que surge a partir de las experiencias internas y la expresión externa (Gross y Jhon, 2007; Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020, p.3).

Debido a lo expresado, la presente investigación permitirá conocer en qué medida los niños de primaria utilizan un tipo de estrategia de regulación emocional ya sea centrada en el antecedente o en las respuestas del estado emocional y las consecuencias emocionales y académicas que trae dicha estrategia utilizada (Ceballos-Marón y Sevilla- Vallejo, 2020, p.3).

1.3.3 Modelos teórico principales de la regulación emocional

A continuación, se expondrán tres teorías principales en el estudio de la regulación emocional, que abarcan aspectos similares.

Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer et al., 1997: este primer modelo ha recibido en la actualidad mayor apoyo empírico debido a que es el más desarrollado teóricamente (Mayer et al., 1997). En dicho modelo se define a la inteligencia emocional como aquellas habilidades que poseen las personas para lograr atender y percibir de manera apropiada los sentimientos de los demás, presentando capacidad para asimilarlos y comprenderlos de forma adecuada y a la destreza de regular y modificar los estados de ánimos de sí mismo o los demás.

El autor (Mayer et al., 1997), conceptualiza a la regulación emocional como la habilidad de poder manejar las emociones que vivencia el sujeto como las ajenas. Logrando moderar aquellas que vivencia como negativas e intensificando las positivas, sin reprimirlas.

Modelo de afrontamiento: este modelo (Stanton et al., 2000) se basa en el modelo de estrés de Lazarus y Folkman (1984), el cual se plantea al afrontamiento como una forma de regulación emocional adaptativa.

Los autores desarrollaron la Escala de Afrontamiento Emocional con el fin de evaluar el conocimiento, y un afrontamiento centrado en la emoción (comprensión y expresión de emociones) (Stanton et al., 2002).

Modelo de Regulación del Afecto de Gross y John (2003): este modelo tiene en cuenta a la regulación emocional se distingue de otras formas de regulación del afecto como el afrontamiento y defensas psicológicas.

Los autores clasifican a la regulación emocional de acuerdo al momento que se ponen

en funcionamiento en el proceso emocional. Plantean el enfoque previo a la emoción dónde se produce la reevaluación o reinterpretación de la situación y el enfoque dirigido a la respuesta emocional como manera de manejar las emociones existentes (Gross, 1998).

Estos autores plantean como forma de medir la regulación emocional el Cuestionario ERQ que incluye la dimensión reevaluación cognitiva, (cambio cognitivo que permite la modificación del impacto emocional) y la supresión emocional (inhibición de la conducta de expresión emocional).

En esta investigación se hace hincapié a los conceptos de los autores anteriormente mencionados de reevaluación cognitiva. En esta oportunidad para medir dicha estrategia de regulación emocional se utilizará la Escala TIRC informatizada, diseñada para niños de entre 9 y 12 años Hispanohablantes.

Si bien existen varios estudios que se han focalizado en la infancia temprana (Thompson, 1990) y en la edad adulta (Jhon y Gross, 2007) un menor número de investigaciones se han centrado en la etapa escolar de nivel primario (Garnefski et al., 2007). Por ello, se considera que la presente investigación permitirá dar luz a la importancia que posee la temática.

En el ámbito escolar, es propio decir que la interacción con los pares y profesores exige en los estudiantes el manejo adecuado de la expresión emocional, permitiendo un mayor autocontrol de los impulsos; por lo que la regulación de los aspectos positivos y disminución de los efectos negativos, en este momento, le permiten al estudiante hacer frente a los cambios biológicos, sociales y académicos propios de la edad (Garnefski, et al., 2007).

Los niños cuando son pequeños no pueden regular sus estados emocionales a través de sus cogniciones y pensamientos de manera independientes, sino que se trata de un proceso

gradual (Garnefski, 2007), que sufre una transición en el cual cómo se expresó las figuras parentales juegan un rol fundamental.

A edades tempranas resulta importante conocer y comprender cómo el niño regula sus emociones a través de los procesos cognitivos, debido a que, ello afectará el curso de su desarrollo emocional (Garnefski, 2007), la salud mental (Cicchetti et al., 1995), los procesos de socialización (Eisenberg, 1997), el aprendizaje (Graziano et al., 2007) y la comprensión lectora. Cabe destacar que la función de la familia y los docentes resultará esencial para lograr dicho objetivo (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020).

1.3.5 Factores de regulación emocional

En la infancia dicha regulación se logra mediante dos tipos de factores. Los factores externos como la familia, docentes y el entorno, y los factores endógenos, tales como la maduración de las redes atencionales, las funciones ejecutivas, la maduración del cerebro, las capacidades motoras y cognitivo-lingüísticas (Lozano, Salinas y Carnicero, 2004). Factores endógenos y ambientales influirán en el modo en que las personas regulan sus emociones, y ello daría respuesta a las diferencias existente entre las estrategias que utiliza una persona y otra (Lozano et al., 2004; Southam-Gerow, y Kendall, 2002; Zeman et al., 2006; Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2021, p.112).

Factores endógenos de regulación emocional: cuando se hace referencia a los factores endógenos o biológicos de regulación emocional que afecta la intensidad de la emoción experimentada y a la estrategia de regulación emocional utilizada. Los niños que son altamente reactivos requerirán más a mayor asistencia de los adultos para regular sus emociones (Lozano et al., 2004; Sevilla- Vallejo y Ceballos-Marón, 2021, p. 112).

El rol que cumplen ambos factores permite conocer y comprender de qué manera van a

influenciar el correcto desarrollo emocional del niño: en primer lugar, resulta propicio destacar la función de las redes atencionales en la regulación de las emociones. Estas redes atencionales maduran en los niños con ritmos diferentes:

Durante los tres primeros meses de vida la regulación emocional es primitiva, ya que en este momento los niveles de atención dependen de los estímulos que los rodean (Lozano et al., 2004). La red de alerta que es la primera en madurar se encuentra vinculada con estímulos exógenos que aumentan o disminuyen de acuerdo a la estimulación que realicen los padres, característica habitual a esta edad es que cuesta que el niño aparte su atención a un evento que le causa malestar.

Luego de los 6 meses se desarrolla la atención focalizada, que se trata de un recurso cognitivo, mediante el cual el bebé enfoca y desenfoca la atención con el fin de lograr desviarla de aquellos estímulos que generan estrés o disgusto (González et al., 2001) logrando además controlar su evitación o acercamiento a dichos estímulos (Lozano et al., 2004).; es una de las primeras formas en que el niño regula la emoción displacentera. Durante el primer año de vida a causa de la maduración de la corteza frontal se desarrolla el tercer nivel atencional llamado red ejecutiva, y permite al niño poder controlar la atención y el lenguaje, promoviendo mayor flexibilidad en la autorregulación. Además, se desarrolla el mecanismo inhibitorio permitiendo aproximarse o alejarse a los estímulos otorgando más autonomía y logrando una mayor regulación emocional y conductual (González et al., 2001; Lozano, et al., 2004).

Luego a los 18 meses aproximadamente los niños pueden tener una mayor conciencia sobre su conducta y comienzan a tener mayor vínculo social, suelen ser más afectivos con sus padres. Alrededor de los 2 años el niño muestra mayor autorregulación, que se refleja en sus juegos compartidos. Cabe destacar que a esta edad se dan de forma paralela el desarrollo de las

capacidades lingüísticas y de las redes atencionales, permitiendo al niño manifestar qué le ocurre (Lozano et al., 2004). Se produce una mayor coherencia entre el hemisferio frontal izquierdo y las regiones parietales, cambios en la mielinización de la corteza frontal que continúa hasta la adolescencia la característica fundamental es que se puede orientar la atención hacia una meta específica, debido al control ejecutivo (González, et al., 2001).

Cuando el niño cumple 3 años se espera de él, un mayor control a nivel conductual y emocional, en presencia o ausencia de sus padres, aunque ante la ausencia de ellos dicho control no ocurre (Lozano, 2004). Con respecto a las funciones ejecutivas en este caso abordaremos la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo y la inhibición ya que son considerados los procesos primordiales para la regulación emocional, contribuyen de forma independiente sobre la regulación y por ende los más investigadas en el campo científico (Canet-Juric et al., 2006). Las funciones ejecutivas son aquellos procesos que permiten procesar y controlar la información con el fin de alcanzar los objetivos y metas personales (Canet-Juric et al., 2006, p.5). La inhibición permite que no existan conflictos o interferencias en las respuestas emocionales, logrando una mayor adaptación al entorno; asimismo, crea una especie de barrera suprimiendo los pensamientos, emociones y conductas inapropiadas para el logro de autorregulación.

Hay 3 tipos de inhibición: perceptual o de acceso, cognitiva y comportamental. En cuanto a la perceptual o de acceso se encarga de atender selectivamente ciertos estímulos, desatendiendo otros, permitiendo el logro de la actividad en curso. La inhibición cognitiva o del borrado suprime la información que no resulta relevante para lograr la lectura y comprensión de texto. Finalmente, la inhibición conductual es quien frena o disminuye las respuestas relativas a las acciones (Lozano, 2004).

La memoria de trabajo permite mantener los objetivos autorregulatorios actualizados, debido a que es la encargada de retener, procesar y actualizar la información que resulta relevante (Baddeley, 2012), además participa en cierto control inhibitorio ya que participa en el procesamiento de la información y la interferencia de los estímulos. La flexibilidad cognitiva participa en la alternancia de los pensamientos o acciones de determinadas situaciones; cuando las situaciones se modifican el sistema cognitivo tiene que adaptarse y para ello debe alternar la atención, creando nuevos planes y activaciones. En el momento que estos procesos logran adaptarse a los cambios se producen nuevas acciones de acuerdo al contexto, es allí cuando se puede hablar de flexibilización. La flexibilización actúa como protectora de la memoria de trabajo y la inhibición, ya que, brinda la posibilidad de cambiar de planes cuando requieren de mucho esfuerzo, son ineficaces o inalcanzables y permiten suplantarlos por objetivos más actuales o alcanzables (Canet-Juric, et al., 2016, p. 7; Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2021, p. 112).

Es decir, las emociones son inherentes a los seres humanos y las respuestas (subjetivas, conductuales y fisiológicas) deben ser apropiadas, permitiendo la adaptación al ambiente, evitando así el malestar emocional, por ello es necesario que las emociones se encuentren reguladas. Para lograrlo es necesario que existan niveles de atención apropiados, y el buen desempeño de las funciones ejecutivas, ya que, permite la regulación emocional y facilita la toma de decisiones y los vínculos sociales (Canet-Juric et al., 2016). Así mismo, las funciones ejecutivas y la atención son necesarias para las habilidades lingüísticas (Canet-Juric et al., 2013). Dichas habilidades permiten disminuir el impacto emocional por ello se vinculan con la regulación debido a que a través de las mismas los niños logran expresar sus emociones y obtener por parte de los adultos una devolución sobre si las mismas son apropiadas (Lozano,

2004). Siendo la reevaluación cognitiva más adaptativa en comparación con la supresión emocional o la rumiación (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2021 p. 112).

En la reevaluación cognitiva es necesaria la participación semántica para lograr el control emocional, ya que, involucra mayor esfuerzo de las funciones ejecutivas, debido a que requiere la formación de nuevos conceptos mientras se mantiene activa la representación de la situación emocional en la memoria de trabajo. Respecto a las funciones cerebrales involucradas, la reevaluación requiere una importante conectividad a nivel cerebral, requiriendo la activación funcional de los cuatro lóbulos específicamente: porciones occipito-parietal, el giro prefrontal izquierdo, la corteza dorsolateral prefrontal, el cíngulo anterior, el cerebelo y la corteza orbito prefrontal (Kumaran et al., 2009). La supresión emocional se diferencia de la anterior en que hace conexión con la porción amigdalina basolateral, la corteza insular y porciones específicas de la corteza orbito frontal (Scott, Leff, y Wise, 2003; Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2021, p. 112).

Factores exógenos de regulación emocional: en este apartado se encuentran conceptualizado y desarrollado la importancia del vínculo materno y de cuidadores en primer lugar y como se logra la regulación emocional según las etapas evolutivas del niño. Luego a continuación, se desarrolla el rol de los docentes como otro factor fundamental en la regulación emocional cognitiva de las emociones (Ceballos-Marón et al., 2022, p. 5):

Vínculo materno y de cuidadores: el vínculo materno que juega un papel fundamental para lograr una adecuada regulación emocional. Se ha comprobado científicamente que los niños que regulan mejor sus emociones son aquellos que reciben una participación activa de sus madres en su vida afectiva, ya que estas les brindan estrategias que les permite potenciar su autonomía y ante emociones que son vivenciadas como desagradables (miedos o enojos) estos

niños logran utilizar estrategias de afrontamiento más constructivas, como la búsqueda del juego o la autodistracción (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2021, p. 112). En cambio, los infantes cuyas madres no son activas brindando estrategias de autorregulación para las vivencias con mayor intensidad los estados emociones son más dependientes y utilizan estrategias más primitivas con autotranquilización física, búsqueda de contacto y falta de implicación en el juego (Lozano, 2004).

Es propicio abordar el rol de las y los docentes que cumplen la función de construir junto a sus estudiantes el conocimiento y son modelos de actitudes personales y emocionales para los mismos (Calderon-Rodríguez et al., 2014). Abanca (2013) sostiene que es el docente quien debe construir una educación basada en las emociones de los estudiantes.

El personal de educación cumple un rol protagónico en la educación integral de sus estudiantes, modelando, enseñando y entrenando en el reconocimiento emocional (p.3) teniendo como objetivo un mayor bienestar personal y social, convirtiéndose en una figura muy significativa. Los educadores serán quienes enseñen a sus alumnos estrategias de regulación emocional, afrontamiento, resolución de conflictos, desarrollo de la empatía y tolerancia a la frustración. Para ello es imprescindible que logren generar un adecuado clima escolar, ya que ellos ayudarán a mejorar el aprendizaje y disminuir conductas disruptivas de los estudiantes (Kupermink et al., 2001; Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2021, p. 112).

La regulación emocional como se expresó anteriormente se encuentra íntimamente relacionada con la comprensión lectora, permitiendo un adecuado aprendizaje (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020). El proceso lector y la comprensión de texto exigen una importante demanda mental y actividad cognitiva (León, 2009). Es un proceso activo de construcción de significado compuesto por operaciones como interpretar, discriminar,

clasificar, examinar, criticar, contrastar y construir representaciones de la información recibida (Sevilla-Vallejo, 2018, p. 5). Para ello requiere del buen funcionamiento de las funciones ejecutivas, tales como la memoria y la planificación, que intervienen en la supresión de información irrelevante con el fin que esta no bloquee la memoria de trabajo (Miranda-Casas et al., 2010).

En las aulas es necesario que los estudiantes logren expresar de forma adecuada y saludable sus estados emocionales, sin necesidad de ser suprimidos (Calderon- Rodríguez et al., 2014). Lo cual en el año 2020 resultó muy complejo debido a que el aprendizaje fue virtual por la pandemia, a pesar de que los docentes realizaban todo lo posible para llegar y acompañar a sus estudiantes, faltaba la presencialidad en las aulas, la mirada, la escucha atenta y el vínculo estrecho con los adultos y pares que conforman las instituciones escolares. Además, como pudo comprobarse en un estudio llevado a cabo en Argentina en el mes de abril, las emociones que predominaban eran la ansiedad, angustia, miedo e ira. Dichas emociones se encontraron desreguladas, lo que afectó de manera negativa al aprendizaje (Sevilla-Vallejo y CeballosMarón, 2020; Ceballos- Marón y Sevilla-Vallejo, 2020).

El vínculo materno juega un papel fundamental para lograr una adecuada regulación emocional. Se ha comprobado mediante estudios científicos que aquellos infantes que regulan mejor sus emociones son los que reciben una participación activa de sus madres en su vida afectiva.

Sus progenitoras les brindan diferentes estrategias que les permite potenciar su autonomía, lo cual permite que los niños que vivencian como desagradables como el miedo o el enojo, logran utilizar estrategias de afrontamiento más constructivas, tales como son la búsqueda del juego o la autodistracción.

Sin embargo, aquellos niños y niñas cuyas madres no son activas brindando diversas estrategias de regulación emocional aptas para las vivencias que posean mayor intensidad, los niños son más dependientes y utilizan estrategias primitivas tales como: la autotranquilización física, búsqueda de contacto y falta de implicación en el juego (Lozano, 2004).

El vínculo entre padres e hijos es un tema que ha resultado de interés en múltiples estudios, existen evidencias empíricas que demuestran la influencia positiva en la conducta y la vida emocional de los niños que reciben una crianza basada en la comunicación, el apoyo emocional y la responsabilidad (Escrivá et al., 2001; Richaud de Minzi, 2009), a diferencia de aquellos pequeños que recibieron un estilo de crianza punitivo (Eisenberg et al., 1995).

Un autor que ha investigado la influencia de los vínculos es Bowlby (1976) y plantea la teoría del apego, dónde concibe que dicha conducta les permite a los niños crear lazos de proximidad con sus padres o cuidadores a lo largo de la vida.

Bowlby (1976) y Ainsworth et al. (1978), sostienen que los lazos que el niño logre con sus cuidadores serán esenciales en el establecimiento de vínculos de calidad con el resto de las personas; siendo la madre quien brindará firmeza, capacidad de exploración y la salida al mundo. Bowlby años posteriores (1980) expone que se integran experiencias presentes y pasadas en esquemas cognitivos y emocionales, uniendo estos conceptos de emoción y cognición que se realizará especial énfasis en esta investigación.

Por su parte Páez et al. (2006) toman en cuenta la teoría del apego y exponen que la misma asienta las bases de la inteligencia emocional, ya que permiten un estilo más adaptativo y vinculado al bienestar, los niños que poseen un estilo de apego más seguros, poseerán una mayor inteligencia emocional, regulación y verbalización de sus emociones. Es así que, el vínculo familiar sentará bases en la utilización de estrategias emocionales que el niño podrá

en juego al interactuar con otros (Redón-Arango, 2007; Underwood et al., 1992; Saarni, 1984). Cabe resaltar que en la primera infancia la demostración emocional suele ser de forma más espontáneas y luego de los 6 años la misma resulta influenciada por la familia y la escuela, con el fin de cumplir un estándar social que resulte más apropiada y predecible.

Un número menor de niños en edad preescolar logran controlar la expresión de emociones negativas, es decir, que la regulación emocional responde a normas sociales y culturales, siempre que se utilicen las más adaptativas y asertivas en ciertas situaciones (Harris et al., 1986; Cole, 1986).

A continuación, un tema que es fundamental es el de los estilos de apego y la regulación emocional ya que, la misma permite una regulación emocional adaptativa. Y teniendo en cuenta que la investigación está planteada en niños, un adecuado vínculo de apego permitirá una mejor regulación emocional.

1.3.5 Estilos de Apego y regulación emocional Apego y emociones

El concepto de apego fue descrito por Bowlby (1980), como una conducta de proximidad que acontece entre el niño, padres y/o cuidadores. En la actualidad se puede considerar que la intensidad de las emociones experimentadas va a depender del estilo de apego que logre el niño (Gullón-Guillermo, 2019). Los tipos de apego que describen los autores son: apego seguro, ansioso-ambivalente, ansioso-evitativo y apego inseguro:

Cuando se alude al concepto de apego seguro se puede considerar que se trata de aquél momento en el cual el niño experimenta angustia cuando se separa del cuidador y logra volver a la calma cuando este regresa. Dicha interacción presenta calidez, confianza y seguridad (Ainsworth et al., 1978).

Con respecto al apego ansioso ambivalente se hace referencia a la angustia exacerbada que ocurre ante momentos de separación del niño con el cuidador y se puede observar que el niño muestra dificultad ante el reencuentro con el mismo. En la interacción se presenta con ambivalencias, enojos y preocupación (Ainsworth et al., 1978). La emoción que se observa más frecuente es el miedo ante estímulos que provocan alegría, además de a los niveles de ansiedad, inseguridad y evitación (Kochanska, 2001), miedo a ser rechazados y a la separación (Mikulincer et al., 2002).

En el tipo de apego ansioso-evitativo se puede observar que los bebés muestran altos niveles de ansiedad al momento de la separación con sus cuidadores y ante su llegada se muestra indiferente (Ainsworth et al., 1978). Se puede observar distancia y evitación con el cuidador, inseguridad en el apego, altos niveles de ansiedad y distanciamiento emocional sé que muestra mediante una autosuficiencia compulsiva (Mikulincer, 2003).

Fonagy (2000) asocia el estilo de apego inseguro temeroso con una inhibición en la expresión de las emociones negativas, a diferencia de aquellas personas que presentan un estilo de apego seguro, que vivencian las situaciones vivenciadas como menos amenazadoras y posee un nivel de afrontamiento más adaptativo, logrando reconocer y expresar sus emociones de forma más adaptativa.

Así como se describieron la asociación entre las emociones y el apego, a continuación, se abordará el apego y la regulación emocional, ya que, de acuerdo a cómo se establezca el mismo serán las estrategias utilizadas (Kobak y Sceery, 1988; Lecannelier, 2002).

En caso del apego seguro las estrategias utilizadas fundamentalmente son la de búsqueda y proximidad. Las mismas permiten la adecuada expresión emocional y protegen la

salud (Fernandez-Barra, 2020; Pennebaker, 1997; Salovey et al., 2002).

Las estrategias adaptativas de regulación emocional y el apego seguro se vinculan entre sí, debido a que los niños con este estilo de apego son curiosos, exploradores, logran expresar, modular y flexibilizar sus emociones (Sroufe, 2000). Ante situaciones que son vivenciadas como intensas estos niños lograr ser flexibles, modular los impulsos y resolver de forma eficaz un conflicto (Fernández-Barra, 2003; Giese-Davis y Spiegel, 2003; Salovey et al., 2002 y Silva, 2008).

En el caso de niños con apego ansioso-evitativo que suprimen sus emociones y la búsqueda de proximidad (Fernandez-Barra, 2003; Giese-Davis y Spiegel, 2003; Salovey et al., 2002; Silva, 2008)

No obstante, los niños con apego inseguro-ambivalente suelen estar en constante hipervigilancia, utilizan estrategias de rumiación de pensamiento y sobreactivación. Estos niños suelen tener altos niveles de estrés y se encuentran más focalizados en recuerdos negativos (Fernandez-Barra, 2003; Salovey et al., 2002).

1.3.6 Regulación emocional y etapas evolutivas

La regulación emocional, tal como se expresó anteriormente, se logra de manera con el desarrollo de los factores endógenos y exógenos. La autorregulación es un principio depende por completo de las figuras primarias, luego a medida que se desarrollan los procesos cognitivos en el niño, alrededor de los 8 años comienza a ser autónoma (Páez et al., 2006; Garnesfski et al., 2007; Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020). Hasta que los niños y niñas logren desarrollar estrategias cognitivas de regulación

adaptativas como la reevaluación cognitiva, dependerán de los adultos cuidadores para

manejar las experiencias afectivas negativas muy fuertes.

A continuación, se describe que ocurre en cada etapa evolutiva hasta los 12 años ya que en la adolescencia la regulación cognitiva emocional es diferente y esta investigación se llevara a cabo hasta los 12 años:

Primeros meses de vida y período de marcha (0 – 24 meses): en este período, los procesos de regulación emocional, se logran mediante los adultos que acompañan el crecimiento del infante. Estas personas realizan un esfuerzo para lograr adaptar las respuestas ante demandas emocionales de los pequeños a normas socialmente establecidas. Las figuras parentales se encargarán de gestionar las diversas respuestas emocionales de sus hijos, identificando cuáles son sus demandas emocionales y regulando las repuestas ante las mismas (Cole et al., 2004).

Los primeros meses de vida, es propio observar que los niños utilizan determinadas conductas que le permiten de forma innatas regular sus emociones, entre las cuales encontramos el chupeteo para autocalmarse, que le permitirán disminuir niveles de ansiedad (Cole y Kaslow, 1988). Según Kopp (1989), expone que ciertas reacciones como llanto, ruborización, succión permiten responder a estados de placer y displacer o angustia. Alrededor de los 5 meses los niños buscan el contacto visual, o responden mediante el llanto cuando sienten hambre, pena o aburrimiento (Kopp, 1989).

Luego entre los 12 y 18 meses los niños comienzan a utilizar los objetos como medio de placer y distracción, mediante el juego expresan estados de discomfort que les permitirá aliviar su incomodidad. A esta edad se produce la marcha lo cual permite la reducción de la proximidad materna y una mayor experiencia emocional propia; los niños logran un mayor control en sus emociones, debido al desarrollo de la memoria, habilidades lingüísticas y el

juego. No obstante, la función maternal continúa siendo fundamental en la actividad autónoma de los niños (Cole y Kaslow, 1988).

En los 2 y 5 años en etapa preescolar y comienzo de la misma: los niños poseen la percepción de sí mismo y pueden darse cuenta que sus acciones podrán hacerlo mejor o peor. Los niños logran empezar o finalizar ciertas conductas que le permiten regular sus emociones, y adquiere conciencia que la regulación de sus emociones le permitirán eliminar aquello que le causa angustia (Kopp, 1989).

Además, se desarrolla la conciencia del otro y es aquí donde empiezan a percibir la emoción desde una dimensión más de tipo social, reconociendo y experimentando emociones tales como el orgullo, la vergüenza. El trabajo del adulto es lograr que el niño logre un comportamiento socialmente adaptado.

Un hito del desarrollo que es fundamental tener presente que la adquisición del lenguaje, el será primordial para lograr una adecuada regulación emocional (Garber, y Dodge, 1991). Con el lenguaje los cuidadores podrán enseñar a los niños como lograr regular sus estados emocionales. En el caso del niño además podrán darse auto instrucciones (Gross y Muñoz (1995).

El lenguaje es primordial para lograr comprender las emociones, escuchar y pensar cómo manejarlas (Kopp, 1989). A esta edad las normas culturales cobran gran importancia, ya que ellas modificarán las expresiones de las emociones, cambiando la expresión fácil en la experimentación de las mismas con el fin de evitar consecuencias sociales negativas (Southam-Gerow y Kendall, 2002).

En la infancia media o etapa escolar (6 a 12 años) el hito del desarrollo más importante que acontece en la vida de los niños es el ingreso a la escuela. Es esperable que los niños hayan

logrado cierto control conductual, atención a estímulos relevantes e identificación de sus emociones (Cole y Kaslow, 1988) que surgen producto de múltiples fuentes sociales: familia, escuela, los pares, etc. La regulación emocional se supone debería ser exitosa o adecuada si el niño observa a los adultos que lo rodean regularlas de manera adecuada, de lo contrario si los mismos se encuentran desregulados probablemente tampoco podrán realizarlo (Gross Y Muñoz, 1995).

Entre los 4 y los 6 años, comienzan a comprender las dimensiones del mundo emocional, es decir sus experiencias internas como miedos, deseos y recuerdos. Diferenciando los reales de los imaginarios (Dennis y Kelemen, 2009 y Thompson, 2011). Lo cual da lugar a que al diferenciar entre las emociones que se experimentan como negativas (miedo, tristeza), el niño a través del juego por ejemplo les modifique su intensidad. Así mismo, comienzan a ser conscientes de conductas desadaptativas como gritar o pegar (Dennis y Kelemen, 2009).

En edad escolar los niños muestran esfuerzo por controlar sus expresiones faciales productos de las experiencias emocionales vivenciadas. Como así también, un logro que corresponde a este momento evolutivo es la habilidad reflexiva de la experiencia interna, de la capacidad de automonitoreo, la autoevaluación y el autoreforzamiento (Cole y Kaslow, 1988).

Puede observarse que producto de la dependencia interpersonal de los adultos que acontece a esta edad, los niños logran una mayor regulación afectiva y con ello el desarrollo de la autoreflexibilidad. El niño es capaz de reconocer que las emociones experimentadas perdurarán en el tiempo y podrán continuar afectando a una persona, como también comprenden que sus estados de ánimo influyen en las mismas y por consiguiente en su conducta (Cole y Kaslow, 1988).

Entre los 7 y 8 años acontece un importante cambio a nivel cognitivo, dando lugar a

conductas menos egocéntricas, que permiten a los niños ser conscientes de diversos puntos de vista y reaccionen de manera diferente a los acontecimientos (Piaget, 1981).

Si los niños experimentan malestar ante ciertas circunstancias podrán pedir el apoyo de los adultos o profesores, identificar sus emociones y mostrar la expresión de estas de forma adaptativa. Por ejemplo, si se encuentran frente a un conflicto, pueden reconocer que pueden solucionarlo mediante el uso de las palabras antes que utilizar la agresión física. (Whaters y Thompson, 2011).

Entre los 9 y 10 años los niños comienzan a regular sus emociones de forma socialmente aceptadas; (Eisenberg y Morris, 2002; Eisenberg y Spinrad, 2004; Eisenberg et al., 2007; Denham et al., 2007). Logran reconocer que a nivel social las emociones positivas son mayormente aceptadas y expresan vergüenza e intento de control ante la demostración de emociones negativas a nivel social (Pons et al., 2004). Un punto aquí a destacar muy importante es que la regulación emocional, deja de ser externa para comenzar a ser interna, permitiendo el modelado de las mismas, la evaluación de nuevas situaciones e intercambio de puntos de vista (Zeman et al., 2006; Garnefski et al., 2007; Gross y Thompson, 2007).

El niño maneja sus estados emocionales, analiza que sucede en el entorno y utiliza estrategias de afrontamiento teniendo una visión sobre lo socialmente esperado y adecuado de manera autónoma. Utilizando principalmente pensamientos rumiantes y catastróficos que enfrentan comúnmente mediante la reevaluación, planificación, distracción y aceptación a la situación (Garnefski et al., 2007).

Finalmente se describe cómo ultimo rango etario aquel que va desde los 11 a los 13 años, ya que la investigación se llevará a cabo con estudiantes de hasta los 12 años, que asistan a escuelas primarias. A esta edad la regulación cognitiva emocional es una etapa crítica, ya

que, comienza la adolescencia. Los adolescentes se encuentran preocupados principalmente preocupados por su desarrollo corporal, la manera en la cual son percibidos por el resto e intentando ser como sus pares (Sternberg y Lubart, 1995; Zeman et al., 2006 y Brodbeck et al., 2013).

Se ha observado que los mismo ante la presencia de pares, presentan altos niveles de estrés y excitación emocional, si perciben que serán juzgados por el resto de sus pares, se disminuyen las habilidades para regular sus emociones, son menos asertivos y la toma de decisiones es limitada (Zeman et al., 2006; Garnefski y Kraaij, 2006; Thompson, 2011; Van der Graaff et al., 2014).

1.3.7 Rol de los docentes

Con respecto a los factores externos, también abordaremos el rol de las y los docentes, que cumplen la función de construir junto a sus estudiantes el conocimiento y son modelos de actitudes personales y emocionales para los mismos (Calderon-Rodríguez et al., 2014).

Es por ello que, Abanca (2013) sostiene que es el docente quien debe construir una educación basada en las emociones de los estudiantes. El personal de educación cumple un rol protagónico en la educación integral de sus estudiantes, modelando, enseñando y entrenando en el reconocimiento emocional (p. 3) teniendo como objetivo un mayor bienestar personal y social, convirtiéndose en una figura muy significativa. Los educadores diariamente experimentan una variedad de emociones tales como: frustración, ira, alegría, miedo y tristeza, que influyen en su bienestar, el rendimiento y el vínculo con sus estudiantes. Regular de sus emociones impacta en el aprendizaje de sus estudiantes (Ochoa de Alda, et al., 2019), por lo que se consideran un factor externo en la regulación de los estados emocionales de sus alumnos.

Los educadores serán quienes enseñen a sus alumnos estrategias de regulación emocional, afrontamiento, resolución de conflictos, desarrollo de la empatía y tolerancia a la frustración, para ello es imprescindible que logren generar un adecuado clima escolar, ya que ellos ayudarán a mejorar el aprendizaje y disminuir conductas disruptivas de los estudiantes (Kuperminc et al., 2001). Las regulaciones emocionales como se expresó anteriormente se encuentra íntimamente relacionada con la comprensión lectora, permitiendo un adecuado aprendizaje (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020).

La participación de la creación de estímulos adecuados por parte de los agentes educativos permite la creación de estímulos adecuados para lograr un apropiado desarrollo cerebral de los estudiantes, además resulta determinante en la formación de procesos y cualidades psíquicas en la personalidad de los niños. Un estudio realizado a nivel escolar demostró que el contexto educativo puede afectar o favorecer el desarrollo neurológico de los niños, repercutiendo de esta forma en el aprendizaje (Gutiérrez-Duarte y Ruíz León, 2018, p.47).

