

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



**REGULACIÓN EMOCIONAL Y COMPRENSIÓN LECTORA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE UNA I.E.P. DE
SURCO, 2018**

Tesis para optar al Grado Académico de Maestra en Neurociencia y Educación

**MAXARY RUTH BUJAICO PERALES
KARINA TORRES HERRERA**

Presidente: Mario Carlos Granda Rangel

Asesor: Elena Roxana Saona Betetta

Lector 1: Víctor Arturo Martel Paredes

Lector 2: Carlos Mariano Arbaiza Meza

Lima – Perú

Setiembre de 2021

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo principal establecer la relación que existe entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco.

El tipo de investigación fue básico descriptivo cuantitativo de alcance correlacional con un diseño no experimental transversal correlacional. Los participantes fueron 87 estudiantes, elegidos de manera intencional y por conveniencia, que cursaban el cuarto grado de primaria de educación básica regular en una I.E.P. de Surco.

Para medir la regulación emocional se utilizó la adaptación española del cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes (ERQ-SpA). La comprensión lectora se midió a través de la adaptación peruana de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva en Lima Metropolitana, nivel 4 forma A (CLP 4-A).

Los resultados mostraron una correlación negativa estadísticamente significativa entre la supresión expresiva (estrategia de regulación emocional) y la comprensión lectora (tanto con el puntaje total del CLP como con el subtest 4). No se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la reevaluación cognitiva (estrategia de regulación emocional) y la comprensión lectora.

Palabras clave: regulación emocional, comprensión lectora, supresión expresiva, reevaluación cognitiva, funciones ejecutivas

ABSTRACT

The main objective of this research was to establish the relationship between emotion regulation and reading comprehension in elementary school students of a private educational institute of Surco.

The type of research was basic descriptive, correlational and quantitative, with a non-experimental, cross-correlational design. Participants were 87 students, chosen intentionally and for convenience, who were in fourth grade of elementary for a regular basic education in a private educational institute in Surco.

To measure emotional regulation, the Spanish adaptation of the emotional regulation questionnaire for children and adolescents (ERQ-SpA) was used. Reading comprehension was measured through the Peruvian adaptation of the reading comprehension test of progressive linguistic complexity in Metropolitan Lima, level 4 form A (CLP 4-A).

The results showed a statistically significant negative correlation between expressive suppression (emotional regulation strategy) and reading comprehension (both with the total CLP score and with subtest 4). No statistically significant correlation was found between cognitive reevaluation (emotional regulation strategy) and reading comprehension.

Keywords: Emotion regulation, Reading comprehension, Expressive suppression, Cognitive reevaluation, Executive functions

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	14
1.1. Regulación emocional.....	14
1.1.1. Desarrollo del concepto de regulación emocional.....	14
1.1.2. Definición de la regulación emocional.....	18
1.1.3. Modelos de regulación emocional.....	22
1.1.4. Bases neurobiológicas de la regulación emocional.....	27
1.1.5. Medición de la regulación emocional.....	33
1.2. Comprensión lectora.....	39
1.2.1. Definición e historia de la comprensión lectora.....	39
1.2.2. Modelos teóricos de la comprensión lectora.....	43
1.2.3. Procesos y niveles de comprensión lectora.....	48
1.2.4. Factores que condicionan la comprensión lectora.....	55
1.2.5. Bases neurobiológicas de la comprensión lectora.....	58
1.2.6. Medición de la comprensión lectora.....	68
1.3. Investigaciones sobre regulación emocional y comprensión lectora.....	74
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	85
2.1. Tipo de investigación.....	85
2.2. Diseño de la investigación.....	86
2.3. Objetivos de la investigación.....	86
2.3.1. Objetivo general.....	86
2.3.2. Objetivos específicos.....	86
2.4. Sistema de hipótesis.....	87
2.4.1. Hipótesis general.....	87
2.4.2. Hipótesis específicas.....	87
2.5. Variables de estudio.....	87
2.6. Población y muestra.....	88

2.6.1. Criterios de inclusión y exclusión.....	89
2.7. Instrumentos.....	90
2.7.1. Adaptación española del cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes (ERQ-SpA).....	90
2.7.2. Adaptación peruana de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva nivel 4 forma A (CLP 4-A) en Lima Metropolitana.....	91
2.8. Procedimiento.....	92
2.9. Plan de análisis de la información.....	93
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	94
3.1. Propiedades psicométricas de las medidas.....	94
3.1.1. Cuestionario de regulación emocional.....	94
3.1.2. Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP).....	96
3.2. Análisis descriptivo.....	98
3.3. Contraste de hipótesis.....	99
3.4. Análisis complementario.....	100
3.5. Discusión de los resultados.....	102
Conclusiones.....	118
Recomendaciones.....	120
Referencias bibliográficas.....	122
Anexos.....	140

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Composición de la muestra.....	89
Tabla 2: Análisis de la confiabilidad del Cuestionario de Regulación Emocional.....	95
Tabla 3: Análisis factorial exploratorio de la Escala de Regulación.....	96
Tabla 4: Estadísticas de confiabilidad del CLP.....	97
Tabla 5: Análisis factorial exploratorio del CLP.....	98
Tabla 6: Estadísticos descriptivos de las variables y prueba de normalidad.....	99
Tabla 7: Correlaciones entre la regulación emocional y la comprensión lectora.....	99
Tabla 8: Correlaciones entre la reevaluación cognitiva y la comprensión lectora.....	100
Tabla 9: Correlaciones entre la supresión expresiva y la comprensión lectora.....	100
Tabla 10: Comparación en las variables de estudio según sexo.....	101
Tabla 11: Niveles de desempeño en el CLP.....	102



INTRODUCCIÓN

La ciencia del cerebro y de la mente ha evolucionado a través de los años. En esta línea, los avances significativos en neurociencias han causado gran impacto en la educación, “desde saber cómo aprenden los estudiantes y cambiar procesos pedagógicos tradicionales por nuevas prácticas educativas hasta el conocimiento del neurodesarrollo que involucra al ser humano de manera integral” (Campos, 2012). Por ello, el presente estudio se encuentra dentro de las líneas de investigación del desarrollo socioemocional y de la enseñanza–aprendizaje. La primera aspira a comprender el desarrollo de la cognición social, de las habilidades socioemocionales, sus principales precursores y constructos relacionados, y la segunda permite entender los principios básicos que dirigen los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como identificar aquellos factores internos y externos que ejercen influencia en ambos procesos (Centro Internacional de Neurociencia para el Desarrollo Humano, Cerebrum, 2013). A partir de estas líneas de investigación, se planteará el problema del presente estudio.

La educación, elemento fundamental de la formación de los seres humanos, ha sido un agente que ha permanecido a lo largo de la historia. El sistema educativo que se ha desarrollado en el presente siglo propone nuevas perspectivas. Esto exige un avance considerable: por una parte, que los estudiantes aprendan de manera comprensiva y relacionando conceptos, lo que requiere del desarrollo de una adecuada comprensión lectora para el logro de aprendizajes significativos. Y por otro lado, que los estudiantes desarrollen múltiples habilidades, entre ellas las emocionales, debido a la comprobada importancia que tienen en la vida del ser humano. No haber considerado, en décadas pasadas, estos aspectos dentro de los contextos educativos, ha causado la disociación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las emociones.

Fue a inicios del siglo XXI que empezaron a realizarse las investigaciones en el campo de la educación emocional. Como señala Shanker (2013) “durante los últimos años, los problemas emocionales en los niños se han convertido en una gran

preocupación para los educadores, padres y otros” (pp. 22). Debido a esto es que los programas de educación emocional comenzaron a estar presentes en el contexto educativo. Como señala Cohen (2006) citado por Fillela, Pérez, Agulló y Oriol (2014), en EE.UU, la comunidad de profesionales The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) empezó a aplicar programas en las escuelas norteamericanas porque consideraban que muchos de los problemas que afectan a los estudiantes eran causados por dificultades a nivel social y emocional. Dichos autores destacan también que son numerosos los expertos que defienden que el desarrollo de las competencias emocionales debería jugar un papel esencial en nuestro sistema educativo.

En el Perú, esta línea de investigación es relativamente nueva. Afortunadamente, se está incrementando progresivamente la inclusión de los aspectos emocionales en los planes de estudio y en la intervención en las aulas. Así, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2016), en su currículo nacional de la educación básica, considera que “educar es acompañar a una persona en el proceso de generar estructuras propias internas, cognitivas y socioemocionales, para que logre el máximo de sus potencialidades” (p. 11). De la misma forma, menciona la autorregulación de las emociones como una de las capacidades a desarrollar y que se necesita que el estudiante “reconozca y exprese sus emociones y las regule a partir de la interacción con sus compañeros y docente y de las normas establecidas de manera conjunta” (MINEDU, 2017, p. 9).

Las investigaciones de los últimos años han evidenciado que las emociones juegan un rol importante en el éxito de la persona; por ello, las teorías actuales enfatizan la importancia de los mecanismos de regulación emocional (Andrés y Aydmune, 2013). Como señalan dichos autores, la investigación en regulación emocional ha crecido mucho en los últimos años y su importancia radica en que la regulación emocional resulta un factor imprescindible de la salud mental en diferentes aspectos: afectivo, cognitivo y social. Por otro lado, la falta de educación emocional ocasionaría problemas de conducta (Caballero García y García-Lago, 2010). Por estas razones, el concepto de regular emociones tiene un rol fundamental en los contextos educativos.

Por otra parte, el aprendizaje de la comprensión lectora cumple un rol fundamental en un contexto letrado. Mediante este proceso desarrollamos capacidades que nos permiten organizar los propios esquemas mentales, aprehender el mundo, incorporar nueva información y relacionarla con las ideas que ya poseemos. Se puede apreciar, a nivel nacional, un bajo desempeño en esta competencia en los estudiantes de

los diferentes niveles educativos. Según los resultados de la prueba PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), nuestro país se ubica en el puesto 63 de 70 de países en la competencia de comprensión lectora (OCDE, 2016). Si bien se observa una mejora en relación con años anteriores, aún en el contexto de América Latina nos ubicamos en los últimos puestos. Como señala Gonzales Flores (2012) citando a Cairney (1992), González (2004) y Solé (2000), al ser la lectura un factor del desarrollo cognitivo, está directamente relacionada con el aprendizaje y, citando a Morin (2001) en términos de la enseñanza, está relacionada con uno de los saberes necesarios para la educación del futuro. Debido a ello es fundamental ser conscientes de que la lectura comprensiva es requisito ineludible para que haya aprendizaje significativo. Son algunas las investigaciones que se han llevado a cabo para mejorar la comprensión en los individuos, sin embargo aún es necesario enfrentar desafíos para contrastar las carencias que existen en los procesos de comprensión lectora en las instituciones educativas.

Tomando en consideración estos aspectos, hubo interés por conocer investigaciones que analizaran la relación existente entre la regulación emocional y la comprensión lectora, encontrándose el hecho de que si bien existen argumentaciones de autores que sugieren la existencia de una asociación entre ambas variables; aún existe un vacío de trabajos empíricos que demuestren la relación existente entre ellas. Una de las investigaciones que se aproxima al presente estudio es la de Pérez Flores (2018). Este autor estudió la variable de estrategias de regulación emocional cognitiva “planificación” y “culpar a otros” y la variable de “vínculos parentales”. Esta investigación encontró que ambas variables influyen sobre la comprensión lectora. Esto permite establecer una relación directa de estas dos estrategias de regulación emocional con la comprensión lectora. Por otro lado, Monge Brenes (2015) estudió el rol del docente en los procesos de regulación emocional y encontró que este estudio evidencia que la regulación emocional tiene un efecto claro sobre el aprendizaje y, como sabemos, la comprensión lectora forma parte del aprendizaje. Además brinda un aporte importante ya que señala que los docentes cumplen un rol fundamental en los procesos de regulación emocional de sus estudiantes. Otra investigación importante es la realizada por Conejo y Garnier (2011) que estudió las funciones ejecutivas de control inhibitorio y la memoria de trabajo vinculadas a la regulación emocional. Este estudio aportó evidencia importante sobre el desarrollo de la regulación emocional ya que se

estableció que a mayor uso de esta variable mayor es el desempeño en memoria de trabajo y control inhibitorio en edades preescolares. Esto permite establecer una relación directa de regulación emocional con las funciones ejecutivas. Si bien estas investigaciones relacionan las variables de regulación emocional, aprendizaje y funciones ejecutivas, aún sería necesario profundizar de manera directa en la relación entre la regulación emocional y sus estrategias con el aprendizaje de la comprensión lectora.

El interés en la dimensión emocional ha motivado la exploración y el análisis de aquellos contextos que están permeados por ella, estableciéndose la relación entre lo cognitivo y lo emocional: no hay razón sin emoción (Mora, 2013). Según OCDE (2016), la emoción y la cognición funcionan de manera conjunta en el cerebro para guiar el aprendizaje (Dumont, Istance y Benavides, 2010). Por lo que, de acuerdo a lo mencionado anteriormente, los investigadores intentan comprender la importancia de la regulación emocional en los contextos educativos para, como señalan Schutz y Pekrun (2007), establecer y analizar las relaciones que existen entre el aprendizaje y la forma en que los alumnos regulan sus emociones, a fin de contribuir con la aplicación de estrategias que favorezcan los niveles de productividad de los estudiantes.

Por otro lado, en la actualidad, los proyectos educativos institucionales de diversas instituciones educativas manifiestan que el desarrollo de la competencia emocional en el estudiante tiene una contribución significativa en su formación integral como persona puesto que permitirá la adecuada inserción del individuo a la sociedad. Sin embargo, la realidad es que muchos docentes presentan dificultades para regular las emociones de sus estudiantes en las aulas y el clima emocional general de la clase (Sutton, 2004). Esta situación no es ajena a la institución en la que se realizará el estudio. Si bien el proyecto educativo institucional de la I.E.P en la que se suscribe la investigación promueve en sus estudiantes, el desarrollo personal y la capacidad de construir sus propios aprendizajes, aún los docentes, como agentes socializadores, deben incorporar en su didáctica de una manera más consistente, oportunidades en las que los alumnos puedan identificar, utilizar y perfeccionar el uso de las estrategias de regulación emocional. Además se observa que los resultados en la capacidad de comprensión lectora no han sido los esperados; en especial en los niños y niñas de cuarto grado de primaria.

Por lo expuesto anteriormente, y frente a la problemática que se evidencia a nivel nacional e institucional, se ha formulado el siguiente problema de investigación:

¿Qué relación existe entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco, 2018?

La importancia del presente estudio se justifica en diversos aspectos. En relación con los aportes a la comunidad científica, a nivel teórico pretende cubrir los vacíos de conocimiento acerca de la relación entre la regulación emocional y la comprensión lectora debido a que, a nivel nacional, no se cuenta con suficientes investigaciones que abarquen dicha relación. Habiendo establecido la relación entre ambas variables, se tendrá mayores elementos para fundamentar y poner en práctica diversas estrategias de regulación emocional que permitan el logro de aprendizajes significativos, entre ellos, la comprensión lectora. A nivel metodológico, la presente investigación aporta la validación en una muestra de cuarto grado de Primaria de la adaptación española del Cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes (ERQ-SpA), lo cual enriquecerá el universo de muestras en las que se ha ido validando dicho instrumento a nivel nacional. La relevancia de la presente investigación en el ámbito profesional radica en que los resultados obtenidos podrían ser de utilidad en contextos más amplios y en otras realidades educativas. Una de las metas principales a la cual apunta esta investigación es que, a partir de los resultados acerca de la relación entre regulación emocional y comprensión lectora, los docentes de las instituciones educativas se animen a implementar en las aulas programas de intervención para mejorar la comprensión lectora, que contengan el componente de la regulación emocional. En la institución educativa en la que se aborda la presente investigación se espera mejorar las propuestas didácticas en relación a la aplicación de estrategias relacionadas a la regulación emocional e identificar los elementos de la comprensión lectora que se requieran afianzar en lo estudiantes de cuarto grado de educación primaria.

Una de las principales motivaciones para realizar la presente investigación es que el desarrollo de este trabajo responde a la satisfacción por mejorar los aprendizajes en nuestros estudiantes y contribuir en su desarrollo integral. Si bien esta investigación es un avance en el tema de estudio, no es posible generalizar los resultados. A futuro se recomienda indagar nuevamente en la relación entre la regulación emocional y la comprensión lectora ampliando la cantidad de estudiantes, tomando diferentes grados y trabajando con diversas instituciones educativas. A pesar de esta limitación, la investigación nos dará una aproximación más clara de la relación que existe entre la regulación emocional y la comprensión lectora.

Por otro lado, los capítulos de la presente investigación son los siguientes: el capítulo I aborda la definición de cada una de las variables, así como la evolución de los conceptos, los diferentes modelos teóricos que se han generado al respecto, las bases neurobiológicas de la regulación emocional y la comprensión lectora, los instrumentos que se han diseñado y las investigaciones que se han realizado recientemente para aproximarse a la relación entre estas dos variables. El capítulo II se refiere al marco metodológico en el que se presenta el tipo y diseño de la investigación, los objetivos general y específicos, el sistema de hipótesis, los criterios para la selección de la muestra, la definición de las variables, los instrumentos para recoger información, el procedimiento y el plan de análisis de la información. El capítulo III contiene el análisis de los resultados y la discusión que se ha generado a partir de ellos. A continuación, se presentan las conclusiones de la investigación y las recomendaciones que facilitan la incorporación de lo encontrado en diferentes propuestas educativas. Finalmente, se termina consignando las referencias bibliográficas utilizadas para la sustentación teórica y metodológica de este estudio y en la sección anexos, se adjuntan los instrumentos utilizados en la presente investigación, la validación de juicio de expertos y otros documentos útiles para la recolección de información.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se desarrollan los marcos conceptuales y teóricos de regulación emocional y comprensión lectora y se presentan los antecedentes de investigación.

1.1. Regulación emocional

1.1.1. Desarrollo del concepto de regulación emocional

El estudio de la regulación emocional fue una inclusión relativamente tardía en el campo de la emoción, sin embargo fue tema de interés un tiempo antes de que apareciera este concepto como tal. La regulación emocional ha sido un foco importante en diferentes estudios, los principales precursores en el desarrollo de la investigación sobre la regulación emocional son: la teoría de Freud acerca de las defensas psicológicas, la teoría del estrés y afrontamiento de Lazarus, la teoría del apego de Bowlby, y la autorregulación (Gross, 2009).

En el año 1926 se planteó la teoría de Freud acerca de las defensas psicológicas, la cual propone que las personas desarrollan una serie de estrategias para lograr mantener el equilibrio psicológico y minimizar las consecuencias de sucesos demasiado intensos emocionalmente. Esta teoría se basó principalmente en la regulación de la ansiedad. Freud usó la ansiedad como un término general para las emociones negativas (Gross, 1998). En esa época, las investigaciones enfocadas en la regulación de las emociones estaban centradas en reducir la experiencia de las emociones negativas. Con el paso del tiempo este campo de estudio se amplió para incluir en las investigaciones las formas en que los individuos aumentan y disminuyen la experiencia y la expresión de una gama de emociones negativas y positivas (Parrott, 1993 citado por Gross, 1998).

Posteriormente, los investigadores empezaron a explorar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial en los hombres de combate y es así como hubo un especial interés por el estudio acerca del estrés. En un primer momento la investigación sobre el estrés se centró en las respuestas a los desafíos físicos como el hacinamiento y el frío, luego se comenzó a explorar también las respuestas a los factores psicológicos estresantes como hablar en público o afrontar exámenes (Gross, 1999). Fue en el año 1966 que el psicólogo estadounidense Richard Lazarus publicó sus trabajos sobre el estrés y el afrontamiento. Lazarus definió el estrés como una relación entre la persona y el entorno (considerado por la persona como relevante para su bienestar) en donde se exceden los recursos de la persona. Además, definió el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales para gestionar (dominar, reducir o tolerar) una relación problemática persona-ambiente (Folkman y Lazarus, 1985). Este mismo autor hizo distinciones entre las respuestas de afrontamiento: el afrontamiento centrado en el problema, que estaba dirigido a resolver el problema, y el afrontamiento centrado en la emoción, que tenía como objetivo disminuir la experiencia emocional negativa. Fue esta última construcción la que sentó las bases para el estudio de la regulación de las emociones (Gross, 1999).

Aunque podría parecer que el término afrontamiento y regulación emocional son lo mismo, estos se diferencian en que el afrontamiento es una categoría más amplia, ya que incluye acciones no emocionales tomadas para lograr objetivos no emocionales (Scheier, Weintraub y Carver, 1986), como comprar un mapa para navegar por una nueva ciudad. A pesar de ser una categoría más amplia, el afrontamiento no incluye por completo la regulación de la emoción ya que ésta incluye procesos que normalmente no se consideran en la literatura de afrontamiento, como la regulación de los aspectos expresivos o fisiológicos de la emoción, o sostener o aumentar emociones positivas. Otra diferencia entre estos dos términos es que la unidad de análisis del afrontamiento suele ser más larga: períodos prolongados de horas, días o meses en lugar de segundos o minutos, por ejemplo, hacer frente al ajuste del primer año de la universidad o la pérdida de un cónyuge (Gross, 1999).