La reevaluación cognitiva considerada adaptativa, funcional o positiva, se asocia de forma directa con la salud y el bienestar (Garnefski et al., 2007) y en los últimos años se ha logrado conocer el vínculo que la misma posee con el aprendizaje académico (Andrés et al., 2017), debido a que permiten focalizar la atención y el procesamiento de la información.

El proceso lector y la comprensión de texto exigen una importante demanda mental y actividad cognitiva (León, 2009). Es un proceso activo de construcción de significado compuesto por operaciones como interpretar, discriminar, clasificar, examinar, criticar, contrastar y construir representaciones de la información recibida (Sevilla-Vallejo, 2018 p.5). Para ello requiere del buen funcionamiento de las funciones ejecutivas, tales como la memoria

y la planificación, que intervienen en la supresión de información irrelevante con el fin que esta no bloquee la memoria de trabajo (Miranda- Casas et al., 2010).

En las aulas es necesario que los estudiantes logren expresar de forma adecuada y saludable sus estados emocionales, sin necesidad de suprimirlos (Calderón- Rodríguez et al., 2014). Lo cual en el año 2020 resultó muy complejo debido a que el aprendizaje fue virtual por la pandemia, a pesar de que los docentes realizaban todo lo posible para llegar y acompañar a sus estudiantes, faltaba la presencialidad en las aulas, la mirada, la escucha atenta y el vínculo estrecho con los adultos y pares que conforman las instituciones escolares. Además, como pudo comprobarse en un estudio llevado a cabo en Argentina en el mes de abril, las emociones que predominaban se encontraban desreguladas: la ansiedad, angustia, miedo e ira, lo que afectó de manera negativa al aprendizaje (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020).

Se entrevistaron a 20 padres y 20 docentes de escuela primaria y se llegó a la conclusión de que los niños en los hogares leen menos, presentan dificultades en la comprensión lectora y habilidades lingüísticas en general, lo cual de alguna manera permite comprender como se especificaba anteriormente la importancia del rol docente en la regulación emocional y cómo esta falta de regulación emocional afecta las diferentes áreas del aprendizaje (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020).

En estos tiempos tan inciertos, las consecuencias en los estudiantes podrían verse reflejadas en el uso de estrategias de regulación emocional ineficaces como la supresión emocional, afectando de manera directa la lectocomprensión. Dicha afección se debe a que la lectocomprensión es una tarea compleja que requiere de una adecuada regulación emocional para poder ser llevada a cabo de forma satisfactoria (Ceballos-Marón y Sevilla- Vallejo, 2020).

1.3.8 Habilidades que permiten la regulación emocional

Thompson (1994) describió las siguientes habilidades que configuran a la regulación emocional:

Expresión adecuada de las emociones: dicha destreza es la que permite lograr que ante situaciones externas o internas logren expresarse las emociones correctamente, ya que las mismas tienen implicancia en el comportamiento de otras personas.

Regulación de emociones y sentimientos: es la aceptación de que los estados emocionales se modifican con frecuencia, tales como: regular la impulsividad, superación de dificultades, conseguir metas a largo plazo, etc.

Regulación emocional con conciencia ética y moral: la regulación de las emociones propias y la de otros, se relacionan con los valores morales que tenga la persona, con la empatía, la compasión y el amor, sin aprovecharse de las vivencias emocionales de los demás.

Remind: se refiere a técnicas de respiración, meditación y Mindfulness que propician la regulación emocional.

Regulación de la ira para evitar la violencia: debido a que muchos períodos de violencia suelen ser ocasionados por la ira desregulada.

Tolerancia a la frustración: es lograr tolerar frustraciones que no pueden ser evitadas y generan malestar.

Estrategias de afrontamiento: son aquellas competencias que nos van a permitir enfrentarnos a situaciones conflictivas y a sus consecuencias. Puede lograrse mediante técnicas de regulación para gestionar la intensidad y la duración de las emociones.

Competencias para autogenerar emociones positivas: son aquellas habilidades que le permiten al niño de forma autónoma experimentar emociones positivas que le generan

bienestar.

1.3.9 Variables que moderan la regulación emocional

A continuación, se describirán las variables que modelan la regulación emocional:

Reconocimiento de las estrategias de regulación emocional: resulta necesario que las personas posean diversas maneras de regular sus emociones y logren reconocer en que momento es oportuno utilizarlas (Smith y Petty, 1995; Heimpel et al., 2002; Vázquez et al., 2009). Para utilizarlas hay factores que van a influenciar como la motivado (Tamir, 2015; Tamir et al., 2008), el estilo de apego (Mikulincer et al., 2003) y los trastornos de personalidad (Vázquez et al., 2009).

Objetivos deseados: Estos se permiten mediante una adecuada regulación emocional, los objetivos y motivaciones serán de tipo hedónicos o instrumentales o sociales (Tamir, 2015).

La atención a los estados emocionales: quienes brindan atención de manera natural a sus estados emocionales, como aquellos que son ayudados a hacerlo suelen regular mejor sus emociones (McFarland y Buehler, 1998 y McFarland et al., 2003), que quienes no prestan la atención suficiente.

La costumbre en relación a los estados de ánimos: las personas que vivencia un estado de ánimo continuo, productos de las emociones experimentadas en su vida, no desean cambiarlo, aunque el mismo no sea adecuado (Mayer y Stevens, 1994).

Las expectativas generalizadas de regulación: todas aquellas personas que presentan motivación para lograr regular sus emociones de forma adecuada, serán más propensas a lograrlo que aquellas que no tienen la motivación necesaria (Smith y Petty, 1995).

Niveles de autoestima: las personas con autoestima alto que experimentan emociones

negativas, tienen a lograr regularlas mejor que aquellas que no debido a que se muestran más positivas y motivadas para lograrlo (Smith y Petty, 1995).

La personalidad: La reevaluación cognitiva será fundamental para lograr modificar la evaluación que hacemos sobre los eventos, debido a que, al realizar una nueva evaluación de los eventos, se disminuyen las respuestas emocionales displacentras como la ansiedad. Aquellos niños que utilizan la reevaluación cognitiva como estrategia presentan menos síntomas clínicos (Garnefski et al., 2007).

El género: se ha demostrado que los varones suelen manifestar en menor grado sus emociones a diferencia de las mujeres que suelen experimentarlas y manifestarlas de forma más intensa (Agustine y Hemenover, 2009), Además se ha demostrado que los varones emplean más estrategias que se consideran desadaptativas en cuanto a este tema se desarrolla más adelante.

Episodio o intensidad emocional: la duración, intensidad y valencia del episodio emocional influye en cómo se regulan las emociones (Agustine y Hemenover, 2009). y depende del género también, en cuanto a este tema será uno de los objetivos propuestos para conocer en la presente investigación.

El estilo de apego: se explica en el apartado regulación emocional y estilos de apego.

1.3.10 Regulación emocional e intensidad emocional diferencia entre géneros

En este apartado se expondrá a cerca de la regulación emocional cognitiva y la intensidad emocional. Conocer sobre la intensidad emocional resulta de interés debido a que lograr una adecuada manera de regular los estados emocionales, permitirá realzar o atenúa la intensidad emocional experimentada, ante un determinado evento. Y ello permitirá que se

acelere o retrase su inicio y recuperación del niño ante la vivencia de una emoción. Se hace especial hincapié en la temática debido a que una de las herramientas Tarea TIRC que se utilizará en la presente investigación permite medir de manera cuantitativa la intensidad emocional experimentada ante diversos sucesos emocionales.

Al hacer referencia a la intensidad emocional, se puede decir que la misma limita o fomenta la persistencia de dicha emoción, incrementando o no el rango de estabilidad o labilidad emocional (Redón-Arango, 2007). La intensidad emocional y la reevaluación cognitiva se encuentran negativamente relacionadas, es decir, aquellos niños que presentan mayor intensidad emocional, presentan menor reevaluación cognitiva.

Debido a que cuando una experiencia emocional es muy intensa resulta difícil de regular por una dificultad o interferencia en las habilidades de las funciones ejecutivas dando lugar a la perseverancia o rumiación. Los niños que logren regular esta activación emocional tendrán mayor posibilidad de vincularse de manera positiva. Es decir, si hay una baja regulación emocional y una alta emocionalidad negativa, es probable que presenten problemas conductuales, dificultades de adaptación y un mayor nivel de agresividad (Fabes y Eisenberg, 1992; Eisenberg et al., 1997).

Se considera que las mujeres suelen ser más expresivas que los varones, mostrando respuestas psicofisiológicas más fuertes ante la presencia de diversos estímulos. Dicha situación podría explicarse debido a que a nivel anatómico las mujeres presentan mayor volumen de sustancia gris en la corteza cingulada, que es parte del sistema límbico (Bisquerra, 2001).

Numerosas investigaciones, han demostrado que se puede observar una mayor intensidad emocional en las niñas que en los niños y que habría una mayor reactividad

emocional negativa de parte de las niñas en relación a sus pares varones (McManis et al., 2001; Charbonneau et al., 2009). Así mismo otras investigaciones demuestran que los varones suelen manifestar en menor medida sus estados emocionales y con un grado de intensidad menor al género opuesto y que reconocen peor las emociones (Herba et al., 2006), además, los varones suelen utilizar estrategias de regulación emocional más desadaptativas (Agustine y Hemenover, 2009). Por el contrario, las niñas aplican más la reevaluación cognitiva, regulando de forma más adaptativa sus estados emocionales (Mayer et al., 1997). Dicha premisa pudo corroborarse en estudios recientes llevados a cabo como antecedentes a la investigación, a medida que se incrementa la edad y la reevaluación cognitiva se puede observar que disminuye la intensidad emocional. Lo cual también se observó predominantemente en niñas (Ceballos-Marón et al., 2023). Los niños que poseen mayor habilidad de reevaluación cognitiva presentan menores síntomas de ansiedad y son más tranquilos. En estudios anteriores de la Escala TIRC, en lápiz y papel se evidenció que la habilidad de reevaluación cognitiva aumenta con la edad y que los niños con mejores funciones ejecutivas, presentan más habilidades de reevaluación cognitiva (Andrés et al., 2016).

Con respecto a la intensidad emocional, se observó que la misma se encuentra directamente relacionada con la habilidad de reevaluación cognitiva, ya que, los niños que demostraron mayor nivel de intensidad emocional no lograron identificar de manera adecuada los enunciados planteados que daban lugar a la reevaluación cognitiva, indicando que las experiencias emocionales cuando son demasiado intensas se debe a una dificultad en la implementación de estrategias cognitivas más adaptativas (Andrés et al., 2016).

Al tratarse de una tarea de lápiz y papel, la TIRC debe realizarse de forma presencial, y requiere de un tiempo considerable, ya que el entrevistador debe realizarla de forma

individual. Contar con una versión digital permite superar estas desventajas y llegar de una manera rápida y masiva, como así también la posibilidad de ser evaluados niños de toda la República Argentina y otros países sin la necesidad de la presencia del evaluador. Asimismo, posibilita que muchos niños logren expresar sus emociones de manera más sincera, ya que, se disminuye la necesidad de aprobación. Esto permite conocer: intensidad emocional, reevaluación cognitiva, indicadores de eficacia de la reevaluación cognitiva y los índices de la disminución de la intención emocional que surgen luego de la reevaluación cognitiva.

1.3.11 Regulación emocional y personalidad

Las dificultades en regular las emociones se vinculan directamente con comportamientos impulsivos y desadaptativos (Werner y Gross, 2010), caracterizan aproximadamente un 75% de los diagnósticos del DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales de la Asociación Psiquiátrica Americana (Barlow, 2000; Kring y Werner, 2004).

La regulación emocional no adaptativa podría ser la causa trastornos emocionales, como ansiedad y de estados de ánimo (Mineka y Sutton, 1992). Además, esta falta de regulación emocional podría o bien ser la causa de otros trastornos mentales o bien el elemento clave para su tratamiento: trastornos límite de la personalidad, trastornos por estrés postraumáticos, trastornos por abuso de sustancia (Werner y Gross, 2010).

Así mismo, en estudios realizados sobre la relación entre la extraversión y la ansiedad y el neuroticismo, ansiedad y depresión en niños, demostraron que aquellos que presentaban emociones positivas, lograban encontrar aspectos positivos en las situaciones sociales que suelen ser estresantes (Isen, 1990). Lograr encontrar aspectos positivos a dichas situaciones aumenta en las personas sus recursos de afrontamiento para enfrentar situaciones de tipo

negativas que son vivenciadas como amenazantes (Fredrickson, 2001).

Estudios demuestran que, a mayor reevaluación cognitiva, se puede observar menores niveles de depresión. La depresión se ha asociado con estrategias no adaptativas de regulación emocional como la rumiación, evitación, supresión del pensamiento y supresión de las expresiones emocionales (Aldao et al., 2010).

La inestabilidad emocional en niños y adolescentes se ha asociado con las estrategias no adaptativas como supresión de los estados emocionales, que dificultan el vínculo con otros (Andrés et al., 2016). Dicha inestabilidad se asocia con altos niveles de ansiedad, enojo, depresión e impulsividad (Costa y McCrae, 1992). Estos niños se esfuerzan por mantener un control de sus expresiones corporales cuando vivencian emociones negativas, para mantener un mejor vínculo con sus pares, causando como consecuencia incremento de la ansiedad y la depresión (Andrés et al., 2016).

1.3.13 Regulación emocional y su importancia sobre la salud

Es propio tener presente que regular nuestras emociones se puede tomar como indicador de salud psicológica, ya que estudios precedentes la señalan como origen de diversas psicopatologías (Feldman et al., 2001; Gross y John, 2003; Goldsmith y Davidson, 2004; Lopes et al., 2005; Comparese et al., 2014), es por ello que realizar intervenciones terapéuticas sobre los procesos de regulación emocional causa un impacto fundamental en la salud emocional (Mata San Marcos, 2016).

Vázquez et al., (2009) en un estudio describe que no hay formas de regulación emocional inútiles, sino que de acuerdo a las circunstancias todas son útiles, siempre y cuando exista una flexibilidad en el uso de las mismas. Lo más adaptativo según los autores es que se utilicen las mismas de acuerdo a las circunstancias, ya que la salud estaría relacionada con esta

flexibilidad y la psicopatología con la rigidez en las mismas. Planteando que el equilibrio emocional es lograr un autocontrol emocional y la desregulación de las mismas. El equilibrio emocional surge de las siguientes habilidades: reconocer las emociones, aceptarlas, controlar las mismas y autogenerar emociones positivas.

3.13 Regulación emocional y lenguaje

Las emociones son experimentadas mediante el gesto, el lenguaje y el contacto. El lenguaje permite la transmisión e interacción social e interpretación de una emoción (Antoni y Zentner, 2014).

El lenguaje se adquiere de forma gradual y se hace evidente cuando el niño comienza a interactuar con los adultos en los primeros meses de vida. Se puede observar hasta los dos años, un cambio cortical en las zonas frontales, área de Broca y en las áreas de Wernike, debido a que ocurre una mayor mielinización de estas áreas con el aumento del vocabulario. La adquisición del mismo se debe al trabajo de ambos hemisferios cerebrales, es decir se representa la activación motora del hemisferio izquierdo y la representación sonora del hemisferio derecho. Con el aprendizaje de la lectura y escritura (procesos más simbólicos) la actividad se restringe más al hemisferio izquierdo.

La adquisición del lenguaje es un proceso lento y madurativo que ocurre en la interacción con el medio, ocurre una representación de los objetos que se articulan con las palabras. El lenguaje además de función comunicativa posee una función reguladora de las emociones (Josep, 1982).

1.4 La Motivación en relación a los procesos de aprendizaje

La motivación académica es un constructo psicológico utilizado para explicar el

comportamiento voluntario e implica un deseo de desempeñarse “bien” en el aula y dicho deseo, se ve reflejado en conductas voluntarias que eventualmente llevan a un desempeño contrastable, como la asistencia a clases, el cumplimiento de tareas, etc.

Entendida de este modo, juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser tenido en cuenta por docentes y la familia, para ayudar al niño encontrar alegría, autoafirmación y confianza en sí mismo/a, para la consecución de logros en su proceso de aprendizaje.

Actualmente, debido a la creciente demanda de horas laborales y la consiguiente disminución del tiempo dedicado a la realización de tareas con los niños, el acompañamiento y la motivación, o bien se relegan a terceros o nadie los lleva a cabo.

Así, si se parte del enfoque histórico-cultural, puede afirmarse, siguiendo a Vigotsky, (1984) que el acompañamiento, por parte de un adulto, en el proceso formativo, adquiere una importancia superlativa, no sólo en su rol de mediador en los aspectos cognitivos y metacognitivos, sino en la formación de la personalidad de los mismos. En palabras de Klimenko y Sepulveda (2013):

“Un buen acompañamiento de la actividad escolar del niño, con adecuada mediación cognitiva y motivacional-emocional, realizada, además, por un adulto significativo emocionalmente para el niño, permite sentar bases de unas funciones psíquicas superiores sólidas que permiten a su vez al niño alcanzar un eficiente desempeño escolar y asegurar una buena motivación frente al estudio y aprendizaje” (p. 79).

Este interés que percibe el niño de sus padres frente en sus asuntos escolares o frente al aprendizaje en general, permite fomentar en él, el interés y motivación por aprender, lo cual es aspecto esencial para asegurar la continuidad del aprendizaje.

En cuanto a la motivación y su relación con los procesos de aprendizaje, es necesario distinguir entre: motivación extrínseca y motivación intrínseca, siendo esta última particularmente importante para el estudio escolar y el aprendizaje. Lograr una motivación intrínseca adecuada, permite la continuidad del aprendizaje, asegurando, además, un aprendizaje significativo, debido a que se aprende y se estudia por interés propio y no por las notas o reconocimiento externo (Klimenko- Sepulveda. 2013).

Según Ospina (2006), la motivación intrínseca “tiene su procedencia a partir del propio sujeto, está bajo su dominio y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo” (p.159)

Parafraseando a Klimenko y Álvarez (2009), el componente de la motivación intrínseca se operacionaliza mediante cuatro aspectos:

Motivación Epistemológica: se refleja en el interés y curiosidad, mostrado por el niño, por los temas tratados en clase, preguntas de indagación formuladas por los estudiantes y, en general, por una buena disposición para el aprendizaje.

Motivación de Tarea: Se refleja en el deseo de realizar tareas escolares, la autosuficiencia y el gusto en la realización de las actividades de estudio.

Motivación de Esfuerzo: reflejada en la constancia ante las dificultades, persistencia en la realización de tareas difíciles, recursividad para solucionar dificultades y exigencias autoimpuestas respecto al estudio.

Motivación de Logro: reflejada en la confianza en las propias capacidades, la orientación a conseguir buenas notas, la confianza en obtenerlas en el futuro y las buenas expectativas frente al desempeño académico futuro.

Por su parte, la motivación extrínseca es aquella que proviene del medio externo y funciona como un motor para poder realizar algo. Las recompensas son el resultado de este tipo de motivación. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se supone que influyen en la motivación extrínseca de tareas. Dentro de estas emociones ligadas a los resultados, Pekrun (1992) distingue las prospectivas de las retrospectivas.

Las emociones prospectivas son aquellas que están ligadas de forma inmediata y directa a los resultados de las tareas (notas, calificaciones, alabanzas de los padres, la esperanza, las expectativas de disfrute, la ansiedad, etc.). Así, las expectativas de disfrute anticipatorio producirían motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para ejecutar la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos. Se puede suponer que la motivación extrínseca positiva contribuye efectivamente (conjuntamente con la motivación intrínseca positiva) a la motivación total de la tarea.

Emociones retrospectivas: como la alegría por los resultados, decepción, orgullo, tristeza, vergüenza, ira, etc., funcionan fundamentalmente como evaluativas, como reacciones retrospectivas a la tarea y a sus resultados. Las emociones evaluativas pueden servir de base para desarrollar la motivación extrínseca en la ejecución de tareas académicas. Así, experiencias agradables asociadas a resultados positivos (una buena nota, alabanza de los padres, etc.) y sentirse orgulloso por ello, conduce a un incremento de la apreciación subjetiva de alcanzar ese tipo de resultados. Por otra parte, experimentar decepción o vergüenza conduce a alcanzar resultados negativos.

Pintrich (1994) explicó la motivación académica en la clase en términos de interacciones recíprocas entre tres componentes:

- a) El contexto de la clase

- b) Los sentimientos y creencias de los alumnos sobre su propia motivación
- c) Los comportamientos observables de los alumnos.

De acuerdo con el autor, los comportamientos observables, son determinados por los otros 2 (dos) componentes y reflejan el nivel de motivación académica de tres modos diferentes: “hacer elecciones entre alternativas, estar activo e involucrado en las tareas y tener persistencia en ellas. Los alumnos hacen muchas elecciones: deciden tomar un curso, trabajar en una tarea encargada, atender a una sesión de clases o hacer alguna otra cosa” (Pintrich.1994).

En cuanto a la relación entre motivación y emociones, Pekrun (1992) analizó el impacto que tienen las emociones positivas y negativas en la realización de las tareas escolares, en donde los procesos motivacionales actuaban como mediadores, así, las emociones positivas producen un conjunto de efectos, desencadenados por emociones positivas relacionadas con la tarea, que conducen a un incremento del rendimiento, como es el caso de disfrutar realizando una tarea.

En cuanto a las emociones negativas de la tarea, vale aclarar que mientras las emociones positivas producen, en general, efectos positivos que repercuten favorablemente en el aprendizaje, los efectos globales de las emociones negativas son más diversos, y pueden ser tanto positivos como negativos.

Respecto a las emociones negativas relacionadas con el proceso de aprendizaje, se destaca: el aburrimiento. La primera función del aburrimiento puede ser motivar al estudiante para que busque otra tarea o alternativa más recompensante. El aburrimiento conduce a reducir la motivación intrínseca y a escapar cognitivamente de la tarea. Como resultado, la motivación total de la tarea decrecerá, incluso en casos de motivación extrínseca elevada (García-Bacete y Doménech–Betoret, 2014)

1.5 Comprensión lectora

1.5.1 Conceptualización del término

Con el objetivo de lograr una adecuada conceptualización de la comprensión lectora comenzaremos por el término lectura, ya que se debe lograr una adecuada lectura para luego comprender el significado de un texto.

Para un mejor entendimiento se desarrollará en primer lugar el proceso lector con sus niveles e implicancia y luego se definirá lo que se entiende por lectocomprensión.

Con el inicio escolar los niños deben lograr el desarrollo de las competencias académicas, sociales, de autonomía, libertad y creatividad, para lo cual las familias y docentes tienen un rol principal. Es por ello que la enseñanza de la lectura debe ser previamente planificada y motivada por los maestros y los padres, con el fin de que el niño acceda y adquiera el proceso de lectocomprensión de forma segura. La enseñanza de la lectura en la educación básica es una prioridad de los docentes, que permitirá a sus alumnos tener éxito a nivel académico y, específicamente, en la lectura (Elosuá y García, 1993).

En un estudio previo, realizado se ha establecido la relación entre la regulación emocional y la comprensión lectora concluyó que el alumno necesita regular sus propias emociones para mantener la motivación lectura y para llevar a cabo los procesos cognitivos que implica (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020).

Puede definirse a la comprensión lectora, como una actividad cognitiva compleja del procesamiento de la información, a partir del cual se logra la comprensión del material escrito (Elosuá y García, 1993, p.13).

La habilidad lectora según diversas investigaciones realizadas en niños da cuenta que la lectura es una “competencia básica y fundamental en niños que transitan la escuela primaria”

(Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020). Es decir que, el proceso lector será la base para lograr la construcción de un aprendizaje significativo y para la propia experiencia psicológica de cada uno.

Debemos tener presente que la lectura permite a los estudiantes ampliar sus posibilidades intelectuales. Pero un dato no menor, es que el docente debe conocer muy bien a los estudiantes, para determinar qué textos utilizar con ellos y transmitirlos generando la fascinación que posee la literatura. Se plantea la necesidad de que los textos escogidos sean accesibles a cada estudiante, tanto a nivel semántico, como estructural, ya que, la lectura no es sólo tener acceso a un determinado texto, sino permite reflexionar acerca del lenguaje (Sevilla-Vallejo, 2018)

La lectura responde a un modelo interactivo de procesos cognitivos, siendo estos procesos de lectura ascendentes y descendentes, aunque estos pueden ser separados con el fin de estudiarlos teóricamente para ser mejor comprendidos. Los procesos ascendentes hacen referencia a una serie de pasos que proviene de los rasgos textuales de los más simples hasta los más complejos: patrones gráficos, palabras, relaciones sintácticas, significado de las frases (por separado), significado de las frases en ciclos (conjuntos de frases), integración del texto (construcción del significado global del texto) y construcción del modelo situacional (relacionar lo anterior con el contexto en el que surge). De este modo, podemos entender que la lectura sigue en parte una cadena analítica en la que se va accediendo e incorporando los rasgos textuales cada vez más elaborados. El texto se abriría poco a poco al lector, el cual tendría que ir sumando estos rasgos hasta llegar a la comprensión completa del texto. Por otro lado, los procesos descendentes representan el camino contrario. En este caso, el modelo representa a un lector experto cuyo conocimiento guía la lectura del texto. De este modo, se

realiza el camino contrario, por el que el conocimiento del contexto y la capacidad de establecer un significado global guía el proceso de lectura: significado de las frases en ciclos, significado de las frases, relaciones sintácticas, palabras y patrones gráficos. La combinación de los procesos ascendentes y descendentes da: “el modelo interactivo, que considera la lectura como un proceso complejo en el cual concurren, de manera interactiva y simultánea, cuatro componentes: el escritor, el lector, el texto y el contexto en el cual ocurre todo el proceso” (Martínez- Albarrán, 2016, p. 17).

Investigaciones dan cuenta que, para que el niño logre un correcto proceso de lectocomprensión, requiere de motivación, desarrollo de procesos cognitivos adecuados y una regulación adaptativa de los procesos emocionales (Ceballos-Marón y Sevilla- Vallejo, 2020). Demostrando que dificultades en la regulación emocional afecta significativamente el rendimiento académico y el proceso de lectocomprensión (Graziano et al., 2007 y Tapia, 2005, p. 64).

Para tener en claro la importancia de la lectura en la etapa infantil, se debe conocer cuál es la función de la misma. La lectura permite al niño identificar, interpretar, discriminar, clasificar, examinar, criticar y construir. Es decir, que la misma permitirá la construcción de un aprendizaje significativo y la experiencia psicológica (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020). Para lograr que el niño adquiera la comprensión lectora, hay diversos componentes que deben estar presentes. Por un lado, el factor motivación será

esencial, y, por otro lado, los docentes deben reflexionar acerca de la situación de la lectura, fascinando a alumnos con el contenido, teniendo presente que los estudiantes sean capaces de comprender profundamente el texto (Sevilla-Vallejo, 2018). Tal cual ha estudiado Alexis-Sierra (2009), la lectura sigue cuatro estadios de progresiva profundidad en la

comprensión lectora:

Comprensión cero: supone la simple conversión de los signos escritos en fonéticos. Se identifican las letras y las palabras, pero no se llega a captar su significado.

Comprensión literal: grado elemental de la lectura, es decir, la comprensión superficial del autor. Este nivel exige un proceso de reconocimiento e identificación del significado explícito en la secuencia de palabras y sus relaciones gramaticales y sintácticas en párrafos y capítulos. Aquí el lector identifica situaciones, relaciones espaciales, temporales y causales de lo que el autor del texto manifiesta en forma directa y explícita.

Comprensión inferencial: el lector va más allá del texto explícito, lo que se deduce o interpretan las intenciones o propósitos del autor, sus pensamientos, juicios y aseveraciones, estado de ánimo y actitudes.

Comprensión crítica: requiere procesos de valoración y enjuiciamiento por parte del lector sobre las ideas leídas, con el fin de desarrollar los principios y fundamentos que le permiten juzgar adecuadamente las ideas expresadas por el autor. Este nivel supone deducir implicaciones, obtener generalizaciones no establecidas por el autor, especular acerca de las consecuencias, distinguir entre hechos y opiniones, entre lo real e imaginario y elaborar juicios críticos sobre las fuentes, la credibilidad y la comprensión del autor.

Así, la comprensión lectora debe dirigirse tanto a la motivación, como a los componentes en los que se estructura el texto. Para conseguir ambas cosas, necesitamos dar un contenido humano a la lectura que incorpora los aspectos gramaticales en la experiencia de la lectura. El docente busca conseguir que el alumno recorra estas formas de la comprensión y, aunque el manejo de los niveles lingüísticos es necesario, no puede limitarse a ello porque esto no ofrecería un valor significativo que permita sobre todo la comprensión inferencial y crítica

(Ceballos-Marón et al., 2023).

La lectura es un proceso que lleva a los alumnos a un conocimiento progresivamente más profundo sobre los hechos contados, las inferencias acerca de la identidad y situación del narrador, la valoración de la información recibida y elaboración de criterios propios. Nuestro trabajo docente e investigador nos lleva a pensar que una manera de favorecer este ahondamiento de sentido en la lectura de nuestros alumnos pasa por acercarla a la propia identidad de estos.

En este trabajo se propone un acercamiento a la lectura desde las mímisis, porque ofrecen un acercamiento a la psicología de los lectores que abre el camino a la interpretación del texto. Las mímisis definidas por Paul Ricoeur buscan conseguir que el texto conecte con “una experiencia cercana, bien porque la haya vivido, bien porque la ha fantaseado con anterioridad” (Sierra, 2003, p. 49) en la mímisis I o prefiguración; después ofrecer al alumno una visión coherente acerca de los personajes, del mundo en el que viven y de la aventura que se relata, en la mímisis II o configuración; y, por último, favorecer un cambio interno en el alumno que, después de haber vivido las aventuras del personaje y de haber reflexionado sobre ellas, no solo comprende mejor el libro, sino que se comprende a sí mismo y comprende el mundo mejor (Sierra, 2003, p. 51), en la mímisis III o refiguración. Estos tres pasos constituyen el arco mimético, por el que la lectura parte de la experiencia, analiza el texto y regresa nuevamente a la experiencia. Se va a estudiar cómo este modelo permite la transferencia del conocimiento, porque contribuye a que los alumnos de magisterio desarrollen una mayor capacidad para analizar y reflexionar sobre textos literarios. En la rúbrica CLAN se explicarán las mímisis con más detalle (Ceballos-Marón et al., 2023).

Existen numerosas herramientas para valorar la lectura de forma amplia y también un

número considerable de herramientas para medir la comprensión lectora bajo un modelo teórico de lo que esta supone. No obstante, la medición de la comprensión lectora resulta compleja porque se trata de una competencia que tiene algunos aspectos objetivos y otros claramente subjetivos. Algunas pruebas académicas y la mayor parte de las pruebas escolares se refieren al acierto de respuestas prefijadas o establecen una división entre acierto y error que no puede referirse a la comprensión inferencial y crítica. Un ejemplo de esta limitación se observa en el estudio López (1983) dedicó al Test Cloze, que puede servir para trabajar léxico y la comprensión literal, pero se emplean tareas cerradas, que resultan tan mecánicas que no cabe ninguna participación activa por parte del alumno. En el caso de esta investigación, se está trabajando con la Escala TIRC que utiliza la lectura con frases que el alumno puede acertar o no y, por ello, tendría la misma limitación. Por ello, la rúbrica CLAN se dirige a conocer la motivación lectora del alumno, los elementos propios de una narración y los niveles lingüísticos con preguntas abiertas para conocer las reflexiones del alumno. Por las limitaciones de la extensión de este capítulo, nos vamos a centrar en los niveles lingüísticos (Ceballos-Marón et al., 2023).

1.5.2 Niveles lingüísticos

El alumno necesita regular sus propias emociones para mantener la motivación lectura y para llevar a cabo los procesos cognitivos que implica (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020, p.3)

A continuación, se desarrollan los niveles lingüísticos que componen el proceso lector y se tendrán en cuenta en la presente investigación:

Nivel perceptivo visual: el mismo refiere a la observación de los fonemas en el caso de la lectura. Siendo útil tanto a la vía fonológica como a la léxica en función de la naturaleza del

texto y del conocimiento del lector.

Este nivel es especialmente relevante con alumnos que están iniciándose en la lectura. En este trabajo, no se va a trabajar con dicho nivel, porque el alumnado objetivo, salvo excepciones, ya lo tendría asentado (García, 1993, p. 94).

Nivel Morfosintáctico: refiere a la estructura de las palabras y las relaciones estructurales que se establecen entre ellas (García, 1993, p. 94).

Léxico-semántico, este término compuesto hace referencia a dos matices que se desarrollan a continuación. El léxico se corresponde con la ruta fonológica, mientras que lo semántico hace referencia al significado de cada palabra y a las relaciones de significado que se dan entre las mismas (García, 1993, p. 94).

Textual: en dicho nivel tiene lugar la integración de las proposiciones del texto, el conocimiento del mundo por parte del lector, las inferencias según los esquemas cognitivos que la persona haya adquirido y la interpretación del texto (García, 1993, p. 94).

El planteamiento nos permite llegar a un esquema sencillo para trabajar la comprensión lectora. El docente debe ayudar a sus alumnos a comprender de qué trata un texto (tema) y cómo se refleja en estos niveles:

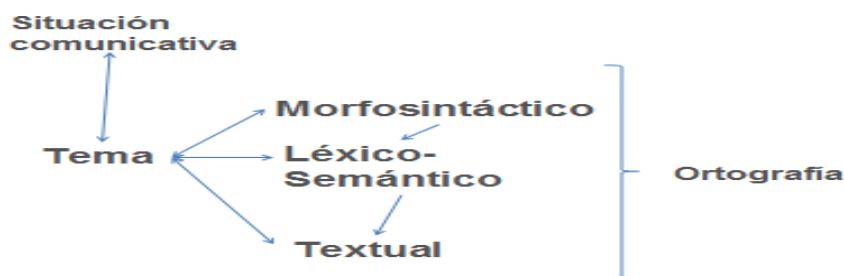


Gráfico 2: Niveles de comprensión lectora

Para lograr la comprensión de texto resulta necesaria una adecuada autorregulación y ciertos procesos cognitivos (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020 p.4).

Modelos teórico principales de la comprensión lectora

A continuación, se describirán diversos modelos propuestos por autores, que permiten la comprensión lectora.

El modelo propuesto por Zimmerman (2008) permite tener en cuenta los pasos de la regulación relacionada con la lectura. Los divide en tres (3) fases (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020, p.4):

Fase de planificación. Esta Fase resulta inicial, en la cual el estudiante se enfrenta por primera vez a la tarea, la analiza, valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y logra planificarla. Incluyéndose tareas de auto-motivación: auto-eficacia, expectativas de resultado, interés y orientación a metas.

Fase de ejecución. En la misma se lleva a cabo la actividad, por ello es importante que el estudiante mantenga la concentración y haga uso de las estrategias de aprendizaje adecuadas, que le permitan mantener el interés y la motivación, para conseguir los objetivos de aprendizaje. En esta fase son importantes:

La auto-observación: auto-monitorización y auto-registro (codificación de las acciones).

El auto-control: en este caso se hace referencia a estrategias específicas (ej.: subrayar), auto-instrucciones, creación de imágenes (organizar mentalmente la información), gestión de los tiempos, control del entorno de trabajo, búsqueda de ayuda, incentivar el interés (mensajes de recuerdo de la meta) y auto-consecuencias (auto-elogios o recompensas según el progreso).

Fase de auto-reflexión. En este momento se produce la valoración del trabajo y de los diferentes resultados que se han obtenidos. Estableciéndose las causas del éxito o fracaso y se experimentan emociones positivas o negativas, que pueden influir la motivación y su

autorregulación en el futuro. Incluye:

Auto-juicio: Auto-evaluación y atribución causal (explicación de los motivos de éxito o fracaso).

Auto-reacción: Auto-satisfacción/afecto (reacciones afectivas producidas por la evaluación y la atribución) e inferencia adaptativa/defensiva (tendencia a repetir o evitar la tarea).

Por otro lado, los autores, Panadero y Tapia (2014, p. 454), a dicho modelo incorporan la emoción en menor medida que la cognición. Postulan que representa el proceso de elaboración psicológica necesario para gestionar tareas complejas, como es el caso de la lectura.

Tapia (2005) adapta el modelo anterior a los niveles lingüísticos de la lectura:

Identificación de patrones gráficos. Se discriminan los grafemas y se van asociando a sus respectivos fonemas para reconocer las palabras. Depende de factores de aprendizaje, como la identificación de rasgos distintivos de las letras o la práctica en su identificación; pero también está relacionado aspectos neurológicos como “la necesidad de que esté intacto el mecanismo de inhibición de la representación perceptual, si esta inhibición no se produce, las imágenes se superponen” (p. 67).

Reconocimiento del léxico. Este factor tiene que ver con la cantidad de vocabulario, la cercanía o familiaridad de ese vocabulario y el contexto semántico en el que se utiliza y el uso de ese contexto.

Construcción e integración del significado de las frases. El significado se construye en ciclos que se corresponden con las frases. En estos se conecta e integra cada representación con la anterior, así como con el conocimiento previo. Esto depende del reconocimiento de la estructura sintáctica de la frase (sujeto, predicado y relaciones jerárquicas).

Integración del ciclo. Las ideas de cada proposición o frase deben integrarse de

forma coherente. Así se formaría un último conjunto de ideas que sintetizaría todas las demás que se denominan macro-proposiciones. Para conseguir esta integración, hay que basarse en la progresión temática para establecer así una relación comprensible entre las ideas.

Construcción del significado global del texto. Por último, hay que integrar y simplificar las ideas contenidas en el texto. Para eso se pueden seguir algunas estrategias:

Selección: Apartar las frases que no aportan información necesaria o son accesorias.

Generalización: Sustituir frases concretas por otras más generales que las incluyan.

Construcción: Sustituir una serie de frases por otra, que no aparece en el texto, pero que sintetiza el contenido de las demás.

Como podemos observar en ambos modelos los procesos que refieren a la regulación y la comprensión lectora son en paralelo. Por su parte el modelo de Zimmerman, (2008) establece tres etapas (planificación, ejecución y auto-evaluación) que se corresponden con lo que a nivel didáctico se entiende como antes, durante y después de la tarea.

Así mismo el modelo de Tapia puede ser incorporado también en estos pasos porque el lector debe planificar el proceso de lectura de acuerdo a sus conocimientos previos (Sevilla-Vallejo, 2019, pp. 246-247) y debe ejecutar el procesamiento de los niveles lingüísticos señalados por Tapia (2005). Es decir que lectura debe llevar al alumno a la auto-evaluación del desempeño lector, lo cual llevaría a la metalectura.

Por lo tanto, la comprensión lectora y la regulación emocional resultan inseparables del desarrollo evolutivo de los niños y niñas debido a que ambos son lugares al manejo eficaz del proceso lector.

Por su parte, Graziano et al. (2007) y Tapia (2005, p. 64) se encuentran todos de acuerdo que las dificultades presentadas en la regulación de los estados emocionales afectan de manera

negativa, logrando que el estudiante posea un bajo rendimiento académico y consecuencias en los procesos de lectocomprensión.

Cuando hacemos referencia a la habilidad lectora, investigaciones actuales realizadas en la población infantil que son antecedentes de la presente investigación dan cuenta que se trata de una competencia básica y fundamental en niños que transitan la escuela primaria. Para una correcta adquisición del proceso de lectocomprensión se requiere de motivación, autorregulación de los procesos emocionales y un adecuado desarrollo de los procesos cognitivos (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020).

Con el fin de trabajar el proceso lector en los estudiantes se requiere considerar la importancia de la regulación de los estados emocionales (Sevilla-Vallejo, 2018) y la función que cumple la lectura es la de identificar, interpretar, discriminar, clasificar, examinar criticar y construir, logrando que los alumnos comprendan que la misma es una fuente de descubrimiento (Nikolajeva, 2016, p. 36).

Por lo anteriormente descrito es apropiado expresar que el docente debe motivar y despertar el interés de sus estudiantes ya que “siempre leemos con un propósito” (Tapia, 2005, p. 14). El proceso lector es sumamente necesario la lograr la construcción de un aprendizaje significativo como también para la propia experiencia psicológica (Sevilla- Vallejo y Ceballos-Marón, 2020).

Por todo lo anteriormente expresado al momento de valorar la comprensión lectora, necesitamos sistematizar la observación de la motivación a la lectura, de los niveles lingüísticos y de la reflexión que suscita el texto en el lector. Si bien, como se ha comentado, se encuentran modelos previos como Tapia (2005), no había una sistematización sobre la relación entre procesos cognitivos y competencias escritas, de esta necesidad nace la rúbrica

Comprensión Lectora de Acción Narrativa, que denominaremos de ahora en adelante rúbrica CLAN.

1.5.3 Metacomprensión y Comprensión Lectora

La metacomprensión lectora involucra los procesos de monitoreo y regulación (o control), los cuales contribuyen a la construcción del significado del texto. Estos son llamados, en la literatura especializada, metacomprensión, ya que hacen referencia al conocimiento acerca de la lectura y de los mecanismos de control que se despliegan durante la comprensión lectora. De este modo, queda denotada la relación íntima que existe entre ambos procesos.

Según este enfoque, el monitoreo consiste en la evaluación de la comprensión en curso, por medio de la detección de inconsistencias entre distintas ideas contenidas en el texto o entre el texto y el conocimiento previo; los resultados del proceso de monitoreo pueden ser utilizados para guiar los procesos de control, los cuales intentan resolver los problemas detectados mediante la aplicación de alguna estrategia, como la relectura para desambiguar puntos confusos o la búsqueda de significados de palabras desconocidas (Graesser et al., 1994). La calidad del monitoreo y del subsiguiente proceso de control tendrán efecto en la coherencia de la representación resultante y en el conocimiento activado durante el procesamiento del texto, ya que si, el lector, no detecta las inconsistencias presentes en un texto, entonces su representación del mismo presentará fallas en la coherencia. Si las inconsistencias son detectadas pero el proceso de regulación y control no las corrige, entonces la falta de coherencia se mantendrá y se alcanzará una representación coherente una vez que las inconsistencias sean no solo detectadas sino también corregidas durante el proceso de control.

Así, parafraseando a Irrazabal (2007) no puede hablarse de comprensión lectora, sin

entender que se trata de un proceso que va más allá de construir una representación mental de las palabras y las oraciones que la componen, sino también de las situaciones a las que estas refieren. Las teorías más influyentes en la psicología del discurso postulan que la comprensión de un texto requiere la construcción de un modelo mental (De Vega et al., 1996; Johnson-Laird, 1983) o modelo de situación (Van-Dijk y Kintsch, 1983). La asunción básica de los teóricos de los modelos mentales establece que el producto final de la comprensión del lenguaje consiste en una representación de aquello a lo que el lenguaje refiere y no del lenguaje en sí mismo.

Baker (1985) identificó siete aspectos del proceso de comprensión que requieren ser monitoreados y regulados durante la lectura. Estos aspectos son:

(..) aspectos léxicos (entender el significado de las palabras); aspectos sintácticos (gramaticalidad de los grupos de palabras); cohesión proposicional (integración de las proposiciones adyacentes del texto); consistencia externa (congruencia entre la información presente en el texto y el conocimiento previo); consistencia interna (congruencia entre la información provista por las distintas partes del texto); cohesión estructural (integración de las proposiciones individuales con el tema general del texto); completitud de la información (claridad e integridad de la información presentada en el texto). En cada situación de lectura, los lectores deciden qué aspectos necesitan ser monitoreados y cuán estrictos deben ser los procesos de monitoreo y regulación. (Irrazabal, 2007, p. 47)

Entendida de este modo, la comprensión, es un trabajo interactivo entre el sujeto y el texto.

Flavell (1976), entiende el desarrollo metacognitivo como la adquisición de conocimientos acerca de las variables de las personas, las tareas y las estrategias que afectan al funcionamiento de las expectativas metacognitivas: Las variables de la persona, de la tarea,

de estrategia y de las experiencias metacognitivas.

Siguiendo el modelo de Mayor (1993) podemos decir que la actividad cognitiva, primero implica una toma de conciencia, segundo, supone un análisis de control ejecutivo y, en tercer lugar, supone una reconstrucción continua de la cognición del ser humano a partir de la reflexión y la retroalimentación cognitiva. La metaatención se centraría en dos áreas: el conocimiento del funcionamiento y las variables que afectan a la atención y a su control (Mayor, 1993). Allueva (2002) nos plantea que existen variables que afectan a la atención y a su control - internas y externas - así como las variables del propio sujeto.

1.5.4 Regulación emocional y el proceso lector

Lograr regular de forma adaptativa los estados emocionales (reevaluación cognitiva) resultará esencial para diferenciar la información que es relevante de la que no lo es al momento de estudiar, así como también la planificación (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020) y puesta en marcha de metas concretas, permitiendo niveles adecuados de atención y un acorde control conductual. Autorregular el aprendizaje se puede entender como una actividad proactiva, mediante la cual el estudiante toma decisiones sobre cómo se orientará a la meta, su motivación, pensamientos, afectos y conductas que le permitirán lograr el aprendizaje deseado (Zimmerman, 2002).

Sugawara y Cunningham (1988) expresan que, cuando los niños tienen problemas para regular las emociones de forma adecuada, llevan a cabo conductas negativas e inapropiadas con sus educadores, causando dificultades en la adquisición de nuevos conocimientos.

En el aula los estudiantes suelen presentar dificultades de conductas que les lleva como resultado no logran un vínculo óptimo y afectivo con sus docentes. Aquellos estudiantes que autorregulan sus emociones requieren menor monitoreo del comportamiento y mantienen un

mejor vínculo con los docentes y pares, que puede visualizarse en las calificaciones de las diversas asignaturas (Graziano et al., 2007).

Hasta hace muy poco se consideraba el aprendizaje como sinónimo de cambio conductual y esta era una labor educativa. No obstante, en la actualidad se considera que educar va más allá de modificar el comportamiento de un niño, sino que es lograr un cambio en la experiencia del mismo, es decir en su pensamiento y en afectividad (Ausubel, 1983).

Lo cual da cuenta que es necesario que los docentes, conozcan cómo gestionan las emociones sus estudiantes, ya que ello favorece el desempeño en el aprendizaje (Lewin, 2016).

Cuando nos referimos al aprendizaje, se hace referencia no sólo a la adquisición de nueva información o capacidades a través de lectura, sino que supone un cambio relativamente permanente a nivel cognitivo en las representaciones o asociaciones mentales, como resultado de la experiencia emocional. Ausubel (1983) señala que aprender es relacionar nueva información sobre ideas, conceptos, etc., que ingresa a las estructuras cognitivas, que ya poseía la persona (p.2). Esta nueva información realizará conexión con conceptos relevantes existentes, funcionando como una especie de “anclaje” (p.4).

Una característica que resultará primordial de comprender que no es una simple asociación, sino que se produce una interacción entre la nueva información y los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva (p.83).

Al hacer referencia a los niños en edad pre-escolar, se puede decir que su manera de aprender es mediante el descubrimiento y la experiencia, es decir es no verbal, concreto y empírico. A este tipo de Aprendizaje Ausubel (1983) lo denomina aprendizaje por descubrimiento, luego a medida que el niño desarrolle sus estructuras cerebrales, que le permitan comprender conceptos y preposiciones verbales sin requerir del apoyo de material

concreto, logrará un aprendizaje significativo. El mismo será necesario para lograr la comprensión lectora.

Para abordar el concepto de comprensión lectora partiremos del conocimiento acerca de qué es la lectura:

Rodríguez-Gallardo (2007) la define como un proceso mediante el cual las personas logran conocer una idea o mensaje que otra quiere comunicar. La lectura exige

un procesamiento psicológico del lenguaje, aunque de forma previa, requiere una adecuada regulación emocional para tener acceso a él. En otras palabras, la regulación es inseparable del desarrollo evolutivo del alumno y ambos aspectos permiten manejar el lenguaje (p.3).

Salvador-Cruz y Acle-Tomasini recogen distintos estudios que muestran la relación entre el nivel de abstracción y los requisitos cognitivos de la tarea con la regulación (2005, p. 880). Asimismo, hay sólidas evidencias de que en los últimos años de la educación infantil (entre los cuatro y los siete años de edad), los niños logran dominar tareas de planificación simples (Vigotsky, 2003), su conducta está cada vez más mediatizada por el habla (Luria, 1985) y aumenta la capacidad de su memoria de trabajo (Baddeley, 1999; Salvador-Cruz y Acle-Tomasini, 2005, p. 880). De modo que, durante los años de la educación primaria, los niños que logren regular sus emociones de manera autónoma, podrán acceder a un correcto proceso de comprensión lectora (Sevilla-Vallejo, 2018).

La adquisición de la comprensión lectora es una preocupación de los docentes de los distintos niveles educativos por la importancia que tiene para la formación educativa y para el desarrollo psicológico. Se considera que estos a través de estrategias podrían intervenir en el control de las emociones de sus estudiantes, en el momento de la lectura permitiendo la

adquisición y retención de conocimiento, posibilitando un rendimiento más satisfactorio (Gumora y Arsenio, 2002). Es así que la presente investigación tiene como finalidad a partir de la información recabada, crear herramientas y estrategias destinadas a docentes con el objetivo de que les resulte adecuadas a la edad de los participantes en el logro de la regulación y afianzamiento del proceso de lectocomprensión.

1.6 Neuroeducación

La regulación emocional y los procesos de lecto-comprensión de acuerdo a los estudios previos que dieron lugar a esta investigación se encuentran íntimamente vinculados. En esta oportunidad se intentará conocer cómo la estrategia de reevaluación cognitiva se vincula con los procesos de lectura y comprensión lectora en estudiantes de escuela primaria y cómo es dicha relación (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020).

Se considera óptimo trabajar dichas conceptualizaciones desde la Neuroeducación ya que se trata de una nueva rama de las Neurociencias que permite conocer cómo se produce el aprendizaje en el cerebro y la importancia de las emociones para lograr el mismo. Damasio (2010) es un neuro-científico que investigan el vínculo entre ambos y afirma que todo aprendizaje tiene un determinado contenido emocional.

Actualmente se conoce como el cerebro se modifica constantemente mediante un proceso de neuroplasticidad que da lugar al aprendizaje, lo cual es propio en este momento abordar el concepto de neuroplasticidad.

La neuroplasticidad se produce en los seres humanos a causa de que el cerebro se conecta y permite que se incorporen nuevos conocimientos durante toda la vida, por medio de las nuevas sinapsis que se establecen a través de la estimulación y las nuevas vías dendríticas (Medina-Alva et al., 2015), comienza desde el nacimiento y perdura durante toda la vida

(Gonzales¹ y Rosario, 2016).

Desde la perspectiva de la Neuroeducación el cerebro es el lugar donde el aprendizaje se desarrolla y además es el lugar en el cual ocurren todas las emociones (Mora, 2013). Por ello, es tan importante que los profesionales de la salud mental logren conocer e intervenir permitiendo se logre el vínculo enseñanza – aprendizaje de forma apropiada. Este nuevo campo de estudio permite comprender como el cerebro es el encargado de todas las funciones cognitivas responsables del aprendizaje.

Mora (2013) explicita que es esencial conocer el mundo de las emociones para captar la esencia de la enseñanza (p.43). Define a las emociones, como energías codificadas de ciertos circuitos cerebrales que permiten al ser humano estar vivos (p.65). A este concepto es propicio agregarle que las emociones deben encontrarse reguladas para lograr un mejor afianzamiento del conocimiento (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020).

Toda aquella informa que ingresa por medio de los sentidos, no tendrá un significado en sí mismo, sino que el sistema límbico es quien le asigna un significado, a través de ir enviando señales a las áreas de asociación. Las primeras memorias corticales se formarán en el hogar desde muy pequeños, formando las bases para las interacciones sociales (Marina, 2014).

Lo cual se logrará recién en la etapa escolar, ya que, los niños pequeños no pueden regular por sí mismos sus estados emocionales a través de sus cogniciones y pensamientos de manera independientes, sino que se trata de un proceso de interiorización gradual (Garnefski et al., 2007), que sufre una transición en el cual cómo se expresó las figuras parentales juegan un rol fundamental.

Marina (2014) Neurocientífico español, expuso que las personas requieren inteligencia cognitiva y emocional ya que ello permite fijar objetivos y regular sus conductas. La

inteligencia es aprender a dirigir los comportamientos dirigidos a una meta, gestionar las emociones, tomar decisiones, gestionar los proyectos, mantener el esfuerzo personal y valores para la vida. A los 4 años comienza el autocontrol y automonitoreo que permite mejorar la capacidad de ejecución para el logro de una tarea, lográndose entre los 6 y 8 años.

Las emociones están ligadas al aprendizaje y estas (emociones) anteceden al intelecto. Las personas nacemos con emocionales, es decir como seres emocionales, esto nos permite adaptarnos y sobrevivir a nuestro entorno. Lo que debemos aprender ya que no nacemos con dicha habilidad es a regular dichas emociones de manera que logremos una mejor calidad de vida y mayor bienestar. No obstante, tanto en las familias como en los espacios académicos poco se validan las emociones y enseñan a regularlas de forma adaptativas (Rotger, 2022 p.9).

Las emociones no son buenas o malas, lindas o feas, positivas o negativas, nos permiten la supervivencia y son esenciales para la vida. Las emociones sólo nos generan placer o displacer según cual experimentemos. Aprender a identificarlas, validarlas y regularlas permitirá crecer y desarrollarnos de una manera más adecuada (Rotger, 2022 p. 10).

1.7 Enfoque Integrativo Supraparadigmático

Desde el Enfoque Integrativo Supraparadigmático, se propone profundizar la comprensión y potenciar el cambio en psicoterapia. La psicoterapia integrativa posee como objetivo, integrar todo conocimiento válido en psicoterapia a nivel clínico y conceptual. Es decir, profundiza sobre todo conocimiento que aporta a la predicción y cambio (Opazo, 2006).

Para comprender como los estudiantes logran adquirir el conocimiento es necesario saber cómo funciona cada paradigma y como esta influye en dicho aprendizaje. Los paradigmas que propone el autor son los siguientes: Biológico, Cognitivo, Afectivo, Inconsciente,

Ambiental/Conductual y Sistémico. El enfoque presenta un eje central el Sistema Self, que organiza los contenidos en cada paradigma que desempeña en cada persona funciones de Toma de Conciencia, Significación, Identidad, Auto-organización, Búsqueda de Sentido y Conducción de Vida (Opazo et al., 2001).

La regulación emocional y la comprensión lectora se describirá desde cada sistema con el fin de comprender los 360° de la dinámica del aprendizaje. Según Zimmerman (2002) un elemento central de la autorregulación es el autoconocimiento del estudiante como tal (Soto-Hernández, 2017, p. 139).

A continuación, se describirán los seis paradigmas:

Paradigma Biológico: propone que “ciertas características específicas genéticas, endocrinas, neuroanatómicas o bien neurofisiológicas, pueden influir en la génesis de las cogniciones, emociones o conductas” (Opazo et al., 2001, p. 109).

Teniendo presente la influencia del paradigma en el aprendizaje se encuentra influido por el sueño, oxígeno, el agua que se bebe, y actividad física entre otros. Se realizará breve descripción de cada uno ya que se encuentran desarrollados dentro de los factores epigenéticos.

En cuanto al sueño, como se había expresado anteriormente, se divide en sueño REM y no REM. Según estudios el descanso es necesario para lograr un adecuado aprendizaje, adquisición de nuevas habilidades o mejorar las presentes. Además, posibilita mejorar la creatividad, el razonamiento lógico y la capacidad de memorizar nuevos contenidos (Soto-Hernández, 2017, p. 143). El sueño se destaca como fundamental para que el cerebro logre consolidar la información, y, en el momento de un examen posea la capacidad de responder sin agotamiento.

Otros elementos esenciales para sobrevivir son el agua, el oxígeno y la actividad física,

ya que, nuestro cerebro está formado en un 80% por agua, por lo que hidratarse es fundamental para su correcto funcionamiento. Se considera necesario realizar actividad física porque mejora la circulación de oxígeno en el cerebro. La fuente de energía del cerebro es la glucosa, el omega 3 y omega 6, dado que el 30% de las células cerebrales están formadas por estos componentes (Soto-Hernández, 2017, p. 144).

Así mismo, se ha demostrado que las experiencias emocionales pueden influir en la salud física mediante sus consecuencias fisiológicas (p.1). Además, se ha observado una relación entre salud física y ciertos estilos personales como el optimismo y la hostilidad en el funcionamiento fisiológico (p.2). En el caso del optimismo causarían efectos positivos y en caso de la hostilidad efectos negativos en la salud (Barra-Almagiá, 2003).

Es fundamental tener presente que las experiencias emocionales vivenciadas son consideradas una fuente de información para las personas. La valoración que cada uno realice sobre su estado de salud dependerá básicamente del estado de ánimo en este momento. Por ejemplo, personas que atraviesan momentos de tristeza presentan más síntomas y con mayor severidad que quienes presentan emociones como alegría, lo cual sugiere que habría condiciones en que el estado anímico persistente y generado por el propio individuo podría modificar sistemáticamente su percepción de síntomas (Barra- Almagiá, 2009, p.2).

Paradigma Cognitivo: presenta como característica principal el procesamiento, la percepción e interpretación de la información (Opazo, 2001). Da cuenta de cómo se comprende y la influencia que presentan los pensamientos o imágenes (eventos cognitivos) determinando el comportamiento, las cogniciones y los afectos (Fernández- Álvarez y Opazo, 2004).

En el caso de la comprensión lectora resulta de interés conocer las creencias que poseen

las personas sobre el aprendizaje, afectan ampliamente la autoimagen y autoeficacia y el autoconcepto que se trata de la confianza que tiene una persona en sus habilidades. La autoeficacia, se puede ver afectada por otras creencias por lo que es importante entenderla como parte de una red del paradigma cognitivo que está interrelacionado con los demás paradigmas). En cuanto a la autoestima no está ligada con el resultado, sino con el proceso (Soto- Hernández, 2017, p. 144).

Para lograr comprender cómo influyen las creencias, implícitas sobre el alumno como persona, se hace necesario comprender otros elementos de este paradigma como la metacognición como proceso. La metacognición es descrita como aquella capacidad que permite a las personas pensar sobre su propio pensamiento (Ellis, 2005).

El aprendizaje se encontrará favorecido o afectado por la metacognición, es decir, por las creencias sobre las capacidades a la hora del estudio, las estrategias para aprender y saber cuándo utilizarlas, la planificación y supervisión el propio proceso de aprendizaje y el recuerdo sobre aquello que se aprendió. Las habilidades de metacognitivas generalmente no se enseñan de forma explícita, sino que los estudiantes las van aprendiendo. Y se considera que se encuentran utilizando la metacognición cuando logran planificar, y evaluar las creencias y como les afectan las mismas.

Por ello se considera necesario que el estudiante logre monitorear el proceso de aprendizaje y su eficacia, a través de la autoreflexión (compuesta por el auto juicio y la autoreacción) (Zimmerman, 2002), que le permitirán evaluar cómo ha llevado a cabo el proceso de aprendizaje y compararlo ya sea con su aprendizaje anterior o el ideal planteado (Soto-Hernández, 2017, p. 147).

Un estudiante que ha logrado la regulación emocional puede lograr comprender la causa

de los errores y si los mismos se deben a factores internos y externos (Zimmerman, 2002). Logrando de esta manera trabajar en sí mismos y alcanzar los objetivos planteados, debido a que utilizar estrategias adecuadas de regulación emocional, van a permitir mejorar el desempeño académico (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2021).

Un dato fundamental es tener presente que cuando se hace referencia a la regulación emocional cognitiva emocional tanto el pensamiento, como la acción o conducta refieren a diversos procesos, considerándose diferentes las estrategias de regulación emocional y las estrategias de autorregulación conductual (Garnerski, et al., 2001).

Paradigma Afectivo: poder lograr la regulación emocional será esencial para la salud física y mental, además permite aumentar la motivación y el rendimiento escolar (Soto-Hernández, 2017). Padres y docentes tendrán un rol sustancial para el logro del desarrollo afectivo de los niños, y en la capacidad de comprender y regular los estados emocionales a lo largo de la vida (Soto-Hernández, 2017). Es así que un estudiante que puede regular sus emociones no será un alumno aislado, sino un niño con relaciones afectivas significativas con sus pares. Un docente que puede observar en el aula un alumno con sus emociones desreguladas, puede enseñarle a identificarlas y brindarle estrategia de regulación emocional adaptativas con el fin de lograr niños con mayor bienestar y solidarios.

Regular una emoción implica modular cuándo y cómo significar y expresar un estado emocional experimentado. Para ello debemos tener presente que una reacción emocional consta de una expresión conductual que es observable, un sentimiento subjetivo el arousal psicológico. Según las estrategias de regulación utilizada (adaptativa o desadaptativa) serán las acciones llevadas a cabo por los niños, pudiendo reaccionar mediante peleas, culpabilización, etc., o bien si la estrategia es adaptativa el niño podrá reconocer la emoción experimentada, y responder a la misma con un alto nivel de consistencia (Pietrzak & Tokarz, 2016).

Es así que (Anto & Jayan, 2016), exponen que para lograr una autoregulación del

aprendizaje, en el cual se maneje la motivación e interés por el mismo, el niño debe regular las emociones de forma adaptativa. Dicha regulación le permitirá lograr una autoestima más sana, mejorar las creencias, valores sobre sí mismos y considerar la influencia de sus cogniciones sobre sus estados emocionales.

Reconociendo al error como la posibilidad de aprendizaje sobre una determinada competencia. Quien presenta baja autoestima tendrá poca motivación, baja confianza, desesperanza, evitarán las tareas y desafíos en el aprendizaje y ello afectará su desempeño académico (Soto-Hernández, 2017).

Paradigma Ambiental/Conductual: Una persona que logra la regulación de sus emociones, logrará además regular los aspectos cognitivos y el entorno (Zimmerman, 2002).

Sin embargo, no todos los estudiantes lo logran, por ello, es necesario tener presente conocer si requieren de mayor tiempo para las actividades, si precisan ayuda extra, comprender si sus actividades son las adecuadas. Además, requieren que el adulto comprenda los niveles atencionales y para ello gestionar el ambiente áulico teniendo presente que posea menos distractores posibles, tener materiales a mano, conocer los tiempos de ejecución de cada niño (Soto-Hernández, 2017).

Paradigma Sistémico De acuerdo con Willis y Hodson, “los padres son los profesores más importantes en la vida de un niño” (1999, en Soto-Hernández, 2017, p 150). Dicho paradigma sistémico hace referencia a todos los sistemas que interactúan con las personas. En este caso se abordará el sistema familiar y su influencia en la regulación emocional, el aprendizaje y la comprensión lectora.

La familia es quien enseña la lengua, cultura y valores familiares logrando proteger y mediar los vínculos. Cada niño se sentirá fuertemente influenciado según el compromiso y acompañamiento familiar en el aprendizaje, ya sea propiciando o entorpeciendo la relación de

los hijos con las instituciones escolares. Dependiendo de la relación, percepción y compromiso de los padres con la escuela, será el grado de asistencia y acompañamiento del niño con la institución, lo cual significará un mejor y mayor rendimiento escolar. Estudios demuestran que padres que leen cotidianamente fomentan en sus hijos la motivación por la lectura de los más pequeños (Moreno-Sánchez, 2001).

Paradigma Inconsciente: hace referencia a la manera que el aprendizaje impacta de manera inconsciente en sus cogniciones, en el afecto, el entorno y comportamiento. Sin ser conscientes las creencias, la motivación y las expectativas que tenemos sobre el aprendizaje, afectan o favorecen la manera que aprendemos y las concepciones sobre el proceso y resultado de dicho conocimiento (Soto-Hernández, 2017).

Capítulo II: Problema de investigación, objetivos e hipótesis

2.1 Problema

Con la crisis sanitaria ocurrida en el año 2020, a raíz de la Pandemia COVID 19, la salud emocional y física de los niños se vio afectada, como así también su aprendizaje en los diversos ambientes escolares, lo cual dio lugar a varios interrogantes en torno a las estrategias de regulación emocional y comprensión lectora.

Se considera interesante a la temática escogida para el estudio, debido a que el proceso de comprensión lectora, es fundamental para el aprendizaje y su adquisición. Y tal como se expresó anteriormente la pandemia afecta los procesos de aprendizaje y debido a que los estudiantes se encontraban afectados emocionalmente (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2021). Investigar esta afección proporciona un mayor conocimiento sobre los procesos mediante los cuales, los alumnos de primaria regulan sus emociones y permite establecer, si son capaces de comprender los cuentos presentados en este contexto en el cual deben recibir la educación mediante espacio virtuales.

La apropiación del conocimiento se realiza fundamentalmente a través de la lectura y comprensión lectora de material escrito, es decir, a través de la selección activa de aquella información que se considera fundamental, debe ser organizada y elaborada de manera que el conocimiento anterior que genera un nuevo conocimiento (Solano-Pizarro et al., 2004) para el cual la figura del docente y la familia son esenciales (Ceballos-Marón et al., 2022). Se sostiene que los mecanismos de regulación emocional son la base sobre la que se incorporan los niveles lingüísticos y permiten la comprensión del mensaje que contienen los textos, esto responde a la siguiente concepción: “estamos educando no sólo para obtener conocimiento, sino para mejorar sus personalidades y para convertirse en personas seguras de sí mismas, intelectual,

emocionalmente entusiastas y felices” (Sevilla-Vallejo, 2018, p. 176).