Otro precursor importante de la regulación emocional es la teoría del apego. En 1969 el psiquiatra y psicoanalista John Bowlby planteó esta teoría en la cual expone que el apego es una tendencia de los seres humanos a establecer vínculos afectivos sólidos con personas determinadas a través de la vida. Para este autor, el comportamiento de apego es aquel que permite al sujeto conseguir o mantener proximidad con otra persona

diferenciada y generalmente considerada más fuerte y/o sabia. Estas figuras de apego son los padres o cuidadores que le brindan al niño una base segura a partir de la cual lo animan a explorar. Es importante que los niños puedan depender de estas personas y que ellas logren contener y proteger al niño cuando sea necesario (Garrido-Rojas, 2006).

La relación entre la teoría del apego y la regulación emocional es que de acuerdo con el estilo de apego que tenga el sujeto, habrá una tendencia diferente a privilegiar ciertas formas de manejar y regular las emociones. Un apego seguro en la primera infancia trae consecuencias en la expresión, modulación y flexibilidad en el control de las emociones (Garrido-Rojas, 2006).

El cuarto precursor de la regulación emocional es la autorregulación. El psicólogo austriaco Walter Mischel, en los años 60 del siglo pasado, realizó un experimento para explorar el control de la demora en la gratificación de los niños, el conocido Test del Marshmallow. Mientras desarrollaba su estudio, descubrió una fuerte correlación entre la capacidad de demorar la gratificación y el éxito futuro en la escuela y en la vida. Debido a este resultado es que otros investigadores se interesaron en realizar diversos estudios relacionados a este tema y todos coincidieron en que una de las principales claves para el éxito de los estudiantes es la autorregulación: la capacidad de controlar y modificar las emociones, de enfocar o desviar la atención, para controlar los impulsos, para tolerar la frustración o retardar la gratificación (Shanker, 2013).

La autorregulación es un concepto que implica diversos procesos, los cuales pertenecen a cinco dominios: el biológico, el emocional, el cognitivo, el social y el prosocial (Shanker, 2013). Los impulsos emocionales son unos de los muchos procesos psicológicos que debemos regular (Gross y Thompson, 2007). Quizás la diferencia más básica entre la autorregulación y la regulación emocional es que la autorregulación está orientada al futuro y por lo tanto implica una perspectiva de tiempo que se extiende mucho más allá del estado actual del individuo. De hecho, los esfuerzos de autorregulación suelen realizarse al servicio de objetivos que las personas persiguen a lo largo de varias semanas, meses, años o incluso décadas. Por el contrario, la regulación de la emoción está orientada hacia el presente inmediato, porque la dinámica emocional de las personas se desarrolla directamente en tiempo real. Además, en la medida en que tiene éxito, la regulación de la emoción es instantáneamente gratificante para las personas, promoviendo estados emocionales más agradables (Koole, 2007).

Hasta principios de la década de los 90 del siglo pasado había pocas referencias de investigación por año que contenían la frase “regulación emocional”. Por ejemplo, en 1990, la base de datos bibliográfica de la American Psychological Association (PsycINFO) enumeró cuatro referencias que contenían esta frase. Desde ahí ha habido un notorio aumento: en el 2005, por ejemplo, el recuento de referencias bibliográficas de PsycINFO fue de 671. Aunque los recuentos de referencias son una métrica imperfecta, el aumento de estas en este período de 15 años refleja claramente la creciente popularidad de este tema (Gross, 2009). Ahora hay miles de nuevas publicaciones cada año, lo que hace de la regulación de las emociones una de las áreas de más rápido crecimiento (Gross, 2015).

Adrian, Zeman y Veits (2011) analizaron los estudios sobre regulación emocional publicados de 1976 a 2010 en 42 revistas. Encontraron que la mayoría de los estudios fueron publicados entre 2000 y 2010, y que el 10% correspondieron a la etapa infantil, 34% a la de preescolar, 32% a la niñez, y 17% a la adolescencia. El resto de estudios (7%) abarcaron más de una sola etapa en sus investigaciones. Además observaron que, para la etapa infantil, los estudios más comunes fueron los longitudinales de tipo observacional. Para la edad preescolar, la cantidad de este tipo de estudios disminuyó y se utilizó también el reporte de padres y maestros para valorar la regulación emocional. En la niñez, el constructo se evaluó principalmente a través del autorreporte y del reporte de los profesores o padres, junto con observaciones directas (Gómez Pérez y Calleja Bello, 2016).

Una vertiente del estudio de la regulación emocional se encuentra dentro de la investigación sobre la inteligencia emocional (Gómez Pérez y Calleja Bello, 2016) y aquí es pertinente mencionar la diferencia entre estos conceptos para evitar confusiones. La inteligencia emocional es la capacidad de razonar sobre las emociones para mejorar el pensamiento. Para Mayer y Salovey (1997) citado en Smieja, Mrozowicz y Kobylinska (2011) la inteligencia emocional incluye las habilidades para percibir con precisión las emociones, para acceder y generar emociones para ayudar al pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular de manera reflexiva las emociones a fin de promover el crecimiento emocional e intelectual. De estos cuatro componentes (percibir, facilitar, entender y manejar las emociones) es solo en el último en donde se habla de regulación emocional (Smieja *et al.*, 2011).

1.1.2. Definición de la regulación emocional

Es necesario primero conocer qué es una emoción para poder entender cómo ésta se puede regular. Goleman (1996) se enfoca en la raíz de la palabra “emoción” para poder entender su significado. Menciona que la palabra “emoción” proviene del latín *emotio* que significa movimiento o impulso. Esta palabra está dividida en el lexema “moción” que proviene del término “moveré” y en el prefijo “e-” que indica que estos movimientos van enfocados a la acción (Goleman, 1996).

Muchos autores han definido este concepto desde diversos enfoques con los que han trabajado pero estas propuestas no son excluyentes sino complementarias. El psicólogo Paul Ekman fue uno de los pioneros en el estudio de las emociones y para realizar su trabajo se enfocó en la expresión facial (Adolphs, 2010). Ekman describe tres características principales para el término emoción: cada emoción es diferente (por lo que mostrará características únicas), la emoción es una respuesta aprendida para lidiar con tareas fundamentales de la vida, y las emociones básicas son elementales y se combinan para formar emociones complejas (Ekman, 1999).

En el año 2010, Carroll Izard encuestó a 34 investigadores que estaban trabajando en este tema para pedirles sus definiciones de emoción. Izard sintetizó una descripción basándose en lo más relevante de las definiciones de sus colegas: la emoción consiste en circuitos neuronales, sistemas de respuesta y un estado / proceso de sentimiento que motiva y organiza la cognición y la acción (Izard, 2010).

Posteriormente Gómez Pérez (2013) realizó una revisión de 40 artículos de investigación y tesis publicadas en inglés y en español desde el año 2000 al 2013 y encontró que la mayoría de los autores consideran que: 1) la emoción es un fenómeno humano con componentes fisiológicos, psicológicos y conductuales; 2) la emoción tiene bases evolutivas, adaptativas y funcionales, ya que se desarrollan y se vuelven más complejas conforme la persona crece; ayudan a la persona a sobrevivir y a funcionar adecuadamente; y dependen del entorno y le permiten modificarlo; y 3) la emoción requiere de una interpretación de objetos, personas o situaciones (elicitadores), que la preparan para realizar determinadas acciones y comunicar su estado a quienes la rodean (Gómez Pérez, 2013).

Este mismo autor propone una definición propia de la emoción resumiendo lo planteado por diferentes investigadores. Él define a la emoción como la respuesta de un individuo frente a los estímulos que se le presentan en su entorno, que involucra un

conjunto de sistemas como la experiencia personal, la expresión, las respuestas fisiológicas y el comportamiento (Gómez Pérez y Calleja Bello, 2016).

Reeve (1994) se enfocó en la importancia funcional de las emociones; según él, la emoción tiene tres funciones principales: 1) la función adaptativa, en donde el organismo presenta la conducta apropiada para cada situación y en donde la emoción juega un papel muy relevante, 2) la función social, ya que la expresión de las emociones comunica nuestro estado de ánimo facilitando las relaciones interpersonales, y 3) la función motivacional debido a que la emoción puede determinar la aparición de la conducta motivada, dirigirla hacia una determinada meta y hacer que se ejecute con una cierta intensidad (Reeve, 1994).

Un aspecto estrechamente relacionado con la funcionalidad de las emociones es su regulación o control. La regulación emocional óptima se produce cuando el organismo es capaz de controlar sus emociones en relación consigo mismo, con los demás y con las normas sociales establecidas, y presenta un funcionamiento psicológico competente (Goleman, 1995).

A mediados de la década de los 90 del siglo pasado, Gross inició sus estudios acerca de la regulación emocional y se constituyó en uno de los primeros investigadores en estudiarla. Según él, éste es un proceso mediante el cual los individuos influyen sobre sus emociones, con respecto a cuándo las tienen y a cómo las experimentan y expresan (Gross, 1998).

Con el paso de los años la regulación emocional tomó cada vez más importancia, en especial en el campo educativo y se realizaron más estudios en este tema. Se comprobó así la relación directa entre la regulación de las emociones con el desarrollo académico (Graziano, Reavis, Keane y Clakins, 2007; Gumora y Arsenio, 2002; Howse *et al.*, 2003; Kwon, Hanrahan y Kupzyk, 2016). Blair (2002) publicó en su investigación que el hecho de que los estudiantes presenten dificultades con la regulación emocional tiene grandes implicaciones en los resultados académicos, ya que la memoria de trabajo, la atención y la planificación se ven inhibidas (Blair, 2002).

Debido a esta relación encontrada es que varios autores escribieron artículos sobre la regulación emocional y plantearon sus definiciones; Rendón Arango (2007) recopiló algunas de éstas en su investigación “Regulación emocional y competencia social en la infancia”:

Murphy, Eisenberg, Fabes, Shepard y Guthrie (1999) definieron a la regulación emocional como “iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o

duración de estados de sentimientos internos y procesos fisiológicos relacionados con la emoción” (p. 415). Campos *et al.* (1994) y Thompson (1994) definieron este término como: prevenir una emoción, incrementar su frecuencia o intensidad, mantener, fomentar, inhibir o atenuar la activación emocional y expresar una emoción diferente a la provocada.

Estas dos definiciones se enfocan más en cómo se pueden gestionar las respuestas emocionales y qué aspectos de estas respuestas se pueden gestionar. Se podría agregar además que esta respuesta se da como consecuencia de un estímulo y que se da con el propósito de alcanzar algún objetivo.

Por otro lado, Baumeister y Heatherton (1996) propusieron esta definición: capacidad para alterar las propias respuestas y apartarse así de los efectos directos de las situaciones inmediatas. A diferencia de las definiciones anteriores, ésta resalta el hecho de que las respuestas emocionales se dan con el objetivo de encontrar algún cambio. En esta definición se menciona además la palabra “capacidad”, lo cual podría involucrar al conjunto de recursos o estrategias que necesita el individuo para alcanzar la meta deseada. Faltaría incluir cómo es que se pueden alterar estas respuestas emocionales.

Cole *et al.* (1994) incluyeron esta definición en su investigación: “la habilidad para responder a las demandas en curso con un rango de emociones tolerable en el ámbito social y suficientemente flexible como para permitir reacciones espontáneas, así como la habilidad para demorar tales reacciones cuando se necesite” (p. 76). Esta definición deja más claro que para que se dé la regulación emocional es necesaria la presencia de las estrategias para responder ante un estímulo y además es necesario apuntar hacia una meta. No queda tan claro cómo es que se utilizan estas estrategias para gestionar las emociones.

Por último, Thompson (1994) menciona que la regulación emocional está constituida por “procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar reacciones emocionales, especialmente sus características de intensidad y temporalidad, para alcanzar metas personales” (pp. 27-28). Thompson presenta una definición más completa, ya que menciona que la regulación emocional consta de procesos que pueden ser esenciales en la persona o adquiridos por la experiencia. Menciona, además, cómo se gestionarán estas respuestas y qué variables se podrán cambiar con el fin de alcanzar algún propósito. Esta última definición de Thompson es una de las más citadas (Rendón Arango, 2007).

Lo anteriormente expuesto coincide con otras publicaciones en este tema, y de acuerdo con Ribero-Marulanda y Vargas Gutiérrez (2013), entre las definiciones más destacadas de la regulación emocional se encuentran la de Thompson (1994) y la de Gross (1998). Ambos autores propusieron, luego de unos años, una definición conjunta (Gross y Thompson, 2007), en la que se señala que la regulación emocional consiste en los esfuerzos que hace el individuo, de manera consciente o inconsciente, para influir en la intensidad y la duración de sus emociones respecto del momento en que surgen, la experiencia que conllevan y su expresión (Gómez Pérez y Calleja Bello, 2016).

En los últimos años se han seguido realizando estudios de regulación emocional y en estos se han utilizado estas definiciones o se han creado nuevas pero basándose en lo publicado por Gross y Thompson, como se muestra a continuación. Según lo publicado por Gómez Pérez y Calleja Bello (2016) la regulación emocional es el proceso a través del cual los individuos modulan sus emociones y modifican su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social. Cheng (2016) menciona la definición de Gross y añade que en términos simples, la regulación de la emoción es el proceso de gestión individual y cambio de uno mismo o de las emociones de otras personas (Cheng, 2016). Andrés, Stelzer, Juric y colaboradores (2017) citados en Andrés, Stelzer, Vernucci *et al.* (2017) señalan que “la regulación emocional implica aquellos procesos que permiten monitorear, evaluar y modificar la naturaleza y el curso de una emoción con la finalidad de cumplir objetivos y responder de manera apropiada a las demandas del entorno” (p. 80).

En la presente investigación se coincide con las definiciones mencionadas y, en especial, con las expuestas por Gross y Thompson, por lo que se propone una síntesis propia: la regulación emocional es un proceso que involucra hacer uso de diferentes estrategias (de manera consciente o inconsciente) para lograr gestionar las emociones. Esto último implica que el individuo inicie, evalúe, mantenga, module y modifique sus respuestas frente a los estímulos y demandas del entorno, con el objetivo de alcanzar metas específicas. Asimismo, esta gestión tiene una implicancia en varios aspectos de la expresión de las emociones, como la intensidad, la temporalidad, la duración y la frecuencia de estas. Además, la regulación emocional tiene una relación directa con otros procesos, como la atención, memoria de trabajo y planificación.

1.1.3. Modelos de regulación emocional

A fines de la década de 1990, el estudio de la regulación emocional adquirió nueva popularidad cuando James Gross conceptualizó este concepto desde una perspectiva de psicología social al enfatizar en su modelo el uso de estrategias de regulación emocional (Aldao, 2013). En la actualidad, el modelo de Gross es uno de los más consensuados en el estudio de la regulación emocional debido a la validación, apoyo empírico e impacto que ha tenido (Andrés y Aydmune, 2013; Gómez-Ortiz, Romera, Ortega-Ruiz, Cabello y Fernández-Berrocal, 2016; Navarro, Vara, Cebolla y Baños, 2018). Este modelo se basa en la premisa principal de que las estrategias de regulación emocional pueden ser diferenciadas en función del momento en el que tienen su primer impacto en el proceso de generación de una respuesta emocional (Andrés y Aydmune, 2013; Gross y Thompson, 2007). El proceso de regulación emocional puede incluir “estrategias (acciones encaminadas al logro de objetivos) o habilidades (capacidad para llevar a cabo con éxito determinada actividad)” (Andrés, Stelzer, Vernucci *et al.*, 2017, p. 80). Gross enfoca su modelo en estrategias; así, este autor describe el proceso de regulación de la emoción usando la siguiente definición: “La regulación de la emoción incluye todas las estrategias conscientes y no conscientes que utilizamos para aumentar, mantener o disminuir uno o más componentes de una respuesta emocional” (Gross, 2001).

En su modelo, Gross diferencia entre las estrategias centradas en los antecedentes y las estrategias centradas en la respuesta. Las primeras se aplican al proceso de preparación para las tendencias de respuesta antes de que se activen por completo. Las estrategias centradas en la respuesta se aplican a la activación de la respuesta emocional real, cuando una emoción ya está en marcha. La regulación de emociones centrada en antecedentes significa seleccionar escenarios, modificarlos, prestar atención a tareas y cambios cognitivos antes de la activación de la respuesta emocional. La regulación de la emoción centrada en la respuesta significa que el ajuste de la reacción se produce cuando el estado de ánimo se ha formado, después de la activación de la respuesta emocional (Cheng, 2016).

Gross distingue en su modelo cinco tipos diferentes de estrategias de regulación de emociones: selección de situaciones, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta. Las primeras

cuatro estrategias son consideradas estrategias de regulación de las emociones centradas en antecedentes, por lo que se pueden aplicar en diferentes puntos en el proceso de generación de la emoción. La última estrategia es considerada como una estrategia de regulación de las emociones centrada en la respuesta (Gross, 2014; Navarro *et al.*, 2018).

La primera estrategia de regulación de emociones centrada en antecedentes es la selección de la situación: una persona elige estar en una situación que coincida con el nivel de respuesta emocional que la persona quiere tener para una cierta emoción (Andrés y Aydmune, 2013). Se refiere a realizar acciones que nos permitan estar en una situación en la que esperamos nos generen emociones placenteras (o displacenteras) (Bosse, Pontier y Treur, 2010). Podría ser acercarse o evitar personas, lugares o cosas para regular la emoción. Por ejemplo, elegir hablar con un amigo que nos haga sentir mejor la noche anterior a un examen importante, en lugar de conversar con otros amigos que también están ansiosos y nerviosos por el examen (Gross, 2002), o quedarse en casa en lugar de ir a una fiesta, porque existe un conflicto con alguien que va a esa fiesta (Bosse *et al.*, 2010). Una dificultad para el uso efectivo de esta estrategia es ponderar adecuadamente los beneficios a corto plazo con los de largo plazo. Por ejemplo, los esfuerzos de una persona tímida para disminuir la ansiedad al evitar situaciones sociales pueden proporcionar alivio a corto plazo a costa de un aislamiento social a largo plazo (Gross, 2002).

La segunda estrategia centrada en antecedentes es la modificación de la situación. Cuando se aplica esta estrategia, una persona modifica una situación existente para obtener un nivel diferente de emoción (Bosse *et al.*, 2010). No es siempre fácil de diferenciar esta estrategia de la anterior, debido a que muchas veces, los esfuerzos destinados para modificar una situación terminan creando toda una nueva situación en sí. En general, la modificación de la situación tiene que ver con las modificaciones externas, en el ambiente físico. Los esfuerzos dirigidos a las modificaciones “internas” se consideran más bien parte de la familia de estrategias denominada “cambios cognitivos” (Andrés y Aydmune, 2013). Algunos ejemplos del uso de esta estrategia son: si se está hablando con un amigo la noche anterior a un examen importante, y este pregunta si estás listo para el examen, se puede dejar en claro que prefieres hablar de otra cosa (Gross, 2002), o si en una discusión acalorada uno de los participantes se pone triste es probable que se consiga bajar el tono emocional de la interacción (Andrés y

Aydmune, 2013), o al ver un programa de televisión irritante, uno puede cambiar de canal (Bosse *et al.*, 2010).

La tercera estrategia también centrada en antecedentes es el despliegue atencional. Esta estrategia se refiere a cambiar la atención sobre un cierto aspecto hacia otro (Bosse *et al.*, 2010). Se usa para seleccionar en cuál de los muchos aspectos de la situación se enfoca la atención con el fin de influir en las emociones (Gross, 2002). Es una de las primeras estrategias que aparece en el desarrollo humano y es utilizada desde la infancia temprana hasta la adultez, sobre todo cuando no resulta posible cambiar o modificar la situación (Andrés y Aydmune, 2013). En esta estrategia se pueden distinguir dos sub-estrategias principales: la distracción, que se refiere a focalizar la atención en otros aspectos de una situación, es decir, quitar la atención del estímulo generador de la emoción para disminuir la estimulación; y la concentración, que se refiere a cuando se dirige la atención a algunas características específicas de la situación (Andrés y Aydmune, 2013). Por ejemplo, uno puede cerrar los ojos al ver una emocionante tanda de penales (Bosse *et al.*, 2010), o uno puede enfocar la atención en un aspecto específico del ambiente para distraerse de una conversación que ha dado un giro molesto (Gross, 2002), o mirar para otro lado cuando la enfermera aplica una vacuna (Andrés y Aydmune, 2013).