La presente investigación, de metodología mixta, permite una mirada más amplia y profunda de la regulación emocional infantil y comprensión lectora, como respuesta a interrogantes surgidos de la experiencia profesional, de la que emerge la hipótesis de que en las aulas los niños que no logran acceder a la lectocomprensión de forma rápida y segura es debido a que no logran una regulación adaptativa de sus estados emocionales (Ceballos-Marón et al., 2022).

El propósito de la presente investigación surge de brindar respuestas a cerca de la vinculación entre la regulación emocional y la comprensión lectora, en niños y niñas de entre 9 y 12 años que asisten a escuelas públicas y privadas de Córdoba- Argentina. Para tal fin se parte de una sólida base teórica producto de las diferentes concepciones de los autores anteriormente abordados, que consideran la necesidad de repensar sobre la importancia que poseen los sistemas cognitivos y afectivos y la manera en que ambos inciden mutuamente en los niños de escuela primaria. Y, además, de datos obtenidos a partir de dos herramientas digitalizadas validadas a nivel nacional e internacional (Tarea TIRC y Rúbrica CLAN) y el análisis discursivo de docentes.

Con ambos datos se obtendrán datos valiosos para la comunidad científica.

A fines de mayor comprensión se describirán los objetivos de la parte cualitativa en primer lugar y luego la cuantitativa, de la investigación.

2.2 Objetivos del apartado cualitativo

2.2.1 Objetivo general

Realizar un análisis discursivo, de la perspectiva de los docentes, acerca de las

estrategias de regulación emocional utilizadas por los estudiantes y cómo se relacionan dichas estrategias con la comprensión lectora.

2.2.2 Objetivos específicos

1. Valorar en qué medida los distintos tipos de estrategia de regulación emocional, benefician o perjudican la comprensión lectora de los estudiantes entre 9 y 12 años, en este momento de crisis sanitaria.
2. Contribuir al conocimiento de las emociones y la lectura en las aulas.
3. Dar luz sobre las herramientas de regulación emocional que utilizan los docentes en situaciones áulicas.
4. Caracterizar los niveles lingüísticos de comprensión lectora según el grado al que asisten los estudiantes.
5. Describir el proceso de comprensión lectora entre alumnos de colegios públicos.
6. Dar cuenta de cómo afectó la pandemia en la comprensión lectora de los alumnos.

2.2.3 Objetivos del apartado cuantitativo

2.2.3.1 Objetivo general

Analizar mediante dos herramientas digitales para estudiantes de escuelas primarias, los datos obtenidos sobre regulación emocional y comprensión lectora, en un estudio empírico en 300 estudiantes (entre 9 y 12 años) de instituciones de gestión pública y privada de la provincia de Córdoba- Argentina, en tiempos de crisis sanitaria.

2.2.3.2 Objetivos específicos

1. Estudiar la estrategia de regulación emocional –Reevaluación Cognitiva- en

estudiantes de entre 9 a 12 años.

2. Estudiar y explicar el papel de los niveles morfológico, léxico y textual en la comprensión verbal de los estudiantes de colegio primario.

3. Comparar las estrategias de regulación emocional según el género con el que se identifican los participantes.

4. Analizar como la reevaluación cognitiva incide en la comprensión lectora, en niños de escolaridad primaria.

5. Presentar la herramienta Tarea TIRC digitalizada para la valoración de la regulación emocional estrategia reevaluación cognitiva para estudiantes de primaria.

6. Presentar la rúbrica CLAN para la valoración de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de primaria.

7. Cotejar los resultados obtenidos sobre las estrategias de regulación emocional y comprensión lectora de acuerdo al género de los estudiantes.

2.3 Hipótesis de investigación

2.3.1 Hipótesis 1

La reevaluación cognitiva favorece la comprensión lectora en niños y niñas de escuela primaria.

2.3.2 Hipótesis 2:

Las niñas regulan mejor las emociones que los niños.

2.3.3 Hipótesis 3

Las niñas tienen una mayor comprensión lectora que los varones.

Capítulo III: Método

A continuación, se presentan los objetivos, metodologías e hipótesis del estudio realizado para la presente tesis:

3.1 Diseño

Para la presente investigación se escogió el diseño mixto, no probabilístico, intencional y dirigido. La investigación mixta (Hernández-Sampieri y Torres, 2018) permite conocer y comprender a través de un análisis empírico si hay una vinculación entre la regulación emocional y comprensión lectora y cómo es dicha vinculación desde la perspectiva discursiva de los docentes.

Para ello se utilizarán una entrevista y dos valoraciones cuantitativas.

3.2 Tipo de Estudio

Se realizó estudio mixto compuesto por una entrevista semiestructurada ad-hoc a las docentes de los estudiantes del aula, se escogerán los docentes que dictaban las áreas de lengua y literatura. Y en un segundo momento Se realizó una recogida de datos cuantitativos mediante dos valoraciones cuantitativas Tarea TIRC y rúbrica CLAN, la cual permitió obtener datos de los estudiantes.

3.3 Participantes

Para el primer estudio se pidió la participación voluntaria a los docentes referente de las áreas de lengua y literatura y para el segundo estudio se pidió el consentimiento informado de los padres, con el fin de llevar a cabo una muestra no probabilística y por ende no

representativa, en la cual se realizarán dos herramientas digitales a un total de 300 estudiantes de ambos sexos, de entre 9 y 12 años. y trabajó con una muestra de índole no probabilística conformada por 300 estudiantes, dicho estudio se llevó a cabo en instituciones escolares públicas y privadas de Córdoba- Argentina.

Cabe aclarar que para la muestra se tuvo en cuenta que los participantes no posean algún grado de discapacidad intelectual muy marcado, debido a que aún las herramientas no han sido validadas en este grupo de niños.

3.4 Técnicas de recolección de datos

Los datos se recogieron de manera personal, individual mediante el uso de tres instrumentos preparados para dicha muestra y con el consentimiento informado de todos los participantes.

3.5 Instrumentos

- Entrevista semi-estructurada creada ah hoc que tiene como antecedente una entrevista creada para docentes en el año 2020.

- A los estudiantes se les aplicó una escala que permite reconocer la estrategia reevaluación cognitiva y se denomina Tarea TIRC digitalizada (Andrés et al., 2016, p.175). En cuanto a las estrategias de regulación emocional en niños, las mismas serán valoradas cuantitativamente a través de la Tarea TIRC digitalizada. La misma presenta como antecedente la escala creada en la República Argentina que se denomina escala TIRC (Andrés et. al., 2016). Dicha escala se realiza de manera presencial y en este tiempo de pandemia, pensar en realizarla en las aulas resultaba imposible, ello impulsó a crear la escala para ser realizada de forma digital, a través de google form. De manera conjunta con la Dra. Laura Andrés (creadora de la

escala TIRC) y el Dr. Santiago Sevilla, pudo realizarse la Tarea TIRC digitalizada, quien ya fue validada (Ceballos-Marón et al., 2023). La Tarea es un formulario pensado para la edad de los participantes de 9 a 12 años, está compuesta de videos explicativos y de las imágenes originales que posee la escala constituida en el año 2016. Permite valorar de manera cuantitativa la habilidad de reevaluación cognitiva y resulta de especial importancia debido a que, como se expresó con anterioridad, se trata de una estrategia de regulación emocional que permite la resignificación de un evento para modificar su impacto emocional, lo cual permite la disminución de experiencias negativas (Andrés, 2016).

La Tarea digital al igual que la escala original, presenta en primer lugar la presentación y explicación breve sobre la tarea a realizar. Luego preguntas de índole personal, sobre la edad, nacionalidad, grado, gestión de la escuela a la que asisten y género con el que se identifican los participantes. Por supuesto resguardando datos personales y anonimato. Se encuentra dividida en 2 bloques: el bloque 1 posee 5 situaciones que se explican a través de videos cada una y a continuación las preguntas sobre lo observado. El bloque 2 se encuentra subdividido en parte 1 y parte 2, en la parte 1 se pueden observar imágenes sobre diferentes situaciones en la cuales ellos deben elegir una opción y la misma redirige la tarea hacia las próximas preguntas, explicitando cuál de los personajes escogidos piensa de manera positiva y llevando a que los pequeños logren empatizar con el personaje y comprender la reevaluación cognitiva. En la parte 2 se le presentan nuevamente los videos del primer bloque con el fin de valorar si hubo un aprendizaje en las respuestas anteriores y los participantes lograr la reevaluación cognitiva que es una estrategia de regulación emocional adaptativa.

Es decir que la reevaluación cognitiva se logra evaluar mediante la presentación de diversas situaciones que provocan estados emocionales displacenteros y luego, a partir de las

mismas, se les permite pensar sobre diversas situaciones que serían más placenteras. Y, en una última instancia, se logra medir el cambio en la intensidad de los estados emocionales de los participantes. Esta prueba ofrece resultados de la intensidad emocional, la reevaluación cognitiva, indicadores de eficacia de la reevaluación cognitiva y los índices de la disminución de la intención emocional luego de la reevaluación cognitiva (Ceballos-Marón et al., 2023).

- Rúbrica CLAN:

Se les solicita a los estudiantes la lectura del cuento El Principito. A partir del cuento la investigadora completa una rúbrica de comprensión lectora CLAN digitalizada, creada para dicha investigación que permite la valoración de niveles lingüísticos de comprensión lectora. La rúbrica de comprensión lectora en versión digital fue creada para dicha investigación y se encuentra basada en la rúbrica previa creada por Morillas y Sevilla-Vallejo (2019).

La rúbrica actual si bien aún no ha sido validada, por ello se pretende validar en un contexto local, y representará un aporte muy especial que permitirá conocer la comprensión lectora, fue anteriormente trabajaba en un evento internación con estudiante entre 9 16 años de países hispanohablantes (Oronoz et al., 2022). Cabe destacar que la rúbrica se apoya en el modelo de comprensión lectora elaborado por Tapia (2014).

La misma (rúbrica) tiene como objetivo principal conocer cómo comprender los niños la lectura del cuento “El Principito” (De Saint- Exupéry, 2018). La escala se divide en tres aspectos. El primero se refiere a la motivación. Los ítems 1-3 analizan la motivación conforme al esquema de lectura establecido por Paul Ricoeur (Sevilla-Vallejo, 2019b). Para poder estudiar de manera objetiva la comprensión lectora, se ha desarrollado una rúbrica. El segundo a los componentes propios del cuento. Los ítems 4- 5 preguntan por la comprensión del argumento o historia que se presenta en el cuento; y los ítems 6-7 se refieren a la

caracterización de los personajes y las relaciones entre ellos. El tercero se refiere a los niveles lingüísticos. El ítem 8 pregunta por la comprensión del léxico, el 9 por la comprensión de la sintaxis y los ítems 10-12 a la comprensión textual, que da lugar a la reflexión por parte de los alumnos.

3.6 Procedimiento

En primer lugar, se les pidió a los docentes que de manera voluntaria respondan a una entrevista creada ad hoc, con el fin de recabar información sobre la perspectiva de los mismos, acerca de cómo influye la reevaluación cognitiva en la comprensión lectora de los estudiantes.

Dicha entrevista presenta como antecedente una entrevista realizada en tiempos de pandemia con el fin de estudiar la comprensión lectora y la regulación en estudiantes con trastornos de aprendizaje en tiempos de pandemia.

Los datos de los estudiantes fueron recolectados a través de dos instrumentos de evaluación en formato digital asegurando el anonimato de los participantes (ver Anexo). Se describen a continuación:

La Tarea TIRC se presentó por primera vez en un evento internacional, denominado Escuela de Contingencias que fue llevado a cabo en el mes de julio de 2020, donde participaron estudiantes de México, Colombia, España y Argentina. Dichos resultados se sistematizaron a través del programa SPSS 2.5. Para dicha investigación se contó con el aval ético del comité de la Estrella Medellín- Colombia (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020).

Con respecto a la Rúbrica CLAN fue expuesta a una prueba piloto en un evento internacional Escuela de Contingencias con el fin de ir perfeccionando la aplicación del instrumento que será utilizado en la investigación (Oronoz et al., 2022).

3.7 Procesamiento y análisis de datos

Para cumplimentar los objetivos propuestos en el presente estudio, se llevaron a cabo los siguientes análisis estadísticos:

Software estadístico

Para el procesamiento de los datos cuantitativos de ambos instrumentos, se confeccionó una matriz en el programa SPSS 2.5 (Statistical Package for the Social Sciences).

Los objetivos propuestos en el presente estudio se analizaron el siguiente análisis distribuida en categorías:

A continuación, se puede visualizar el análisis de las entrevistas realizadas y sus respectivos resultados. Vale aclarar que la entrevista que resultó de base se realizó en abril del 2020, receptada en los antecedentes y dio lugar a publicaciones científicas.

La entrevista que da lugar a la tesis se realizó en diciembre de 2022, a diferentes docentes de Nivel Primario, segundo ciclo, de instituciones públicas de Villa Dolores Córdoba Argentina. Para una mejor comprensión del lector, se exponen gráficos con los resultados de la encuesta, con sus indicadores de frecuencia, y los resultados cualitativos surgidos de la observación y la entrevista profundidad con los docentes, a fin de analizarlos de manera conjunta a la luz del andamiaje teórico elegido.

En la primera aproximación, cuantitativa, un 54 % de los docentes consideraron que la principal consecuencia, que trajo aparejada la pandemia a nivel académico, está relacionada con la falta de comprensión lectora, escritura y el copiado del pizarrón. No obstante, un (46%) pone énfasis en aspectos psicológicos como problemas emocionales y vinculares que

acompaña ese aprendizaje, tales como falta de límites, respeto y dependencia. Ello causó falta de interés en la lectura por parte de los alumnos y un déficit en la comprensión lectora, que según el nuevo estudio subsiste hasta la actualidad.

Estos resultados ya podrían preverse debido a que si se tiene en cuenta lo expresado por docentes entrevistados en el año 2020 (descritos en antecedentes) ellos expresaban que la pandemia traería aparejado graves problemas a nivel académico, debido a que los estudiantes no se conectaban a las clases y si bien leían más, era sólo un grupo y pocos se observaban motivados a hacerlo (Ceballos-Marón, Sevilla-Vallejo y Ceberio, 2022, p.16).

Capítulo IV Resultados

Entrevista a Docentes

Se realizó una entrevista semiestructurada a los docentes de las áreas de lengua y literatura construida ad- hoc, que permitió obtener información cualitativa para ser utilizada en la presente investigación. Se cuenta como antecedente con la entrevista semiestructurada, utilizada en la investigación llevada a cabo en tiempos de pandemia en la ciudad de Villa Dolores- Córdoba (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020).

La entrevista a docentes permitió obtener información sobre los siguientes constructos:

Principales emociones: en este caso se procesó información sobre las emociones que el docente percibe con más frecuencia en los alumnos al realizar las actividades escolares.

Reconocimiento Emocional y Proceso lector: permiten el conocimiento del significado y relevancia de las emociones en el proceso lector.

Niveles lingüísticos: permite conocer sobre el conocimiento y percepción que poseen los docentes sobre los niveles lingüísticos desarrollados y los más afectados en los estudiantes en el proceso de comprensión lectora.

Técnicas y herramientas utilizadas: da cuenta de las diferentes opciones que los docentes implementan en el aula para favorecer la regulación emocional.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en Tablas:

Tabla 1*Consecuencias Académicas de la Pandemia*

Categoría	Respuestas de los Docentes
Aprendizaje pos pandemia	<p>7 Docentes respondieron: “falta de comprensión lectora y problemas en la escritura”. “Diferencias marcadas entre estudiantes que realizaron las tareas virtuales y quienes no las realizaban o conectaban a las clases”.</p> <p>2 Docentes: “se observaron problemas vinculares”, “dificultades para cumplir límites y normas de convivencia”</p> <p>2 Docentes: “aspecto aprendizaje y emocional”</p> <p>2 Docentes: “mayor dependencia de los estudiantes” “les cuesta trabajar solos”.</p>

Una de las principales diferencias que arroja el análisis de ambos estudios, fue que durante la pandemia (2020) los docentes pusieron el acento en las dificultades académicas producto del contexto, dejando de lado los aspectos emocionales relacionados con el aprendizaje. Esta situación contrasta con los datos de la encuesta actual en la que el 46% de los entrevistados resaltó la relación entre las dificultades en la regulación emocional y los problemas en la lectocomprensión. Logrando de esta manera nuevamente afirmar lo ya expuesto en otros estudios que la comprensión lectora se encuentra vinculada positivamente con las emociones y la regulación adaptativa de las mismas (Ceballos-Marón et al., 2022).

Tabla 2
Calidad Lectora

Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy bien Bien	9	69,2	69,2
Satisfactorio No contesta	1	7,7	7,7
	2	15,4	15,4
	1	7,7	7,7
Total	13	100,0	100,0

En la presente tabla se puede observar que la calidad lectora de los estudiantes según los docentes resulta “Muy bien”. Comparando con la tabla anterior N° 5 donde los maestros exponen que los estudiantes presentan problemas en la comprensión lectora es propio tener en cuenta que se está presentando la dificultad áulica. Ya que, según los resultados los alumnos en la presencialidad leen muy bien pero no están logrando comprender los textos de manera adecuada.

Tabla 3
Calidad Lectora 2022

Categoría	Respuestas de los Docentes
Calidad de la lectura pospandemia	<p>6 Docentes expresan “es mucho mejor la presencialidad”.</p> <p>4 Docentes: “En tiempos de pandemia el que se conectaba, ahora no tiene tantos problemas”. “El problema era los que no se pudieron conectar”.</p> <p>3 Docentes “Ahora leen más y mejor”</p>

Como se ha mencionado, la totalidad de los docentes coinciden en que los estudiantes leen mejor actualmente que en tiempos de pandemia, muchos de ellos atribuyen que es debido al trabajo realizado diariamente en el aula, donde los docentes les leen y ellos pueden seguir la lectura. Este dato no es menor si se tiene en cuenta el primer estudio realizado durante la pandemia en tiempo de aislamiento social, donde según las familias entrevistadas los factores primordiales que incidían en que sus hijos no realizarán las tareas y la lectura diaria eran tres factores: falta de conectividad, la falta de valor que la lectura posee (“lo realizaban por obligación”) y las graves consecuencias emocionales que se presentaban en dicho momento (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020).

Tabla 4
Motivación de Aprendizaje

Categoría	Respuestas de los Docentes
Motivación en el Aprendizaje	<p>7 Docentes expusieron que entre un 70 % y un 90% se encuentran motivados para aprender. “La motivación viene aparejada del acompañamiento de las familias, que no todos tienen”</p> <p>3 Docentes explicaron que entre el 90 y 100% de los estudiantes están motivados a aprender</p> <p>“Todos tienen deseo por aprender y se encuentran más motivados”</p> <p>3 Docentes: entre el 30% y 50 % están motivados por aprender: “Son pocos los que cumplen” en ocasiones dependiendo el tema.</p>

Nota: Varios docentes expresaron que las herramientas que utilizan para motivar a los estudiantes y mejorar la calidad de la lectura son “tenemos taller de lectura y escritura creativa, la mochila viajera que seleccionan libros de biblioteca. Todos los días llevan uno para compartir con la familia y dejan algo escrito sobre el mismo. El taller de escritura creativa: inventar sobre lo que estamos leyendo y lo comparten con el resto” Además se usan juegos como “dados y ruletas”.

Respecto a la relación entre motivación y aprendizaje el resultado de la encuesta muestra que, el 53% de los educadores, expresaron que entre un 70 % y 90 % de los alumnos se encuentra motivado en el aprendizaje. Al analizar este dato es necesario tener presente que no resulta significativo, ya que el 23% de los docentes restante entiende que el número de estudiantes que muestra motivación es inferior al 50% y este dato tiene relevancia, al ser

analizado a la luz de que los estudiantes analizados cursan segundo ciclo y están próximos a ingresar al nivel secundario. Si bien el rendimiento académico es un fenómeno complejo y multidimensional que responde a variables como la inteligencia, los conocimientos previos, las habilidades sociales (Caballo y Buela, 1989), estilos de aprendizaje (Sternberg y Lubart, 1995), que tantos estudiantes no se encuentren motivación para aprender ello puede convertirse en un obstáculo en la trayectoria escolar.

Consultados por la motivación, el 76% de los docentes encuestados entienden que la falta de ésta, se relaciona con la ausencia de acompañamiento familiar y depende del tema propuesto a tratar. Respecto a esto, un estudio realizado por Klimenko y Sepulveda (2013) denominado “Incidencia de la intervención familiar por medio de un ciclo de Escuela de padres en la motivación escolar de los niños del primero de primaria del Colegio Celestin Freinet”, los resultados obtenidos confirmaron la hipótesis propuesta por el estudio y demostraron que “un acompañamiento, basado en la adecuada mediación cognitiva y afectivo-motivacional de las actividades de aprendizaje de los niños tiene un efecto significativo en la respectiva motivación frente al proceso de estudio escolar.

Tabla 5
Lectura postpandemia

Categoría	Respuestas de los Docentes
Calidad de la lectura postpandemia	6 Docentes expresaron “es mucho mejor la presencialidad”.
	4 Docentes: “En tiempos de pandemia el que se conectaba, ahora no tiene tantos problemas”. “El problema era los que no se pudieron conectar”. “Ahora leen más y mejor”
	3 Docentes “les gusta leer” “y que les lean” dentro del aula.

Como puede observarse, las 13 respuestas coinciden en que la lectura mejora en el aula, aunque las opiniones se dividen entre los docentes que entienden que esto se debe a que la lectura mejora con la presencialidad; y los que exponen que los que mejoraron son aquellos estudiantes que se conectaban con más frecuencia cuando las clases eran virtuales.

Entre las principales falencias que las docentes reconocen de la educación postpandemia, recalcan que estas se encuentran en: “Lo vincular, los límites”. “Los estudiantes vinieron muy susceptibles, es difícil poner límites”. “Con respecto a las responsabilidades y deberes, no trabajan solos, dependientes de sus papás”. “Cuesta la autonomía y responsabilidad”.

En relación a los niveles lingüísticos en particular, la siguiente tabla muestra, la percepción docente respecto a cuáles son los más afectados por la interrupción de la educación presencial debido a la pandemia.

Tabla 6
Niveles Lingüísticos Afectados por la Pandemia

Categoría	Respuestas de los Docentes
Niveles lingüísticos más afectados	5 Docentes expusieron que los niveles más afectados son el nivel textual “al momento de comprender un texto determinado y hacerles preguntas sobre el mismo
	4 docentes no responden la pregunta o evaden “El nivel de texto más afectado, porque están comenzando”
	2 Docentes: nivel sintáctico.
	2 Docentes: nivel léxico

Por otra parte, cabe resaltar que el hábito lector, según estudios realizados en alumnos de quinto grado realizado por Pérez-Zeledón (2003), debe ser fomentado por las familias y la práctica diaria en el hogar permite el desarrollo humano. Además, en dicha investigación también se concluye que los docentes lograban que los alumnos se encuentren motivados escogiendo planificando actividades de agrado de los mismos, que eran bien recibidas y aprovechadas por los estudiantes. Es decir que esta investigación no sólo pone énfasis en la influencia de las familias para lograr la calidad en el proceso lector, sino que demuestra que la motivación por parte del docente cumple un rol esencial. Por su parte Pérez-Flores (2018) en sus estudios concluye que los vínculos parentales influyen en la regulación emocional y por ende en la comprensión lectora.

Como contracara, los niveles lingüísticos más desarrollados durante la pandemia, a decir de los docentes entrevistados, es el nivel léxico y el de menor desarrollo el textual, aunque no esgrimieron relación de causalidad que, a su entender, explique el fenómeno.

Tabla 7

Niveles Lingüísticos Desarrollados

Categoría	Respuestas de los Docentes
Niveles lingüísticos más desarrollados	5 Docentes expresaron que el nivel morfológico está más desarrollado (sentido más gramatical del texto) “Utilizan el diccionario cuando no comprenden palabras de un texto”.
	4 Docentes refirieron que el más desarrollado es el nivel léxico- sintáctico (refiere al significado y las relaciones de sentido que las palabras establecerían entre sí)
	2 no contestan
	2 docentes pertenecientes a 5° y 6° grado respondieron que el nivel más desarrollado es el textual.

Un análisis pormenorizado de las fallas en la comprensión lectora, que haga hincapié en la distribución estadística, nos permite observar la lejanía o cercanía de los datos entre ellos y con respecto a alguna de las medidas centrales. Otra de las ventajas de incorporar el análisis de distribución es que la media es una variable menos sensible a la introducción de valores anómalos o extremos.

Así, respecto a las fallas en la comprensión lectora, se pudo observar una variación notable entre el valor más frecuente y la media, lo que también se vio en los comentarios de los docentes entrevistados, en los que más de la mitad de los entrevistados manifiesta que si existen fallas en la comprensión lectora, entre otras cosas por un déficit en la atención, sobre todo en aquellos estudiantes que tiene adaptaciones curriculares. En sus palabras se destaca “Algunos les cuesta la comprensión. Tengo grupos medios tímidos, distraídos y falta de interés, según el texto” (maestra 5° grado). “Otros muestran dificultades en la comprensión”. “Algunos en etapa silábica aún” “El más afectado es el nivel sintáctico”.

Tabla 8
Fallas en la Comprensión Lectora

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	7	53,8	53,8	53,8
No	6	46,2	46,2	100,0
Total	13	100,0	100,0	

En relación a la comprensión lectora, un 86 % de los maestros comentaron que los estudiantes lograban comprender el material leído en clases. Un 7 % sin embargo, hizo hincapié en que a pesar que la mayoría comprenden algunos no lo hacen y 7 % expuso que según el material presentado es la comprensión que presentan. Teniendo presente los resultados de las pruebas Aprender (realizadas en la Argentina en las áreas de Lengua y Matemática) que se tomaron a 20.000 estudiantes de primaria que asistían a sexto grado, puede observarse el impacto que dejó la pandemia y el cierre de las escuelas en las trayectorias escolares. Permite tener en cuenta que el 44 por ciento de los alumnos tuvo un desempeño básico o inferior en las áreas de Lengua, no así en las matemáticas. No obstante, en el año 2018, el porcentaje de alumnos con un nivel satisfactorio en la lengua era de un 75%. Las cifras resultan llamativas cuando asimilamos que sólo un 22% que representaba de la muestra total, es decir que dos de cada diez niños que asisten a sexto grado se encuentran capacitados para comprender sin ningún tipo de dificultad. Y que el 22,3% restante estuvo por debajo del básico, sin poder jerarquizar información ni tener incorporada la práctica de la relectura ni la profundización de los textos escritos, donde debían reflexionar sobre algunas cuestiones como el tipo de narrador o las características de los personajes” (Vallejo, 2022)

En cuanto a la evaluación de la comprensión lectora, una notable mayoría de los entrevistados (el 62 %) comentó que las herramientas con las que cuenta es la oralidad. No obstante, de ellos el (31 %) comentó que toman notas diarias de la lectura de sus alumnos y la vuelcan en rúbricas y sólo el 7 % expuso utilizar la evaluación del proceso lector.

Tabla 9
Herramientas de Evaluación Lectora

Categoría	Respuestas de los Docentes
Herramientas utilizadas por los docentes para evaluar la lectura	<p>8 docentes expresaron que evalúan “mediante la oralidad. “Siempre leemos en la hora de clase” “Lectura oral”.</p> <p>“Con la oralidad diaria que se vuelca en una rúbrica” “Lectura en voz alta”</p> <p>4 docentes: los datos de la lectura oral, se toman nota y luego se vuelvan a una rúbrica.</p> <p>1 docentes “se tiene en cuenta la evaluación sumativa y proceso, es decir los trabajos áulico y como responden académicamente”.</p>

También se destaca que un 100% de los docentes manifestaron que escogen para evaluar los niveles lingüísticos a la oralidad. Esto pudo verse reflejado, en que la herramienta que más se utiliza para evaluar es la lectura en el aula. Un número relativamente menor (16 %) también hace uso de la escritura y sólo (7 %) utiliza la comprensión lectora y la escritura. Ello confirma lo expuesto por los dichos de las entrevistados, Así, la docente de 4º grado, para evaluar la lectura, comenta que las clases comienzan con lectura y comprensión de textos, y para motivar la lectura, se implementó

el “Cuaderno Viajero”, que es un cuaderno que los estudiantes llevan a sus hogares, para que luego de leer un libro seleccionado por ellos, relatar la experiencia con la lectura. También,

expresó: “Con la práctica, escucha. Deberes para realizar en el hogar: leer y redactar que leyeron. Además de la evaluación del proceso de aprendizaje”. Por su parte, la docente de quinto grado, dijo: “Tenemos una rúbrica, 1 hora por día 3 veces por semana en voz alta. Ejercicio reiterado oral”. “Comprender y saber explicar lo que leyeron”.

Las conclusiones arribadas con respecto al desarrollo del nivel léxico, el 39 % de docentes dice que el léxico se haya más desarrollado que el textual. Estos, nos invita a pensar y reflexionar sobre lo que podría estar ocurriendo en las aulas. Claramente si los educadores sólo utilizan la oralidad como medio para evaluar la calidad de la lectura y los niveles lingüísticos, tal vez estaría faltando la escritura y presentación de diversos materiales a nivel textual que permitan una mayor ampliación del conocimiento en los estudiantes.

En relación al componente emocional y su influencia en la comprensión lectora, es menester comenzar indagando sobre la identificación de emociones para, a partir de ahí, analizar las emociones identificadas y la estrategia utilizada, o no, por los estudiantes, para el manejo emocional. Cuantitativamente, el 84,6% de los docentes cree que sus estudiantes no identifican sus emociones. Esto se contradice con los resultados arrojados en la aproximación cualitativa, en el que 5 de 13 docentes, manifestó que los estudiantes expresan sus emociones de manera oral y escrita. También exponen el aumento de la susceptibilidad de los niños tras la pandemia. Esto puede deberse, entre otras cosas, al hecho de que los niños no asistieron a los centros educativos durante el Aislamiento Social Preventivo (ASPO), lo que, en palabras de Saurabh y Ranjan, (2020) llevó, además, a la reducción de la interacción social con los pares. Este fenómeno adquiere significación a la luz de que, la interacción entre pares es fundamental para el desarrollo psicológico normal y el bienestar de los niños, y en su ausencia, se incrementa el riesgo de generar trastornos psicológicos y psiquiátricos.

Tabla 10
Identificación de Emociones

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	1	7,7	7,7	7,7
Si	11	84,6	84,6	92,3
no sabe-no contesta	1	7,7	7,7	7,7
Total	13	100,0	100,0	100,0

Los resultados de la siguiente tabla nos permiten observar que según lo expuesto por los docentes los alumnos logran identificar las emociones en los demás. De esta manera los resultados resultan muy interesantes debido a que, si los niños según los docentes casi en su totalidad pueden comprender que emociones están vivenciando, entonces los maestros mediante herramientas podrán transmitir herramientas que les permitan regularlas de manera eficiente.

Tabla 11

Emocionalidad de los Estudiantes

Categoría	Respuestas de los docentes
Emocionalidad de los estudiantes	<p>5 Docentes expusieron que están conociendo sus emociones, expresan cada día lo que sienten y lo escriben</p> <p>1 Docente refirieron “falta de contención en los estudiantes”</p> <p>2 Docentes comentaron “Le cuesta expresar el enojo”. “No ponen en palabra lo que siente y muchas veces se agreden entre ellos, Se observan muy susceptible después de la pandemia”.</p> <p>1 docente: “depende como están en el día”.</p> <p>1 Docente dice que se observan estudiantes con altos niveles de frustraciones.</p> <p>1 Docente “Todos lo tienen en claro sus emociones”.</p> <p>2 Docentes no responde.</p>

Según la aproximación cuantitativa, el 77 % de los maestros coincidieron que sus estudiantes logran expresar sus emociones en el aula diariamente. Como pudo visualizarse en la segunda entrevista, la emoción que mayormente repercute en el aula es el enojo, la frustración y uno de ellos comenta que puede visualizar falta de contención. Estos datos no son menores ya que concuerdan con los estudios realizados por Graziano et al. (2007) que demuestran que aprender información nueva o completar una determinada actividad despierta emociones en los niños que pueden causar ansiedad y frustración al no poder enfrentarlas. “Las emociones desempeñan una importante función adaptativa preparando al organismo para reaccionar ante cambios relevantes en el contexto y transmitiendo la formación de manera rápida y eficaz” (Gordillo-León et al., 2021). Las emociones en el aula no causan dificultad en

el rendimiento académico cuando se encuentran reguladas de manera adaptativa (Ceballos-Marón et al., 2022). Asimismo, Andrés et al. (2017) postulan que la regulación emocional se encuentra directamente vinculada con el desempeño académico, es decir que el aprendizaje se encuentra mediado por los estados emocionales de los alumnos, un dato no menor para que maestros tengan en cuenta diariamente en las aulas.