La cuarta estrategia de regulación de emociones centrada en antecedentes es el cambio cognitivo. Esta estrategia hace referencia al hecho de modificar la evaluación realizada sobre una situación determinada con el objetivo de variar su significado emocional, a través de cambiar lo que se piensa acerca de dicha situación o acerca de la propia capacidad para manejar las demandas que ésta implica (Andrés y Aydmune, 2013). Una forma de cambio cognitivo que ha recibido particular atención en la investigación es la reevaluación cognitiva (Gross, 2002). Esta implica la construcción de nuevos significados con el fin de neutralizar el impacto emocional negativo, o de amplificar el resultado emocional positivo, de un determinado evento o resultado (Navarro *et al.*, 2018). Por ejemplo, frente a un examen se puede recordar que es solo una prueba, en lugar de verlo como una medida fundamental que muestra el valor como ser humano (Gross, 2002); o interpretar de una manera positiva el aumento de la ansiedad que se experimenta debido a la proximidad de una competencia deportiva como “esta adrenalina me prepara para ser más veloz” en lugar de “esto me va a provocar pánico escénico” (Andrés y Aydmune, 2013), o si un conocido ignora nuestro saludo al encontrarlo en el pasillo, en lugar de sentirse herido o enojado por el desaire,

se podría pensar que esa persona está distraída o tal vez preocupada por sus propios problemas (Gross, 2009).

La quinta estrategia de regulación de la emoción de este modelo es la modulación de respuesta, ésta es una estrategia centrada en la respuesta ya que se aplica después de que se han generado las tendencias de respuesta emocional. Esta estrategia se refiere a influir en las respuestas fisiológicas, experienciales o de comportamiento de manera relativamente directa. Por ejemplo, el ejercicio y la relajación se pueden usar para disminuir los aspectos fisiológicos y experienciales de las emociones negativas (Gross, 2009). Un tipo específico de modulación de respuesta es la supresión expresiva: "Supresión significa que un individuo inhibe el comportamiento expresivo en curso" (Andrés y Aydmune, 2013; Bosse *et al.*, 2010; Gross, 2001). Esta estrategia se activa más tardíamente en el proceso de generación de una emoción, posiblemente cuando otras estrategias han fallado y la experiencia emocional negativa se encuentra presente (Navarro *et al.*, 2018). Algunos ejemplos son: ocultar la vergüenza después de fallar en un examen (Gross, 2002); o disimular el enojo que sentimos hacia un jefe (Gross, 2009); o una persona que esconde estar nerviosa durante una presentación (Bosse *et al.*, 2010).

Desde que Gross presentó el modelo del proceso de regulación de las emociones y la teoría de la estrategia, diferentes investigadores en distintos países han llevado a cabo experimentos e investigaciones de medición sobre estrategias de regulación de las emociones (Cheng, 2016). La reevaluación cognitiva y la supresión expresiva son dos de las estrategias de regulación más estudiadas en los contextos educativos (Andrés, Stelzer, Vernucci *et al.*, 2017). Estas dos son las estrategias más comunes y valiosas para reducir las respuestas emocionales y han recibido un mayor apoyo empírico (Navarro *et al.*, 2018). Gross llevó a cabo una gran cantidad de experimentos y mediciones y encontró que estas dos estrategias diferentes de regulación emocional tienen diferentes efectos sobre la emoción, la cognición y el comportamiento social (Cheng, 2016).

Si bien han existido varias discrepancias a lo largo de los años acerca de los efectos de estas dos estrategias de regulación emocional sobre el aprendizaje, la evidencia reciente señala que la efectividad de las estrategias de regulación emocional depende del contexto y de las diferencias individuales (Kobylinska y Kusev, 2019), es decir, ninguna estrategia de regulación emocional es universalmente beneficiosa o costosa (Greenaway y Kalokerinos, 2017).

Algunos autores etiquetaron las estrategias de regulación emocional como adaptativas y no adaptativas. Aldao (2013) menciona que las estrategias adaptativas serían aquellas asociadas con procesos psicológicos como la resolución de problemas y la atención, mientras que las no adaptativas serían aquellas asociadas con psicopatologías. Este mismo autor recalca que esta clasificación de las estrategias es reduccionista ya que cualquier estrategia de regulación puede ser exitosa o fracasar en una determinada situación para un determinado objetivo (Reche, 2019). Esto se comprueba con los resultados de diversas investigaciones en donde se encontraron ideas opuestas sobre las consecuencias del uso de estas estrategias (Gross, 2009). Si bien la mayoría de las investigaciones se concentraron en los efectos positivos de la reevaluación cognitiva y en los efectos negativos de la supresión expresiva (Cutuli, 2014; Gross, Richards y John, 2006; Larsen *et al.*, 2013; Nicoleta y Bujor, 2013; Sheppes y Gross, 2013; Young, Sandman y Craske, 2019), existen algunas que muestran el panorama completo. Este es el caso de Haranburu, Balluerka, Gorostiaga y Guerra (2016) quienes mostraron que la reevaluación no siempre es efectiva, este autor recalca que esta estrategia no es muy exitosa en situaciones de alta tristeza. Además menciona que la supresión expresiva se considera beneficiosa cuando hay que enfrentar situaciones muy difíciles o ante estímulos emocionales que aparecen una sola vez. En el caso de la supresión expresiva se encontró mayor controversia sobre los efectos de esta estrategia. Greenaway y Kalokerinos (2017) mostraron los costos y beneficios de la supresión expresiva. Entre los costos mencionaron la falta de reducción de la experiencia emocional negativa, la disminución de la memoria, mayores niveles de esfuerzos cognitivos y respuestas fisiológicas aumentadas. Entre los beneficios incluyeron la efectividad para compensar los costos asociados con la expresión de emociones positivas inapropiadas mientras que se mantienen los beneficios de la experiencia emocional positiva; así mismo, mayor bienestar personal y calidad de relación en parejas con altos niveles de interdependencia. Además se encontró que en las culturas asiáticas, los costos de la supresión eran menos desventajosos.

Es de esta manera que se propuso la visión de la flexibilidad regulatoria en donde las publicaciones más recientes retornan a lo mencionado por Gross (2014): las diferentes formas de regulación emocional pueden tener diferentes consecuencias, tanto inmediatas como a largo plazo y estas varían según el contexto (Bonanno y Burton, 2013; Greenaway y Kalokerinos, 2017; Haranburu *et al.*, 2016; Kobylinska y Kusev,

2019; Reche, 2019). Así, la flexibilidad regulatoria propone usar las estrategias de forma flexible dependiendo del contexto para sacar el mejor provecho de sus beneficios.

En cuanto a los enfoques de regulación emocional, según Gómez Pérez y Calleja Bello (2016) existen diferentes enfoques de la regulación emocional, la individual y la social. La regulación emocional individual consta de procesos de monitoreo y evaluación de las propias emociones con el propósito de modificar su intensidad y duración para alcanzar las metas y el bienestar individual (Cole, Martin y Dennis, 2004; Eisenberg y Spinrad, 2004; Gross, 1998; Larsen y Prizmic, 2004; Lopes *et al.*, 2005). En cambio, la regulación emocional social tiene que ver con las transacciones emocionales dentro de un evento o situación social (Charland, 2011; Robinson, 2014), la modulación de la emoción para sostenerla o inhibirla con el propósito de comunicarse con los otros y alcanzar metas colectivas (Campos *et al.*, 2011), y los comportamientos para manejar las emociones de otros (Little, Kluemper, Nelson y Gooty, 2011; Niven, Totterdell, Stride y Holman, 2011). La correulación emocional es un tipo de regulación emocional social caracterizado por el proceso a través del cual las parejas pertenecientes a un sistema emocional regulan entre sí sus emociones, ya sea con el propósito de enseñar al otro a hacerlo, o con el objetivo de mantener estados emocionales deseados (Gómez Pérez y Calleja Bello, 2016).

1.1.4. Bases neurobiológicas de la regulación emocional

Según Davidson, Fox y Kalin (2007), la investigación de neuroimágenes y los estudios de lesiones sugieren que una serie de regiones cerebrales interrelacionadas pueden servir como nuestro "circuito" de regulación de las emociones. Estas regiones incluyen la amígdala, hipocampo, ínsula, corteza cingulada anterior y regiones dorsolateral y ventral de la corteza prefrontal (Davidson, 2000). La actividad prefrontal es un componente central de la regulación de las emociones en los seres humanos, en particular en el procesamiento descendente (Davidson, 2000; Davidson *et al.*, 2007; Ochsner y Gross, 2005). En el proceso de la regulación emocional, la amígdala, como centro del cerebro emocional, y la corteza prefrontal, como centro del cerebro racional, funcionan acopladamente, su actividad se solapa y parecen depender íntimamente una de la otra (Morgado, 2010, p. 179). La amígdala ha sido denominada la computadora emocional ya que es responsable de determinar el significado emocional de un estímulo dado para luego enviar la información a otras estructuras cerebrales involucradas con el

control motor y con la liberación de agentes neuroquímicos; la amígdala además recibe información de la corteza prefrontal que ha analizado la información sensorial y provoca la continuación o inhibición de la señal inicial (Zeman, Cassano, Perry-Parrish, y Stegall, 2006).

Los circuitos cerebrales a través de los cuales se regulan las emociones los podemos encontrar a nivel cortical como a nivel subcortical debido a su ubicación en el encéfalo. El circuito cortical está compuesto por diferentes zonas de la neocorteza (corteza prefrontal, ínsula y cingulada) y su función principal es controlar y modular la reacción emocional del circuito subcortical. Este circuito provee conexiones con muchas neuronas y por ello es menos rápido y más complejo. Su actividad es consciente, precisa, reflexiva y analítica. Procesa representaciones sensoriales más exactas y detalladas, procesa de 4 a 7 datos por segundo y su velocidad de respuesta es de 500 milisegundos. El circuito subcortical está conformado por estructuras como la amígdala, el hipotálamo, el hipocampo y el tálamo; y recibe directamente las aferencias sensoriales. Asimismo, es automático, inconsciente e impulsivo. El circuito subcortical prepara al organismo para actuar inmediatamente, de manera que sus funciones están ligadas directamente a la supervivencia. Las conexiones que posee son rápidas y de reacción imprecisa. Procesa 200 trillones de datos por segundo y su velocidad de respuesta es de 125 milisegundos. Ambos circuitos se comunican y retroalimentan permanentemente con vías de ida y vuelta para lograr una adecuada y completa respuesta emocional (Romero, 2013).

En los estudios de imágenes cerebrales la estrategia para regular las emociones más comúnmente estudiada es la reevaluación cognitiva. La estructura que está más involucrada en este proceso es la amígdala; también se ven afectadas por la reevaluación cognitiva el núcleo estriado ventral y la ínsula (Martin y Ochsner, 2016). “Los estudios con resonancia magnética funcional (RMf) han mostrado que durante la implementación de la estrategia de reevaluación cognitiva se activan las regiones del córtex prefrontal lateral y medial (asociadas al control cognitivo) mientras que disminuye la actividad de la amígdala y del córtex orbitofrontal (áreas asociadas con el procesamiento del significado afectivo de los estímulos)” (Andrés, Castañeiras, Stelzer, Canet Juric y Introzzi, 2016, p. 170). El estudio actual sobre el mecanismo neural de la inhibición de la expresión es escaso, en general; pero utilizando la estrategia de supresión de la expresión se encontró la activación sostenida de la amígdala y la ínsula (Cheng, 2016).

Todas las estructuras y zonas anteriormente mencionadas se comunican entre sí a través de neurotransmisores. Éstos son los mensajeros químicos que coordinan la transmisión del impulso nervioso de una neurona a otra para establecer los circuitos (Deepika y Rajeswari, 2016). Los principales neurotransmisores que se encuentran relacionados con el aprendizaje emocional son la dopamina, serotonina y adrenalina. (Romero, 2013). La dopamina actúa al potenciar estados de placer y generar una sensación de bienestar que redundará en la adquisición de los nuevos aprendizajes. La serotonina es muy importante para establecer un adecuado nivel de confianza y relajación para la fluidez del pensamiento. Y, un cierto nivel de adrenalina es necesario inmediatamente después de haberse dado el aprendizaje para que se dé la fijación de la información y su consolidación a largo plazo (Romero, 2013). De estos neurotransmisores que están involucrados con la emoción, la serotonina es el que está más implicado en la regulación de las emociones (Daum, Markowitsch y Vandekerckhove, 2009; Lesch, 2007; Puig, 2018). La serotonina es un neurotransmisor importante que prepara el cerebro para favorecer el desarrollo del proceso de la regulación emocional a lo largo de la vida. Este desarrollo dependerá de la capacidad de la serotonina para ser protagonista en este proceso e interactuar con los otros sistemas de neurotransmisores (Lesch, 2007). Con respecto a la cognición, se encontró una relación entre los niveles de serotonina y los déficits en la función ejecutiva de la memoria de trabajo para el material emocional (Daum *et al.*, 2009).

Un factor que puede contribuir a la eficacia de las estrategias de regulación emocional son las funciones ejecutivas (Hongwanishkul, Happaney, Lee y Zelazo, 2005). Según Andrés *et al.* (2016), “las funciones ejecutivas se definen como un conjunto de procesos cognitivos de alto orden que facilitan la adaptación del sujeto a situaciones nuevas o complejas, que no involucran conductas o respuestas automáticas o sobreaprendidas (Collette, Hogge, Salmon y Van der Linden, 2006; Hofmann, Schmeichel y Baddeley, 2012; Huizinga, Dolan y Van der Molen, 2006). Estos procesos se encuentran vinculados al funcionamiento de los lóbulos frontales y participan de manera activa en la coordinación y regulación de otros procesos ligados a diferentes regiones cerebrales, como la regulación y el procesamiento de estímulos visuales y auditivos y de situaciones y respuestas emocionales (Schmeichel y Tang, 2013)” (p. 171).

La investigación sobre el desarrollo del funcionamiento ejecutivo sugiere que éste comienza a emerger tempranamente en el desarrollo, y muestra marcados cambios

durante los años preescolares en paralelo con el desarrollo del córtex prefrontal (Zelazo, Carlson y Kesek, 2008). La niñez se caracteriza por ser una etapa en la que se advierte un desarrollo acelerado de las funciones ejecutivas, el cual no se considera lineal, sino que atraviesa etapas o períodos de aceleración que estarían asociados a los cambios tanto estructurales como funcionales del sistema nervioso central y de manera más específica, a los de la corteza prefrontal (Diamond, 2002). Las funciones ejecutivas son las operaciones cognitivas que más tardan en desarrollarse ontogenéticamente, ya que los lóbulos frontales continúan evolucionando hasta la tercera década de vida (Tsujimoto, 2008).

Zelazo y Cunningham (2007) sugieren que el funcionamiento ejecutivo y la regulación emocional están estrechamente relacionados como procesos recíprocos, y que la regulación emocional descansa en la habilidad de realizar comportamientos conscientes dirigidos hacia objetivos (Andrés y Aydmune, 2013).

“La memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de inhibición se han identificado como los principales componentes ejecutivos (Diamond, 2013, Miyake *et al.*, 2000) y han sido referenciados como los más implicados en la regulación emocional (Shmeichel y Tang, 2013; Zelazo y Cunningham, 2007)” (Andrés *et al.*, 2016, p. 171). Se ha analizado en diferentes estudios la relación que existe entre estas tres principales funciones ejecutivas con las dos estrategias de regulación emocional antes mencionadas: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Los resultados se muestran a continuación:

La memoria de trabajo “se define como un sistema complejo de capacidad limitada que permite el acceso temporario a un conjunto selecto de representaciones para el logro de procesos cognitivos en curso” (Cowan, 2005 citado en Andrés *et al.*, 2016, p. 171). En el año 2008, Schmeichel, Volokhov y Demaree citados en Andrés *et al.* (2016) encontraron que “los participantes con mayor capacidad de memoria de trabajo pudieron disminuir sus niveles de disgusto mediante la instrucción de adoptar una actitud de distancia y objetividad” (p. 171). Para profundizar en este tema, en el año 2014 Cochrane, Smart, García-Barrera y Areshenkoff enfocaron su estudio en mostrar si la memoria de trabajo juega un rol fundamental en la reevaluación cognitiva especialmente en personas que mostraban una psicopatología. Estos autores encontraron que una mayor reevaluación cognitiva se asoció con menos psicopatologías y con una mayor memoria de trabajo y control atencional. Así mismo señaló que la capacidad de reemplazar las evaluaciones automáticas de una situación negativa con evaluaciones

alternativas requiere de la actualización de la memoria de trabajo (Cochrane *et al.*, 2014). La actualización de la memoria de trabajo es la capacidad de monitorear nueva información y revisar la información que ya está en la memoria de trabajo para reemplazarla con información nueva y relevante (Zaccoletti, Altoè y Mason, 2019). La investigación de Hendricks y Buchanan (2015) confirma lo mencionado por Cochrane *et al.* sobre la actualización de la memoria de trabajo ya que indica que sus resultados sugieren que esta actualización contribuye sustancialmente a la capacidad de reevaluación cognitiva (Hendricks y Buchanan, 2015). En el caso de la supresión expresiva se han realizado menos investigaciones para examinar los recursos cognitivos implicados en esta estrategia. Sin embargo, los autores que se enfocaron en analizar este tema encontraron que la capacidad de supresión también estaba relacionada con la capacidad de la memoria de trabajo (Schmeichel *et al.*, 2008). Cochrane *et al.* (2014) mencionan en su trabajo que las técnicas de supresión expresiva en entornos académicos se han asociado con déficits de memoria de trabajo que conducen a una disminución del rendimiento académico. Szczygiel y Maruszewski (2015) mostraron resultados que concuerdan con lo encontrado por Cochrane *et al.* ya que mencionan que la supresión expresiva degrada la memoria de los eventos que surgieron durante el período de la supresión expresiva y conduce a un peor rendimiento en las tareas de la memoria de trabajo. Por último, Gross (2009) menciona en su trabajo que la supresión expresiva genera costos cognitivos ya que disminuye la memoria. Este mismo autor menciona que a diferencia de la supresión, las personas que utilizan la reevaluación lo hacen sin costos cognitivos apreciables (Gross *et al.*, 2006).

La flexibilidad cognitiva “implica la capacidad de efectuar cambios de manera rápida y eficiente entre ideas, pensamiento o conductas, supone la habilidad de dirigir el foco de atención a diferentes aspectos de un problema, a fin de generar estrategias alternativas y omitir tendencias a la perseveración” (Abad-Mas *et al.*, 2011 y Ionescu, 2012 citados en Andrés *et al.*, 2016, pp. 171-172). La flexibilidad cognitiva es importante para la reevaluación cognitiva, ya que “facilitaría identificar y seleccionar de entre las diferentes reinterpretaciones la más apropiada para la situación” (McRae, Jacobs, Ray, John y Gross, 2012 citados en Andrés *et al.*, 2016, p. 172). La relación entre la flexibilidad cognitiva y las estrategias de regulación emocional ha recibido poca atención en la investigación, sin embargo McRae *et al.* (2012) y Hendricks y Buchanan (2015) son unos de los autores que lograron ahondar en este tema. Al medir la flexibilidad cognitiva ellos descubrieron que estaba positivamente asociada con la

capacidad de reevaluación. También demostraron que la flexibilidad cognitiva está asociada con un menor afecto negativo durante la supresión.

“La capacidad de inhibición consiste en la supresión de respuestas preponderantes pero inapropiadas (Diamond, 2013). Es importante para la reevaluación cognitiva, ya que facilitaría la disminución de la impronta de las primeras respuestas emocionales y de las primeras evaluaciones cognitivas para poder generar las reinterpretaciones (McRae *et al.*, 2012). Tabibnia *et al.* (2011) encontraron que los participantes de su estudio con mejor capacidad de inhibición fueron más exitosos en la implementación de la reevaluación cognitiva” (Andrés *et al.*, 2016, p. 172). Cochrane *et al.* (2014) destacan el papel de la inhibición en las primeras etapas de la reevaluación cognitiva, cuando es crucial inhibir la información irrelevante y desvalorizada mientras se persigue un objetivo. La capacidad de inhibición es también importante para la supresión expresiva. Cochrane *et al.* (2014) y Salas *et al.* (2016) destacan en sus investigaciones el papel relevante que tiene el control inhibitorio sobre la supresión expresiva como estrategia de regulación emocional.

Para entender los cambios del proceso de regulación emocional a lo largo del desarrollo humano, se utilizó el estudio de Gross (2015), que resume el trabajo de varios autores. Al momento de nacer el cerebro humano es inmaduro en las áreas corticales, pero las subcorticales ya se encuentran en plena actividad. Por ello, el cerebro del infante está claramente marcado por un dominio de emociones básicas, pero a lo largo de los años, se desarrolla la madurez cortical, que se ve influenciada tanto por las experiencias como por la educación emocional (Romero, 2013).