Algunas de las expresiones de los docentes respecto a la emocionalidad de los estudiantes que nos parece importante mencionar son: “Les cuesta expresar el enojo”. “No se pone en palabra, o se ponen en palabras que agreden”. “Algunos volvieron muy susceptibles después de la pandemia” (maestra 4º grado, 2022). “La mayoría identifica que sienten. A otros les cuesta” (maestra 5º grado, 2022). En relación a esto, un 77% de los docentes expresaron que logran identificar las emociones sus emociones mediante el diálogo que los mismo tienen con sus estudiantes.

Asimismo, puede observarse que 31 % utiliza como disparador para identificar las emociones la lectura y dinámicas grupales. Autores como Saavedra-Torres et al. (2015) exponen que las emociones interfieren en el aprendizaje de sus estudiantes y lograr identificarlas es imprescindible. Según estos autores:

(...) aunque las emociones fuertes aumentan la codificación de memoria dentro de la amígdala, el estrés puede alterar la consolidación de la memoria por el hipocampo, y las funciones cognitivas y la memoria de trabajo desempeñadas por la corteza prefrontal. Como resultado, el estrés puede promover el almacenamiento de recuerdos fuertes desde el punto de vista emocional, pero obstaculizar la recuperación de esos recuerdos y la memoria de trabajo.

Tabla 12

Herramientas de identificación de emociones

Categoría	Respuestas de los Docentes
Herramientas utilizadas para identificar las emociones	6 Docentes expresaron “mediante el diálogo”, “el abrazo en silencio”. 2 Docentes: “mediante la literatura. Y utilización de cuentos que trabajan ESI”. 5 Docentes: “observación a través de dinámicas grupales”. 4 No contestan

Para individualizar las herramientas más adecuadas para la identificación emocional, es importante partir de comprender que las emociones predisponen a los individuos a una respuesta organizada en calidad de valoración primaria (Bisquerra- Alzina, 2001), esta respuesta puede llegar a ser controlada como producto de una educación emocional, lo que significa poder ejercer control sobre la conducta que se manifiesta, pero no sobre la emoción en sí misma, puesto que las emociones son involuntarias, en tanto las conductas son el producto de las decisiones tomadas por el individuo.

De esta manera, la persona otorga una significación a un evento, por medio de sus emociones, es decir, la emoción es un recurso por el cual, el individuo procura expresar el significado que le otorga a un estímulo aceptado, lo que implica que las emociones remiten a lo que significan, y en su caso incluyen el significado que se le da a la totalidad de las relaciones de la realidad humana, a las relaciones con las demás personas y con el mundo.

Una lectura entre líneas, de los párrafos anteriores, pone en evidencia que el aprendizaje constituye un constructo individual y social que se ve afectado por las apreciaciones y valores que, individual y socialmente, se le atribuyen a las emociones en

razón de ser estas construidas en términos culturales y contextuales, aspectos que determinan y regulan, cuales emociones son las apropiadas o aceptadas en razón de la interacción entre el sujeto y el ambiente (Bisquerra, 2001), de manera tal que no hay aprendizajes fuera del espacio emocional, al punto que las emociones son determinantes para facilitar u obstaculizar dichos aprendizajes, los cuales a su vez están determinados por los intereses o necesidades del sujeto, en razón de su interacción con el entorno.

Tabla 13
Emocionalidad y Aprendizaje

Categoría	Respuestas de los Docentes
Emocionalidad y Aprendizaje	<p>Docentes 2: En caso de enojo y disgusto un obstáculo. Alegría pueden trabajar cómodos.</p> <p>Docente 7: expuso un ejemplo “un nene con problemas familiares no puede trabajar en clase”.</p> <p>Docente 12: los niveles de autoestima, confianza y posibilidades influyen en el aprendizaje.</p> <p>Docente 13: expresó que en algunos niños lo emocional afectan sus aprendizajes y otros no.</p>

Respecto a esto, es realmente llamativo que el 69 % de los entrevistados no contestó si las emociones influyen en el aprendizaje y como lo afecta. Quienes sí respondieron (31%) expresaron que tanto la alegría como el enojo influyen el aprendizaje. Este dato no es menor, debido a que el conocimiento de las emociones es sustancial, aunque a pesar de ello, no todos aún reconocen dicha importancia. Autores como Graziano et al. (2007) destacan la importancia que posee la regulación emocional para lograr el éxito académico y una mayor productividad de los estudiantes en las aulas. No obstante, cuando las estrategias de regulación emocional no

son las adecuadas difícilmente el estudiante accederá al nuevo conocimiento ya que las emociones influyen en dicho aprendizaje. Dicha conceptualización, años posteriores (2017) en una investigación realizada por Andrés et al., a niños entre 9 y 11 años postularon que la regulación emocional y las habilidades académicas de comprensión lectora. Es decir, que las estrategias de regulación emocional adaptativas como tolerancia al distrés son predictores de la comprensión de textos.

Tabla 14
Expresión emocional media

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	10	76,9	76,9	76,9
No	2	15,4	15,4	92,3
no sabe-no contesta	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Un porcentaje mayor de docentes (93%) expuso que utilizan técnicas para lograr estrategias adaptativas de regulación emocional tales como invitar a sus estudiantes al diálogo, que utilizan juegos, canciones y vuelta a la calma. Otros utilizan la escucha, técnicas de respiración, caminata. Un 7 % expuso no conocer técnicas de para lograr estrategias adaptativas de regulación emocional. Cabe señalar que sólo uno (7%) de ellos dice que le gustaría conocer dichas estrategias e informarse. Graziano et al. (2007), en sus estudios concluyen que los niños que regulan mejor sus emociones presentan una mejor relación con

sus docentes, mayor rendimiento académico y funcionamiento áulico. Eisenberg (1997) escribe que niños que no presentan una regulación adaptativa de las emociones son más propensos a una emocionalidad negativa probablemente provocando

respuestas negativas en sus pares, logrando de esta manera limitar su aprendizaje de manera adecuada.

Por otra parte, un total de 52 % de docentes comentó que sus estudiantes ante situaciones de ansiedad lloran, se ponen muy nerviosos y ansiosos. Cabe destacar el número de docentes correspondiente a un 39 % que no responde a dicha pregunta ya sea porque sus estudiantes no se muestran ansiosos o por falta de reconocimiento emocional que poseen los niños sobre sus emociones.

Las conductas típicas de los estudiantes según comentaron los maestros parálisis ante el miedo que les genera dicha situación. Cabe destacar que un docente comenta, que el grupo se solidariza y acompaña esta emoción. Dichos resultados afirman los datos obtenidos en investigaciones como la realizada en la Institución Educativa Privada “San Juan Bosco” de Ayacucho en el año 2020, en escuela primaria con un total de 112 estudiantes. En dicho estudio concluyó que los niveles de ansiedad infantil repercuten en el logro de los aprendizajes. Si bien los estudiantes eran hasta tercer grado, se pudo llegar a la conclusión que un 68% de ellos presentaban una ansiedad alta y ello llevaba a que obtuvieran bajas calificaciones, lo que significa que existe influencia de la variable dependiente que era la depresión. Dicho estudio demuestra que la ansiedad afecta el equilibrio emocional de los niños y niñas de escuela primaria afectando su aprendizaje de manera negativa (Chuchón De La Cruz, 2021).

Tabla 15
Intensidad Emocional

	Frecue ncia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mucho	3	23,1	23,1	23,1
Bastante	9	69,2	69,2	92,3
Más o menos	1	7,7	7,7	100,0
Total	13	100,0	100,0	

Como podemos observar en la tabla el 69% de los docentes comentan que la intensidad emocional de sus estudiantes es Bastante. Lo cual es propicio que en las aulas se implementen herramientas que permitan regular de manera adaptativa las emociones.

Es necesario tener presente este dato debido a que, a mayor intensidad emocional, menos regulación emocional (Andrés, 2016).

Tabla 16*Emocionalidad y Proceso Lector*

Categoría	Respuestas de los Docentes
Emocionalidad y proceso lector	Docente N° 1 “afectan las emociones la lectura de los estudiantes” Docente N° 2 las emociones afectan en el “Timbre de voz, tono, tartamudez Docente N° 3 “Si tienen prueba, si les afectan las emociones en su realización. Pero si están leyendo día a día no” Docentes N° 6, 7, 8 y 9 si afectan las emociones en la motivación para leer Docente N° 10 y 12 si afectan porque se quedan pensando en sus conflictos

Un total de 69% de los docentes comentaron que las emociones afectan al proceso lectocomprensión. Si bien también es propio destacar que un número considerable (31%) no contestaron la encuesta. Dichos resultados concuerdan con estudios realizados en Mar del Plata Argentina, por Andrés et al. (2017), en estudiantes del mismo rango etario que demostraron que una adecuada regulación emocional resulta un factor significativo en la comprensión de textos y habilidades académicas en general. Estudios realizados en Córdoba que demuestran como las emociones tendrán un valor sustancial para los niños de entre 9 y 12 logren la lectocomprensión (Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2021).

Tabla 17*Rol Docente y Regulación Emocional*

Categoría	Respuestas de los Docentes
Rol docente y regulación emocional	Docente 1, 5 es importante el rol porque “la docente es la única capaz de revertir la situación en el aula”
	Docente 2 y 3 si es importante porque ellos esperan la voz del adulto para resolver situaciones.
	Docente 6, 9 Si es importante, pero nos hace falta más charlas y talleres de educación emocional.
	Docente 7, 8 Si como andamio, en los casos de euforia, enojo. Somos mediadoras.
	Docente 11, Si porque tenemos que estar alerta a sus cambios y expresiones.
	Docentes 10, 12 y 13 si es importante

El 100% de los educadores comprende y tiene en cuenta su rol como regulador emocional de los estudiantes. Tal como expresan Calderón- Rodríguez et al. (2014) que los educadores constituyen un pilar fundamental en para los niños frente al aula. La investigación que realizaron dichos autores durante los años 2011-2012, en la cual analizaron el papel de los docentes frente a las emociones vividas en el aula buscaba identificar de los conocimientos, habilidades, estrategias y recursos que utilizan los docentes como respuesta a las diferentes emociones que manifiestan los niños en el aula. En dicho estudio se concluyó que son muy importantes los conocimientos sobre las competencias emocionales que posean los docentes en educación emocional para lograr un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel áulico.

Un dato relevante en ese estudio coincide con el estudio actual es que los docentes de ambas investigaciones expresaron que resulta necesario que el profesorado desarrolle

estrategias que le permitan una intervención apropiada con sus estudiantes, y favoreciendo de esta manera un clima emocional apropiado para el desarrollo de su clase. “El rol que asume el profesor en la formación de sus estudiantes es de suma importancia, ya que, si la persona profesional en educación tiene la capacidad de expresar sus emociones a la población estudiantil, fomenta de forma indirecta esta capacidad en las niñas y los niños p.16). Entre las conclusiones del estudio expuesto se destaca que los profesores manifiestan presentar espacios para escuchar a sus estudiantes, creación de espacios para drenar emociones y resolución de conflictos entre los niños. Los maestros realizan acciones concretas como reacción de sus propias emociones ante las emociones emergentes de sus estudiantes, debido a que consideran que las respuestas del personal docente como modelo en el desarrollo de la niña y el niño

Tabla 18

Regulación Emocional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
si	8	61,5	61,5	61,5
no	5	38,5	38,5	100,0
Total	13	100,0	100,0	

En relación a la regulación emocional, es importante aclarar en esta instancia que, debido a la variedad de estrategias de regulación emocional que los individuos ponen en práctica, su medición constituye un reto para los investigadores, quienes debemos decidir qué dimensiones se evaluarán.

Tabla 19
Técnicas de Regulación Emocional

Categoría	Respuestas de los Docentes
Técnicas de regulación emocional	<p>Docente N° 1: “lo que hacemos diariamente es identificar las emociones y tratamos de revertirlas”.</p> <p>Docentes N° 2 y 5: Utilizamos técnicas de respiración, o salimos a dar un paseíto y volver”.</p> <p>Compañía y esperar que disminuya el momento de crisis.</p> <p>Docentes N° 3, 5, 6 mediante canciones y juegos para volver a la calma”.</p> <p>Docentes N° 9 10, 11 “Hablarlos, escucharlos tranquilizarlos”</p> <p>Docentes N° 4, 7, 8, 12 “no conozco ninguna”.</p> <p>Pero el docente N° 13 expresa que a pesar de no conoce pero intenta informarse.</p>

Estos resultados permiten llegar a la conclusión tentativa de que la regulación emocional impacta la motivación y el aprendizaje, ya que influye en las emociones que los estudiantes experimentan durante las clases. Autores como Pekrun y Linnenbrink-García (2012) mencionan al respecto que las personas regulan sus emociones para pedir ayuda, modificar el entorno social o comunicar u ocultar sus sentimientos; y que la regulación interpersonal tiene lugar cuando los demás ponen en práctica estrategias para modificar las emociones de una persona.

Entonces, uno de los retos esenciales del área de la regulación emocional es entender cómo cultivar las emociones útiles y manejar las dañinas. También, habrá que estudiar cómo se desarrollan, cuál es su efecto sobre las emociones y cómo modificar formas no adaptativas

de regulación emocional, especificar los procesos involucrados y las condiciones contextuales que los afectan.

A continuación, se visualizan los resultados obtenidos de las valoraciones TIRC y CLAN:

Resultados Rúbrica CLAN

Con el objeto de valorar la comprensión lectora, fue necesario el uso de una herramienta capaz de sistematizar variables como: la motivación lectora, los niveles lingüísticos y la reflexión que suscita el texto en el lector.

De este modo, siguiendo las primeras directrices realizada por Tapia, en base al trabajo de comprensión lectora de Paul Ricoeur, se hizo una adaptación, propia, a fines de ajustar la herramienta a los objetivos de la presente investigación.

Para ello, se desarrolló la escala Educación e Identidad Narrativa (EIN), que fue validada y posteriormente replicada (Sevilla-Vallejo, 2019a). Asimismo, se han analizado los procesos motivacionales y cognitivos que dan lugar a la lectura (Sevilla-Vallejo, 2018b). Fruto de estas investigaciones, se definió la Acción narrativa como el abordaje de la literatura, tanto en la lectura como en la escritura, donde se trabajan los niveles lingüísticos de forma comprensiva.

Es decir, se pide el análisis en la lectura o la elaboración de estos niveles para la transmisión de un determinado mensaje, que se relaciona con la propia subjetividad del alumno (Sevilla-Vallejo, 2019). Este modelo teórico se ha replicado en estudios aplicados con estudiantes de educación y humanidades (Sevilla-Vallejo, 2019a, Morillas y Sevilla-Vallejo, 2019). Para poder estudiar de manera objetiva la comprensión lectora, se ha desarrollado ésta rúbrica. En el proceso por el que fue elaborada, en la que encontramos que: En primer lugar,

se aplicó la Comprensión Lectora e Identidad Cultural (CLIC) (Morillas y Sevilla-Vallejo, 2019), para conocer las motivaciones lectoras, comprensión lectora por niveles y reflexión intercultural de alumnos universitarios. Así, la rúbrica se ha adaptado para construir la rúbrica CLAN conforme al trabajo de la motivación lectora, la comprensión de los niveles y la reflexión propios de alumnos de primaria.

Esta escala, desde el punto de vista teórico, responde al valor de la narración para trabajar procesos psicológicos y educativos y combina el modelo motivacional continuo, la estructura narratológica y el análisis por niveles lingüísticos. Desde el punto de vista empírico, ofrece una forma objetiva para que los docentes puedan valorar tanto los procesos de lectura como puedan reevaluar la necesidad de cambios en el abordaje de la misma (Azorín et al., 2017, p. 95). Del mismo modo que existen modelos teóricos para el estudio de la comprensión lectora, existen rúbricas para su evaluación, pero no se han desarrollado herramientas para relacionar la motivación, los componentes del texto literario y los niveles lingüísticos.

Dicho esto, es necesario tener presente que la rúbrica CLAN, como se expresó en el apartado anterior, originalmente estaba compuesta por 12 ítems y dividida en 3 partes. Cada una de estas partes respondía a los apartados: motivación, narratología y niveles lingüísticos, que a su vez daban lugar al análisis de las sub partes: argumento, personajes y los 3 niveles lingüísticos: léxico, sintáctico y textual. Dicha rúbrica fue analizada en estudiantes de los diversos países hispanohablantes, dentro de la franja etaria de entre 9 y 16 años, lo que permitió conocer que existía una gran variabilidad respecto a la motivación y reflexión de los textos presentados.

Cabe aclarar que, previo a este estudio actual, esta rúbrica se presentó a un total de 10 estudiantes entre 9 y 12 años. Los mismos al momento de su realización expresaron agobio ante

la totalidad del material. Es por ello que se decidió reducir la rúbrica a 2 textos, cada uno con tres y cuatro preguntas que respondieran a las partes y sub partes previamente establecidas para el posterior análisis.

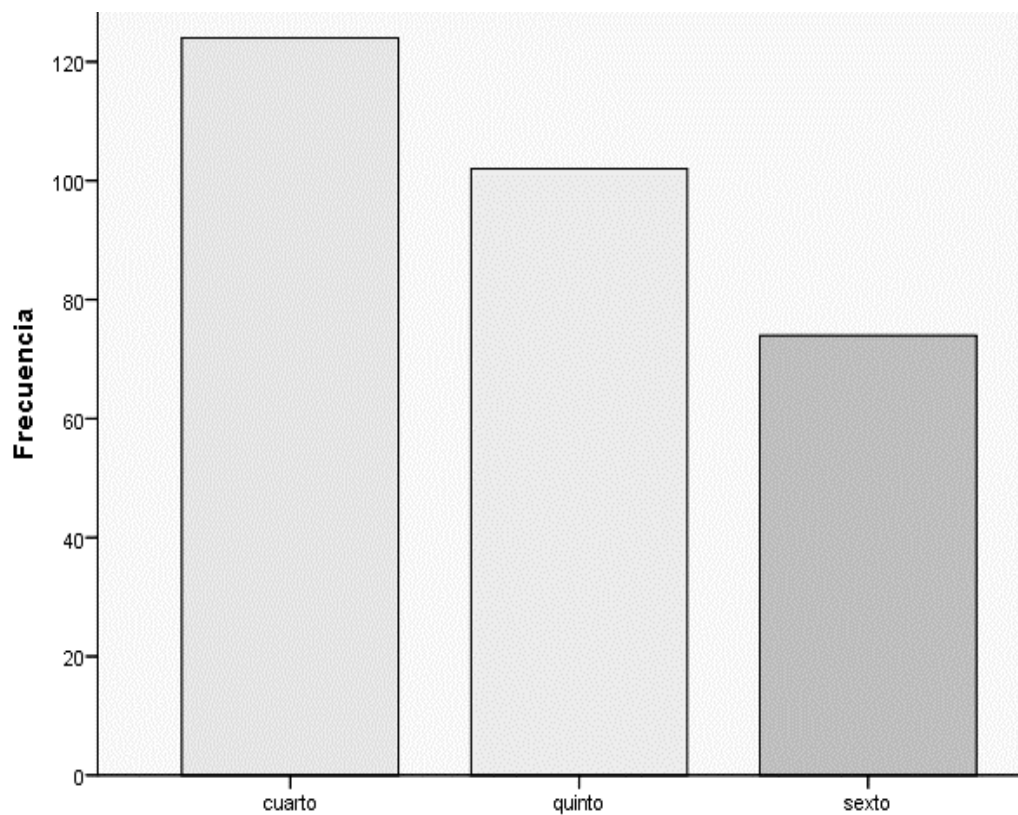
La Rubrica fue realizada a una totalidad de 300 estudiantes del Segundo Ciclo de la escuela primaria (4°, 5° y 6° grado), de gestión Pública, en la ciudad de Villa Dolores Córdoba.

Respecto a la diferenciación por géneros de los participantes, 151 entrevistados se identifican con el género masculino, 148 con el género femenino y 1 de ellos no refiere.

En cuanto al grado que cursaban al monto de la realización de la Rúbrica, se puede observar en el gráfico siguiente, que 124 niños, asistían a 4° año, 102 a 5° y 74 a 6°.

Gráfico 3

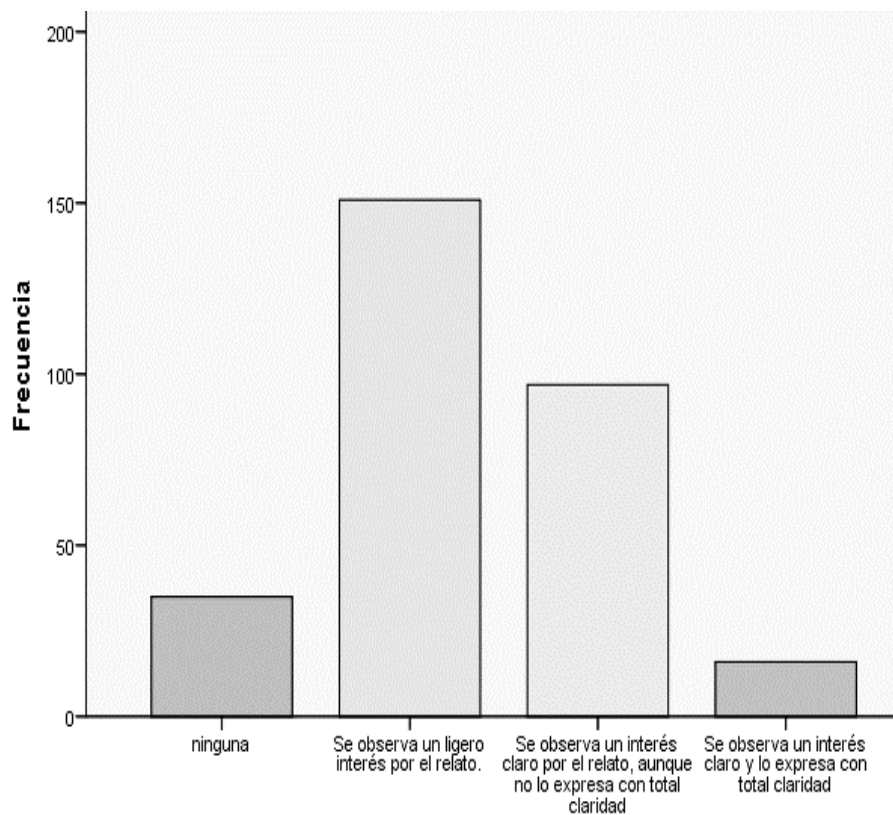
Distribución de alumnos por grados



Como ya se ha establecido en apartados anteriores, a fines de esta investigación, se ha considerado a la motivación como un determinante del aprendizaje y el rendimiento académico. Desde la psicología cognitiva, se entiende que la investigación sobre el papel de la motivación en el ámbito educativo ha provisto en las últimas décadas suficiente evidencia respecto de la interrelación entre cognición y motivación. Esto significa que cuando actúan en conjunto las disposiciones y actitudes favorables hacia el aprendizaje con variables cognitivas y el conocimiento previo, los estudiantes tienen más probabilidad de tener éxito académico.

Indagados acerca de la motivación que reconocen respecto a la lectura, puede notarse, en consonancia con lo expresado por los docentes, en las entrevistas realizadas, que el 52% de los estudiantes dicen tener “un ligero interés por el relato”, porcentaje que se suma al 34% que manifiesta un interés claro por el relato, aunque no lo expresa con claridad, a diferencia del 5,4% que manifiesta un interés claro, y lo expresa con claridad. Que sólo 16 alumnos expresen con claridad el interés que le suscita el texto, puede responder a diferentes causas, como: el desconocimiento del texto propuesto, la falta de hábitos lectores o la dificultad para expresar de manera clara el interés, entre otras.

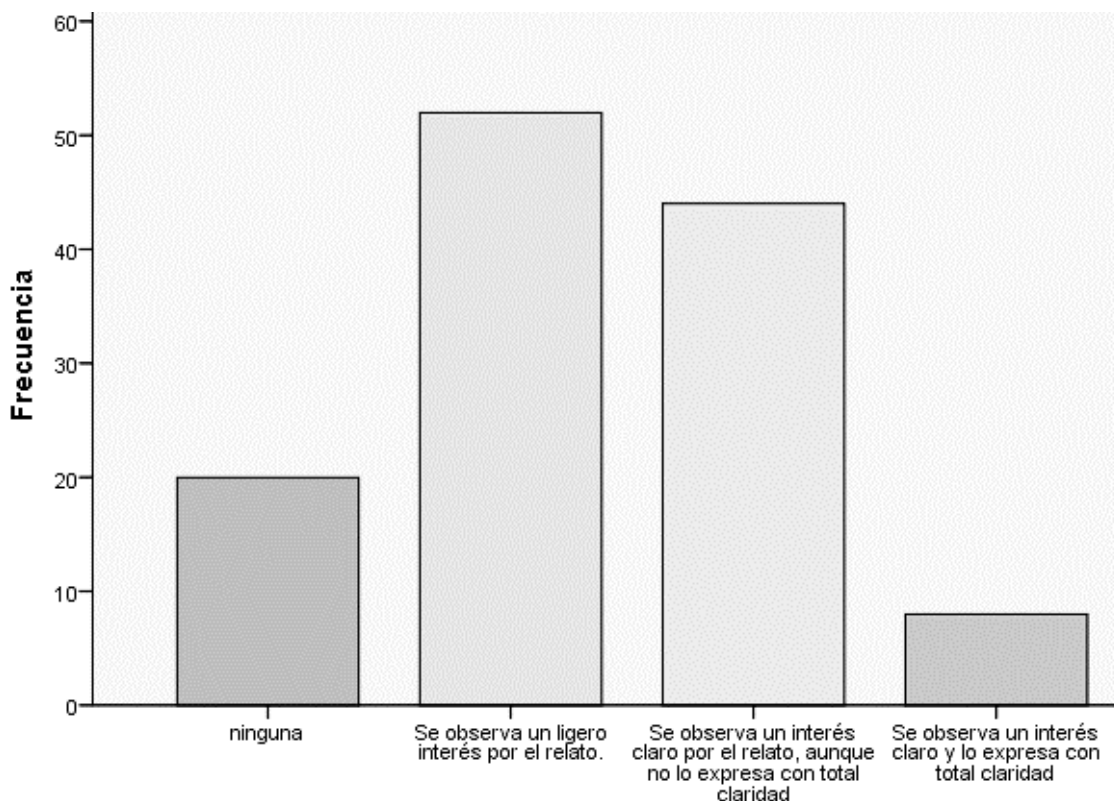
Gráfico 4
Motivación



Para medir el componente motivacional la rúbrica tuvo en cuenta: si los estudiantes expresaban curiosidad respecto a los relatos (lo cual se valora por los comentarios de interés emitido por los niños); si comprenden que lo percibido del texto completa su cultura (para lo que se realizan preguntas sobre aspectos culturales presentes en el texto) y si expresan su opinión respecto de lo leído (para que se les pide que expresen qué emociones, ideas y/o actitudes le provoca).

Gráfico 5

Nivel de Motivación de los alumnos de 4º grado



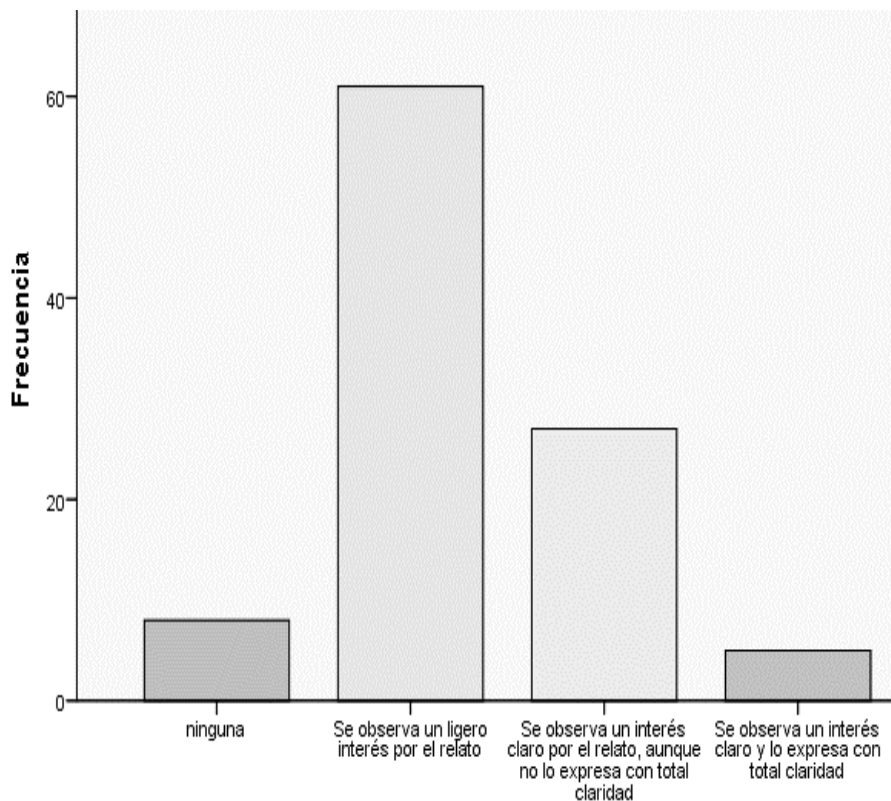
Aclarado lo anterior, veremos que, en este total, desagregado por grado, se puede observar que, en 4º grado el 41,9% de los estudiantes manifiesta un ligero interés por el relato; el 35,5% muestra un interés claro, aunque no expresado con claridad, mientras que un determinado 16,1% expresan no tener ninguna motivación. Si se toma como contrapunto el hecho de que sólo el 6,5% de los estudiantes expresa con claridad el interés, pueden deducirse dos cuestiones: en primer lugar, que el porcentaje de los estudiantes que expresaron con claridad su interés o desinterés por el texto (22,6%), es muy inferior al número de estudiantes que, por ser poco su interés, o por no expresarlo con claridad, demuestran una postura clara al respecto. En segundo lugar, puede observarse, en relación a los otros grados, que 4º grado

muestra el porcentaje más elevado de estudiantes a los que el texto no les suscita interés. Esto puede deberse a que les resultaba complejo el lenguaje utilizado por Saint-Exupéry, o a la escasa diversidad de los textos presentados por los docentes y la familia para ser leídos, que trae aparejado un léxico reducido y las dificultades de abordar textos que no concuerdan con el formato tradicional del cuento corto infantil.

Por su parte, los estudiantes de 5° grado, muestran una variación respecto al interés, en la que el 60% muestra sólo un ligero interés por el relato, mientras que el 5% expresa con claridad su interés. Si se compara con el gráfico expuesto para 4° grado vemos que el incremento de 20 puntos, respecto al 41 % de estudiantes que muestran un ligero interés por el texto en 4° grado, puede deberse, entre otras cosas, al aumento en la complejidad lectora de los niños, a la variación del interés por completar las consignas, o a las particularidades propias del grupo de 5° grado. No obstante, el porcentaje de estudiantes que expresa no tener ninguna motivación en el texto (7,9%), ha disminuido sensiblemente respecto al 16,1% presentado en el grado anterior. Por su parte, los estudiantes que expresan con claridad un interés claro en el texto (5%), no presenta una disminución sensible respecto al 6,1% presentado en 4° grado.

Gráfico 6

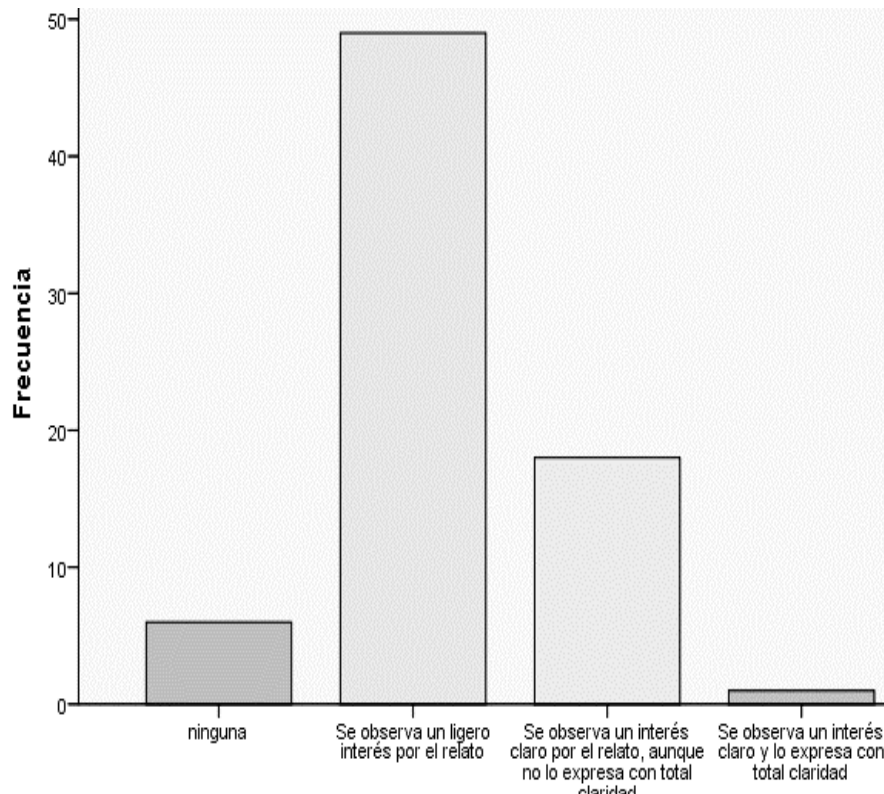
Nivel de Motivación de los estudiantes de 5° grado



Por su parte, en 6° grado, llama la atención la disminución del porcentaje de estudiantes en los que se observa un interés claro y lo expresa con total claridad (1,4 %) respecto al 5% en 5° grado y el 6,5 % en 4°.

Gráfico 7

Nivel de Motivación de los estudiantes de 6° grado



A evaluar la narratoria, las respuestas acerca del argumento del primer texto presentado, puede observarse una marcada tendencia en la que el 74,7% de los estudiantes, si bien ofrece una respuesta relacionada a la línea argumental del texto propuesto, ésta muestra marcadas imprecisiones.

Por su parte, en el desagregado por grado, se puede observar que los estudiantes de 5° año presentaron el porcentaje más alto en la categoría “Ofrece una respuesta bastante precisa, pero expresada con poca claridad” (21,8%) en comparación con el 12,1% de cuarto grado y el 16,2% de sexto grado. La misma tendencia puede observarse en la categoría “Ofrece una

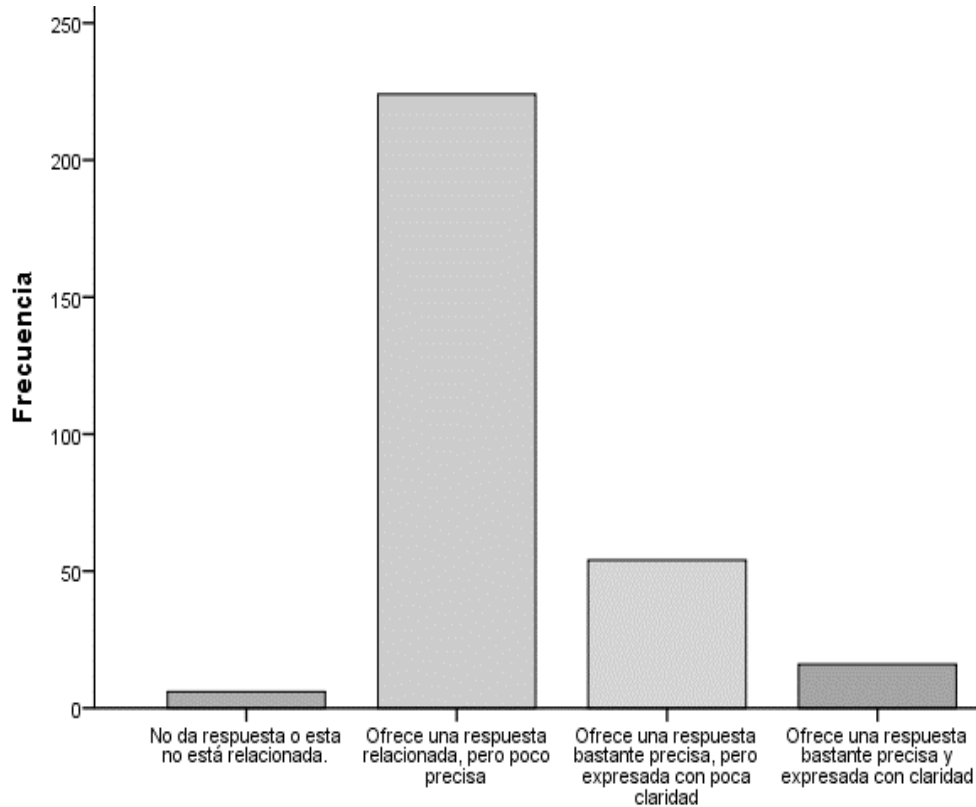
respuesta bastante precisa y expresada con claridad” con un 10,9% para quinto grado, 7,3% en cuarto grado y el 5,4% en sexto.

En el segundo texto, los valores se mantienen similares respecto al primero, con la excepción de sexto grado, que muestra un significativo aumento en la categoría “Ofrece una respuesta bastante precisa, pero expresada con poca claridad” que va del 16,2% al 20,3%, y un notable descenso en la categoría “Ofrece una respuesta bastante precisa y expresada con claridad”, que va del 5,4% al 1,4%.

Desde una perspectiva cualitativa, no puede dejar de señalarse que los números arrojados por la Rubrica, dista mucho de lo esperado teniendo en cuenta la gradualidad, ya que los estudiantes de sexto grado, son los que muestran menos comprensión del argumento y más dificultades en expresar los contenidos con claridad. Si bien, esto puede deberse al rezago académico provocado por la pandemia mundial de coronavirus, ya que “La secuencia del aprendizaje se vio frustrada y eso está ocasionando también que los alumnos que recién iniciaron el nuevo ciclo escolar reflejen niveles de estrés en su regreso a clases y por aprender” (maestra 2, Ver Anexo), requiere que se tengan en cuenta estos emergentes a la hora de diseñar estrategias pedagógicas y secuencias de contenidos.

Gráfico 8

Conocimiento del Argumento

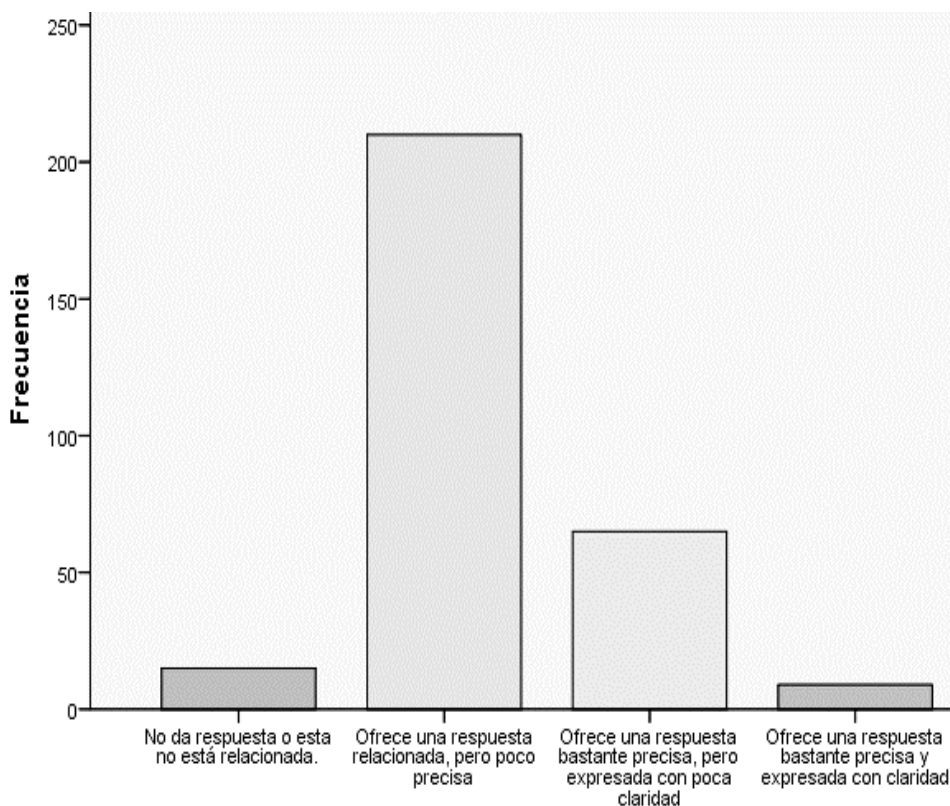


En consonancia con lo antedicho, en una nota publicada por Urdinez (2022) en el Diario La Nación, la autora expresa que: los resultados nacionales de las pruebas Aprender 2021 dan cuenta de este deterioro: la caída en Lengua fue transversal a todo el país. En concreto, el 44% de los alumnos de sexto grado se ubica en los niveles básicos o por debajo del básico en lengua, 25 puntos porcentuales más que en la última prueba tomada en 2018. Eso quiere decir que los chicos llegan al final de la primaria con serios problemas para comprender un texto (Urdinez, 2022)

En el apartado se les pide a los estudiantes que caractericen a los personajes y puede observarse que no existen muchas diferencias respecto a la comprensión de argumento (ver gráfico)

Gráfico 9

Reconocimientos de Personajes

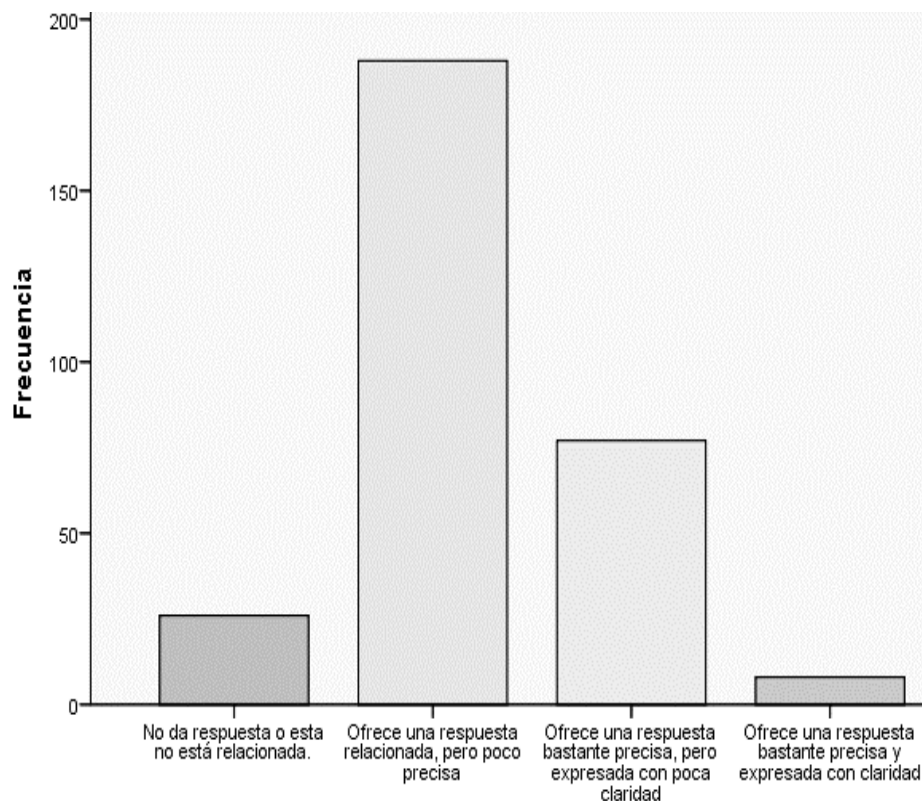


En ella puede observarse un ligero aumento en la categoría “Ofrece una respuesta bastante precisa pero expresada con poca claridad”, respecto al cuadro de argumentos, sobre todo en los estudiantes de 4° grado que alcanzan en ésta el 25,5%, en comparación con el 17,6 de 6° grado y el 19,8 % de quinto grado.

Como puede visualizarse en el grafico siguiente, los valores para cada categoría presentan pocas variaciones respecto al de comprensión de argumentos, en la que la mayor frecuencia se observa en la categoría “Ofrece una respuesta relacionada, pero poco precisa” (52,4% en cuarto grado, 79,2 en quinto y 56,1% en sexto grado)

Gráfico 10

Niveles Léxicos

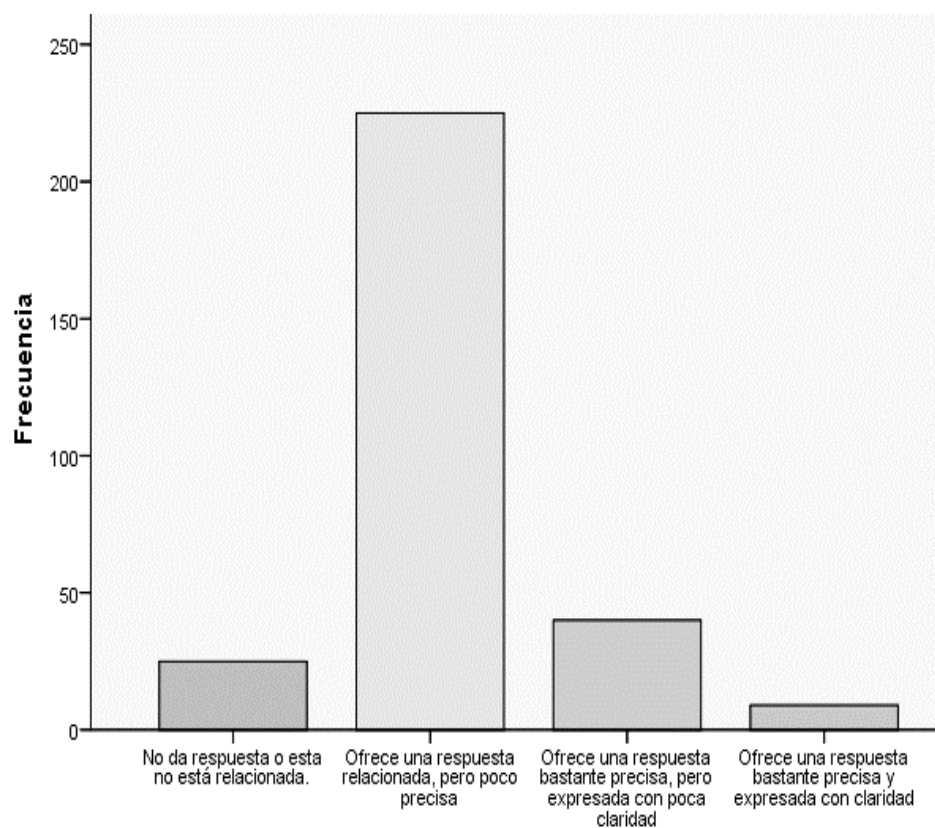


A nivel general podemos visualizar como los estudiantes en su mayoría (62,9%) ofrece una respuesta relacionada pero poco precisa de los textos presentados.

Así mismo es propicio tener en cuenta que para la valoración de los niveles lingüísticos, se pidió a los estudiantes que valoren la aportación de algunos términos al significado del texto, a fin de determinar si captaban, o no, la riqueza de matices léxicos del texto.

Gráfico 11

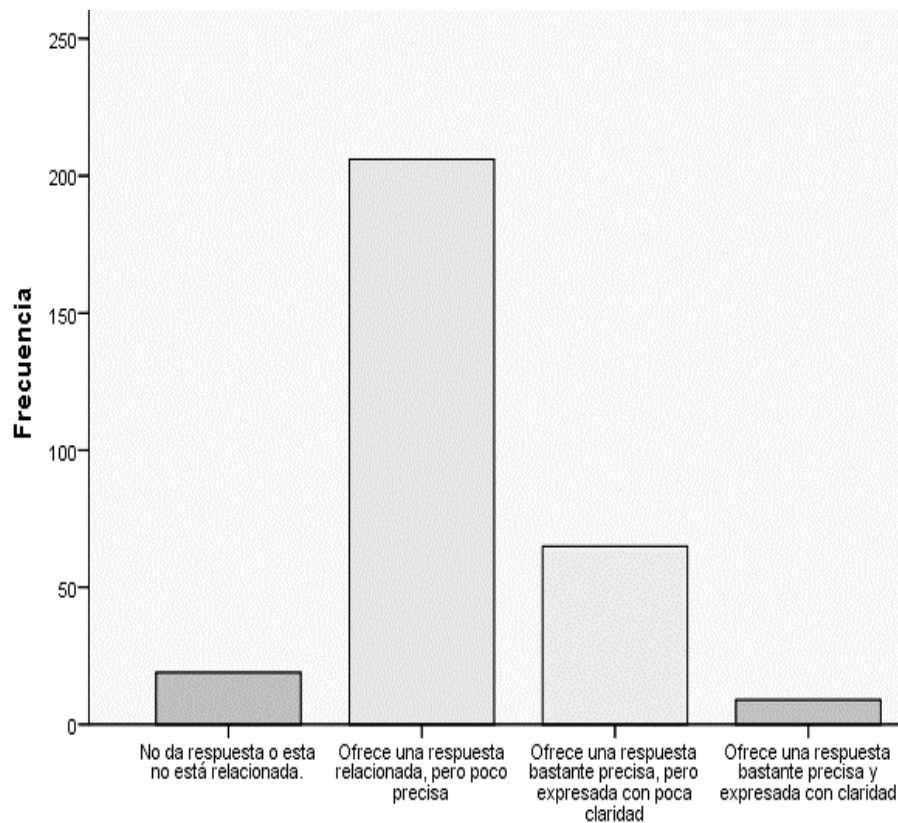
Nivel Semántico



Por su parte, para analizar el campo semántico, se pidió al alumno que valore la aportación de algunas oraciones al significado del texto, con el objeto de evaluar si captaban la riqueza de matices sintácticos del mismo

Y los resultados dan luz al conocimiento de que el mayor número de estudiantes (75,3%) ofrece una respuesta relacionada pero poco precisa. Demostrando que logran conocer matices sintácticos de los textos, pero no con la riqueza que se espera para el grado al cual asisten.

Gráfico 12
Nivel Textual



Como puede observarse en el presente gráfico la mayoría de los estudiantes (68,9%) de la muestra ofrecen una respuesta relacionada pero poco precisa.

Cabe aclarar que, para valorar el nivel lingüístico textual, se evaluó si el estudiante tenía la capacidad de extraer conclusiones en los textos presentados, cómo se resuelve el conflicto en el texto o cómo podría resolverse, para lo cual se hicieron preguntas para valorar el desenlace y sus consecuencias.

Se evaluó si el alumno lograba percibir que el relato le ayudaba a conocerse mejor, conocer a los otros o al mundo. Para lo cual, luego de su lectura, se les preguntó: qué habían aprendido sobre su forma de sentir, pensar o actuar; sobre la forma de sentir, pensar o actuar de otras personas; y/o sobre el mundo que los rodea.

Este factor tiene que ver con la cantidad de vocabulario, la cercanía o familiaridad de ese vocabulario y el contexto semántico en el que se utiliza y el uso de ese contexto. Comprenderlo de este modo, implica apartarse de la concepción tradicionalista del estudio de la lectura, que centraba su interés en la decodificación, por una que la entienda como un proceso mediante el cual le lector elabora un sentido del texto, interactuando con él, relacionándolo con sus propios conceptos, valores y emociones; lo cual implica mucho más que juntar palabras previamente decodificadas.

Así entendido, y a la luz de los resultados de la Rúbrica, puede indicarse que la competencia lectora, en general, presentada por los estudiantes de cuarto y quinto año, es cuantitativamente mejor que la presentada por los estudiantes de sexto grado.

También puede concluirse que el alumnado participante muestra un nivel de comprensión lectora inferior al correspondiente al curso que estudian; el grado de comprensión es similar en los diversos tipos de textos trabajados, presentan dificultades en todas las dimensiones de la lectura; no hay significativas variaciones entre las puntuaciones obtenidas por niñas o varones y hay correlación entre la destreza lectora y el dominio de vocabulario.

Respecto a las dimensiones básicas de la comprensión lectora que revelan las puntuaciones, se advierte que a los participantes les cuesta elaborar suposiciones sobre el contenido a partir de la información leída, tienden a una lectura pasiva. En cuanto a la comprensión literal, más de la mitad de ellos tiene problemas para comprender literalmente el texto, siendo la dimensión lectora más básica. También presentan dificultades en la comprensión inferencial, cuando se trata de establecer conexiones lógicas entre los datos del texto para su interpretación, los resultados reflejan el predominio de errores sobre aciertos y que las diferencias entre comprensión inferencial y crítica no son muy relevantes. Cabe señalar

también la incapacidad de más del 75% de los alumnos para reorganizar la información leída y expresarla con claridad, para la que es imprescindible la lectura interpretativa.

Resultados Tarea TIRC

La Tarea de Identificación de Reevaluaciones Cognitivas (TIRC) es una tarea de regulación emocional de lápiz y papel para niños de 9 a 12 años de edad que mide la capacidad de reconocimiento de reevaluaciones cognitivas situacionales; considerándose la misma, una estrategia adaptativa.

Del total de estudiantes evaluados (285) 141 fueron mujeres y 144 varones. De los mismos 125 asisten a 4º grado, 91 a 5º y 69 a sexto grado. Vale aclarar que son los mismos estudiantes con los que se realizó la Rubrica Clan, aunque 15 de ellos no realizaron la Tarea TIRC, por “sentirse cansados”.

En cuanto a la relación entre la Regulación Emocional y la Lectura Comprensiva, los resultados obtenidos ponen de manifiesto una correlación estadísticamente significativa, aunque se trata de un valor bajo. Esta baja correlación entre las variables puede deberse a una posible homogeneidad de la muestra, es decir, que la muestra presente puntuaciones muy homogéneas en alguna de las variables que se están midiendo.

Respecto a la relación que se hipotetizada que existiría entre la comprensión lectora y la regulación de emociones, se pudo confirmar que la correlación es positiva y estadísticamente significativa. Se trata de una correlación baja, lo que resulta congruente debido a que una de las variables está relacionada con la regulación de emociones y la otra variable cognitiva (lectocomprensión).

En cuanto a la herramienta en sí, al comenzar con la tarea, se pide a los participantes

que piensen qué sentirían ellos si les pasara lo mismo que se relata en cada historia, teniendo que optar, entre las emociones propuestas debajo de cada una y luego

¿cuánto de esa emoción sentirían?

En la primera historia, se presenta una situación en la que estando en el patio de la escuela, al agacharte a buscar una pelota, se te rompe el pantalón, quedando la ropa interior expuesta; lo que provoca la burla de los compañeros.

En la segunda situación, se plantea que, tras salir apurado al colegio, nos olvidamos de cerrar la jaula de loro, luego de alimentarlo, razón por la que, al volver del colegio, la jaula está vacía y la puerta abierta.

La tercera historia, cuenta una situación en la que al prestarle una pelota a un amigo que no la devuelve, y reclamársela, este nos responde que la rompió el perro y que se debe reclamársela a él.

En la cuarta historia, al volver de la escuela, elegimos un camino más corto, en el que sabemos que hay un perro grande que anda suelto, sentimos cada vez más cerca y más fuertes los ladridos.

En la quinta, y última historia, se nos presenta la situación en la que al comprar una campera nueva y contarle a nuestro amigo que la llevaríamos al otro día a la escuela, entramos al establecimiento y todos los chicos, incitados por nuestro amigo, se ríen de la campera.

En el bloque 2, se pidió a los participantes, identificar, en la historia presentada, cuál de los chicos pensó de manera positiva, mirando el lado bueno de la situación

En la primera historia, dos niños encuentran, en la plaza, a un gorrión lastimado, y luego de curarlo lo pusieron a descansar en una cajita de cartón. Al día siguiente, encontraron la caja vacía ante lo cual: el primer niño pensó “Algo malo debe haberle pasado” y el segundo “Quizás

se curó y se fue volando”

En la segunda situación, dos chicas, estaban escalando una montaña, al notar la altura de la misma, se asustaron. Ante esto, la niña de la izquierda pensó: “La cima es muy alta, voy a poder ver un hermoso paisaje”. Por otra parte, la niña de la derecha, pensó: “La cima es muy alta, va a ser horrible mirar para abajo”

En el ejemplo 3, dos niños que estaban ganando una carrera fueron alcanzados y pasados, por sus compañeros, ante lo cual sintieron bronca y tristeza. El niño de la izquierda pensó: “Soy el peor, nunc más voy a ganar”, y el de la derecha: “En la próxima carrera me va a ir mejor porque me voy a poner las pilas y voy a entrenar más”

Luego, para la reevaluación cognitiva, se presentan algunos pensamientos que otros chicos de su edad tuvieron ante las mismas situaciones presentadas, para que identifiquen entre las respuestas dadas, cuáles son dos maneras de pensar en positivo.

Para el caso del chico con el pantalón roto, se presentaron las siguientes opciones:

1. Me convenía reírme para que mis compañeros vean que no me importa tanto. 2. No puedo dejar de pensar en la vergüenza que estoy pasando. 3. No es tan grave, podría pasarle a cualquiera. 4. Es mi culpa, debería ser más cuidadoso al jugar. 5. Si me banco esta situación, me puedo bancar cualquier cosa, esto me hace más fuerte. 6. Ahora siempre se van a burlar de mi

En el caso de “Pepe no está”, las respuestas propuestas fueron: 1. Lo único que pienso es en lo triste que estoy. 2. Cualquiera puede tener un descuido como el que tuve yo. 3. Es mi culpa, debería haber sido más responsable. 4. Ahora Pepe es un pájaro libre.

5. Seguro a Pepe le pasó algo grave. 6. Lo que puedo hacer es buscar a Pepe.

En la situación de “El perro mordió la pelota”, las respuestas opcionales fueron:

1. No es tan grave, voy a tener más cuidado con las cosas que le presto a este amigo.
2.

Es mi responsabilidad porque fui yo la/el que le prestó la pelota. 3. Me conviene esperar unos días y charlar con mi amigo. 4. A mí siempre me van tomar el pelo. 5. Si la próxima, el/la que se manda la macana soy yo, mi amigo no me puede reprochar nada ¡Está en deuda, me debe una! 6. No puedo dejar de pensar en la bronca que tengo.

En la historia de “se escuchan fuerte los ladridos del perro”, las respuestas programadas fueron: 1. Algo grave nos puede pasar. 2. Voy a caminar tranquilo/a para no llamar la atención del perro. 3. No es terrible, después de todo es sólo un perro. 5. Fui un tonto/ debería haber elegido otro camino. 6. Tratar de superar el miedo me hace más fuerte.

En la situación titulada “campera nueva” las opciones presentadas fueron: 1. Me conviene esperar unos días y tratar de charlar con mi amigo. 2. Pienso y pienso en lo mal que me pone lo que me hizo mi amigo. 3. No está bien que se burlen, pero hay cosas peores. 4. Es mi culpa, yo fui la que quiso pensar. 5. Esto muestra que tengo personalidad y por eso elijo como vestirme. 6. Ahora voy a ser el/el ridículo/la de la escuela.

Tabla 20*Emociones Identificadas en cada Historia*

	Historia1: “Pantalones rotos”	Historia 2: “Pepe se fue”	Historia 3: “Yo no fui, fue el perro”	Historia 4: “Fuertes ladridos”	Historia 5: “Burlas a la campera”
Alegría	0.00%	0.00%	0.00%	2.10%	6.30%
Disgusto	2.10%	1.10%	14.70%	6.30%	23.20%
Enojo	11.60%	4.20%	78.90%	3.20%	41.10%
Miedo	2.10%	9.50%	0.00%	84.20%	1.10%
Sorpresa	1.10%	4.20%	3.20%	4.20%	4.20%
Tristeza	14.70%	80.00%	2.10%	0.00%	0,4%
Vergüenza	68.40%	1.10%	1.10%	0.00%	6.30%

Las emociones fueron escogidas a partir de las historias inspiradas por Carolina Sarni (1997), que partió de analizar la respuesta a las emociones primarias, pero dada a que las emociones como el asco, son complejas de conceptualizar se la cambió por otras emociones más sociales como vergüenza.

En este punto es importante aclarar que, a fines de la presente investigación, se parte de considerar al comportamiento de elección como el medio fundamental por el cual los individuos ejercen control sobre sus entornos. Y se hace hincapié en el componente emocional de este comportamiento de elección por ser el menos investigado.

Esto es sorprendente dado que la adaptación saludable requiere elegir con flexibilidad

entre estrategias de regulación de una manera que responda a las diferentes demandas situacionales.

En la presente tabla se puede visualizar que los estudiantes logran reconocer el universo emocional que se les presentó en las historias, lo que nos permite inferir que los mismos presentan la habilidad del reconocimiento emocional y lo hacen sin mayores dificultades.

Tabla 21*Niveles de intensidad Emocional*

	Historia 1: “Pantalones rotos”	Historia 2: “Pepe se fue”	Historia 3: “Yo no fui, fue el perro”	Historia 4: “Fuertes ladridos”	Historia 5: “Burlas a la campera”
Casi nada	2,5%	2,8%	1,4%	2,5%	1,1%
Muy poco	1,8%	1,4%	1,1%	6,7%	5,6%
Poco	2,8%	2,8%	6,0%	4,6%	4,9%
Más o menos	7,7%	7,7%	10,2%	12,6%	14,7%
Bastante	14,7%	21,4%	21,8%	25,6%	22,5%
Mucho	36,1%	24,9%	25,3%	27,0%	27,0%
Muchísimo	61,4%	38,9%	34,4%	21,1%	24,2%

A partir de los datos observados en la tabla podemos inferir que en las 3 primeras historias que conformaban la prueba los estudiantes donde denotaban emociones tales como enojo, vergüenza y tristeza, la intensidad de las mismas fue muchísima.

Y en las dos últimas historias donde las emociones seleccionadas fueron miedo y enojo donde la intensidad fue “mucho”.

Cabe destacar que se observó que los niños de 4° grado mostraron mayor intensidad

emocional durante toda la prueba, no así ocurrió con los de 6° grado, la cual resultó menos homogénea. Demostrando lo expuesto por Grolnick, Bridges y Connell (1996), quienes consideran que la regulación emocional se logra a partir de la sensibilización emocional y las estrategias que alteran o modifican las respuestas emocionales empleadas por el niño. Asimismo, Lozano et al. (2005) exponen que la intensidad emocional con la que el niño reacciona ante diversas situaciones se debe a que cuanto más alta es la intensidad emocional las estrategias son más primitivas y rudimentarias. En el caso de la muestra expuesta se puede ver claramente dicha relación causal entre estos factores. Ya que la tarea TIRC cuando fue presentada en niños de mayor edad los niveles de intensidad emocional eran moderados a alto (Ceballos-Marón et al., 2023).

Grolnick et al. (1996) y Nachmias et al. (1996) expresan que a medida que el desarrollo evolutivo del niño progresa se ha comprobado que la regulación es más activa y autónoma debido a los mecanismos cognitivos, atencionales y lingüísticos que subyacen a la autorregulación. Las diferencias individuales que pueden observarse en la muestra siguiendo a lo expresado por Lozano et al. (2005) pueden deberse además al temperamento de los alumnos, temática que podría ser abordada en estudios futuros.

Como puede observarse en la tabla, se puede sugerir que muchas de las respuestas emocionales son automáticas, y muestra una relación de correlación con la clase de emoción en cuestión.

Al partir de entender a la implicación emocional del lector como un componente intrínseco del proceso, se puede observar que, si bien existe una marcada tendencia grupal, en el reconocimiento de la emoción predominante, las respuestas no son homogéneas. Es válido aclarar que lo expresado en el párrafo anterior no se debe únicamente a la vivencia subjetivas

de cada niño, o la posibilidad de identificar las distintas emociones, sino a la imposibilidad de nombrarlas o conocer las diferencias entre ellas.

Respecto a esto, es menester recalcar que la toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos, se diferencia de la capacidad de dar nombre a las emociones. En este sentido, es importante resaltar eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado, teniendo en cuenta las expresiones disponibles de su contexto cultural, para designar las emociones.

Tabla 22
Identificación de Pensamiento Positivo

	Ejemplo 1	Ejemplo 2	Ejemplo 3
Si	93,3%	92,3%	94,4%
No	6,7%	7,7%	5,6%

Teniendo en cuenta los datos presentados en la presente tabla, las emociones totales surgidas en los alumnos y la diferenciación significativa entre variables, se puede verificar que la identificación del pensamiento positivo en los distintos personajes, fue significativamente mayor.

Dicha habilidad es posible debido a las neuronas espejo, las cuales se activan cuando el niño realiza u observa determinadas acciones. Como puede observarse casi la totalidad de los estudiantes que conformaron la muestra escogieron una manera positiva de pensar, ante situaciones aversivas, logrando empatizar con los personajes.

Al respecto, Kopp expresa que en la niñez la capacidad cognitiva, se asociará a respuestas emociones y la identificación de las mismas. A medida que el niño crece las respuestas emociones serán más controladas, logrando así una mayor capacidad de autorregular las mismas. Autores comentan que niños que presentan una alta emocionalidad negativa son más reactivos y muestran menores habilidades de regulación emocional (Stifter et al., 1999).