Los bebés presentan formas muy simples de regulación emocional y dependen mucho de los adultos para satisfacer sus necesidades (Bowlby, 1969). El desarrollo emocional temprano está altamente influido por la selección de las situaciones que hacen los padres, debido a que los niños no pueden aún elegir la mayoría de las situaciones adecuadas para ellos (Andrés y Aydmune, 2013; Fox y Calkins, 2003). Conforme el niño va creciendo, se presentan nuevas formas de regular las emociones incluyendo las formas simples como modificación de la situación o modulación de la respuesta. Con el desarrollo del lenguaje, los niños amplían su capacidad de regulación emocional y con la interacción con otras personas se generan nuevas oportunidades para poner en prueba este proceso. Los padres y cuidadores poseen gran influencia en la construcción de estas representaciones vinculadas a la emoción, los factores que contribuyen a la construcción de estas representaciones son: la información que proveen

acerca de las circunstancias que rodean a una situación, las explicaciones que ofrecen sobre las causas de las emociones, y la provisión de reglas o guiones para la experiencia emocional (Andrés y Aydmune, 2013). La adolescencia y la adultez temprana es una etapa en la que cada vez más la regulación emocional es más probada por los nuevos roles y expectativas que trae consigo esta edad. En la adultez, este proceso sigue desarrollándose a medida que se conocen nuevas estrategias y se involucran con el lugar del trabajo (Grandey, 2000). La mayoría de los adultos controlan mejor sus respuestas emocionales que los niños y a medida que se hacen mayores las personas controlan mejor sus sentimientos y ganan estabilidad emocional (Morgado, 2010, p. 74). Un aspecto interesante mencionado por la investigación de Lantrip, Isquith, Koven, Welsh y Roth (2015) es que el desarrollo de las estrategias de regulación emocional implica una transición de la dependencia de la supresión durante la infancia a un mayor uso de la reevaluación en la adolescencia y adultez. Esta transición es paralela a los cambios de desarrollo en las funciones ejecutivas conforme se da la maduración de la corteza prefrontal.

Es importante mencionar que en cada etapa de la vida, cada individuo presenta diferencias. Estas diferencias se presentan en la frecuencia de regulación de las emociones, en la autoeficacia de la regulación y en la capacidad de regular las emociones (Gross, 2015).

1.1.5. Medición de la regulación emocional

Kinkead, Garrido y Uribe (2011) publicaron una revisión de las modalidades de evaluación en la regulación emocional. Seleccionaron escalas y pautas de entrevistas en inglés que consideraron válidas para aproximarse al constructo. Aunque no reportan los índices de validez o confiabilidad para todas las escalas, describen el estudio en el que se elaboró, los resultados encontrados y los participantes. Los autores incluyeron en su lista: el *Anger Control Inventory* (Hoshmand y Austin, 1987), el *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire, CERQ* (Garnefski, Kraaij y Spinhoven, 2001), el *Social Phobia and Anxiety Inventory, SPAI* (Mauss, Whilhelm, y Gross, 2004), la *Meta-Emotion Interview Parent Version, MEI-PV* (Katz y Gottman, 1999; citado en Shipman *et al.*, 2007), el *Emotion Regulation Checklist, ERC* (Shields y Cicchetti, 1997), el *Regulation of the Emotions Questionnaire* (Philips y Power, 2007), el *Inventory of Cognitive Affect Regulation Strategies, ICARUS* (Wolfsdorf, Hayes, Carver, Bird, y

Perlman, 2006), el *Emotion Regulation Questionnaire*, *ERQ* (Gross y John, 2003), y el *Implicit Assessment Test*, *ER-IAT* (Greenwald, Nosek y Banaji, 2003).

Gómez Pérez y Calleja Bello (2016) realizaron una búsqueda de investigaciones sobre regulación emocional publicadas del año 2000 al 2014 en revistas indexadas en la base de datos PsycINFO; encontraron que la mayoría de los estudios habían sido realizados en Europa y Asia (Alemania, Turquía, Francia, España y China), varios de ellos para adaptar y estandarizar el *Emotion Regulation Questionnaire* de Gross y John, desarrollado en 2003 (Gómez Pérez y Calleja Bello, 2016).

Estos mismos autores publicaron en el año 2016 que existían siete escalas de autorreporte, en inglés, que se han popularizado entre los investigadores por sus propósitos, su marco teórico y sus índices de confiabilidad y validez y han sido ampliamente validadas en diversos idiomas (español, portugués, italiano, suizo, alemán, turco, francés) y poblaciones (niños, adolescentes y adultos). Estas son:

a. *Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)*, de Gross y John (1998):

El Cuestionario de Regulación de la Emoción es un cuestionario de autoinforme de 10 ítems que se enfoca en los procesos de regulación emocional y estrategias de cómo se regulan y manejan las emociones. Se les pide a los individuos que califiquen el grado en el que típicamente intentan pensar o comportarse de manera diferente en situaciones para cambiar sus emociones. Los 10 ítems consideran dos estrategias de regulación de emociones específicas, reevaluación cognitiva y supresión expresiva en una escala Likert de 7 puntos, donde 1 significa "totalmente en desacuerdo", 4 "neutral" y 7 significa "totalmente de acuerdo". La escala de reevaluación cognitiva tiene 6 ítems y la supresión expresiva tiene 4 ítems (Enebrink, Björnsdotter y Ghaderi, 2013).

b. *Children's Emotions Management Scales* (ira, tristeza y preocupación), de Zeman, Shipman y Penza-Clyve (2001); y de Zeman, Cassano, Suveg y Shipman (2010):

Children's Sadness Management Scale (CSMS) está diseñado para entender cómo los niños manejan la tristeza y consiste en 12 ítems; *Children's Anger Management Scale (CAMS)* mide los métodos de los niños para controlar la ira y consiste en 11 ítems y *Children's Worry Management Scale (CWMS)* mide la capacidad de los niños para manejar la preocupación y consiste en 10 ítems. Estas son escalas Likert de 3 puntos: 1 (casi nunca), 2 (algunas veces) y 3 (a

menudo). Son autoinformes que consideran tres factores, la inhibición, la desregulación y el afrontamiento (Zeman y Shipman, 2002).

c. *Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)*, de Gratz y Roemer (2004):

Esta escala es una medida de autoinforme de 41 ítems desarrollada para evaluar los desequilibrios clínicamente relevantes para la regulación emocional. Los ítems de este cuestionario fueron desarrollados y seleccionados dentro de las siguientes dimensiones: conciencia y comprensión de las emociones, aceptación de emociones, la capacidad de involucrarse en un comportamiento dirigido a un objetivo y abstenerse de un comportamiento impulsivo cuando se experimentan emociones negativas y el acceso a estrategias de regulación emocional percibidas como efectivas. Los participantes indican con qué frecuencia los ítems se aplican a sí mismos, con respuestas que van del 1 al 5, donde 1 es casi nunca, 2 es a veces, 3 es aproximadamente la mitad del tiempo, 4 es la mayor parte del tiempo y 5 es casi siempre (Gratz y Roemer, 2004).

d. *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)*, de Garnefsky y Kraaij (2007):

El CERQ es un cuestionario multidimensional construido para identificar las estrategias de afrontamiento cognitivo que alguien utiliza después de haber experimentado eventos o situaciones negativas. Es un autoinforme que consta de 36 ítems y se dividen en nueve escalas: culpar a otros, autoculparse, aceptación (resignación a lo sucedido), rumiación (pensar todo el tiempo sobre los sentimientos y pensamientos asociados con el evento negativo), catastrofización (enfaticar explícitamente el terror de la experiencia), poner en perspectiva (minimizar la gravedad del evento en comparación con otros), reinterpretación positiva (agregar un significado positivo al evento en términos de crecimiento personal), focalización en los planes (pensar qué pasos tomar para enfrentar el evento) y focalización positiva (pensar en otros eventos agradables en lugar del evento real) (Garnefski *et al.*, 2002).

e. *Affective Control Scale (ACS)*, de Williams y Chambles (1992; citados en Tayyebi, Abolghasemi, Mahmood Alilu y Monirpoor, 2013):

Esta escala fue diseñada por Williams y Chambless (1992) para medir el miedo a las emociones fuertes. Es un autoinforme que tiene 42 ítems y cuatro subescalas (ira, humor deprimido, ansiedad y afecto positivo) (Tayyebi *et al.*, 2013). Estas subescalas contienen ítems que se centran en las creencias sobre las consecuencias de las experiencias emocionales y en el grado en que las personas intentan controlar estas emociones. Este instrumento emplea un formato de respuesta Likert de 7 puntos, donde 1 significa totalmente en desacuerdo y 7 significa totalmente de acuerdo (Melka, Lancaster, Bryant, Rodriguez y Weston, 2011).

f. *The Emotional Self-Efficacy Scale (ESES)*, de Kirk, Schutte y Hine (2008):

Esta escala contiene 32 ítems que miden aspectos de la autoeficacia emocional, cómo percibir y comprender las emociones y ayudar a otros a modular sus emociones. Está compuesta de cuatro subescalas: usar y administrar las propias emociones, identificar y comprender las propias emociones, tratar con las emociones de los demás, percibir la emoción a través de las expresiones faciales y el lenguaje corporal. Los participantes califican su confianza con respecto a cada ítem utilizando una escala de cinco puntos (Qualter *et al.*, 2015).

g. *Emotion Regulation Checklist (ERC)*, de Shields y Cicchetti (1997):

El ERC es un cuestionario de 24 ítems que utiliza una escala de Likert de 4 puntos para evaluar las percepciones de los padres (heteroevaluación) sobre la capacidad de sus hijos para manejar la emoción. El ERC puede ser respondido tanto por los padres como por otro adulto que conoce bien al niño, como el cuidador o el maestro. Esta medida tiene dos escalas: regulación de la emoción que evalúa las representaciones afectivas situacionales y la autoconciencia emocional; y labilidad / negatividad, que mide la labilidad del estado de ánimo y las representaciones afectivas culturalmente inapropiadas (Zeman *et al.*, 2001; Reis *et al.*, 2016).

Aunque existen algunas escalas desarrolladas originalmente en español, la mayoría de las escalas que se emplean en los países de habla hispana para medir la regulación emocional corresponden a adaptaciones de básicamente diez instrumentos creados en Estados Unidos en idioma inglés, los cuales se han validado en Argentina,

Chile, España, México y Perú (Gómez Pérez y Calleja Bello, 2016). Algunas de estas son: el cuestionario de regulación emocional en español (España) Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal y Gross (2013) y el cuestionario de autorregulación emocional (Perú) Gargurevich y Matos (2010) adaptados del *Emotion Regulation Questionnaire* (Gross y John, 2003); la escala de dificultades en la regulación emocional (Chile) Guzmán-González, Trabucco, Urzúa, Garrido y Leiva (2014) y la escala de dificultades en la regulación emocional en español (Argentina-adultos) Medrano y Trógolo (2014) adaptados del *Difficulties in Emotion Regulation Scale* (Gratz y Roemer, 2004); el cuestionario de regulación emocional cognitiva en español (Argentina-adultos) Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno (2013) adaptado de *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (Garnefski y Kraaij, 2007); el cuestionario de regulación emocional cognitiva versión corta en español-adolescentes de Rey y Extremera (2011) adaptado de *Cognitive emotion regulation questionnaire 18- item version* (Garnefski y Kraaij, 2006).

Actualmente, los países de habla hispana poseen una variedad de escalas adaptadas para medir regulación emocional, las que se han popularizado tanto por su referente teórico (en la gran mayoría de los casos, el modelo de Gross y Thompson, 2007), como por los índices de validez y confiabilidad que brindan.

Sin embargo, en un estudio reciente se encontró que las escalas en español poseen menor rigor psicométrico que sus contrapartes anglosajonas. El déficit principal se encuentra en el proceso de validación: muy pocas escalas cuentan con validez concurrente y de constructo, la mayoría se quedó en un proceso de validación por jueces (Gómez Pérez y Calleja Bello, 2016).

En esta tesis se tomará de base el Cuestionario de la Regulación Emocional (ERQ) de Gross y John porque sus características coinciden con el modelo de regulación emocional planteado por Gross y es este modelo el más utilizado para el estudio de este concepto. Este cuestionario es un autoinforme que evalúa las dos estrategias de regulación emocional más estudiadas: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Además, es uno de los pocos instrumentos que incluye tanto emociones positivas como negativas. Como señalan Gómez Pérez y Calleja Bello (2016), la mayoría de estudios que se han realizado acerca de la regulación emocional lo han utilizado como base para estandarizarlo o para adaptarlo y estas adaptaciones se han generado en diferentes idiomas y con el objetivo de poder aplicarlo a diferentes edades.

El ERQ de Gross y John ha sido traducido al español como Cuestionario de Autorregulación Emocional (Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez y Garrosa, 2006).

Además ha sido traducido en diversos idiomas (italiano, francés, alemán, griego, turco, finlandés, portugués, coreano, noruego, español, entre otros (Standford Psychophysiology Laboratory, 2010), y su validez y confiabilidad han sido estudiadas en diversos países (Balzarotti, Oliver y Gross, 2010; Dong y Guoliang, 2009; Gross y John, 2003).

El ERQ (Gross y John, 2003, versión en español validada por Cabello *et al.*, 2013) es un autoinforme que consta de 10 ítems tipo Likert, medidos con el grado de acuerdo con los ítems (1 = totalmente en desacuerdo; 7 = completamente de acuerdo). Las validaciones del ERQ en adultos españoles y adolescentes o niños no españoles han demostrado buenas propiedades psicométricas, ya que replicaron la estructura factorial original a través de dos factores relacionados con dos estrategias de regulación emocional: revalorización cognitiva y supresión expresiva (Cabello *et al.*, 2013; Gómez-Ortiz, Romera *et al.*, 2016; Gullone y Taffe, 2011; Teixeira *et al.*, 2014).

El Cuestionario de Regulación Emocional para niños y adolescentes (ERQ-CA) (Gullone y Taffe, 2011) es una adaptación del ERQ. Esta adaptación incluye una simplificación de las palabras en los ítems y una reducción de la escala de respuesta a solo 5 puntos (Gullone y Taffe, 2011). Este cuestionario ha sido utilizado en diferentes investigaciones con participantes entre los 9 y 19 años y en diferentes países, incluyendo una población española (Navarro *et al.*, 2018). Está compuesto por 10 ítems divididos en dos sub-escalas: reevaluación cognitiva (6 ítems) y supresión (4 ítems). Los ítems se responden en una escala tipo Likert de 5 puntos, (1= completamente desacuerdo – 5 = completamente de acuerdo) (Navarro *et al.*, 2018).

En la presente investigación se utilizará el ERQ-SpA que es una adaptación española del ERQ-CA. Esta adaptación también contiene 10 ítems para evaluar la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Los ítems se clasifican en una escala de respuesta de 7 puntos que varía de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Los puntajes más altos en cada escala indican un mayor uso de la estrategia de regulación emocional correspondiente. La traducción del instrumento se realizó con el procedimiento de traducción inversa paralela y tres expertos y cinco estudiantes evaluaron la adecuación de los ítems al constructo que se estaba analizando. En el estudio de validación original, los coeficientes de confiabilidad alfa fueron .82 para reevaluación cognitiva y .69 para supresión expresiva.

1.2. Comprensión lectora

1.2.1. Definición e historia de la comprensión lectora

Existen diversas definiciones y posturas con respecto a la comprensión lectora, provenientes de diversas ciencias como la psicología, lingüística y pedagogía y más recientemente desde la neurociencia. Según Pérez Zorrilla (2005) el interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde que las personas empezaron a simbolizar, ya sea en forma de imágenes, signos matemáticos o escritura, se estableció un mecanismo de transmisión de conocimientos (González Moreyra, 2006). Esto significa que desde la antigüedad se han producido textos que pueden ser leídos.

La búsqueda del concepto de comprensión lectora se remonta a principios de siglo XX en el que diversos profesionales se enfocan por determinar lo que sucede cuando una persona lee. Los primeros educadores y psicólogos en hablar de este tema, en la segunda mitad del siglo XX, fueron Huey y Smith (Fernández, 2014), quienes consideraron la importancia de comprender un texto; así como los procesos que intervienen en la lectura.

El concepto de comprensión lectora fue variando a medida que los años transcurrían. Y es que se fueron introduciendo otros elementos y variables en la lectura, los mismos que iban relacionados con la forma de aprender de la época. De ahí que surjan paradigmas antiguos (paradigma conductista) y actuales (paradigmas cognitivo y sociocomunicativo) sobre la comprensión lectora que explican la forma en que es concebida.

De acuerdo al paradigma conductista, como señala Fernández (2014), la comprensión de la lectura se basaba necesariamente en la conversión de grafema-fonema. Esto quiere decir que una persona era considerada como buen lector si manejaba estrategias fonológicas. Por lo tanto, a mayor dominio de esta capacidad fonológica, mejor sería la comprensión. Sin embargo, los estudiantes no eran los protagonistas de su propio proceso lector.

A partir de los años 70 del siglo pasado se introdujeron cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Espitia (2014), se produjo el interés del aprendizaje centrado en el conocimiento y no basado en la conducta. Entre las teorías que siguen este enfoque se encuentran la Teoría sociocultural (Vygotsky y Bruner) y la Teoría de la Cognición Situada (Collins, Brown, Newman, entre otros).

De esta concepción del aprendizaje surgen los paradigmas cognitivo y sociocomunicativo sobre la comprensión lectora. En los años 80 del siglo pasado, la perspectiva empezó a cambiar y autores como Anderson y Pearson (s.f) y Durkin (s.f), citados por Fernández (2014), afirmaron que leer no solo era decodificar sino que la comprensión era un proceso mucho más complejo.

En la actualidad, la psicolingüística y la psicología cognitiva muestran preocupación por el estudio de la comprensión de textos. Como señala Pérez Zorrilla (2005), hoy en día el conocimiento se almacena en estructuras de conocimiento y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento” (p. 122). Es así que, a partir del siglo XXI, el estudiante empieza a ser partícipe de su propio proceso de aprendizaje y esto incluye su intervención activa en los procesos lectores. Delgado *et al.* (2005) señalan también que, actualmente, se considera que la comprensión lectora es el resultado de un proceso cognitivo de alto nivel, en el que tanto la información que se proporciona en el texto como la que aporta el propio lector a partir de su bagaje cultural previo, se complementan hasta alcanzar la interpretación final del texto.

Antes de explicar la definición de comprensión lectora se explicará un concepto relacionado a esta: la lectura.

Sacristán (2005) citado por Romero Murillo (2012) define a la lectura como “una actividad compleja en la cual intervienen numerosos procesos desde la percepción de los estímulos hasta lograr extraer el significado del texto” (p. 34). Por lo tanto, es importante considerar la interacción entre los procesos que desarrolla el lector durante su lectura ya que son factores fundamentales en la comprensión de la misma. Para Amorós (2006) el aprendizaje de la lectura se realiza durante todo el proceso de desarrollo humano; es decir, durante toda la vida e implica la aplicación de una serie de capacidades que se desarrollarán con la experiencia. Como señala Alliende y Condemarín (1994), acceder a textos complejos implica en el lector la exigencia del aprendizaje de nuevas habilidades. El desarrollo de estas habilidades permitirá que el estudiante adquiera mayores recursos para enfrentarse de mejor manera a su proceso lector.

Del concepto de lectura se desprende la definición de comprensión lectora. Según Condemarín (1992) la comprensión de textos escritos es uno de los modos más complejos que asume el comprender. Kintsch (1998) citado por Cano, García, Justicia y

García-Berbén (2014), señala que la comprensión de lectura es un proceso a través del cual las personas que leen construyen una forma mental de la información del texto y que involucra variables del lector, de la tarea y del texto, constituidas en relación con una serie de habilidades de procesamiento. Este último autor señala la complejidad e importancia de la comprensión lectora en el desarrollo de los procesos cognitivos del estudiante y, en este proceso de comprensión, no solo se involucra al lector sino que se presentan otras variables que son necesarias considerar.

Para Nuñez (2006) citado por Alcalá Adrianzén (2012) comprender un texto implica deducir lo que el escritor ha querido formular, relacionarlo con lo que uno ya sabe y enunciar una opinión personal crítica sobre el mismo. Autores como Gómez (1997) citado por Cáceres Nuñez, Donoso González y Guzmán González (2012), plantean que, para que se produzca la comprensión, es necesario que el sujeto o lector cumpla los siguiente requerimientos: “tener la intención de comprender el texto; poseer las competencias pragmáticas correspondientes; dominar algún marco de referencia de contenidos; buscar en el texto el mensaje intencionado por el autor; utilizar las tácticas, estrategias y habilidades adecuadas; integrar lo comprendido en sus propios dominios conceptuales y valóricos; y distinguir entre lo encontrado en el texto y los aportes de sus propios esquemas culturales” (p. 60). Se puede deducir entonces que comprender es una actividad compleja y que involucra varias capacidades que el lector debe desarrollar a lo largo de su vida.

En el Manual de la Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP), instrumento que utilizaremos para nuestra investigación, Alliende, Condemarín y Milicic (1991) nos presentan un esbozo general de la comprensión de los textos escritos. Las autoras resaltan que comprender un texto involucra cada visión particular que el lector tiene del mundo. Una vez más se pone en evidencia que el sentido del texto se establece más por los aportes que el lector hace que por el contenido mismo del texto. De ahí que se considere la importancia de los saberes previos que el estudiante incorpora a partir de sus experiencias.

Una definición que complementa lo mencionado por Alliende *et al.* (1991) es la que señala la psicolingüística y la pedagogía constructivista, las que consideran a la comprensión lectora como un proceso y, a su vez, como un producto. Benites Puma (2018) señala que es un proceso porque, una vez recibida la información, activa la memoria y pone en acción un conjunto de operaciones mentales para integrar los saberes previos con la información que aporta el texto; es un producto porque el nuevo

significado resulta de la interacción lector-texto-autor y es representado en un esquema como la interpretación personal del lector. Podemos entender entonces que la relación entre los procesos internos del lector y la información que se desprende del texto a través de la integración de los conocimientos previos logran un aprendizaje significativo en torno a la comprensión de textos.