Tabla 23*Identificación de Herramientas de Regulación Emocional*

	Situación 1: “Pantalones rotos”	Situación 2: “Pepe se fue”	Situación 3: “Yo no fui, fue el perro”	Situación 4: “Fuertes ladridos”	Situación 5: “Burlas a la campera”
Planificación	20,0%	10,5%	4,9%	27,5%	29,6%
Autoculpabilización	12,5%	1,4%	11,9%	5,1%	11,6%
Rumiación	6,9%	10,5%	7,7%	15,3%	7,7%
Reevaluación positiva	30,2%	23,3%	23,2	21,1%	24,2%
Poner en perspectiva	24,4%	31,9%	36,3	16,0%	21,6%
Catastrofización	3,1%	6,8%	12,5%	12,8%	2,8%
No contesta	2,8%	2,6%	3,5%	2,3%	2,5%

En la presente tabla se puede observar que las estrategias de regulación emocional, más utilizada por los estudiantes es “Poner en perspectiva”. Según estudios realizados por Andrés (2017) dicha estrategia es esencial para lograr el éxito académico.

Respecto a lo antedicho, se ha demostrado que la implementación de la regulación emocional adaptativa mejora el recuerdo académico. Uusberg et al. (2015) exponen que dicha estrategia al igual que la planificación y la Reevaluación positiva pueden englobarse dentro de la reevaluación cognitiva positiva, debido que las mismas logran modificar el impacto emocional.

Tabla 24*Intensidad Emocional luego de la reevaluación cognitiva*

	Situación 1: “Pantalones rotos”	Situación 2: “Pepe se fue”	Situación 3 “Yo no fui, fue el perro”	Situación 4: “Fuertes ladridos”	Situación 5: “Burlas a la campera”
Casi nada	3,5%	2,8%	6,3%	3,9%	3,2%
Muy poco	7,7%	1,4%	4,2%	5,3%	8,8%
Poco	10,2%	2,8%	8,1%	8,1%	7,4%
Más o menos	26,0%	7,7%	19,6%	22,8%	25,3%
Bastante	22,8%	21,4%	29,1%	22,5%	23,2%
Mucho	27,9%	24,9%	19,3%	25,6%	20,7%
Muchísimo	11,9%	38,9%	13,3%	11,9%	11,6%

De la tabla anterior, se puede observar que, el nivel de intensidad emocional, “mucho” es el más escogido por los estudiantes. Dicha tabla, teniendo en cuenta la tabla N° 21, denota una ligera disminución de la intensidad emocional (de muchísimo a mucho) en comparación con los resultados previos a la reevaluación cognitiva.

Capítulo V: Discusión y Conclusiones

5.1 Discusión y Conclusiones

A partir del trabajo de investigación llevado a cabo en el cual el motor fundamental de la investigación era conocer como la regulación emocional incidía en la comprensión lectora de los estudiantes y el análisis discursivo de la perspectiva que poseían los docentes sobre dicho vínculo se puede llegar a las siguientes conclusiones:

En consonancia con Sanjuán-Álvarez y Cristóbal-Hornillos (2022) puede concluirse que la dimensión emocional es relevante en cualquier situación de aprendizaje, dado que las emociones y características socioculturales del alumno, se erigen como productoras de sentido, coadyuvando, por ende, a la construcción de la identidad personal y el desarrollo de los individuos en sus múltiples facetas vitales, afectivas, estéticas y éticas.

Pudo observarse, que poner el acento en el aspecto cognitivo del proceso lector a costa de marginar el componente emocional, empobrece la relación entre el lector y el texto y la posibilidad de que la lectura transforme al lector. Otros factores pedagógicos que han dificultado el desarrollo de una verdadera experiencia de la lectura en el aula son los que se derivan de determinados enfoques metodológicos que no favorecen la lectura personal de los alumnos, ese lento proceso de apropiación del sentido desde las lecturas subjetivas e impresionistas de los receptores, dada la elección de los textos de los docentes o la adscripción a un protocolo de lectura que les impide trabajar con lo emergente.

Partir del supuesto de que existe una diversidad en los modos de apropiación de sentido de los textos, y que toda lectura está atravesada por la subjetividad del lector, implica que los estándares de evaluación lectora deben ser comprensivos y responder a dicha subjetividad,

promoviendo que el niño lector despliegue su universo emocional y se apropie de los diversos textos, mediante su emocionalidad y fascinación, tal como denomina su libro Francisco Mora “Sólo se puede aprender lo que se Ama” (Mora, 2013).

La investigación estuvo planteada mediante tres (3) hipótesis que le brindaron un recorrido teórico y práctico a través de varios años de dedicación. Puede dejarse en claro que en cuanto a la primera hipótesis se pudo verificar que respecto a que la capacidad para regular las emociones de forma apropiada, supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; y que, no obstante, la curricula del segundo ciclo del EGB no contempla las estrategias de afrontamiento ni la capacidad para autoregular las emociones.

Respecto a la regulación emocional, si bien las estrategias adaptativas positivas como la “planificación” o “poner en perspectiva” muestran los porcentajes más elevados, la suma de las estrategias de regulación emocional desadaptativas (catastrofización, autoculpabilización y rumiación) son muy altas, si se tiene en cuenta la edad de los entrevistados (entre 9 y 12 años) es alarmante debido a la implicancia que estas tienen en la salud psicofísica de los mismos.

Sin embargo, tal como sugieren los trabajos antecedentes, la clasificación dicotómica en estrategias adaptativas o desadaptativas resulta poco provechosa para definir la funcionalidad de las estrategias cognitivas de regulación emocional (Garnefski y Kraaij, 2007). De esta manera, la funcionalidad de la estrategia no estará dada per se, sino que dependerá, además, del estímulo emocional involucrado y de los factores externos como la incidencia del grupo familiar y los docentes, respecto a la enseñanza de estrategias más saludables.

Un aspecto a recordar es que, a pesar de lo consistente de los resultados a favor de la autorregulación emocional, este es un fenómeno complejo que actúa simultáneamente y que está articulado en las diferentes situaciones en las que se encuentra inmerso el alumno.

En relación a lo arrojado por la entrevista a los docentes, se destaca que, si bien comprenden su rol en la regulación emocional de los estudiantes expresan no tener la formación que requiere acompañar diariamente en las aulas las expresiones emocionales de los mismos de una manera óptima, y de esta forma lograr un mayor rendimiento en la comprensión lectora de los estudiantes.

Aunque el presente estudio profundizó en el análisis de las relaciones y efectos entre la Regulación Emocional y la Lectocomprensión (específicamente la reevaluación cognitiva), debe tenerse en cuenta que los modelos de ecuaciones estructurales no demuestran la presencia de una relación causal entre las variables, más bien pueden apoyar una teoría previa, y, por lo tanto, deben ser convalidadas con diseños experimentales.

En síntesis, más que considerar a las estrategias cognitivas de regulación emocional como agrupables en dos categorías según su adaptabilidad, conviene conceptualizarlas como estrategias diferenciables entre sí, que poseen un efecto diferencial sobre el comportamiento y cuya eficacia varía en función del estímulo emocional involucrado, y el entorno socioafectivo, esto es un aspecto a desarrollar en futuras investigaciones.

De esta manera, se puede afirmar que tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, incide en el comportamiento y éstos en la emoción; y que ambos pueden regularse por la cognición.

En las entrevistas realizadas a las docentes, respecto de las consecuencias de la pandemia en la lectocomprensión de los estudiantes, estas expusieron que, a nivel académico, las más notables fueron: la falta de comprensión lectora, dificultades en la escritura y el copiado de pizarrón. Lo expresado por ellas, se corresponde con los resultados obtenidos en la rúbrica CLAN, en la que se observa que los estudiantes presentan no tener motivación y

poco o ningún interés por el texto presentado. Este instrumento también permitió concluir que, si bien los estudiantes brindaron respuestas aproximadas en relación al texto, estas fueron muy poco precisas, dato que coincide con los resultados obtenidos en las pruebas Aprender 2021, que demostraban la existencia de un marcado deterioro en el área de Lengua en todo el país, encontrándose el aprendizaje de esta disciplina, por debajo del nivel básico esperado.

La situación se torna aún más preocupante, si se tiene en cuenta que los peores resultados fueron los obtenidos en los estudiantes de 6° grado, próximos a ingresar a los estudios de nivel secundario, con la dificultad que conlleva la carencia de una comprensión lectora apropiada a su nivel de desarrollo. Así mismo, cabe aclarar que, dado que la manera prioritaria de evaluar se basó en la competencia lectora, podría ser una respuesta a por qué el nivel textual no se encuentra menos desarrollado.

Un gran número de docentes entrevistados, expusieron que los estudiantes identifican y expresan sus emociones en las aulas. Entre las emociones más frecuentemente expresadas por los estudiantes, identifican al enojo, la frustración y los niveles de ansiedad como los más habituales. Esto, coincide con los resultados de la TIRC en la cual, si bien la mayoría de los estudiantes, logró identificar sus emociones, la intensidad con la que viven mismas, es muy alta y ello se debe a que si bien un grupo logró regular sus emociones de manera sana o adaptativa, un grupo mayoritario, demostró estrategias como la rumiación, catastrofización y autoculpabilización que según estudios científicos a largo plazo pueden traer aparejados consecuencias en la salud física y emocional de los mismos, y no son estrategias adaptativas.

Respecto a esto, la mayoría de los docentes, puso énfasis en que los problemas de aprendizaje observados en los estudiantes se acentuaron postpandemia, sobre todos aquellos aspectos emocionales y vinculares, por lo que exponen deseos de aprender técnicas y

herramientas de regulación emocional, con el objeto de mejorar estas capacidades, ya que no existe oferta académica ni capacitaciones, sobre esta temática.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en ambos estudios (entrevista, rúbrica CLAN y tarea TIRC) coinciden en que la intensidad del nivel emocional es elevada las estrategias de regulación emocional de un grupo menor resulta adaptiva y la comprensión lectora es poco clara y precisa.

En cuanto a las diferencias observadas en las puntuaciones, tanto de la Rubrica CLAN y la Tarea TIRC, según el género y la edad, y respondiendo a las hipótesis 2 y 3 de la investigación no se encontraron asociaciones sustantivas entre las variables. Específicamente, se esperaba encontrar diferencias según la edad de los participantes, ya que la literatura sobre el tema sugiere que con el paso de los años aumenta el dominio sobre el funcionamiento emocional y se reducen las emociones negativas, aunque se observó que los estudiantes de mayor edad tienden más al uso de Estrategias de Regulación Desadaptativas, en menor medida que los estudiantes más jóvenes, la intensidad de esta relación es muy leve y no se observan relaciones con otras dimensiones de la regulación emocional. Probablemente esto se deba a que se estudió una muestra que posee un rango de edad reducido; es posible que esta restricción en el rango no refleje adecuadamente la relación existente entre las variables.

5.2 Limitaciones del estudio y perspectivas a futuro

El presente estudio presenta algunas limitaciones, tales como, el bajo tamaño muestral y el bajo rango de diferenciación de edad de los participantes. Por otra parte, no se analizaron otros aspectos de la validez del instrumento, tales como la validez discriminante y predictiva.

Sin embargo, el trabajo realizado constituye un punto de partida para otros

investigadores interesados en explorar relaciones entre la regulación emocional y diversos constructos psicológicos y académicos.

Otra de las limitaciones que muestra, respecto a la consecución de los objetivos propuestos, es que, dada la reticencia de los directivos de las escuelas privadas de la zona, no se pudo establecer una comparación, entre los estudiantes de las instituciones públicas y privadas.

5.3 Implicancias prácticas de los resultados obtenidos

La temática escogida se considera de interés, debido a que el proceso de comprensión lectora, es fundamental en el aprendizaje y para su adquisición, son necesarios los procesos de autorregulación tales como la planificación, ejecución y auto-reflexión, que se encuentran en la base de los procesos de lectura (Panadero y Tapia, 2014). Investigar esta relación, proporciona un mayor conocimiento sobre los procesos mediante los cuales, los alumnos de primaria regulan sus emociones y permite establecer, si son capaces de comprender los cuentos presentados en este contexto en el cual deben recibir la educación mediante espacio virtuales.

Referencias Bibliográficas

Abarca, Mireya (2003). *La educación emocional en Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.

Agustine, AA y Hemenover, SH (2009). Sobre la eficacia relativa de las estrategias de regulación del afecto: un metanálisis. *Cognición y emoción*, 23 (6), 1181-1220.

Aguado, L. (2002). Procesos cognitivos y sistemas cerebrales de la emoción. *Revista de neurología*, 34 (12), 1161-1170.

Agudelo Marín, C., Bohórquez Zuleta, M. M., y Galvis Betancur, Á. M. (2015). *Competencia en regulación emocional: una mirada desde la escuela*. Doctoral dissertation, Universidad Católica de Pereira.

Ainsworth, MDS, Blehar, MC, Waters, E. y Wall, S. (1978). Procedimiento de situación extraña. *Psicología Clínica Infantil y Psiquiatría*.

Aldao, A., Nolen Hoeksema, S. y Schweizer, S. (2010). Estrategias de regulación emocional a través de la psicopatología: una revisión metaanalítica. *Revisión de psicología clínica*, 30 (2), 217-237.

Allueva, P. (2002). Desarrollo de la creatividad: Diseño y evaluación de un programa de intervención. *Persona*, (5), 67-81.

Andrés, M. L., Castañeiras, C., Stelzer, F., Juric, L. C., y Introzzi, I. (2016). Funciones Ejecutivas y Regulación de la Emoción: evidencia de su relación en niños. *Psicología desde el Caribe*, 33(2), 169-189.

Andrés, M. L., Canet Juric, L., Castañeiras, C. E., y Richaud de Minzi, M. C. (2016). Relaciones de la regulación emocional y la personalidad con la ansiedad y depresión en niños. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(1), 99-115.

Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Juric, L. C., Galli, J. I., y Guzmán, J. I. N. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *suma psicológica*, 24(2), 79-86.

Anto, S. P., & Jayan, C. (2016). Self-esteem and emotion regulation as determinants of mental health of youth. *SIS Journal of Projective Psychology & Mental Health*, 23(1), 34.

Antoni, M., y Zentner, J. (2014). *Las cuatro emociones básicas*. Herder Editorial.

Arán Filippetti, V., y López, M. B. (2016). Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: El papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas. *Cuadernos de Psicología* 10(6) 1-22.

Artigas-Pallarés, J., Guitart, M., y Gabau-Vila, E. (2013). Bases genéticas de los trastornos del neurodesarrollo. *Revista de neurología*, 56 (1), 23-34.

Arroyo Murillo, M. T., Badilla Navas, O., y Barrantes Blanco, M. M. (2003). Factores que influyen en el desarrollo de la lectura de los alumnos (as) de quinto año de la Escuela La Asunción circuito 01, Región Educativa, Pérez Zeledón, durante el primer período del año lectivo 2003. Recuperado de: <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/24190>

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.

Azorín Abellán, CM, Arnáiz Sánchez, P., y Maquilón Sánchez, JJ (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22 (75), 1021-1045.

Baddeley, AD y Hitch, G. (1974). Memoria de trabajo. *En Psicología del Aprendizaje y la motivación*, 8, 74-89. Prensa académica.

Baddeley, AD y Logie, RH (1999). Memoria de trabajo: el modelo de múltiples

componentes, 28–61. *Prensa de la Universidad de Cambridge*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174909.005>

Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual review of psychology*, 63, 1-29.

Baker, L. (1985). Differences in the standards used by college students to evaluate their comprehension of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 297-313.

Barlow, DH (2000). Desentrañando los misterios de la ansiedad y sus trastornos desde la perspectiva de la teoría de la emoción. *Psicólogo estadounidense*, 55(11), 1247.

Barra-Almagia, E. (2009). Influencia del estrés y el ánimo depresivo sobre la salud adolescente: análisis concurrente y prospectivo. *Universitas Psychologica*, 8(1), 175-182.

Bisquerra Alzina, R. (2003), *Revista de Investigación Evolutiva*, 21(1), 7-43. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>.

Bisquerra Alzina, R. (2003). Las competencias emocionales. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>

Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, 337, 5-8.

Boeree, G. (2007). *El sistema nervioso emocional*. Dep. de psicología de la universidad.

Borkovec, TD y Hu, S. (1990). El efecto de la preocupación sobre la respuesta cardiovascular a las imágenes fóbicas. *Investigación y terapia del comportamiento*, 28(1), 69-73.

Brodbeck, J., Bachmann, MS, Croudace, TJ y Brown, A. (2013). Comparación de las trayectorias de crecimiento de los comportamientos de riesgo desde la adolescencia tardía hasta la adultez temprana: un diseño acelerado. *Psicología del desarrollo*, 49 (9), 1732.

Bosquimano, BJ (2002). ¿Desahogar la ira alimenta o extingue la llama? *Catarsis*,

rumiación, distracción, ira y respuesta agresiva. *Boletín de personalidad y psicología social*, 28(6), 724-731.

Bowlby, J. (1969). Apego y pérdida. *Revista chilena de pediatría*, 85(3), 265-268.

Bowlby, J. (1976). El desarrollo de la personalidad humana bajo una luz etológica. En *Modelos animales en psicobiología humana*. 27-36. Springer, Boston, MA. Recuperado de: https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2184-2_3

Bowlby, J. (1980). *By ethology out of psycho-analysis: an experiment in interbreeding* 28(3), 649–656. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S0003-3472\(80\)80125-4](https://doi.org/10.1016/S0003-3472(80)80125-4)

Bush, G., Luu, P. y Posner, MI (2000). influencias cognitivas y emocionales en la corteza cingulada anterior. *Tendencias en ciencias cognitivas*, 4 (6), 215-222.

Butman, J. (2001). La cognición social y la corteza cerebral. *Revista Neurológica Argentina*, 26 (3), 117-122. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Judith_Butman/publication/228384081_La_cognicion_social_y_la_corteza_cerebral/links/54623f5c0cf2cb7e9da649aa/La-cognicion-social-y-la-corteza-cerebral.pdf

Caballo, V., y Buela, G. (1989). Diferencias conductuales, cognoscitivas y emocionales entre sujetos de alta y baja habilidad social. *Revista de Análisis del comportamiento*, 4(1), 1-19.

Calderón Rodríguez, M., González Mora, G., Salazar Segnini, P., y Washburn Madrigal, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades investigativas en Educación*, 14(1), 157-179.

Canet Juric, L., Burin, D., Andrés, M. L., y Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *anales de psicología*, 29(3), 996-1005.

Canet Juric, L., Introzzi, I., Andrés, M. L., y Stelzer, F. (2016). La contribución de las funciones ejecutivas a la autorregulación. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(2).1-23.

Ceballos Marón, N.A., Sevilla-Vallejo, S. (2020). El Efecto del Aislamiento Social por el Covid- 19 en la Conciencia Emocional y en la Comprensión Lectora. Estudio sobre la Incidencia en Alumnos con Trastornos de Aprendizaje y Menor Acceso a las Nuevas Tecnologías. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-13.

Ceballos Marón, N. A., Sevilla-Vallejo, S., y Ceberio, M. (2022). Vínculo entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de escuela primaria y la perspectiva de los docentes de Argentina. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 7 (294), 1-21. Recuperado de: <https://doi.org/10.32351/rca.v7.294>

Ceballos Marón, N. A., Sevilla-Vallejo, S. (2023). La Tarea TIRC digitalizada y la rúbrica CLAN. Dos instrumentos para trabajar la educación emocional y los niveles morfológico, léxico y textual de la comprensión lectora. *Lingüística y humanidades digitales: avances y desafíos para el siglo XXI*, 71 (7), 145-156. Cinca.

Ceballos-Marón, N.A., Andrés, L. y Sevilla-Vallejo, S. (2023). Presentación de una versión informatizada y remota de una tarea de regulación emocional para niños. *Cuadernos de neuropsicología* 17(1), 7-22.

Charbonneau, AM, Mezulis, AH y Hyde, JS (2009). El estrés y la reactividad emocional como explicaciones de las diferencias de género en los síntomas depresivos de los adolescentes. *Revista de juventud y adolescencia*, 38 (8), 1050-1058.

Chuchón De La Cruz, S. (2021). Ansiedad infantil en los logros de aprendizaje en tiempos de pandemia en estudiantes de primaria de una IEP de Ayacucho. Tesis de maestría,

Universidad César Vallejo, 1- 86.

Cicchetti, D., Ackerman, BP e Izard, CE (1995). Emociones y regulación emocional en la psicopatología del desarrollo. *Desarrollo y psicopatología*, 7(1), 1-10.

Cole, P. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57(6), 1309-1321.

Cole, PM y Kaslow, Nueva Jersey (1988). Estrategias interactivas y cognitivas para la regulación afectiva: *Perspectiva del desarrollo de la depresión infantil*, 1-11.

Cole, JC, Rabin, AS, Smith, TL y Kaufman, AS (2004). Desarrollo y validación de un formulario corto CES-D derivado de Rasch. *Evaluación psicológica*, 16(4), 360.

Comparese, A., Zarbo, C., Shonin, E., Van Gordon, W. y Marconi, C. (2014). Regulación emocional y depresión: un mediador potencial entre el corazón y la mente. *Psiquiatría y neurología cardiovascular*, 1-11.

Costa Jr., PT y McCrae, RR (1992). *La psicología de los rasgos llega a la mayoría de edad. Simposio en Nebraska sobre motivación: Psicología y envejecimiento*, 39, 169- 204.

Cuervo Martínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 111-121.

Daniel, M., y Wahlstrom, D. (2019). Raw-score equivalence of computer-assisted and paper versions of WISC–V. *Psychological Services*, 16(2), 213–220. Recuperado de : <https://doi.org/10.1037/ser0000295>

Damasio, A. (2005) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la Emoción y los Sentimientos*, 6(11), 148-149. Editorial Crítica, Barcelona

Damasio, A. (2011). Base neural de las emociones. *Scholarpedia*, 6(3), 1804.

Davey, GC y Wells, A. (Eds.) (2006). *La preocupación y sus trastornos psicológicos:*

Teoría, evaluación y tratamiento. John Wiley y Sons, 3-399.

De Saint- Exupéry, A. (2018). *El principito.* Buenos Aires: Editorial Guadalupe S.A.

Denham, SA (2007). Lidiando con los sentimientos: cómo los niños negocian los mundos de las emociones y las relaciones sociales. *Cognitie, Creier, Comportamiento/Cognición, Cerebro, Comportamiento*, 11 (1) 1-49.

De Jesús Ramos, A., Dols, A. N., y Arranz, A. R. (2019). Serotonina: un neurotransmisor que impacta nuestras emociones. *RD-ICUAP*, 5(13) 1-15

De Minzi, M. C. R. (2009). Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en los/las niños/as. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 187-198

De Vega, M., Rodrigo, MJ y Zimmer, H. (1996). Señalar y etiquetar direcciones en marcos egocéntricos. *Revista de Memoria y Lenguaje*, 35 (6), 821-839.

Dennis, TA y Kelemen, DA (2009). Puntos de vista de los niños en edad preescolar sobre la regulación de las emociones: asociaciones funcionales e implicaciones para el ajuste socioemocional. *Revista internacional de desarrollo conductual* 33(3), 243-252

Dor, Y. I., Algom, D., Shakuf, V., y Ben-David, B. M. (2022). Detecting emotion in speech: Validating a remote assessment tool. *Auditory Perception y Cognition*, 5(3), 238-258.

Eisenberg, N., Fabes, RA, Murphy, B., Maszk, P., Smith, M. y Karbon, M. (1995). El papel de la emocionalidad y la regulación en el funcionamiento social de los niños: un estudio longitudinal. *Desarrollo infantil*, 66(5), 1360-1384.

Eisenberg, N., Fabes, RA, Shepard, SA, Murphy, BC, Guthrie, IK, Jones, S. y Maszk, P. (1997). Predicción contemporánea y longitudinal del funcionamiento social infantil desde la regulación y la emocionalidad. *Desarrollo infantil*, 68(4), 642-664.

Eisenberg, N. y Morris, AS (2002). Regulación relacionada con las emociones de los niños, *30*, 189–229.

Eisenberg, N., y Spinrad, T. L. (2004). Emotion related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, *75*, 334–339. Recuperado de: <https://doi.org/10.1017/S095457940900025X>

Eisenberg, N., Hofer, C. y Vaughan, J. (2007). El control esforzado y sus consecuencias socioemocionales. *Manual de regulación emocional*, *2*, 287-288.

Ekman, P. (2003). Darwin, el engaño y la expresión facial. *Anales de la Academia de Ciencias de Nueva York*, *1000* (1), 205-221.

Elosúa, M. R., y García, E. G. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea.

Ellis, R. (2005). Medición del conocimiento implícito y explícito de una segunda lengua: un estudio psicométrico. *Estudios en Adquisición de Segundas Lenguas*, *27*, 141–172.

Erickson, KI, Hillman, CH y Kramer, AF (2015). Actividad física, cerebro y cognición. *Opinión actual en ciencias del comportamiento*, *4*, 27-32.

Escrivá, M. V. M., García, P. S., Porcar, A. M. T., y Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, *54*(4), 691-703.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, *34*(3), 1-9

Farmer, RL, McGill, RJ, Dombrowski, SC, Benson, NF, Smith-Kellen, S., Lockwood, AB. y Stinnett, TA (2021). Realización de evaluaciones psicoeducativas durante la crisis del COVID-19: El peligro de las buenas intenciones. *Psicología Escolar Contemporánea*, *25*(1),

27-32.

Fabes, RA y Eisenberg, N. (1992). Los niños pequeños hacen frente a la ira interpersonal. *Desarrollo infantil*, 63(1), 116-128.

Feldman, LF, Gross, J., Christensen, TC y Benvenuto, M. (2001). Saber lo que estás sintiendo y saber qué hacer al respecto: mapeo de la relación entre la diferenciación de emociones y la regulación de emociones. *Cognición y emoción*, 15(6), 713-724.

Fernández Alvarez, H., y Opazo, R. (2004). *La integración en psicoterapia: manual práctico*. Barcelona; Paidós; 1- 451.

Fernández Abascal, EG (2009). Emociones positivas, psicología positiva y bienestar. *Emociones positivas*, 27-46.

Fernández Abascal, E. G., Rodríguez, B.G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., y Sánchez, F. J.D. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

Fernandez Barra, C. (2020). *Apego y violencia de pareja en estudiantes de la Universidad Mayor de San Andres* (Doctoral dissertation).

Fernández Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validez y fiabilidad de la versión española modificada de la Trait Meta-Mood Scale. *Informes psicológicos*, 94(3), 751-755.

Fonagy, P. (2000). Apego y trastorno límite de la personalidad. *Diario de la asociación psicoanalítica americana*, 48(4), 1129-1146.

Flavell, JH (1976). *Aspectos metacognitivos de la resolución de problemas* (231-236). En L. B. Resnick, *La naturaleza de la inteligencia*.

Franco, B.E.R., y Aragón, R.S. (2010). Rastreado el pasado. Formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universitas psychologica*, 9(1), 179-197.

Fredrickson, BL (2001). El papel de las emociones positivas en la psicología positiva: la teoría de ampliar y construir de las emociones positivas. *Psicólogo estadounidense*, 56(3), 218– 226. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

Fredrickson, BL (2004). La teoría de ampliar y construir de las emociones positivas. *Transacciones filosóficas de la sociedad real de Londres. Serie B: Ciencias Biológicas*, 359(1449), 1367-1377.

Garber, J. y Dodge, KA (Eds.). (1991). *El desarrollo de la regulación emocional y la desregulación*. Prensa de la Universidad de Cambridge.

Garcia, A. C. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista general de información y documentación*, 3(1), 11.

García Bacete, F. J., y Doménech Betoret, F. (2014). Motivación, Aprendizaje Y Rendimiento Escolar *Reme* 1(0) 1–18.

Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, 30(8), 1311-1327. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886900001136>.

Garnefski, N., y Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire—development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and individual differences*, 41(6), 1045-1053.

Garnefski, N., Kraaij, V. y van Etten, M. (2005). *Especificidad de las relaciones entre las estrategias cognitivas de regulación emocional de los adolescentes y la psicopatología internalizante y externalizante*. *Diario de la adolescencia*, 28(5), 619-631.

Garnesfki, Rieffe, Jellesma, Terwogt y Kaaij (2007) cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9- 11 years old children. *The developmen of and instrument European Child y adolescents psychiatry* 16(1) 1-9. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-006-0562-3>

Giese Davis, J. y Spiegel, D. (2003). Expresión emocional y progresión del cáncer, 54(3), 269- 282. En RJ Davidson, KR Scherer y HH Goldsmith (Eds.), Manual de ciencias afectivas Prensa de la Universidad de Oxford.

Goleman, D (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina, Javier Vergara Editor S.A.

Goldsmith, HH y Davidson, RJ (2004). Desambiguando los componentes de la regulación emocional. *Desarrollo infantil*, 75(2), 361-365.

Gonzales¹, P., y Rosario, M. N. (2016). Marcadores del desarrollo infantil, enfoque Neuropsicopedagógico. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 12(12), 81-99.

González, C., Carnicero, J. A. C., Fuentes, L. J., Conesa, M. D. G., y Estévez, A. F. (2001). Mecanismos atencionales y desarrollo de la autorregulación en la infancia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 17(2), 275-286.

Gordillo León, F., Mestas Hernández, L., Pérez Nieto, MA, y Arana Martínez, JM (2021). Diferencias de género en la valoración de la intensidad emocional de las expresiones faciales de alegría y tristeza. *Escritos de Psicología (Internet)*, 14(1), 1-10.

Graesser, A. C., McMahan, C. L., y Johnson, B. K. (1994). *Question asking and answering*. 517– 538.

Graziano, PA, Reavis, RD, Keane, SP y Calkins, SD (2007). El papel de la regulación

emocional en el éxito académico temprano de los niños. *Revista de psicología escolar*, 45(1), 3-19.

Grolnick, WS, Bridges, LJ y Connell, JP (1996). Regulación emocional en niños de dos años: estrategias y expresión emocional en cuatro contextos. *Desarrollo infantil*, 67(3), 928-941.

Gross, J. (1998 b) El campo emergente de la regulación emocional: una revisión integradora. *Revista de psicología general*, 2(3), 271-299. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Gross, JJ y Thompson, RA (2007). *Regulación de la emoción: fundamentos conceptuales*. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2007-01392-001>.

Gullón Guillermo, I. D. C. (2019). *Regulación emocional en niños y adolescentes*. Repositorio Comillas. Universidad Pontificia

Gullone, E., y Taffe, J. (2011). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-C): A Psychometric Evaluation-Psychological Assessment. *Advance Online Publication*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/a0025777>

Gumora, G. y Arsenio, WF (2002). Emocionalidad, regulación emocional y rendimiento escolar en niños de secundaria. *Revista de psicología escolar*, 40(5), 395-413.

Gutiérrez Duarte, S. A., y Ruiz León, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 33-51.

Gutiérrez Maldonado, J., Rus Calafell, M., y González Conde, J. (2014). Creation of a new set of dynamic virtual reality faces for the assessment and training of facial emotion recognition ability. *Virtual Reality*, 18(1), 61-71.

Gutiérrez-Zornoza, M., Rodríguez-Martín, B., Martínez-Andrés, M., García-López, Ú., Sánchez-López, M. (2014). Percepción del entorno para la práctica de actividad física en escolares de la provincia de Cuenca, España. *Gaceta Sanitaria*, 28, 34-40.

Guzmán, JM y Grajo, LC (2022). El desarrollo y las propiedades psicométricas preliminares de TeleWrite: una evaluación de escritura a mano basada en telesalud para niños en edad escolar. *Terapia ocupacional en el cuidado de la salud*, 1-18.

Harris, PL, Donnelly, K., Guz, GR y Pitt-Watson, R. (1986). La comprensión de los niños de la distinción entre emoción real y aparente. *Desarrollo infantil*, 895-909.

Heimpel, SA, Wood, JV, Marshall, MA y Brown, JD (2002). ¿Las personas con baja autoestima realmente quieren sentirse mejor? Diferencias de autoestima en la motivación para reparar estados de ánimo negativos. *Revista de personalidad y psicología social*, 82(1), 128.

Herba, CM, Landau, S., Russell, T., Ecker, C. y Phillips, ML (2006). El desarrollo del procesamiento de las emociones en los niños: Efectos de la edad, la emoción y la intensidad. *Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil*, 47(11), 1098-1106

Hervás, G., y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de psicología general y aplicada*, 59(1), 9-36.

Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: el papel de los déficits emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología conductual*, 19(2), 347.

Hodge, M. A., Sutherland, R., Jeng, K., Bale, G., Batta, P., Cambridge, A. y Silove, N. (2019). Agreement between telehealth and face-to-face assessment of intellectual ability in children with specific learning disorder. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 25(7), 431-437.

Irrazábal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 10, 43-60

Isen, AM (1990). La influencia del afecto positivo y negativo en la organización cognitiva: algunas implicaciones para el desarrollo. *Enfoques psicológicos y biológicos de la emoción* 1, 75-94.

Jara, C. R., Polanco-Carrasco, R., Caycho-Rodríguez, T., Muñoz-Vega, C., Muñoz-Marabolí, M., Luna-Gómez, T., y Muñoz-Torres, T. (2022). Telepsicología para psicoterapeutas: lecciones aprendidas en tiempos del Covid-19. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 56(2), e1733-e1733.

John, OP y Gross, JJ (2007). Diferencias individuales en la regulación de las emociones. *Manual de regulación de las emociones*, 351-372.

Johnson Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness* (No. 6). Harvard University Press

Johnson Laird, PN y Oatley, K. (2000). Construcción cognitiva y social en las emociones. *Manual de emociones*, 2, 458-475.

Josep, B. (1982). Adicción a la muerte cercana. *Revista Internacional de Psicoanálisis*, 63, 449- 456.

Kelleher, B. L., Halligan, T., Witthuhn, N., Neo, W. S., Hamrick, L., y Abbeduto, L. (2020). Bringing the laboratory home: PANDABox telehealth-based assessment of neurodevelopmental risk in children. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14.

Kjærstad, H. L., Hellum, K. S., Haslum, N. H., Lopes, M. N., Noer, T. S., Kessing, L. V., y Miskowiak, K. W. (2022). Assessment of the validity and feasibility of a novel virtual reality test of emotion regulation in patients with bipolar disorder and their unaffected relatives. *Journal of Affective Disorders*, 318, 217-223.

Klimenko, O. y Álvarez, JL (2009). Aprendizaje autorregulado y motivación escolar. *Pensando Psicología*, 5 (9), 21-35.

Klimenko, O., y Sepulveda, J. (2013). Incidencia de la intervención familiar por medio de un ciclo de Escuela de padres en la motivación escolar de los niños del primero de primaria del Colegio Celestin Freinet. *Incidence of family intervention through a cycle of Parent's School*.7(11) 76-90. Recuperado de: <https://doi.org/10.25057/21452776.214>

Kobak, RR y Sceery, A. (1988). Apego en la adolescencia tardía: modelos de trabajo, regulación afectiva y representaciones de uno mismo y de los demás. *Desarrollo infantil* , 135-146.

Kochanska, G. (2001). Desarrollo emocional en niños con diferentes historias de apego: Los tres primeros años. *Desarrollo infantil*, 72(2), 474-490.

Kolić-Vehovec, S. y Bajšanski, I. (2006). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Revista Europea de Psicología de la Educación*, 21 (4), 439-451.

Kopp, CB (1989). Regulación de la angustia y las emociones negativas: una visión del desarrollo. *Psicología del desarrollo*, 25(3), 343.

Kring, A. M. y Werner, K. H. (2004). Emotion regulation and psychopathology. En Philippot, P. y Feldman, R. S. (Comps.), *The regulation of emotion*. Hove, RU: Psychology Press. 1(2) 359-385.

Kumaran, D., Summerfield, JJ, Hassabis, D. y Maguire, EA (2009). Seguimiento del surgimiento del conocimiento conceptual durante la toma de decisiones humanas. *Neurona*, 63(6), 889-901

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., y Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School psychology*, 39(2), 141-159.

Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Editorial Springer

Leahy, RL, Tirch, D. y Napolitano, LA (2011). *Regulación de las emociones en psicoterapia: una guía para el profesional*. Prensa Guilford.

Lecannelier, F. (2002). El legado de los vínculos tempranos: Apego y autorregulación. *Rev. chil. psicoanal*, 191-201.

León, J. A., Escudero, I., Olmos, R., Dávalos, T., y García, T. (2009). ECOMPLEC: Un modelo de evaluación de la comprensión lectora en diversos tramos de la Educación Secundaria. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(2), 123- 142.

Levav, M. (2005). Neuropsicología de la emoción. Particularidades en la infancia. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 5, 15-24.

Lewin, L. (2016). El aula afectiva. *Claves para el manejo eficaz del aula en un entorno afectivo*. Quito. Aguilar Santillana.

Lopes, PN, Salovey, P., Côté, S., Beers, M. y Petty, RE (2005). Habilidades de regulación emocional y la calidad de la interacción social. *Emoción*, 5(1), 113.

Lozano, E. A., Carnicero, J. A. C., Salinas, C. G., García, M. A., y Galián, M. D. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17(3), 375-381

López Hurtado, J., y Siverio Gómez, A. M. (2005). El proceso educativo para el

desarrollo integral de la primera infancia. *La Habana: Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Preescolar-UNICEF.*

López, J., y Siverio, A. (2005). *El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia.* Cuba: UNESCO.

López Rodríguez, N. (1983). Una técnica para medir la comprensión lectora: el test cloze. *I(25)* 1-12.

Lozano, E. A., Salinas, C. G. y Carnicero, J. A. C. (2004). Aspectos evolutivos de autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 20(1), 69-80. Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581>.

Lozano, E. A., Salinas, C. G., y Carnicero, J. A. C. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 20(1), 69-80.

Lozzia, G. S., Blum, D., Galibert, M. S., Aguerri, M. E., y Attorresi, H. F. (2013). *Análisis de ítems de un test de altruismo a partir del modelo logístico de un parámetro.*

Lyubomirsky, S., Sheldon, KM y Schkade, D. (2005). En busca de la felicidad: la arquitectura del cambio sostenible. *Revista de psicología general*, 9(2), 111-131.

McFarland, C. y Buehler, R. (1998). El impacto del afecto negativo en la memoria autobiográfica: el papel de la atención autocentrada en los estados de ánimo. *Revista de personalidad y psicología social*, 75(6), 1424.

McFarland, C., White, K. y Newth, S. (2003). Reconocimiento del estado de ánimo y corrección del sesgo de congruencia del estado de ánimo en el juicio social. *Revista de Psicología Social Experimental*, 39(5), 483-491.

McManis, M. H., Bradley, M. M., Berg, W. K., Cuthbert, B. N., y Lang, P. J. (2001).

Emotional reactions in children: Verbal, physiological, and behavioral responses to affective pictures. *Psychophysiology*, 38(2), 222-231.

Marina, J. A. (2014). Bases neurológicas del nuevo paradigma adolescente. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (1), 21-36.

Martínez, À. C. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 11-121. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/679/67916261009.pdf>.

Martínez Albarrán, R. (2016). Importancia de la comprensión lectora en formación profesional. Un marco teórico para la enseñanza. *Trabajo de Fin de Máster, URJC*.

Mata San Marcos, A. D. L. (2016). *Influencia de las aptitudes musicales sobre la regulación emocional y el impacto de estas sobre la calidad del sueño*. Tesis Maestría Universidad Pontificia Madrid. Recuperado de: <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/10104/TFM000411.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mayer, JD y Stevens, AA (1994). Una comprensión emergente de la (meta) experiencia reflexiva del estado de ánimo. *Revista de investigación en personalidad*, 28 (3), 351-373.

Mayer, JD, Caruso, DR y Salovey, P. (1997). Encuentros de Inteligencia Emocional. *Intelligence* 27(4) 2267-298

Mayor, L., y Gil, F. T. (1995). *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional*. Desclée de Brouwer.

Medina Alva, M. D. P., Kahn, I. C., Muñoz Huerta, P., Leyva Sánchez, J., Moreno Calixto, J., y Vega Sánchez, S. M. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de medicina experimental y salud pública*, 32, 565-573.

Medrano, L. A., Moretti, L., Ortiz, Á., y Pereno, G. (2013). Validación del cuestionario de regulación emocional cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhé (Santiago)*, 22(1), 83-96.

Mikulincer, M., Gillath, O. y Shaver, PR (2002). Activación del sistema de apego en la edad adulta: los primos relacionados con amenazas aumentan la accesibilidad de las representaciones mentales de las figuras de apego. *Revista de personalidad y psicología social*, 83(4), 881.

Mikulincer, M., Shaver, PR y Pereg, D. (2003). Teoría del apego y regulación del afecto: la dinámica, el desarrollo y las consecuencias cognitivas de las estrategias relacionadas con el apego. *Motivación y emoción*, 27(2), 77-102.

Mikulincer, M. y Shaver, PR (2012). Una perspectiva del apego en la psicopatología. *Psiquiatría mundial*, 11(1), 11-15.

Mineka, S. y Sutton, SK (1992). Los sesgos cognitivos y los trastornos emocionales. *ciencia psicológica* 3 (1) 65-69. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1992.tb00260.x>

Miranda-Casas, A., Fernández, MI, Robledo, P., y García-Castellar, R. (2010) Comprensión de textos de estudiantes con alteración por déficit de hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas? *Revista de neurología*, 50 (3), 135-142.

Miró, E., Lozano, M. D. C. C., y Casal, G. B. (2005). Sueño y calidad de vida. *Revista colombiana de psicología*, (14), 11-27.

Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? *El Observatorio FAROS Sant Joan de Déu (www.faroshjd.net) es la plataforma de promoción de la salud y el bienestar infantil del Hospital Sant Joan de Déu (HSJD) de Barcelona*, 14.

- Mora, F. (2013). *Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial
- Moreno Sánchez, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos educativos: Revista de educación* (4) 177- 196.
- Morillas, C. M. S., & Sevilla-Vallejo, S. (2019). El cuento en lengua materna como elemento facilitador. *Aula de encuentro*, 21(2), 59-78.
- Morris, AS, Silk, JS, Steinberg, L., Myers, SS y Robinson, LR (2007). El papel del contexto familiar en el desarrollo de la regulación emocional. *Desarrollo social*, 16(2), 361-388.
- Morrow, J. y Nolen-Hoeksema, S. (1990). Efectos de las respuestas a la depresión en la remediación del afecto depresivo. *Revista de personalidad y psicología social*, 58(3), 519.
- Nachmias, M., Gunnar, M., Mangelsdorf, S., Parritz, RH y Buss, K. (1996). Inhibición del comportamiento y reactividad al estrés: el papel moderador de la seguridad del apego. *Desarrollo infantil*, 67(2), 508-522.
- Nikolajeva, M. (2016). Recent trends in children's literature research: Return to the body. *International Research in Children's Literature*, 9(2), 132-145.
- Ochoa de Alda, J. A. G., Marcos-Merino, J. M., Gómez, F. J. M., Jiménez, V. M., y Esteban, M.R. (2019). Emociones académicas y aprendizaje de biología, una asociación duradera. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 37(2), 43-61.
- Ochsner, KN y Gross, JJ (2005). El control cognitivo de la emoción. *Tendencias en ciencias cognitivas*, 9(5), 242-249.
- Ojeda del Valle, M. (2012). El sueño en la edad preescolar y su repercusión en el

desarrollo, la conducta y el aprendizaje. *Revista cubana de higiene y epidemiología*, 50(2), 198-204.

Ópazo, R. (2001). *Psicoterapia integrativa*. Santiago, Chile: Ediciones ICPSI.

Opazo, R. (2006). *Psicoterapia Integrativa: ¿Exigencia de los Tiempos? Delimitación clínica*. Santiago, Chile: Ediciones ICPSI.

Ortega, M. A. R., y Suck, E. A. T. (2016). *Regulación emocional en la práctica clínica: una guía para terapeutas*. Editorial El Manual Moderno.

Ortiz Soria, (1997) Explicativas, D. C. Y. T. El Constructo de intensidad afectiva: una revisión. *Revista Electrónica de motivación y emoción* 2-3(2) 139-141. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/aortib168261199/texto.html>

Ostrosky, F., y Vélez, A. (2013). Neurobiología de las emociones. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 13(1), 1-13.

Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M. M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e Inteligencia Emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, (12) 2-3. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Elena_Zubieta/publication/301650510_Apego_seguro_vinculos_parentales_clima_familiar_e_inteligencia_emocional_socializacion_regulacion_y_bienestar/links/571fef6708aefa64889a886f/Apego-seguro-vinculos-parentales-clima-familiar-e-inteligencia-emocional-socializacion-regulacion-y-bienestar.pdf

Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22.

Papageorgiou, C., y Wells, A. (2003). An empirical test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive therapy and research*, 27(3), 261-273.

Papageorgiou, C. y Wells, A. (2009). Una prueba prospectiva del modelo clínico metacognitivo de rumiación y depresión. *Revista Internacional de Terapia Cognitiva*, 2(2), 123-131.

Papalia, DE, Olds, SW y Feldman, RD (2007). *El desarrollo humano*. Mc Graw- Hill.

Pekrun, R. y Linnenbrink-García, L. (2012). Las emociones académicas y el compromiso de los estudiantes. *En Manual de investigación sobre participación estudiantil*. Boston, Springer US. 259-282. Recuperado de: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12

Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied psychology*, 41(4), 359-376.

Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 4(2), 13-54. Piaget, J. (1997). *The principles of genetic epistemology* (7). Psychology Press.

Pietrzak, A. y Tokarz, A. (2016). La procrastinación como forma de desregulación en el contexto del afecto y la autorregulación. *Studia Humana*, 5 (3), 70-82

Pintrich, PR (1994). Continuidades y discontinuidades: Direcciones futuras para la investigación en psicología educativa. *Psicóloga Educativa*, 29(3), 137-148.

Piñeiro, R., y Díaz, T. (2017). Factores que influyen en el neurodesarrollo de 0 a 6 años. *México. Red hemisférica de parlamentarios y exparlamentarios por la primera infancia*, 2, 1-30. Racine, N., Cooke, JE, Eirich, R., Korczak, DJ, McArthur, B. y Madigan, S. (2020). Enfermedad mental de niños y adolescentes durante COVID-19: una revisión rápida. *Investigación en psiquiatría*, 292, 113-307.

Pruebas aprender 2021. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/06/resultados_aprender_2021.pdf

Ray, RD, McRae, K., Ochsner, KN y Gross, JJ (2010). Reevaluación cognitiva del afecto negativo: evidencia convergente de EMG y autoinforme. *Emoción*, 10(4), 587.

Rendón Arango, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 3(2), 349-363.

Restrepo, S. R., y vallejo- Trujillo, S (2018). Neurociencia y toma de decisiones: estrategias de avanzada en educación. *Corporación universitaria adventista-co/spa/rda scdd21/cutter-sanborn.*, 103. Recuperado de:

<http://170.238.227.3/bitstream/handle/11254/993/Neuroeducaci%C3%B3n.%20Trazos%20derivados%20de%20investigaciones%20iniciales.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=106>

Reeve, J. (2010) Motivación y Emoción. México. McGraw-Hill. Recuperado de: <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3541/138%20MOTIVACI%C3%93N%20Y%20EMOCI%C3%93N.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Reidl, L. M. (2005) *Celos y envidia: emociones humanas*. México. Universidad Autónoma de México.

Reyna, C., y Brussino, S. (2009). Propiedades psicométricas de la escala de comportamiento preescolar y jardín infantil en una muestra de niños argentinos de 3 a 7 años. *Psykhé (Santiago)*, 18(2), 127-140. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282009000200009&script=sci_arttext.

Richards, JM y Gross, JJ (2000). Regulación de las emociones y memoria: los costos cognitivos de mantener la calma. *Revista de personalidad y psicología social*, 79(3), 410.

Ribero Marulana, S. y Vargas Gutiérrez, R. M (2013). Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo conductual: una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. *Psicología desde el Caribe*, (30), 495-525. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21329176004.pdf>.

Riskind, JH y Kleiman, EM (2012). Estilo cognitivo inminente, esquemas emocionales y miedos a la pérdida del control emocional: dos estudios. *Revista Internacional de Terapia Cognitiva*, 5 (4), 392-405.

Rodríguez Gallardo, A. (2007). Acceso abierto y bibliotecas académicas. *Revista interamericana de bibliotecología*, 30(1), 93-104.

Rodríguez, S. O., Ceballos, N. A., y Sevilla-Vallejo, S. (2022). Conectando la educación en valores, la comprensión lectora y la regulación emocional. Propuesta didáctica a través de El Principito de Antoine de Saint-Exupéry. *Desafíos y retos de la educación en tiempos de pandemia: Aproximaciones educativas desde la ética, la lingüística y la literatura*, 323, 59-88.

Rodríguez, J. A. P., Linares, V. R., González, A. E. M., y Guadalupe, L. A. O. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma psicológica*, 16(2), 85-112.

Rodríguez Muñoz, S. (2015). *La relación entre los niveles de actividad física, la coordinación motriz y la destreza en lectoescritura* (Master's thesis). Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3421>

Rotger M. (2022) *Inteligencia y gestión emocional ¿Qué sientes hoy? Emociones para aprender a validar y gestionar*. Editorial: Brujas.

Sabatier, C., Cervantes, D. R., Torres, M. M., De los Rios, O. H., y Sañudo, J. P. (2017). Regulación emocional en niños y adolescentes. *Psicología desde el Caribe*, 34(1), 75-90.

Salovey, P., Mayer, JD, Goldman, SL, Turvey, C. y Palfai, TP (1995). Atención emocional, claridad y reparación: exploración de la inteligencia emocional utilizando la escala

de meta-estado de ánimo de rasgos. 125–154. Recuperado de: <https://doi.org/10.1037/10182-006>

Salovey, P., Stroud, LR, Woolery, A. y Epel, ES (2002). Inteligencia emocional percibida, reactividad al estrés e informes de síntomas: exploraciones adicionales utilizando la escala de meta-estado de ánimo de rasgos. *Psicología y salud*, 17 (5), 611-627.

Salvador Cruz, J., y Acle Tomasini, G. (2005). Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(26), 879-902.

Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

Sanjuán-Álvarez, M., y Cristóbal-Hornillos, R. (2022). *Procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en un libro ilustrado de no-ficción y en un libro de texto*. Publicaciones, 52(1), 57-99

Saarni, C. (1984). Un estudio de observación de los intentos de los niños para controlar su comportamiento expresivo. *Desarrollo infantil*, 1504-1513.

Saavedra Torres, J. S., Díaz Córdoba, W. J., Zúñiga Cerón, L. F., Navia Amézquita, C. A., y Zamora Bastidas, T. O. (2015). Correlación funcional del sistema límbico con la emoción, el aprendizaje y la memoria. *Morfología*, 7(2), 29–44. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/morfologia/article/view/52874>

Saurabh, K., y Ranjan, S. (2020). Compliance and psychological impact of quarantine in children and adolescents due to Covid-19 pandemic. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87, 532-536.

Scott, SK, Leff, AP y Wise, RJ (2003). Más allá de la información dada: un sistema

neuronal que soporta la interpretación semántica. *Neuroimagen*, 19(3), 870-876.

Schmeichel, BJ, Volokhov, RN, y Demaree, HA (2008). Capacidad de memoria de trabajo y autorregulación de la expresión y experiencia emocional. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 95(6), 1526-1540. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/a0013345>

Sevilla-Vallejo, S. (2018). La aventura interminable. Algunas claves sobre la motivación y los procesos de lectura. *Cálamo FASPE* 66, 1-10.

Sevilla-Vallejo, S., y Marón, N. A. C. (2021). *La regulación emocional en niños para lograr la maravillosa aventura de la lectocomprensión en tiempos de pandemia*. Docentes de Iberoamérica frente a la pandemia. Desafíos y respuestas Libro de conferencias del II Congreso Iberoamericano de Docentes, 111-173.

Silva, R. E. S. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Coop. Editorial Magisterio.

Sierra, Marcos R. (2003). *La construcción del sujeto en la narrativa española actual*. Tesis doctoral Madrid: Fundación Universitaria Española.

Slater, D., Pointeau, G., Nobbs, D., Lipsmeier, F., Kilchenmann, T., Sanders, K., y Chatham, C.H. (2020). *Remote Assessment of ASD in Clinical Trials: Validation of a Smartphone- Based Emotion Recognition Task*. In INSAR 2020 Virtual Meeting. INSAR.

Smith, SM y Petty, RE (1995). Moderadores de personalidad de los efectos de congruencia del estado de ánimo en la cognición: el papel de la autoestima y la regulación del estado de ánimo negativo. *Revista de personalidad y psicología social*, 68(6), 1092.

Southam Gerow, MA y Kendall, PC (2002). Regulación y comprensión de las emociones: implicaciones para la psicopatología y la terapia infantil. *Revisión de psicología clínica*, 22(2), 189-222.

Stanton, AL, Kirk, SB, Cameron, CL y Danoff-Burg, S. (2000). Afrontamiento a través del enfoque emocional: construcción y validación de escalas. *Revista de personalidad y psicología social*, 78(6), 1150.

Stanton, A. L., Parsa, A., y Austenfeld, J. L. (2002). The adaptive potential of coping through emotional approach. *Handbook of positive psychology*, 148-158.

Sternberg, RJ y Lubart, TI (1995). *Desafiando a la multitud: Cultivando la creatividad en una cultura de conformidad*. Prensa Libre.

Stifter, CA, Spinrad, T. y Braungart-Rieker, J. (1999). Hacia un modelo de desarrollo de cumplimiento infantil: El papel de la regulación emocional en la infancia. *Desarrollo infantil*, 70(1), 21-32.

Solano Pizarro, P., González-Pienda, J. A., González-Pumariega Solis, S., y Núñez Pérez, J. C. (2004). Autorregulación del aprendizaje a partir de textos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación* 9(11) 1- 18.

Soto Hernández, H., y Hernández, S. (2019). *Análisis neuropsicológico y electroencefalográfico de adolescentes con TDAH* (Master's thesis) 1-114. Recuperado de: <https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/a3f20517-eb61-42e4-803a-a40e3cedff42>

Soto Pérez, F., Martín, M. F., y Gómez, F. J. (2010). Tecnologías y Neuropsicología: Hacia una Ciber–Neuropsicología. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 4(2), 112-130.

Soto Pérez, F., y Castillo, D. (2014). PsicoED: Una alternativa online y comunitaria para la psicoeducación en esquizofrenia. *Psicoperspectivas*, 13(3), 118-129.

Sugawara, A. y Cunningham, B. (1988). Las percepciones de los futuros maestros sobre las conductas problemáticas de los niños. *La Revista de Investigación Educativa*, 82 (1), 34-39.

Sutherland, R., Trembath, D., Hodge, M. A., Rose, V., y Roberts, J. (2019). Telehealth and autism: Are telehealth language assessments reliable and feasible for children with autism? *International Journal of Language y Communication Disorders*, 54(2), 281-291.

Tamir, M. (2015). El campo de maduración de la regulación emocional. *Revisión de emociones*, 3(1), 3-7.

Tamir, M., Mitchell, C. y Gross, JJ (2008). Motivos hedónicos e instrumentales en la regulación de la ira. *Ciencia psicológica*, 19(4), 324-328.

Tapia, JA (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *La orientación escolar en centros educativos*, 209-242.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2), 25-52. Recuperado de: <https://doi.org/10.2307/1166137>

Thompson, P. (2011). El problema con HRM. *Revista de gestión de recursos humanos*, 21 (4), 355-367.

Torres, J. S. S., Córdoba, W. J. D., Cerón, L. F. Z., Amézquita, C. A. N., y Bastidas, T. O. Z. (2015). Correlación funcional del sistema límbico con la emoción, el aprendizaje y la memoria. *Morfología*, 7(2), 29-44.

Troy, A. S.; Wilhelm, F. H.; Shallcross, A. J.; Mauss, I. B. (2010). Seeing the silver lining: Cognitive reappraisal ability moderates the relationship between stress and depressive symptoms. *Emotion*, 10(6), 783-795.

Underwood, MK, Coie, JD y Herbsman, CR (1992). Mostrar reglas para la ira y la agresión en niños en edad escolar. *Desarrollo infantil*, 63(2), 366-380.

Urdinez, M (2022) Pruebas Aprender 2021, Diario de la Nación. Recuperado el 7/12/2023

de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/los-resultados-de-las-pruebas-aprender-muestran-un-deterioro-significativo-en-la-comprension-de-nid21062022/>

Uusberg, A., Taxer, J. L., Yih, J., Uusberg, H., y Gross, J. J. (2019). Reappraising reappraisal. *Emotion Review*, 11(4), 267-282.

Vallejo, S. S., y Marón, N. A. C. (2020). Theoretical and applied study of the psychological and educational effects of lockdown in primary school students in Argentina. *Social Sciences y Humanities Open*, 2(1), 100039.

Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P. y Meeus, W. (2014). Toma de perspectiva y preocupación empática en la adolescencia: diferencias de género en los cambios de desarrollo. *Psicología del desarrollo*, 50(3), 881.

Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension, *New York: Academic Press*, 1-389.

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 15-28.

Vygotsky, L. (1984). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
Wathers, SF y Thompson, RA (2014). Percepciones de los niños sobre la efectividad de las estrategias para regular la ira y la tristeza. *Revista internacional de desarrollo conductual*, 38(2), 174-181.

Wells, DL (2009). Los efectos de los animales en la salud y el bienestar humanos. *Revista de temas sociales*, 65(3), 523-543.

Werner, K. y Gross, JJ (2010). Regulación emocional y psicopatología: un marco conceptual. En AM Kring y DM Sloan (Eds.), *Regulación emocional y psicopatología: un*

enfoque transdiagnóstico de la etiología y el tratamiento. La prensa de Guilford, 63(2),13–37. Recuperado de: <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000119>

Wright, A. J. (2018a). Equivalence of remote, online administration and traditional, face-to-face administration of the Woodcock-Johnson IV cognitive and achievement tests [White paper]. Recuperado de:

[//www.presencelearning.com/app/uploads/2016/09/WJIV_Online_Remote_whitepaper_FINAL.pdf](http://www.presencelearning.com/app/uploads/2016/09/WJIV_Online_Remote_whitepaper_FINAL.pdf)

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. y Stegall, S. (2006). Regulación emocional en niños y adolescentes. *Diario de Pediatría del Desarrollo y del Comportamiento, 27(2)*, 155-168. Zelkowitz, RL y Cole, DA (2016). Medidas de reactividad emocional y regulación emocional: validez convergente y discriminante. *Personalidad y diferencias individuales, 102*, 123- 132.

Zimmerman, BJ (2002). Convertirse en un aprendiz autorregulado: una descripción general. *De la teoría a la práctica, 41(2)*, 64-70.

Zimmerman, BJ (2008). Investigando la autorregulación y la motivación: antecedentes históricos, desarrollos metodológicos y perspectivas futuras. *Revista de investigación educativa estadounidense, 45(1)*, 166-183.

Anexo I Técnicas de Recolección de datos

1- Entrevista a docentes

N° de docente:

Género: Femenino

Nombre Escuela en la que se desempeña:

Grado en el que se desempeña:

Provincia de la Argentina que vive:

1- ¿Cuáles son las consecuencias que considera que trajo aparejada la pandemia a nivel educativo?

2- ¿Aproximadamente qué porcentaje de estudiantes se muestran motivados con el aprendizaje?

Entiéndose que la motivación depende de las creencias que tenemos los lectores respecto al objetivo que debemos conseguir y las creencias respecto a lo que implica comprender (Alonso-Tapia, 2005).

3- ¿Alguno de tus estudiantes presenta dificultades en el aprendizaje?

Si.....

No.....

Responder si la respuesta fue SI. ¿Qué problemas presentan?

4- ¿Los estudiantes demuestran interés cuando leen un texto?

5- Con respecto a las actividades que implican la lectura, ¿cómo consideran que leen sus estudiantes?

Insatisfactorio: Poco satisfactorio: Satisfactorio:

Bien:

Muy bien:

Excelente:

6- ¿Actualmente leen igual que en tiempos de pandemia?

7- ¿Con qué herramientas cuenta para evaluar la lectura?

8- Cuando los estudiantes leen una narración, ¿entienden cómo se caracterizan los personajes y sus conflictos?

9- Teniendo en cuenta los niveles lingüísticos ¿Sus alumnos comprenden las palabras (léxico), las expresiones (sintáctico) y la temática (textual)?

- Nivel léxico:

- Nivel sintáctico:

- Nivel textual:

- ¿Cómo ha podido evaluar cada uno?

10- ¿Qué niveles lingüísticos considera que se encuentran más desarrollados y cuáles se encuentran más afectados? ¿Por qué?

11- Hay alumnos poseen dificultades para comprender el material leído.
Sí.....

No.....

¿Qué dificultades?:

12- ¿Los estudiantes tienen claro que emociones sienten ante diversas situaciones?
Sí.....

No.....

Se sienten:

13- ¿Los niños le han podido expresar qué emociones sienten? Sí.....

No

14- Voy a nombrarte un listado de emociones básicas, me gustaría que me nombres cuáles se presentan en el aula comúnmente:

Emociones:

- Tristeza:
- Enojo:
- Miedo
- Vergüenza
- Disgusto
- Sorpresa
- Alegría:
- Otras

15- ¿Utiliza diversas herramientas para que los estudiantes identifiquen sus

estados emocionales en curso?

- Si.....
- No.....

¿Cuáles?

16- ¿Con qué nivel de intensidad se presentan estas emociones? Entiéndase por intensidad emocional al grado con que se producen las emociones que sienten.

Expresar la o las opciones correctas:

- Casi nada:
- Muy poco:
- Poco:
- Más o menos:

- Bastante:
- Mucho:
- Muchísimo:

17- ¿Usted considera que dichas emociones repercuten en el aprendizaje de sus estudiantes?

Sí.....

No.....

¿De qué manera?

18- ¿De acuerdo a su punto de vista, ¿Sus estudiantes regulan las emociones de manera adaptativa? Es decir, logran identificar y resignificar sus eventos emocionales.

Sí....

No...

19- Le nombraré estrategias de regulación emocional adaptativas y no adaptativas.

¿Puede nombrarme cuál considera que se presentan con mayor frecuencia sus alumnos?

- Reevaluación cognitiva (implica resignificar los eventos para cambiar su impacto emocional):

- Planificación (es la posibilidad de pensar nuevas maneras de manejar un evento negativo):

- Poner en perspectiva (consiste en poder analizar un evento y compararlo con otros desde otro lugar):

- Autoculpabilización (asignarse la culpa a por los sucesos vivenciados):

- Rumiación (repensar pensamientos y sentimientos asociados a un evento negativo):

- Catastrofización (poner énfasis en el terror vivenciado):

- Reinterpretación positiva (poder crear una nueva significación positiva a un evento, posibilitando de esta manera el crecimiento personal):

20- Conoce y/o utiliza técnicas para lograr estrategias adaptativas de regulación emocional emociones de los alumnos?

Si... No...

¿Cuáles?

21- ¿Cómo reaccionan sus estudiantes frente a situaciones estresantes? ¿Por ejemplo, ante un examen?

22 - Considera que los estados emocionales del estudiante influyen en el proceso de lecto comprensión?

Es decir, modifican la motivación, la comprensión sobre los personajes o los niveles lingüísticos.

¿De qué manera?

23- ¿Considera que su rol de docente es importante para que los estudiantes logren la regulación emocional?

2- Tarea TIRC Digitalizada:

<https://docs.google.com/forms/d/1Kb3UsEGrrtcZdQdk2X0jrDK4uPWnkbqWy1FNRz>

[UGzeI/edit](#)

3- Rúbrica

CLAN

digitalizada:

<https://docs.google.com/forms/d/1aOasdavUAFEQx73IJNn8Ulba1Eg8EB7VFhhJYdq44>

[U/edit](#)

Anexo II Modelo de consentimiento informado

UFLO (Universidad de Flores)

Autorizo a que a mi hijo/a se le realicen 2 cuestionarios digitales de regulación emocional y comprensión lectora. Los mismos son totalmente anónimos, a los fines de conocer las características de las mismas y mejorarla. Los cuestionarios estarán a cargo de la Lic. Natalia A. Ceballos Marón, DNI 30180351, Doctorando en Psicología de la Universidad de Flores y Alcalá. El proyecto de tesis estará a cargo de: Director: Dr. Sevilla Vallejo, Santiago y Co-Director: Dr. Rodríguez Ceberio Marcelo.

Nombre y apellido del padre / madre / responsable o tutor DNI

Firma:

Nombre y apellido del Director: Santiago Sevilla Vallejo DNI: 50988853-S

Firma

Nombre y apellido del CO- Director: Marcelo Rodríguez Ceberio DNI: 13315143

Firma

Nombre y apellido del doctorando: Natalia A. Ceballos Marón DNI: 30180351

Firma:

* Elaborado a partir de recomendaciones convenidas en Resolución 1490/2007 Guía de las Buenas Prácticas de Investigación Clínica en Seres Humanos Ministerio de Salud de la Nación, Argentina, y las Pautas Internacionales para la Evaluación Ética de los Estudios Epidemiológicos, del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS); 1991.