Otro concepto relacionado a la comprensión lectora es la competencia lectora, la cual consiste en “comprender y utilizar los textos escritos y reflexionar e implicarse para alcanzar los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial de cada uno y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, p. 14 citado por Valdebenito Zambrano, 2012). Alonso Riera (2016) menciona que de acuerdo a PISA “la competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (p. 34). Este concepto se enfoca en el papel activo del lector y contiene la idea de que la lectura provee a los seres humanos un instrumento lingüístico que estará presente en el proceso de su vida social.

A manera de resumen se establecerá la diferencia entre comprensión y competencia lectora. La comprensión lectora está enfocada más al ser humano que al entorno, a sus capacidades intelectuales, emocionales y psicológicas, mientras que en la competencia lectora tiene un peso considerable la variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva (Marina, 2012). Esta diferencia la recalca Jiménez Pérez (2014) al señalar que “la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad” (p. 71). En otras palabras, la comprensión lectora es la capacidad que tiene una persona de extraer la información que un autor transmite a través de un texto y la competencia lectora es la capacidad que tiene la persona para usar su comprensión de forma útil en la sociedad que le rodea. Por ejemplo, el lector tendrá que leer diferentes tipos de textos expuestos en diversos formatos, satisfacer una serie de objetivos en torno al texto que lee, analizar la veracidad de los textos, entre otros aspectos. Bajo este concepto de competencia lectora, el lector seguirá siendo lector a lo largo de su vida (Solé, 2012).

A raíz de lo mencionado anteriormente, nuestro sistema educativo pone énfasis en el desarrollo de esta competencia lectora. De acuerdo con el Currículo Nacional peruano, el área de Comunicación tiene como fin que los estudiantes desarrollen

competencias comunicativas para interactuar, comprender y construir la realidad. Esta competencia se define como una “interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos. Cuando el estudiante pone en juego esta competencia utiliza saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea. Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo personal, así como el de su propia comunidad, además de conocer e interactuar con contextos socioculturales distintos al suyo” (MINEDU, 2016, p. 72).

Para efectos de la presente investigación, se elaboró una síntesis propia, la que considera a la comprensión lectora como un proceso activo debido a que el estudiante construye su propio proceso lector e integra sus conocimientos previos con la información que presenta el texto para así obtener una interpretación personal.

1.2.2. Modelos teóricos de la comprensión lectora

La extensa literatura sobre la lectura resume sus modelos teóricos en dos categorizaciones. Por un lado, diferencian tres modelos de procesamiento de información: ascendente, descendente e interactivo (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso Quecuty, 1990). Y por otro lado, se distinguen también modelos de procesamiento de información relacionados con las habilidades implicadas en la lectura: modelo de transferencia de la información, modelo interactivo y modelo transaccional (Dubois, 1994). Esta segunda clasificación tiene mayores alcances explicativos e incluye a la primera clasificación.

En relación a la primera clasificación, el criterio que caracteriza a estos tres modelos es la dirección del procesamiento de la información; como señala Tucto Aguirre (2014), se diferencian porque el modelo ascendente procesa la información de abajo hacia arriba; el modelo descendente; de arriba-abajo; y el modelo interactivo, en ambas direcciones. Mosquera y Castro (2002) mencionan que en el modelo ascendente se destaca el texto y, por tanto, el significado se encuentra en él. Por consiguiente, la comprensión captaría el contenido en la decodificación del texto, el cual es brindado por el autor del texto. De igual manera, Guillén (2012) señala que el lector, en este modelo,

procesa la información empezando desde unidades más pequeñas como letras, palabras, frases, entre otros; a fin de concluir con la comprensión total del texto. El autor reitera la importancia de las habilidades de decodificación; “así la lectura se convierte en un proceso secuencial y jerárquico” (p. 12). Esto implicaría que los conocimientos previos afecten al reconocimiento y comprensión de la información, por tanto, hay que proveer a nuestros estudiantes de experiencias significativas.

Lo opuesto al modelo ascendente sería el modelo descendente, el cual considera que el proceso de comprensión está determinado por el lector. Para Mosquera y Castro (2002) es el lector quien formula la hipótesis, asume la información y aporta sus conocimientos y experiencias previas para extraer lo que el texto le pueda dar. Guillén Salazar (2012) afirma que este modelo brinda importancia al reconocimiento global de las palabras y sostiene que un exceso en la decodificación puede perjudicar la lectura.

Estos dos modelos son criticados por Pinzás (1986) quien especifica que el primer modelo carece de mecanismos y el segundo modelo, por su poca precisión en la definición, sería difícil explicar. A esto se suma el argumento expuesto por Aguirre, Ramírez y Romaña (2019) quienes puntualizan que ninguno de los dos modelos puede, en forma independiente, obtener la verdadera comprensión del texto. En consecuencia surge un tercer modelo, en el cual el lector es imprescindible en la construcción de significado.

Este tercer modelo se denomina modelo interactivo. Parodi (2003) argumenta que los modelos interactivos integran los modelos anteriores, ascendente y descendente, debido a que enfatizan la importancia de procesos del lenguaje tanto básicos como complejos. Para Guillén Salazar (2012), en este proceso lector, es necesario dominar tanto las habilidades de decodificación como las diferentes estrategias que activan el texto. Así pues, este modelo no se centra solo en el lector o en el texto sino en la interacción que se establece entre ambos. Para el autor, también es importante considerar el contexto lector como factor importante en la comprensión lectora. Podemos mencionar entonces que, en la interacción, se construyen los significados; esto conlleva a que un mismo texto origine diversos significados.

En relación a la segunda clasificación, el modelo de lectura como transferencia de información predominó hasta la década de los setenta. Implica que el lector reconozca los símbolos gráficos y los traduzca en su mente para obtener un código oral (Makuc, 2008). De ahí que la lectura no se conciba como un proceso de lenguaje sino

como un proceso perceptual apoyado en un código lingüístico. Así mismo, la lectura consiste en extraer el significado que un texto le ofrece al lector (Tucto Aguirre, 2014). Smith (1997) y Solé (2000) citados por Villanueva Vargas (2018) señalan que el significado del texto está en las palabras u oraciones que conforman el mismo texto. Por su parte, Gonzales Flores (2012) sustenta que la comprensión lectora fue desarrollada como respuesta a los lineamientos del conductismo. Son diversos los aportes que sustentan esta teoría, a saber: “Los lectores se entienden como decodificadores de símbolos gráficos lingüísticos de un texto, los que deben ser traducidos a un código del habla. Si el lector conoce las palabras y desarrolla las habilidades de decodificar el texto y extrae el significado de las palabras y oraciones que lo componen, descubrirá el sentido global del texto, es decir, comprenderá. Leer es decodificar, reproducir los signos gráficos y convertirlos en significado, es decir, comprender; por lo tanto: leer es comprender” (Gonzales Flores, 2012, p. 26).

Se puede deducir entonces, que en este modelo de transferencia de la información, el lector cumple un papel receptivo y la comprensión lectora se entiende como un proceso de decodificación.

Posteriormente surgió un cambio de paradigma y el paradigma conductista perdió protagonismo. Tucto Aguirre (2014) señala que el modelo interactivo se gesta a partir de los avances de la psicología cognitiva y los avances de la psicolingüística, a partir de la década de los setenta del siglo pasado. El aporte de este modelo fue proponer una integración entre los procesos cognitivos de estructura superior como atención, percepción y memoria, con estructuras de nivel inferior como estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas del texto (Makuc, 2008). De acuerdo a esta integración, la comprensión se entendería como una interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector. Como señala la autora en mención, los modelos interactivos de lectura suponen un lector activo que procesa la información del texto basado en sus propios esquemas procedentes de su conocimiento y experiencia del mundo. Este concepto también lo mencionan Casany, Luna y Sanz (1998) citados por Villanueva Vargas (2018), al señalar que el lector comprende cuando existe una relación entre los conocimientos previos que tiene y lo que está leyendo. De esta manera se construye el significado.

Desde el aporte psicolingüístico de Cassany (2013), y según Nuñez (2015), los lectores pueden obtener diferentes significados de un mismo texto. Un aporte adicional que amplía este concepto es el de Gonzales (2018) quien señala que cada lector entiende

un texto de manera diferente a como lo entienden otros lectores. A su vez, el mismo lector obtiene significados distintos de un mismo texto si lo lee en periodos distintos o situaciones particulares de su vida. Cassany (2013) menciona que la lectura puede darse entre líneas; y, en este proceso, se desarrollan una serie de capacidades cognitivas: aportar conocimientos previos, hacer inferencias, entre otros aspectos, para construir múltiples sentidos. A esto se suma lo mencionado por Gonzales Flores (2012) quien afirma que, a partir del año de 1970, el aprendizaje bajo el modelo interactivo se relaciona con las operaciones mentales que el sujeto realiza. De acuerdo a esto, la lectura se entiende como un proceso que desarrolla tres secuencias. En primer lugar, se obtiene la información del texto. Posteriormente, se realizan las operaciones mentales de establecer relaciones con sus conocimientos previos, realizar inferencias y activar capacidades cognitivas. Por último, se construye el significado global del texto (Gonzales Flores, 2012).

En este proceso de ejecución de operaciones mentales es importante destacar el rol de la psicología cognitiva. Benites Puma (2018) menciona que el proceso de comprensión cognitiva posee esquemas que representan el conocimiento en forma organizada. Por esta razón, el cognitivismo define a la comprensión como la construcción del nuevo conocimiento en el que funcionan diversas operaciones de construcción, interacción, estratégicas y metacognitivas. De ahí la importancia de que nuestros estudiantes pongan en práctica estas distintas operaciones.

Dado este contexto, surge la necesidad de profundizar en los conocimientos previos. Para García-Madruga (2006) los conocimientos previos no solo incluyen conocimientos sobre el tema a leer, sino también conocimientos sobre el lenguaje, el aprendizaje y el mundo. Entre los conocimientos sobre el lenguaje se encuentran los conocimientos lingüísticos que corresponden a la fonología, gramática, semántica y pragmática y, a su vez, los conocimientos textuales que corresponden al tema y a la estructura del texto. Los conocimientos sobre el aprendizaje involucran la aplicación de estrategias de aprendizaje al leer. Y los conocimientos sobre el mundo se constituyen por las experiencias e intenciones de la persona que lee. Así mismo, de acuerdo a Vallejo (2002), los lectores pueden moverse con el protagonista a través de este mundo. Usualmente recurren al conocimiento de las emociones humanas para inferir la frustración del protagonista, los personajes que ejecutan acciones para el logro de metas, eventos que se presentan como obstáculos al logro de las metas, conflictos entre los personajes, métodos de resolución de conflictos y reacciones emocionales frente a

los eventos y a los conflictos. Dicho autor señala que diversos estudios mencionan las emociones como un componente relevante al momento de comprender un texto narrativo o un discurso. En este sentido se puede afirmar que es importante que el alumno se identifique con la historia que está leyendo, de esa manera podrá sentir y expresar las emociones relacionadas a los personajes de los textos y regular las suyas propias. Al establecer vínculos emocionales, la lectura no solo será significativa sino también distinguirá a los lectores más expertos (Rodríguez Martínez, 2013).

Podemos señalar, a través de este argumento, que el lector es un agente activo al momento de enfrentarse a la lectura, debido a que posee una carga de saberes previos que hay que considerar.

Para Cano *et al.* (2014), las investigaciones han proporcionado evidencias de que a mayor conocimiento relevante que poseen los lectores, mejor es su comprensión y aprendizaje a partir del texto, y que el conocimiento previo es el más estable predictor de la comprensión lectora. De manera que, una adecuada comprensión insta a los lectores a poner activo este conocimiento.

Otro concepto, aparte de los conocimientos previos en la construcción del significado, son las inferencias. Se puede conceptualizar la inferencia desde una perspectiva psicolingüística (Parodi, 2005) como el proceso por el cual un lector adquiere un nuevo conocimiento no explícito en el texto. Desde una perspectiva cognitiva, la inferencia es un proceso cognitivo que permite al lector obtener información nueva (Tucto Aguirre, 2014). Un concepto más amplio es el que propone García-Madruga (2006) cuando señala que la inferencia es un proceso que permite recuperar y generar conocimientos. La capacidad de realizar inferencias es una de las habilidades que define a un buen lector (Alliende, Condemarín y Milicic, 2004). Rodríguez Ribero, Calderón Sánchez, Leal Reyes y Arias-Velandia (2016) se enfocaron en la comprensión lectora de alumnos de tercer y cuarto grado utilizando el instrumento de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva y señalaron que la comprensión lectora se entiende como un proceso que relaciona contenido, texto e inferencias. Dentro de las habilidades esenciales que se presentan en este instrumento, se destaca la capacidad de comprender el sentido general de un texto mediante la elaboración de inferencias básicas de hechos no explícitos en una sola frase, sino que corresponden al sentido general de lo narrado. En consecuencia, las inferencias son un recurso valioso en el proceso de la comprensión lectora.

Podemos deducir entonces, que en este modelo interactivo, el lector cumple un papel activo y la comprensión lectora se entiende como un proceso de construcción de significados en el que los conocimientos previos y las inferencias juegan un rol importante.

Por último, surge el modelo transaccional. Esta postura fue desarrollada por Rosenblat (1996) para complementar el modelo de la lectura interactivo. La lectura enfatiza la transacción y la complementariedad entre el lector y el autor (Tucto Aguirre, 2014). Para explicar lo dicho por Tucto Aguirre, Cairney (1992) citado por Villanueva Vargas (2018), menciona que en la teoría transaccional “el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos, es más productivo que el texto escrito o que los saberes previos del lector” (p. 23). Es decir, el significado no está en el lector ni en el material que se lea, sino en la dinámica entre ambos. Por tanto, el modelo transaccional destaca la interacción de propósitos entre el lector y el texto. De acuerdo a Gonzáles Flores (2012) esta interacción es única en espacio, tiempo, contexto y condición particular cuando se establece cada interacción lector-texto.

Dada la información presentada sobre los diversos modelos, para efectos de nuestra investigación nos centraremos en el modelo de lectura interactivo, a partir del cual ampliamos la definición de comprensión lectora antes elaborada. Por tanto, concebimos la comprensión lectora como un proceso activo, mental e interactivo en el que el estudiante construye su propio proceso lector a partir de la activación de operaciones mentales en el que los significados se establecen entre la información del texto y los conocimientos previos y permitiendo al lector obtener información nueva; aportando, de esta manera, a su propio proceso de comprensión lectora.

1.2.3. Procesos y niveles de comprensión lectora

Como se sabe, la comprensión lectora es una actividad compleja ya que intervienen diversos procesos.

Para Velarde, Canales, Meléndez y Lingán (2010), desde la perspectiva cognitiva y psicolingüística, la lectura permite conocer el funcionamiento de cada uno de los procesos psicológicos que intervienen en la lectura: identificación de letras, proceso de reconocimiento de palabras o pseudopalabras, procesos sintácticos y procesos semánticos de la lectura. En esta misma línea, Cuetos (1990) menciona que también existen cuatro procesos implicados en la lectura: procesos perceptivos, léxicos,

sintácticos y semánticos. Torres y Granados (2014) se distinguen de los autores mencionados anteriormente, ya que aparte de los procesos perceptivos, proponen otros procesos involucrados en la comprensión lectora, a saber: procesos atencionales, de memoria y de conciencia fonológica. Ambas autoras recalcan la importancia del conocimiento y de la descripción de los procesos involucrados en la comprensión lectora ya que permitirá un mejor entendimiento del desarrollo cognoscitivo de los estudiantes en la etapa escolar.

Bravo-Valdivieso (2005) amplía y complementa los procesos anteriores planteando un sistema de lectura llamado arquitectura funcional, que se explica a través de tres procesos: procesos de bajo nivel, procesos de nivel medio y procesos de alto nivel. Los procesos de bajo nivel se refieren al nivel de procesamiento y recojo de información gráfica que permite extraer la información de las letras, transformarla en códigos y almacenarla brevemente en la memoria sensorial o también llamada memoria icónica. Espinoza Lozano, Samaniego Salcedo y Soto Rodríguez (2012) explican esta información de mejor manera al mencionar que en estos procesos de bajo nivel se encuentran los procesos perceptivos que se encargan de decodificar la información; es decir, extraer información sobre las formas de las letras y de las palabras. Se dividen en procesos perceptivos visuales y procesos perceptivos auditivos. Para las autoras, el análisis visual del texto escrito es el primer paso para la lectura. La decodificación de los signos del texto se realiza a través de los movimientos oculares de fijación y movimientos sacádicos que luego son expuestos a nuestro cerebro. La percepción auditiva, en cambio, convierte los grafemas en fonemas; esto quiere decir que se transforman los signos gráficos en lenguaje oral. En esta percepción está implicada la conciencia fonológica, aspecto imprescindible en la mejora de la lectura.

Una vez extraída la información de las letras, las mismas que se transforman en códigos y son almacenadas brevemente en la memoria sensorial, Bravo-Valdivieso (2005) señala que la información pasa a la memoria de corto plazo que almacena de seis a siete estímulos visuales como material lingüístico. Para que el lector pueda acceder a este material lingüístico y reconocerlo, es necesario que se dirija a su almacén de largo plazo en el que se encuentran codificadas las letras de su idioma.

A diferencia de los procesos de bajo nivel, los procesos de nivel medio se refieren al nivel de reconocimiento o de acceso léxico. En este nivel se transforman las representaciones ortográficas en significados; es decir, los procesos léxicos se refieren al acceso del significado de las palabras. Este proceso puede realizarse si existe un

conocimiento previo de esta palabra en el almacén léxico interno (Bravo-Valdivieso, 2005). Este autor señala que los estudiantes pueden presentar dificultades en los procesos léxicos al no poder acceder al significado de las palabras desde su conocimiento previo. En este nivel la palabra se reconoce a través de dos vías: una que conecta directamente los signos gráficos con sus significados; es decir, la estrategia visual, llamada también por Clemente Linuesa (2001) como ruta léxica o directa; y otra estrategia que transforma los signos gráficos en sonidos, es decir, la estrategia subléxica o fonológica (Ramos, 2003). Ambas rutas son complementarias por lo que es imprescindible que el lector haga un buen uso de ellas.

Por último, los procesos de alto nivel de procesamiento de textos son los procesos sintáctico y semántico. Cuetos (2008) argumenta que se forma el mensaje global cuando las palabras se agrupan; es decir, cuando se constituyen en frases u oraciones. A su vez, Bravo-Valdivieso (2005) reafirma dicho argumento al señalar que el proceso sintáctico se encarga de poner en funcionamiento los aspectos gramaticales que nos informan sobre la relación de las palabras entre sí y el reconocimiento de la estructura de la oración. Por ende es necesario reconocer la función que cumple cada parte de la oración para extraer el significado global del mensaje. Sin embargo, como señala Cuetos (1990), esta comprensión puede verse afectada por el uso inadecuado de los signos de puntuación. De ahí la importancia de desarrollar este aspecto gramatical desde los grados menores de escolaridad.

Para concluir, los procesos semánticos se refieren a los procesos de mayor complejidad. Cuetos (2008) establece que este proceso es el de más alto nivel. El proceso semántico determina el contenido conceptual y proposicional de las oraciones y las relaciona para comprender la estructura global del significado del texto y extraer el mensaje del mismo a fin de asimilarlo a su estructura cognitiva que se encuentra en la memoria de largo plazo (Bravo-Valdivieso, 2005) y hacerlo parte de sus conocimientos. Es en este proceso que surge la comprensión de textos.

Con respecto a las operaciones mentales que realizan los lectores, de acuerdo a la complejidad mientras se comprende un texto, se pueden clasificar en diversos niveles. Esta afirmación la fundamentan Niño de Guzmán y Rivas (2010) al referir que el proceso de comprensión lectora se establece en forma gradual y que el lector, durante la lectura, identifica niveles de menor a mayor complejidad. Atoc (2010) sostiene que diversos estudios realizados a nivel nacional indican que existen dificultades en relación a la lectura. Una de las alternativas que propone es el desarrollo de cada nivel de

comprensión lectora. Dado este contexto, existen autores que señalan diferentes niveles de comprensión lectora. A continuación exponemos algunos de ellos.

La taxonomía de Barret citado en Alliende y Condemarín (1986) considera tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico. Pinzás (1999) se basa también en estos niveles de comprensión lectora. En el nivel literal el lector elabora el significado tal como dice el texto, por ejemplo: identificando los rasgos y acciones de personajes, tramas, eventos, animales, cosas, etc. (Benites Puma, 2018). Por esta razón, el nivel literal implica reconocer aquella información explícita en el texto (Quiroz Medina, 2015); lo que significa entender la información que el texto expresa de manera evidente. Para Castellano Díaz (2010), este nivel es la base para los demás niveles de comprensión.

Un segundo nivel es el nivel inferencial que hace referencia a la construcción de ideas que no se observan de manera explícita en el texto (Pinzás, 1999 citado por Guillén Salazar, 2012). Esto significa que se establecen relaciones entre partes del texto para inferir la información que no se detalla de manera evidente en el texto. Benites Puma (2018) complementa esta definición al señalar que, en este nivel, el lector no solo identifica ideas o conceptos que no están expresados literalmente en el texto sino que también utiliza la combinación de los conocimientos previos con la información nueva que aporta el texto. Alfonso y Sánchez (2009) reafirman que este nivel se caracteriza porque el estudiante genera nuevas ideas sobre la base de sus aprendizajes previos.

El último nivel es el nivel crítico. Quiroz Medina (2015) señala que en este nivel se establecen mecanismos de juicios de valor que tiene el lector en relación al texto y a sus saberes previos. Es decir, el lector elabora sus propios argumentos para sustentar sus opiniones acerca del contenido y mensaje del texto. En este nivel el lector extrapola lo leído a su vida personal (Pinzás, 2004) y lo refleja en base a sus costumbres, cultura, características personales, experiencias, emociones y sentimientos. De acuerdo a esta taxonomía, estos niveles interactúan de forma simultánea al momento de leer (Barret, 1968 citado por Alliende y Condemarín, 1986). Solé (2004) destaca que esta taxonomía aporta, en los procesos lectores, una doble dimensión: afectiva y cognoscitiva, y las dos permiten el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Por otra parte, se sabe que la pregunta es la herramienta principal de evaluación o verificación de la comprensión lectora de los estudiantes (Zarate Pérez, 2015); por ende, algunos docentes evalúan a sus estudiantes estableciendo preguntas relacionadas a los niveles de comprensión lectora de la taxonomía de Barret. Una crítica que puede

suscitarse en relación a esta taxonomía, como señala Condemarín (s.f) es que surgen preguntas al margen de la clasificación de la taxonomía o algunas de ellas son elaboradas para que ingresen dentro de esta clasificación a la fuerza. A pesar de esto, la autora también señala que la taxonomía no obliga el uso de un solo tipo de preguntas, de ahí que esta taxonomía sigue siendo usada por muchos investigadores.

Entre las ventajas que tiene esta clasificación es que muchos autores se basan en ella para incorporar otros niveles. Por ejemplo, Vallés (1998) clasifica los niveles en comprensión lectora literal, inferencial, crítica y metacompreensión, los que permitirían un mejor y efectivo aprendizaje. Por su parte, Giraldo Ramírez (2012) citando a Catalá (2001) menciona los siguientes niveles: comprensión literal, la de reorganización, la inferencial e interpretativa y la crítica.

Por otra parte, Alliende *et al.* (1991) citado en Castellano Díaz (2010) proponen una nueva clasificación a través de ocho niveles de lectura que son evaluados en la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva, prueba que usaremos para la presente investigación. Dichos autores destacan que estos niveles se forman a partir del logro de tres habilidades u operaciones específicas, a saber: “traducir signos escritos a sus correspondientes signos orales” (p. 30), lo que implica el desarrollo de la decodificación; “dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su significación” (p. 30), lo que implica el desarrollo de la interpretación; y “descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales” (p. 30), lo que implica el desarrollo de la evaluación. Dichas autoras proponen que estas habilidades se desarrollan en cuatro áreas de la lectura: la palabra, la oración o frase, el párrafo o texto simple y el área del texto complejo. Para Mora Gil (2017) en el área de la palabra, el lector traduce la palabra escrita en lenguaje oral o en cualquier sistema de comunicación. Respecto al área de la oración o frase, esta se caracteriza porque el lector forma frases y oraciones que logran dar sentido global a lo que se lee. En relación al área del texto simple, el lector lee textos que son fáciles de entender puesto que las respuestas son literales. Por último, en el área de texto complejo, el lector debe de haber superado las áreas anteriores. Estas lecturas se caracterizan por la extensión de palabras y oraciones.

Si bien son ocho los niveles que nos presentan los autores en mención, detallaremos las habilidades correspondientes al cuarto nivel de lectura debido a que la población de nuestra investigación son los estudiantes de cuarto grado de educación primaria. Alliende *et al.* (1991) señalan que el primer nivel constituye el punto de

partida del proceso lector. Al finalizar este nivel, los lectores dominan inicialmente la lectura, requieren correlacionar una palabra, oración o frase con la ilustración que la representa. En relación al segundo nivel, el lector debe buscar palabras que completen adecuadamente una oración o frase. El tercer nivel de lectura evidencia la capacidad de los aprendices para entender adecuadamente frases y oraciones aisladas, levemente complejas o secuencias de expresiones cuyo sentido no se deduce solamente del conocimiento de las palabras que las contienen.

El dominio del cuarto nivel de lectura se comprueba específicamente por las siguientes habilidades (Delgado *et al.* 2005):

- Adecuada interpretación de elementos deícticos y anafóricos.
- Globalización de las informaciones proporcionadas.
- Distinción entre hechos y opiniones.
- Categorización simple de objetos y personas.
- Establecimiento de relaciones causa-efecto entre los hechos mencionados.

Para Alliende *et al.* (1991) se puede considerar que un niño domina este cuarto nivel cuando es capaz de entender un texto narrativo o descriptivo estructurado, en el cual priman los sujetos individuales y los elementos concretos. En el cuarto nivel se observan textos de cierta complejidad.

En relación al quinto nivel, el lector aplica sus habilidades a hechos más complejos, a afirmaciones más abstractas y a los relatos de carácter literario simbólico; así demuestra la comprensión de los elementos cohesivos y coherentes del texto. Con respecto al sexto nivel, el lector es capaz de indicar con exactitud las relaciones de significados entre los elementos del texto narrativo. Esto le permite estructurar claramente los hechos en un esquema profundizando las habilidades de comprensión e interpretación y asimilando la jerarquización de la información. En relación al séptimo nivel de lectura, el lector es capaz de comprender textos narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos e instructivos, incluidos los desarrollos temporales complejos o estructurados. En relación al dominio del último nivel, el lector es capaz de entender, interpretar y valorar escritos de cierta extensión, con estructuras variadas y complejas y con temáticas relacionadas con la vida diaria y académica. Para los autores, este nivel de lectura es considerado representativo del grado de comprensión e interpretación que demuestra el estudiante al terminar su escolaridad.

Uno de los aportes de esta clasificación consiste en que si cada nivel está constituido por un conjunto de habilidades, se puede deducir que el dominio gradual de estas habilidades en cada nivel aportará información sobre el nivel de comprensión lectora del lector. Otro de los aportes es que cada texto está referido a un conjunto de situaciones o reflexiones. Los textos son progresivamente más complejos, pues se van introduciendo elementos más abstractos y se van incorporando gradualmente estructuras lingüísticas más complicadas (Alliende *et al.* 1991). Entre las ventajas de esta clasificación se puede afirmar que estos ocho niveles se evidencian en la prueba de comprensión lingüística CLP que es un test estandarizado y cuenta con baremos. Sin embargo, entre las desventajas se puede destacar que la prueba debe ser adaptada en los países que se desee utilizar.

Una nueva clasificación es la mencionada por Vargas (2013) cuya propuesta se explica a través de niveles de estructuras. El primer nivel se refiere al nivel microestructura que está relacionada al reconocimiento de palabras. Para el autor esto significa la adquisición de vocabulario, la construcción de proposiciones en el que se identifica de quién se habla y la integración de preposiciones en las que se forman relaciones de significado como causa, consecuencia y finalidad. El segundo nivel se refiere al nivel macroestructura que consiste en construir ideas globales en las que se establecen tres aspectos: las macro reglas de generalización, selección e integración; la identificación del tema y de la idea global y el desarrollo de procesos de síntesis y evaluación. Por último, el tercer nivel se refiere al nivel superestructura que promueve la integración de todas las ideas en un esquema: se identifica el tipo de texto, la estructura textual y el propósito comunicativo.

MINEDU (2016) también considera niveles de comprensión lectora. Uno de ellos corresponde a “obtiene información del texto escrito”, en el que el estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico. Otro nivel corresponde a “infiere e interpreta información del texto”, en el que el estudiante construye el sentido del texto. Para ello, establece diversas relaciones entre la información explícita e implícita con el fin de deducir nueva información y completar los vacíos del texto. Por último, “reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto”, en el que los procesos de reflexión y evaluación están relacionados. Reflexionar implica comparar y contrastar aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia y evaluar implica analizar y valorar los textos escritos para construir una opinión personal considerando el contexto sociocultural del texto y del lector. El

aporte principal de esta clasificación es que los niveles son denominados capacidades y se desprenden de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”. Esta competencia implica para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, debido a que el estudiante decodifica, comprende la información de los textos y los interpreta estableciendo una posición sobre ellos (MINEDU, 2016). Entre las ventajas que tiene esta clasificación se puede mencionar que la evaluación en el área de Comunicación considera estas capacidades. Por consiguiente, se observa la articulación entre lo que se enseña y lo que se espera que el estudiante logre en su aprendizaje; es decir su desempeño. Entre las desventajas que tendría esta clasificación para los investigadores extranjeros, es que deben contextualizar estos lineamientos de acuerdo al lugar en el que se sitúan.

Una vez expuestas las diversas clasificaciones de los niveles de comprensión lectora, así como sus aportes y desventajas, la presente investigación utilizará la taxonomía de Barret por diversos motivos. Uno de ellos es porque, a través de las dimensiones afectiva y cognoscitiva propuestas, se puede desarrollar el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes. Otro aspecto se debe a que es la más usada en diferentes procesos de investigación. Así mismo, se utilizará la clasificación por niveles de Allende *et al.* (1991) debido a que la muestra de la presente investigación se encuentra en el cuarto nivel de esta clasificación, que correspondería al cuarto grado de educación Primaria. Asimismo, la prueba lingüística que se usará en este estudio, y que comprende el nivel de comprensión en el que se ubicarían los sujetos de la muestra, ya ha sido adaptada en Lima Metropolitana por Delgado *et al.* (2005).

1.2.4. Factores que condicionan la comprensión lectora

Debido a que la lectura es concebida como un proceso de interacción entre el lector y el texto, es necesario considerar las características del lector como las del texto. Para Allende *et al.* (1991), la comprensión lectora es el resultado de un proceso intelectual e interactivo, determinado por la información del lector, de acuerdo a diferentes factores como la edad, el grado de instrucción y el nivel socio económico; y de acuerdo al contenido que ofrece el texto en cuanto al nivel de complejidad, determinado por componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos para la elaboración de significados.

Podemos deducir, entonces, que los niveles de comprensión que desarrollen los lectores dependerán de varios factores. Para efectos de nuestra investigación consideraremos el sexo y el nivel socioeconómico.

En relación al factor sexo, a raíz de diversos estudios realizados por Ddysdra y Tinney (1969) citados en Zarzosa Rosas (2003), las autoras llegaron a la conclusión de que las mujeres obtienen más altos niveles de comprensión de lectura que los varones, pero solamente en la primera parte de adquisición de la lectura; es decir, cuando los niños y niñas empiezan a leer. Gibson y Levin (1975) citados en Zarzosa Rosas (2003) afirman que esta superioridad de las niñas, en las primeras etapas, se debe a factores culturales y no a factores genéticos. Por lo tanto, estas diferencias corresponderían a formas de crianzas en los niños y niñas. Este argumento lo reafirman Espinoza Lozano *et al.* (2012) al mencionar que las niñas maduran fisiológicamente más rápido que los niños hasta la iniciación a la pubertad. A su vez, tienen mayor facilidad en el lenguaje oral; por lo que empezarán el proceso aprendizaje de la lectura antes.

Si bien podemos observar diferencias entre las niñas y los niños respecto al inicio del aprendizaje del proceso lector, estudios posteriores plantean diversidad de resultados a lo largo de este proceso. Por ejemplo, al analizar la existencia de diferencias en el desarrollo de la comprensión lectora, posterior a la aplicación de la prueba de complejidad lingüística lectora (CLP), entre los estudiantes varones y mujeres de cuarto grado de primaria, de acuerdo al estudio de Delgado *et al.* (2005), los resultados muestran que no existen diferencias entre los alumnos de cuarto grado de primaria cuando se comparan considerando la variable sexo. Dichos autores señalan también que estos hallazgos coinciden con lo reportado en Chile por Alliende *et al.* (1991). Por el contrario, Luque Mamani (2010) trabajó con una población peruana de 6° grado de primaria de distrito del Callao utilizando la prueba de comprensión lectora ACL y encontró que los niños presentan mejores niveles de reorganización, inferencia y criterio de comprensión lectora. Este mismo autor no encontró diferencias en el nivel de comprensión literal entre niños y niñas. Tasayco García (2012) también trabajó con una población peruana de 6° grado de primaria del distrito de Callao utilizando el mismo instrumento, pero obtuvo resultados diferentes al estudio anterior. Este autor encontró que las habilidades de comprensión literal, reorganización e inferencia no se diferencian en función del sexo, mientras que las habilidades de comprensión crítica sí lo hacen. Giraldo Ramírez (2012) trabajó con una población peruana de 3° grado de primaria y utilizó el CLP como instrumento para medir la comprensión lectora. Este autor señala

que existen diferencias significativas en la comprensión lectora a favor de las niñas. Así mismo, Julià (2016) menciona que según los datos de PISA de los últimos años la diferencia en la media de las puntuaciones en la comprensión lectora de los países de la OCDE es a favor de las niñas. Por último, la oficina de medición de la calidad de los aprendizajes en el Perú (OMCA, 2018) expuso los resultados de la evaluación censal de estudiantes de 4° grado de educación primaria considerando diversos factores, entre ellos el sexo. Los resultados, en relación a la lectura, fueron los siguientes: las niñas obtuvieron un nivel satisfactorio en un 36,3% mientras que los niños, un 33,4%.

En relación a la variable socioeconómica, el grupo de análisis para el desarrollo (GRADE, 2016) realizó un metaanálisis de la relación entre el nivel socioeconómico de las familias y el rendimiento académico de los estudiantes peruanos entre los años 2000 y 2014. Los resultados proponen que este nivel resulta ser una variable imprescindible para describir el rendimiento de los estudiantes peruanos. Paredes Mamani (2015) señala que tanto el nivel socioeconómico del hogar como el de la escuela influyen en alcanzar los objetivos de aprendizaje. Para el autor, la influencia del nivel socioeconómico del hogar se manifiesta a través de la disponibilidad de recursos que tiene la familia, así como, la educación de los padres. A nivel escolar, señala que cuanto mayor es el nivel socioeconómico de la escuela mayor es el rendimiento promedio de la escuela. Por este motivo, GRADE *et al.* (2016) menciona que los estudios en educación que examinen factores relacionados al aspecto académico de los estudiantes deben incluir la variable socioeconómica tanto en el hogar como en la escuela.

En relación a la influencia de este nivel socioeconómico sobre la comprensión lectora, esta ha sido materia de varios estudios. Thorndike (1973) citado por Zarzosa Rosas (2003) señala, en su informe sobre un estudio aplicado en quince países, que existen dos factores que se correlacionan con puntajes más altos en relación a la comprensión de lectura. Uno de ellos es la condición socioeconómica de las familias y el otro aspecto serían los recursos de acceso a la lectura que se establecen en cada hogar. Estos recursos hacen referencia al número de libros y diccionarios; así como, las suscripciones a periódicos. De igual forma Morles (1994) citado por Zarzosa Rosas (2003) presentó un estudio de carácter internacional en el que comparó los resultados de comprensión lectora de niños de 4° grado. Se observó que los niños de escuelas privadas presentaron una comprensión superior en cantidad y calidad en relación a los niños de escuelas públicas.

En los resultados del programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA, 2018) en Perú, se observa que estudiantes de las instituciones no estatales obtienen, en promedio, 69 puntos más que sus pares de instituciones estatales en la competencia de lectura. A su vez, la OMCA *et al.* (2018) expuso los resultados de la evaluación censal considerando el factor del contexto. Los resultados, en relación a la lectura, fueron los siguientes: en las zonas urbanas un 37, 8% de estudiantes logró un aprendizaje satisfactorio mientras que en las zonas rurales, solo un 13%.

A pesar de que Sánchez (2002) enfatice que en nuestra población la necesidad económica muchas veces supera la promoción de la lectura debido a que las familias carecen de recursos básicos; de acuerdo al estudio realizado en Lima Metropolitana por Delgado *et al.* (2005) en el que se aplicó la prueba de comprensión lingüística lectora (CLP), al comparar los niveles de comprensión lectora considerando el tipo de colegio, se encontró que en cuarto grado de primaria no existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de colegios estatales y no estatales, tomando como referencia el puntaje total.

A pesar de los resultados de diversos estudios en relación a esta variable, para Espinoza *et al.* (2012), los factores socioeconómicos constituyen una constante que afecta el aprendizaje de la lectura debido a que, a lo largo de toda su educación básica, irán afectando el nivel de experiencia que el lector aporte a la decodificación del texto.

1.2.5. Bases neurobiológicas de la comprensión lectora

Las evidencias brindadas por la neurociencia cognitiva han explicado los mecanismos cerebrales involucrados en los procesos de lenguaje y lectura (Maluf y Sargiani, 2013). A continuación se explica, de manera general, el desarrollo de estos procesos.

Céspedes (2014) menciona que el cerebro infantil está en una activa maduración; en otras palabras, en un proceso de transformación permanente. Las primeras conexiones neuronales se establecen desde el tercer trimestre intrauterino y se desarrollan durante los primeros cinco años, aportando funciones y habilidades imprescindibles que permitirán la entrada a la lectura y los procesos de alfabetización de manera paulatina. López-Escribano (2009) señala también que los inicios de esta alfabetización empiezan antes de la escolarización formal. Es decir, años antes de aprender a leer, el cerebro del bebé está organizado para el lenguaje hablado activando,

con pocos meses de edad, circuitos neurales idénticos a los que activan los adultos cuando escuchan palabras en su lengua materna (Dehaene, 2013).

Los bebés de seis a ocho meses son capaces de procesar todos los fonemas posibles del lenguaje (Moats, 2004). Los estudios han mostrado que los neonatos son capaces de diferenciar todos los sonidos de todas las lenguas del mundo, aunque no las hayan oído previamente (Werker y Tees, 2005). Sin embargo, antes de cumplir los dos años muestran particularidades por aquellos sonidos del idioma al que están expuestos (Kuhl, 2010). Aproximadamente, hacia los dieciocho meses, las dendritas están expandiéndose y el lenguaje expresivo comienza a surgir (López-Escribano, 2009). Y cuando el niño tiene alrededor de dos años puede denominar los objetos en voz alta debido a que tiene un sistema visual establecido que le permite reconocerlos (Kuhl, 2009). Como señala esta autora, es importante estimular el lenguaje puesto que los sistemas corticales posteriores para la comprensión del lenguaje se desarrollan con mayor rapidez que los sistemas frontales para la producción del mismo.

Céspedes (2014) destaca que entre los cinco y los siete años de vida, el cerebro experimenta cambios neuronales. En estas edades, el niño descubre que una palabra es una secuencia dinámica y flexible de sonidos que pueden ser manipulados para formar nuevas secuencias de sonidos. López-Escribano (2009) señala que en la etapa de educación infantil el desarrollo de la conciencia fonológica es de suma importancia. Muchos autores afirman que la conciencia fonológica sería un predictor necesario para una adecuada comprensión lectora. Así mismo, entre estas edades (cinco a siete años), el niño descubre los símbolos que representan los sonidos de la palabra; es decir, los grafemas. Es, en este momento, en el que se evidencia que el niño puede aprender a leer y sería partícipe activo del lenguaje escrito (Céspedes, 2014).

Dehaene (2009) argumenta que la adquisición de la lectura tiene tres fases principales. La primera es la fase pictórica en la que los niños identifican algunas palabras. La segunda es la fase fonológica que se produce cuando los niños aprenden a decodificar letras en sonidos. Y, por último, la fase ortográfica en la que el reconocimiento de la palabra se hace rápido y automático. López-Escribano (2009), aclara que la edad para el aprendizaje de la lectura depende del cerebro para conectar e integrar diferentes fuentes de información: visual, auditiva, lingüística, etc. Esta integración se establece en relación a la maduración de cada una de estas áreas en el cerebro y a la velocidad con que cada una de ellas puede conectarse con las otras. Para la autora, esta velocidad depende de la mielinización de los axones.

Si bien para aprender a leer necesitamos de la conexión de circuitos neuronales, debemos considerar otro factor. Para López-Herrerías (2005), los circuitos neuronales no son suficientes para crear un cerebro lector, el encuentro con el otro y con el medio social es clave. En este contexto, podemos afirmar que las relaciones interpersonales que tenga el estudiante aportarán en la adquisición de su lectura. Esto significa que se aprende a leer y a comprender con y en relación a otros. Por ende, la experiencia y la práctica desde edades tempranas son necesarias y complementarias en este proceso de maduración del cerebro lector.

Las vinculaciones entre cerebro y lenguaje tienen una historia amplia en el tiempo a diferencia de la relación entre la lectura y cerebro. Como afirman Puente y Ferrando (2000), desde hace algunos años se afirma que el habla es natural, mientras que la lectura no lo es. López-Escribano (2009) también menciona que el lenguaje se desarrolla de forma innata mientras que la lectura es un constructo cultural, por eso debe enseñarse. Campos (2015) explica estas relaciones de manera más amplia al destacar que el cerebro humano se programó genéticamente para un sistema de lenguaje oral que, como se mencionó anteriormente, se adquiere en los primeros años de vida. Sin embargo, la lectura es “un aprendizaje que exige esfuerzo del cerebro pues las bases neurobiológicas deben ser construidas con la participación del entorno, las experiencias y el recableado de aquellas regiones y circuitos que están involucrados con el lenguaje oral y con la visión” (p. 13). Wolf (2007), bajo este contexto, sustenta que la lectura puede ser aprendida debido a la plasticidad del cerebro humano y cuando se aprende a leer, el cerebro se transforma, tanto fisiológica como intelectualmente. Y es, en esta transformación, que surge un proceso de cambio en las conexiones que se producen entre neuronas al comunicarse unas con otras (Berninger y Richards, 2002). Así pues, la lectura modificará radicalmente nuestro cerebro creando conexiones y circuitos neuronales nuevos.

Como se ha indicado anteriormente, la lectura es uno de los aprendizajes más complejos que los seres humanos realizan ya que requiere de mucho tiempo de práctica hasta llegar a su dominio total y mejoría continua. Aprender a leer es complejo debido a que el cerebro empieza un arduo trabajo de recableado neuronal, donde estructuras y circuitos antiguos ya involucrados con el lenguaje oral y con el sistema visual se perfeccionan hasta llegar a su especialización (Fumagalli Belluschi, 2015). En otras palabras, para aprender a leer, el cerebro recicla redes neuronales primitivas (Tokuhama-Espinoza y Rivera, 2013) para especializarlas. López-Escribano (2009) lo

explica mejor al indicar que el sistema lector se construye sobre estructuras cerebrales previas; es decir, diferentes sistemas cerebrales trabajan cooperativamente para crear un nuevo sistema funcional: la lectura. Se puede concluir entonces que la lectura demanda diversas áreas del cerebro trabajando simultáneamente a través de una gran red de neuronas.

Alonso Riera (2016) propone tres sistemas implicados principalmente en los procesos de lectura. Uno de ellos es el sistema dorsal, que incluye el área de Wernicke y el lóbulo parietal inferior. Su papel es integrar información visual, fonológica y semántica e interviene en el procesamiento fonológico que nos permite aprender nuevas palabras. También participa el sistema ventral, que incluye el área occipito-temporal inferior y las circunvoluciones temporal media e inferior del hemisferio izquierdo. Estas zonas se encargan del procesamiento semántico de palabras y frases. Dicho autor señala que este sistema es más activo cuanto mayor es la habilidad lectora, de ahí que esta actividad está más desarrollada en los buenos lectores. Por último, el sistema anterior se localiza en la circunvolución frontal inferior y se ocupa de cualquier actividad que requiera la pronunciación de fonemas. En la lectura se encarga del reconocimiento de las palabras desde la correspondencia grafema-fonema; es decir, en el proceso lector ascendente. Estos tres sistemas se conectan entre sí por medio de dos circuitos: dorsal y ventral (Alonso Riera, 2016). El circuito dorsal, que conecta el área de Wernicke con el área de Broca en el hemisferio izquierdo, se activa y desarrolla durante el inicio del aprendizaje de la lectura y se encarga de la conversión grafema-fonema que permite convertir las grafías en sonidos. El circuito ventral, que conecta el córtex visual con el lóbulo frontal se encarga de reconocer la ortografía de las palabras y conectarlas con su semántica.

Para complementar lo expuesto por Alonso Riera, Carballar, Martín-Lobo y Matías Gámez (2017) mencionan las áreas subcorticales encargadas de la lectura: el cerebelo que es responsable de la fluidez y articulación del lenguaje; los ganglios basales que regulan la fluidez y coordinación de las secuencias motoras; y el tálamo que conecta las áreas expresivas y comprensivas del lenguaje.

Una vez descritas las áreas cerebrales que participan en la lectura, se procederá a explicar el circuito de la lectura. Wernicke-Geschwind (1985) citado por Arango y Bringas (2013) y Vargas (2013) explican cómo funciona la lectura en el cerebro: la información ingresa por el canal visual, el sentido de la vista transforma la señal luminosa en una señal eléctrica y esta llega al tálamo; luego, se dirige al área visual que

procesa la información. La información procesada irá hacia el giro angular, zona de relevo. Aquí el giro angular realiza la integración visual-auditiva; es decir, convierte las palabras en sonidos. Después se dirige al área de Wernicke, donde será decodificada para su comprensión. En esta área se comprende la información de las palabras, cómo suenan, qué significan y cómo se almacenan. De igual forma, los autores recalcan la diferencia entre el proceso de lectura silenciosa, en el cual la información permanece en el área de Wernicke y el proceso de lectura en voz alta, en el que se envía una respuesta al área de Broca, en donde se organiza y secuencia los sonidos que darán forma a la palabra para, finalmente, dirigirse hacia la corteza motora, donde se establecerán los movimientos para la articulación de las palabras. El conocimiento de este circuito, permitirá al docente identificar las dificultades que se presenten en el aprendizaje y desarrollo del proceso lector.

Se sabe que el aprendizaje de la lectura involucra fundamentalmente cambios en las conexiones neuronales. A su vez, López-Escribano (2009) menciona que en este proceso de aprendizaje ocurre la liberación de neurotransmisores durante la sinapsis. De manera que, en este proceso lector se evidencian algunos de ellos. Por ejemplo, G. Flores (2019) señala que si un niño lee o una persona adulta le lee en voz alta, se activan dos neurotransmisores. Uno de ellos es la serotonina que ejerce influencia en los estados de ánimo (Pitot, 2013). G. Flores (2019) destaca que entre los procesos que modula la serotonina se encuentra la atención de los niños, la cual se activa con la lectura. Otro neurotransmisor que se activa es la dopamina. Paredes (2013) argumenta que el factor primordial para optimizar la concentración y la comprensión es el placer a nivel fisiológico que surge al estimular el sistema límbico y que genera una sustancia llamada dopamina. Pitot (2013) menciona que este neurotransmisor no solo cumple un rol importante en las emociones sino también en el conocimiento y en el aprendizaje. Por tanto, para lograr aprendizajes significativos, como la lectura, se requiere de ambientes agradables. De ahí la importancia de que se pueda estimular la comprensión lectora desde el aspecto emocional.

Siegenthaler Hierro, Rello Segovia, Mercader Ruiz y Presentación Herrero (2018) mencionan que existen evidencias que asocian el funcionamiento ejecutivo con la comprensión lectora. Estos estudios han demostrado que, como señala Martínez Mesas (2017), “las habilidades lectoras requieren diferentes procesos cognitivos relacionados con el funcionamiento ejecutivo” (p. 144). Los tres componentes ejecutivos diferenciables aunque no independientes relacionados con la comprensión

lectora son: memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva. Butterfuss y Kendeou (2018) exponen que estas funciones ejecutivas estarían más implicadas en situaciones de lectura complejas, como, por ejemplo, buscar información en textos expositivos o en entornos en líneas y menos, en situaciones clásicas de lectura de textos narrativos. Esto implicaría que los estudiantes deberían estar expuestos a diferentes tipos de textos desde edades tempranas, con el fin de desarrollar adecuadamente estas funciones ejecutivas.

Iniciaremos esta explicación con el componente ejecutivo de la memoria de trabajo.

La memoria de trabajo es la función ejecutiva que más se ha estudiado en el campo de la comprensión lectora ya que sus efectos en la lectura se observan claramente en este campo (Zelazo, Blair y Willoughby, 2016) debido a que este proceso implica la construcción de una representación mental de lo que se trata el texto (Butterfuss y Kendeou, 2018). En relación al estudio de la memoria de trabajo surgió el modelo de Baddeley y Hitch (1974) quienes señalaron que la estructura y funcionamiento de la memoria de trabajo se basa en tres componentes: bucle fonológico, agenda viso-espacial y el sistema ejecutivo central. Este modelo fue reformulado (Baddeley, 2000) al establecer un componente adicional: el buffer episódico. Canales Gabriel, Velarde Consoli, Lingán Huamán y Ramírez Mendoza (2019) señalan que, dentro del modelo de Baddeley y Hitch, el bucle fonológico permite mantener la información auditiva por unos segundos en la mente hasta que esta pueda ser procesada por el cerebro. La agenda visoespacial funciona como el bucle fonológico, pero se basa en información visual. El buffer episódico integra toda la información desde la memoria a corto plazo y permite el paso a la memoria a largo plazo. El ejecutivo central, como señala García-Madruga, Gutierrez Martínez y Vila Chavez (2012), es el encargado de llevar a cabo los procesos ejecutivos, enfocando y cambiando la atención, activando y actualizando representaciones de la memoria a largo plazo, inhibiendo procesos automáticos y descartando información irrelevante. Pham y Hasson (2014) mencionan que el bucle fonológico es uno de los componentes más afectados en niños que tienen dificultades en la lectura, debido a que presentan problemas en el almacenamiento y procesamiento de la información lingüística.

Con respecto a la actualización de la memoria de trabajo, ésta se hallaría involucrada en una amplia diversidad de actividades cognitivas (Stelzer, Gervigni y Martino, 2011). Para Cain, Oakhill y Bryant (2004) y Cain, Oakhill y Lemmon (2004)

la actualización de la memoria de trabajo influye directamente en la capacidad de realizar procesos de inferencias a partir de la información del texto. Así mismo, Barreyro, Injoque-Ricle, Álvarez-Drexler, Formoso y Burin (2017) señalan que la memoria de trabajo juega un rol crítico en la comprensión del texto y en la generación de inferencias ya que estos procesos requieren que se almacenen temporalmente los productos de las operaciones previas, mientras que el lector integra la información sucesiva del texto. Butterfuss y Kendeou (2018) mencionan que la actualización de la memoria de trabajo predice la comprensión lectora en inferencias pero no la comprensión lectora literal. Se puede señalar entonces que la memoria de trabajo sería imprescindible en los procesos de inferencias.

Se puede apreciar algunos estudios en relación a la actualización de la memoria de trabajo y a la comprensión lectora. Estos estudios específicos como los de Robertson y Gernsbacher (1996) citados por Palladino, Cornoldi, De Beni, y Pazzaglia (2001) muestran la manera en que el lector puede mantener, en la mente, información que es significativa para interpretar diferentes partes del texto. Se observó que los lectores actualizan información a medida que leen. Esto implicaría también que una nueva información lleve a la supresión de una información previa. Por ejemplo, algunos lectores no recordaban los nombres de los personajes previos a medida que aparecían personajes nuevos. Estos autores concluyen que la capacidad de comprensión está relacionada a la habilidad de actualizar información relevante contenida en la memoria de trabajo. Por su parte, Cartoceti y Abusamra (2012) señalan que, como la memoria de trabajo es un almacén con capacidad limitada, será necesario suprimir aquella información que se torne irrelevante a fin de optimizar los recursos disponibles. En un estudio posterior, Cartoceti y Abusamra (2013) examinaron el papel del mecanismo de este componente ejecutivo. Se observó que los que tienen dificultades en comprender presentan problemas en la actualización; es decir, tienen dificultades o bien para inhibir información o bien para mantener activa aquella que es relevante o que debe ser revisada en el momento de la lectura. Se desprende entonces, que no solo sería necesario actualizar la información anterior sin perder la información previa sino también desarrollar la capacidad de suprimir información que no es relevante.

Parece indiscutible entonces que existe una relación entre memoria de trabajo y comprensión lectora. Butterfuss y Kendeou (2018) reafirman lo dicho anteriormente al señalar que se ha encontrado que a menor actualización de la memoria de trabajo, menor es la comprensión lectora debido a que se presentan dificultades para controlar la

información activa en la memoria o para inhibir la activación de información irrelevante, lo que genera problemas al momento de construir con éxito la representación coherente del texto.

Sin embargo, existen estudios que no contemplan esta relación. Por ejemplo, Rumsey (2004) realizó una investigación con niños que presentaban trastorno por déficit de atención e hiperactividad y dificultades en la lectura. Sus resultados señalaron que estos niños no demostraron déficit en la memoria de trabajo verbal que es característico de niños con dificultades de lectura. En el estudio de Demagistri (2016), realizado con estudiantes entre 12 y 17 años, no existe relación entre la comprensión lectora y la memoria de trabajo. La autora señala que durante la infancia, la capacidad o amplitud de la memoria de trabajo es esencial para leer y comprender textos debido a que a mayor amplitud de la memoria de trabajo más se almacenará y procesará la información textual. En cambio, como señala la autora, una vez que los diversos procesos cognitivos que participan en la comprensión logran cierta experticia, la amplitud de la memoria de trabajo no tendría un rol tan predominante.

Si bien, en estudios adicionales, se encontró que no hay coincidencias entre algunos autores como Muijselaar y de Jong (2015), Iglesias-Sarmiento, Carriedo López y Rodríguez Rodríguez (2015) y Potocki, Sanchez, Ecalte y Magnan (2017) respecto a si el componente ejecutivo de la actualización de la memoria de trabajo predice o no los procesos de comprensión lectora, lo que sí se puede afirmar es que dichos autores mencionan que una de las diferencias individuales entre buenos y malos lectores debe hallarse en la capacidad de la actualización.

El segundo componente ejecutivo involucrado en la comprensión lectora es la flexibilidad cognitiva. Para ampliar la definición de flexibilidad cognitiva propuesta en el subcapítulo de regulación emocional, Lezak, Howieson y Loring (2004) destacan que una de las funciones importantes de la corteza prefrontal relacionada con esta función ejecutiva es la velocidad y precisión en la búsqueda y reajuste de la información en un tiempo eficiente. Locascio (s.f) citado por Peralbo *et al.* (2012) sustenta que la flexibilidad cognitiva participa en los procesos de comprensión lectora superiores al reconocimiento de palabras. De igual manera, la flexibilidad cognitiva permite al lector construir modelos mentales del significado del texto al mismo tiempo que lo decodifica (Guajardo y Cartwright, 2016). Vargas (2015) agrega que esta función ejecutiva permite al lector comprender el punto de vista del autor aun así no se encuentre de acuerdo.

En estudios como los de Paba-Barbosa, Paba-Argorte, Barrero-Toncel (2019) dirigidos a detectar errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños, se evidenció que los sujetos mostraron dificultades al momento de controlar sus procesos cognitivos mientras leen y también durante el momento de la autoevaluación de sus errores de comprensión; por eso, no son tan flexibles cognitivamente en comparación con lectores de alto rendimiento.

Lorenzo (2013), en relación a la flexibilidad cognitiva, llegó a la conclusión de que existen diferencias entre lectores al momento de analizar sus propias dificultades de comprensión. Por tanto, los lectores con mayor flexibilidad cognitiva ejecutan más conductas correctivas como la relectura, la búsqueda de palabras claves o la búsqueda de la idea principal del texto. El estudio de Gutierrez-Braojos y Salmerón Pérez (2012) evidencia que los estudiantes con altas habilidades en comprensión lectora usan estrategias de comprensión de forma flexible a diferencia de los lectores que presentan dificultades en la comprensión lectora ya que usan escasas estrategias de comprensión y de forma rígida.

Por último, Demagistri (2016) menciona que la flexibilidad cognitiva participaría durante la elaboración de inferencias. La autora destaca el trabajo de Richard's, Canet Juric, Introzzi y Urquijo (2014), en niños de entre 8 y 9 años, quienes plantearon que las inferencias se correlacionan con el desempeño en flexibilidad. Las inferencias suponen una exploración activa y una valoración de diversos significados alternativos para después elegir el que mejor se ajuste al contenido del texto.

A pesar de lo mencionado anteriormente Butterfuss y Kendeou (2018) señalan que hay poca evidencia en relación a este componente ejecutivo y los procesos lectores. Paba-Barbosa *et al.*, (2019) sugieren la posibilidad de analizar estas variables a través de diferentes pruebas ya que no se puede limitar componentes tan amplios como la flexibilidad cognitiva y la comprensión lectora a la aplicación de una sola prueba.

Por último, en este proceso de comprensión lectora se considera también el componente ejecutivo de inhibición. De Franchis, Usai, Viterbori y Traverso (2017) indican que esta función ejecutiva está implicada tanto en la decodificación como en la comprensión lectora. Esta función ejecutiva permite, en cuanto al desarrollo semántico, la construcción de la capacidad de clasificación por analogías que presenta un desarrollo importante entre los 8 y 14 años debido al aumento en la capacidad que tiene el individuo para discriminar y analizar las características de los estímulos a comparar (Flores-Lázaro, Castillo-Preciado y Jiménez-Miramonte, 2014). Para Peralbo *et al.*

(2012) y Vargas (2015) el control inhibitorio se relaciona con la atención selectiva que contribuye a alejar los distractores durante el proceso de la lectura y permite que el lector se concentre específicamente en aquello que está leyendo. Como señala Vargas (2015), sin control inhibitorio, suprimir los impulsos resultaría difícil y comprender lo que se lee, también. Autores como Demagistri, Canet, Naveira y Richard's (2012) concluyeron que los déficits en inhibición son característicos en sujetos con dificultades de lectura.

En estudios como el de Pimperton y Nation (2010), los niños que tienen menores niveles de desempeño en comprensión muestran tener pobre inhibición cognitiva, más que todo, a nivel de decodificación. Cartoceti (2012) explica en su trabajo que las personas con dificultades en la comprensión tienen un déficit en los procesos de inhibición y supresión de la información, principalmente en el dominio verbal. Esta debilidad en la supresión de información irrelevante no permite que el sujeto jerarquice la información y seleccione la relevante en el procesamiento textual.

Por otro lado, existen investigaciones en las que no se observa la relación entre ambas variables. Roldán (2016), a partir de algunos estudios revisados, afirma que no en todos los casos la función ejecutiva de inhibición se relaciona con la comprensión de textos. Por ejemplo, Canet-Juric, Urquijo, Richard's y Burin (2009) plantean que el mecanismo de inhibición no parece ser buen discriminador entre los lectores con y sin dificultades. En un estudio posterior, Canet-Juric, Burin, Andrés y Urquijo (2013) plantean que las personas que tienen dificultades de comprensión no parecen tener dificultades con la inhibición de información irrelevante para la tarea. Para Roldán (2016), las inconsistencias entre dichos estudios podrían explicarse por la diversidad con la que se evalúan los procesos cognitivos, ya sea el funcionamiento o la comprensión textual.

Blanco-Menéndez y Vera de la Puente (2013) destacan que existen estructuras cerebrales que participan tanto en las funciones ejecutivas como en las actividades lingüísticas. Así, los estudios de neuroimagen, muestran que diferentes componentes de las funciones ejecutivas están relacionados con diferentes partes de la corteza prefrontal (Bausela Herreras, 2014), por ejemplo: la habilidad para mantener la información en la memoria de trabajo ha sido relacionada con la zona lateral de la corteza prefrontal (Narayanan, Prabhakaran, Bunge, Christoff, Fine y Gabrieli, 2005). Marmolejo-Ramos (2007) señala que la corteza prefrontal lateral estaría implicada en la comprensión lectora. La flexibilidad ha sido relacionada con la zona medial de la corteza prefrontal

(Crone, Wendelken, Donohue y Bunge, 2005). Marmolejo-Ramos (2007) citado por Ballell Plasencia (2018) señala que la corteza prefrontal medial está implicada en la comprensión lectora en la medida en que selecciona y ordena la información. La habilidad de inhibición de respuestas ha sido relacionada con la corteza orbitofrontal (Aron, Robbins y Poldrack, 2004) y con otras estructuras. Veleiro (2011) citado por Peralbo *et al.* (2012) destaca que otras regiones no frontales desempeñan también un rol fundamental en este componente ejecutivo de inhibición, como son los ganglios basales. Como se mencionó en párrafos anteriores, los ganglios basales corresponden al área subcortical encargada de la lectura que regulan la fluidez y coordinación de las secuencias motoras (Carballar *et al.*, 2017).

De acuerdo a lo expuesto, las funciones ejecutivas comparten ciertos circuitos neuronales con las funciones lingüísticas, entonces resulta probable que si se presentan alteraciones en las funciones ejecutivas también se verían afectados los procesos lingüísticos (Kertesz, 1999 citado por Blanco-Menéndez y Vera de la Puente, 2013).

En conclusión, las bases neurobiológicas de la lectura actualmente tienen gran importancia en los contextos educativos. Lo expuesto por diversos autores permite hacer la reflexión de la necesidad de establecer la relación entre funciones ejecutivas, comprensión lectora y neurodesarrollo para evitar especulaciones y prácticas poco significativas en las aulas.

1.2.6. Medición de la comprensión lectora

De acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación censal del 2018, se observa que, a nivel nacional, los niños de cuarto grado de educación primaria en la competencia “lee diversos tipos de textos en lengua materna” se encuentran en los siguientes niveles de progreso: previo al inicio, 10%; en inicio, 24,2%; en proceso, 30,9% y satisfactorio, 34,8% (OMCA, 2018). Estos resultados nos invitan a reflexionar sobre la forma en que los niños aprenden a comprender textos.

Estos resultados podrían ser consecuencia de diversos factores que influyen en la comprensión lectora y que son externos al sujeto que aprende, como mencionamos anteriormente: sexo, nivel socioeconómico, edad y grado de escolaridad o pueden ser internos, como las funciones ejecutivas. Por lo tanto, ninguna medida nos va a decir cómo es la comprensión de un lector, sino que nos van a proporcionar una información indirecta a partir de la cual se deberá hacer un juicio sobre cómo es esa comprensión.

Existen diversos instrumentos para medir la comprensión lectora. A continuación se mencionan algunos de ellos, los cuales han sido considerados debido a diversas variables: cuentan con baremos, tienen facilidad de administración, se observa relevancia de las normas y el contenido se relaciona con las características de los estudiantes.

a. *Prueba de comprensión lectora*, de Lázaro (1980). Se aplica a escolares a partir de 3° grado de educación primaria. A nivel cuantitativo se determina el nivel de comprensión lectora y a nivel cualitativo se especifica el tipo de comprensión lectora según la intencionalidad del autor, la forma de expresión, el ritmo y la percepción lectora. Esta prueba parte del principio de que la intencionalidad del autor y la forma de presentar el mensaje escrito influyen en el nivel de comprensión y asimilación. Consta de 18 textos de estructura diversa, en donde se tiene en cuenta varios aspectos. En relación a la intencionalidad del autor, puede ser descriptiva (representaciones o definiciones), patética (captación de afectos), oblicua (segunda intención, exponer) o lógica (captación de la conclusión de un juicio). Con respecto a la forma de la expresión, puede ser narrativa, enunciativa o de diálogo. Respecto al ritmo de expresión puede ser en forma de verso o prosa. Por último, de acuerdo a la forma de percepción puede ser global (comprensión de lo central), secundaria (comprensión de lo complementario) o por detalles (interpretación de detalles aislados dentro del texto). En total hay 28 preguntas de respuesta múltiple. Se ha sistematizado el proceso comprensivo de la lectura en estos apartados: según la estructura del texto (forma) y la intencionalidad del autor (fondo) y según la forma de percepción (reacción del sujeto según la presión perceptiva que ha realizado). La prueba puede ser administrada de manera individual y colectiva. La baremación es por puntuación global asignando puntuaciones directas a percentiles. Los baremos son orientativos y se propone que cada centro educativo genere los suyos propios, según su contexto sociocultural.

b. *Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (C.L.P)*, de Allende *et al.* (1991). Este instrumento mide la capacidad de la lectura en etapas. En líneas generales, esta etapa corresponde a los ocho años de educación general básica. Se elaboraron dos formas paralelas para cada nivel. El fin

fundamental de estas formas paralelas es poder comprobar los progresos del lector dentro del nivel en que se encuentra. Para los cinco primeros niveles se elaboraron formas de 4 subtests con un máximo de 28 ítems por forma y un mínimo de 18. Para los tres últimos niveles, 6, 7 y 8 se elaboraron formas de 6 subtests, con un máximo de 42 ítems por forma y un mínimo de 40. Para determinar la complejidad de los textos escritos, los autores indican que se pueden considerar tres aspectos: sintácticos, semánticos y pragmáticos. Los primeros se refieren al léxico y las estructuras morfosintácticas; los segundos, a los contenidos del texto, en particular, a las relaciones entre las informaciones incluidas en el texto que lo proveen de cohesión y coherencia; y los terceros, a los conocimientos del mundo que posee el lector. La prueba puede ser administrada de manera individual o colectiva, teniendo en cuenta que cuando se aplica de manera colectiva se debe esperar que el 90% de los alumnos hayan terminado, antes de dar la instrucción para el siguiente subtest. La baremación es por percentiles.

- c. *Batería PROLEC*, evaluación de procesos lectores, Cuetos, Rodríguez y Ruano (1998). El objetivo de esta prueba es evaluar los procesos lectores, disponer de una herramienta que permita evaluar todos los procesos que intervienen en la lectura y poder determinar con mayor precisión las causas que originan las dificultades lectoras. Está destinada a niños de los niveles de 1° a 4° grado de educación primaria. Las pruebas se agrupan en cuatro bloques correspondientes a los cuatro procesos que intervienen en la comprensión del material escrito. Consta de nueve tareas que exploran los principales procesos lectores (dos para cada uno de los procesos de la lectura, excepto el proceso semántico que consta con tres tareas). Estos procesos, de acuerdo a Velarde *et al.* (2010), son: identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. El PROLEC trata de averiguar qué componentes del sistema lector están fallando en los niños y niñas. En cada prueba es importante anotar los errores que se cometen. Los errores constituyen una fuente valiosa de información para determinar el tipo de estrategia que cada alumno está utilizando al leer (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007 citados por Piñana Navarro, 2017). Es una batería de aplicación individual. Se ofrece una baremación de las puntuaciones globales en cada nivel escolar. Por cada

respuesta correcta obtenida se asigna un punto, de modo que el cómputo total es transformado en percentiles.

- d. *Prueba ACL o Evaluación de la Comprensión Lectora*, de G. Catalá, M. Catalá, Molina y Monclús (2001). Está destinada a niños del nivel primario, de 1° a 6° grado, con el objetivo de detectar el punto de partida en la evaluación inicial de la comprensión de la lectura, así como de comprobar el progreso a final de curso. Esta prueba valora la comprensión lectora de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa, con temática que se refieren a las diferentes áreas curriculares. Las preguntas recogen las principales dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, reorganización y crítica (Tasayco García, 2012). Los textos oscilan entre 7 a 10 con ítems entre 24 a 36 dependiendo del grado. La prueba puede ser administrada de manera individual o colectiva. Existen baremos para obtener la puntuación correspondiente en decatipos (niveles de resultados).
- e. *ECOMPLEC-PRI*, evaluación de la comprensión lectora, de León, Escudero y Olmos (2012). Se aplica a estudiantes de 4° y 6° grado. Tiene como finalidad la evaluación de la comprensión y la competencia lectora en estudiantes de educación primaria. A parte de identificar un índice de comprensión lectora global, permite analizar el rendimiento de los alumnos en distintos tipos de textos (narrativos, expositivos y discontinuos), en los diferentes niveles de representación (más profunda o más superficial) y ante varios tipos de comprensión (científica, orientada a metas, metacognitiva, etc). Esta información permite identificar las dificultades concretas de los alumnos y delimitar si son debidas a un problema en la aplicación de estrategias adecuadas de lectura, a la falta de conocimientos o la dificultad para realizar inferencias. La prueba puede ser administrada de manera individual y colectiva. Existen baremos en puntuaciones S y percentiles para las diferentes puntuaciones y cursos.

Para efectos de la presente investigación se eligió la prueba chilena de comprensión lectora de complejidad lingüística de Alliende *et al.* (1991) adaptada por Delgado *et al.* (2005) para 4° grado de educación primaria por las siguientes razones: en

primer lugar, es usada por la mayoría de investigadores en el campo educativo (Dávila Morón, 2010; Delgado *et al.*, 2005; Giraldo Ramírez, 2012). Además que autores como Neira Martínez y Castro Yáñez (2013) señalan que esta prueba ha sido un instrumento útil en la evaluación de la comprensión lectora por más de dos décadas. En segundo lugar, ha sido adaptada al Perú en niños y niñas de educación primaria de Lima Metropolitana en el año 2005, con lo que se cuenta con baremos de referencia para la presente investigación. Por último, la forma A de la prueba de 4° grado de educación primaria que se usará en el presente estudio, es la que se aplica de manera habitual todos los años al 4° grado de primaria de la institución educativa que constituye la muestra de la presente investigación.

Esta prueba parte del supuesto de que la lectura y su comprensión constituyen un proceso que se puede enseñar y medir con éxito de acuerdo a principios científicamente válidos. Por una parte, permite comprobar si el rendimiento en lectura corresponde a lo que es dable esperar de cada niño o grupo de acuerdo a su edad y a su grado de escolaridad; por otra parte, puede indicar las habilidades que los niños ya dominan y aquellas que necesitan ser ejercitadas (Alliende *et al.*, 1991). Por ello, la utilización de las normas de la prueba permitirá conocer el nivel de lectura que se encuentra el lector para, posteriormente, continuar con el proceso.

El área de lectura determinada para la prueba de 4° grado de educación primaria es la del texto complejo. Los textos son progresivamente más complejos, pues se van introduciendo elementos más abstractos y se van incorporando gradualmente estructuras lingüísticas más complicadas. Las narraciones son cada vez más extensas y complejas. De acuerdo a Delgado *et al.* (2005), los autores de la versión original mencionan que para construir los textos se utilizaron como base oraciones enunciativas. Se consideró la oración como la unidad mínima de los textos y como factor decisivo para la progresión de la complejidad; los estratos léxicos y morfosintácticos de las mismas se consideraron como elementos complementarios de la complejidad (Alliende *et al.*, 1991). De ahí que para Neira Martínez y Castro Yáñez (2013) la medición de la comprensión lectora en el instrumento de CLP se enfocaría más en la comprensión textual en la que predomina la evaluación del nivel proposicional, es decir, la comprensión de palabras y oraciones.

La prueba para el 4° grado de educación primaria - Forma A, está conformada por cuatro subtests (Delgado *et al.*, 2005). En el cuarto nivel se cuenta con textos de cierta complejidad. El contenido de los textos no es sobre la vida diaria sino que aborda

temas literarios y científicos simples. En todos los textos los sujetos son concretos. Los tres primeros subtests comprueban tanto la comprensión global como específica de los textos a través de preguntas de selección múltiple. Las preguntas globales se refieren principalmente a pedir que los niños determinen la causalidad de los hechos y que asignen características específicas a personas y objetos. Esto implica que tanto las causas buscadas como las características que deben asignarse, están claramente presentes en los textos, pero no ligadas a una sola oración. Como señala Delgado *et al.* (2005), el primer subtest pertenece al nivel de texto complejo y la actividad del niño consiste en indicar si las afirmaciones de los ítems corresponden o no al texto. Para responder correctamente “el alumno debe diferenciar las oraciones que expresan deseos o posibilidades de aquellas que enuncian hechos que sucedieron, también debe ser capaz de deducir hechos implícitos en las palabras del personaje principal” (Alliende, *et al.*, 1991 citado en Delgado *et al.*, p. 62). El segundo subtest es un texto complejo formado por párrafos con distintos tipos de oraciones (seriadas, complejas, simples). Para contestar acertadamente “el alumno debe ser capaz de inferir la respuesta a partir del texto y no sólo recordar su contenido. El evaluado debe distinguir entre hechos, opiniones y principios científicos” (Alliende, *et al.*, 1991 citado en Delgado *et al.*, p. 62). El tercer subtest es un texto complejo que presenta gran diversidad de oraciones. En este caso para responder correctamente “el alumno debe recordar detalles, globalizarlos y hacer inferencias sobre ellos y ver qué partes del texto se relacionan con las preguntas y cuáles no (Alliende, *et al.*, 1991 citado en Delgado *et al.*, p. 62). El cuarto subtest se basa en el texto del subtest anterior. Como señala el autor, el trabajo del niño consiste en incluir una serie de sustantivos relacionados con un mismo núcleo semántico en una de las tres categorías que se presentan. Por esta razón, este subtest exige que el estudiante categorice los elementos que aparecen en el texto. Al categorizar de manera adecuada, “el evaluado demuestra que no solo entiende aquello que es nombrado de manera directa, las personas u objetos (significado denotativo), sino también sus semejanzas y diferencias con los objetos de significación próxima” (Alliende, *et al.*, 1991 citado en Delgado *et al.*, 2005, p. 62). Las autoras mencionan que si no se domina dicha categorización, es imposible comprender el texto. La capacidad de categorizar es un factor fundamental para el desarrollo, ya que se da un paso desde el pensamiento y procesamiento concreto hacia el procesamiento abstracto. La experiencia también tiene un importante efecto en este desarrollo de la categorización (Flores-Lázaro *et al.*, 2014).

Para la adaptación de la prueba realizada por Delgado *et al.* (2005), participaron 780 niños y niñas de cuarto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. Delgado *et al.* (2005), realizaron el análisis de ítems de los cuatro subtests de la prueba para el cuarto grado de primaria forma A encontrando que todas las correlaciones ítem-test eran iguales o superiores a 0.20 con lo cual concluyeron que todos los ítems debían permanecer en cada uno de los sub-tests. El análisis de confiabilidad de los sub-tests que conforman la prueba fue realizado con el método test-retest obteniéndose un coeficiente rho de Spearman de .70 estadísticamente significativo. Este resultado les permitió señalar que la prueba es confiable (Delgado *et al.* 2005). Así mismo, se realizó el análisis de la validez de constructo de la prueba para cuarto grado de primaria a través del análisis factorial confirmatorio utilizando el programa Amos 5.0. El cálculo del índice del ajuste normalizado Delta 1 (NFI Delta 1) corresponde a .995, el índice comparativo de ajuste (CFI) fue de 1.000 y la media de cuadrados del error de aproximación (RMSEA) fue de .000, con lo cual se concluye que la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva para cuarto grado de primaria – Forma A, presenta validez de constructo.

1.3. Investigaciones sobre regulación emocional y comprensión lectora

Existen pocas investigaciones sobre la relación entre la regulación emocional y la comprensión lectora. Son aún más escasas aquellas enfocadas al nivel escolar, en especial primaria.

Uno de los estudios que examina la relación entre estas dos variables utilizando una muestra de estudiantes de Primaria, es la investigación realizada en España: “Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad”. Andrés, Stelzer, Vernucci *et al.* (2017) analizaron la relación entre la habilidad de regulación emocional de tolerancia al estrés comportamental (resistir estados emocionales negativos al servicio de un objetivo) y las habilidades académicas de comprensión lectora y cálculo matemático en niños de 9 a 11 años de edad de escolaridad Primaria. Los autores mencionan que esta edad (cuarto a sexto grado de Primaria) resulta de gran interés en la investigación ya que las habilidades académicas se encuentran en consolidación, y se adquiere mayor fluidez en la comprensión lectora

lo que facilita la adquisición de un mayor vocabulario y conocimiento. Además, en esta etapa los individuos se enfrentan a una mayor exigencia académica que suele incrementar los niveles de ansiedad y malestar, razón por la cual las habilidades de regulación emocional podrían verse especialmente demandadas. En este estudio se evaluaron 107 estudiantes, 44 hombres y 63 mujeres. Para medir la tolerancia al distrés, se utilizó el indicador comportamental de resiliencia al distrés BIRD de Lejuez, Daughters, Danielson y Ruggiero (2006); mientras que para medir la comprensión lectora se utilizaron las pruebas de screening del Test Leer para Comprender TLC de Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi (2010). Se realizaron análisis descriptivos y de correlación y se encontró que la tolerancia al distrés resultó ser un predictor significativo de la comprensión lectora de textos expositivos y del cálculo matemático, pero no de la comprensión lectora de textos narrativos.

Kwon *et al.*, (2016) también investigaron la relación entre estas dos variables utilizando una muestra de alumnos de cuarto a sexto grado de primaria. En el trabajo “Emotional Expressivity and Emotion Regulation: Relation to Academic Functioning Among Elementary School Children” examinaron hasta qué punto la expresividad emocional y la regulación de las emociones están asociadas con la motivación, el compromiso y el rendimiento académico. Además probaron si es que la emoción y la regulación emocional están indirectamente asociadas con el rendimiento académico a través de la motivación y el compromiso. Trabajaron con un total de 417 niños, cuya edad promedio fue 10 años. Se midió la regulación de las emociones con un informe del profesor en las áreas de felicidad, exuberancia, tristeza e ira y se utilizaron los ítems de la escala desarrollada por Rydell, Berlin y Bohlin (2003). Las escuelas proporcionaron datos del rendimiento de los alumnos en lectura y en matemática. Estos datos se obtuvieron a partir de las pruebas estandarizadas Wisconsin Knowledge and Concepts Examinations (WKCE) y STAR Assessments. Se descubrió que los niños que regulaban mejor sus emociones demostraron niveles más altos de motivación, compromiso y rendimiento académico tanto para matemática como para lectura. Además se encontró que el efecto indirecto de la regulación de las emociones en el rendimiento académico fue significativo a través del compromiso pero no a través de la motivación.

Otras investigaciones trabajan con una muestra de estudiantes de primaria pero no relacionan las dos variables, sino que se enfocan en la comprensión lectora o en la regulación emocional y las relacionan con otras variables como el rendimiento académico, la memoria, la inteligencia emocional o la autorregulación.

La tesis de L.A.C. Flores (2016) y la investigación de Davis y Levine (2012) examinan la regulación emocional en relación con el rendimiento académico y la memoria:

En México, L.A.C. Flores (2016) realizó la tesis “Regulación emocional y rendimiento académico en alumnos de quinto grado de primaria” en donde se planteó buscar de qué manera influye la regulación emocional en el rendimiento académico de los estudiantes. Se trabajó con 24 estudiantes de quinto grado que oscilan entre 10 y 11 años de los cuales 15 son niños y 9 niñas. A los estudiantes se les aplicó el instrumento “AF-5 Autoconcepto Forma 5” elaborado por García Fernando y Musito Gonzalo, cuya finalidad es evaluar las dimensiones del autoconcepto como lo es lo académico, social, emocional, familiar y físico en niños, adolescentes y adultos. De igual manera se aplicó el instrumento TMMS-24 basado en el Trait Meta-Mood Scale del grupo de investigación de Salovey y Mayer para medir tres dimensiones de la inteligencia emocional: percepción emocional, comprensión emocional y regulación emocional. Además se utilizaron las notas del promedio de exámenes para medir el rendimiento académico. En esta tesis se encontró que los alumnos con índices altos de regulación emocional, tienen un rendimiento académico alto debido a que hay una repercusión que favorece el autoconcepto del alumno. Además se llegó a la conclusión que se debería implementar programas con los estudiantes en donde se trabajen temas como la empatía, la amistad, la confianza, la perseverancia, integridad y autorregulación.

En la investigación “Emotion Regulation Strategies That Promote Learning: Reappraisal Enhances Children’s Memory for Educational Information”, Davis y Levine (2012) plantearon el objetivo de identificar estrategias específicas de regulación emocional que puedan ayudar mejor a los niños a manejar sus emociones para que puedan enfocarse y recordar el material educativo. Esta investigación se realizó con 126 niños de 6 a 13 años. Se les pidió ver una película diseñada para evocar tristeza y un grupo recibió instrucciones de reevaluar la importancia y los resultados de los eventos tristes en la película. Otro grupo no recibió instrucciones de regulación. Luego, los niños vieron un documental educativo y se evaluó su memoria para este documental. En los resultados encontraron que las estrategias de reevaluación atenuaron de una manera más efectiva el procesamiento emocional de los niños. La reevaluación mejoró la memoria para detalles educativos en comparación con el grupo que no recibió ninguna instrucción. Se encontró que la reevaluación es una estrategia altamente efectiva que permite a los niños centrar la atención en los detalles de la información educativa y

recordarla mejor. Estos hallazgos sugieren que la reevaluación cognitiva es un excelente candidato para su uso en contextos educativos.

Las investigaciones de Cosentino (2017), Sporer y Schünemann (2014), Mason, Meadan-Kaplansky, Hedin y Taft (2013), y Salvador y Acle (2005), examinan la comprensión lectora en relación con la autorregulación:

Cosentino (2017) publicó la investigación “The effects of self-regulation strategies on reading comprehension, motivation for learning, and self-efficacy with struggling readers”, cuyo objetivo fue investigar el efecto de un tratamiento de autorregulación sobre la comprensión lectora, sobre la motivación para el aprendizaje y sobre las percepciones de autoeficacia de los estudiantes de sexto grado. Esta investigación se llevó a cabo en tres escuelas ubicadas en una gran comunidad en el noreste de los Estados Unidos. Hubo 26 participantes, 16 estudiantes hombres y 10 estudiantes mujeres. Se trabajó con tres grupos donde solo uno recibió el tratamiento de autorregulación. Se utilizó como instrumentos de comprensión lectora “The Degrees of Reading Power”, desarrollado por QUESTAR Assessments (2010). El investigador realizó un análisis de varianza que no reveló diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de comprensión lectora de los que habían participado en una intervención de lectura instructiva centrada en estrategias de autorregulación y de aquellos que recibieron un plan de estudios de lectura estándar. Es posible que no haya resultado significativo porque la duración de la intervención fue limitada. Los maestros del grupo de tratamiento expresaron que pensaban que habría sido beneficioso para los estudiantes haber recibido un tratamiento más prolongado. También es posible que el instrumento utilizado para medir la comprensión lectora de los estudiantes no midiera las áreas en las que los estudiantes obtuvieron la mayor ganancia. Los maestros y estudiantes en el grupo de tratamiento informaron que los estudiantes mejoraron su comprensión de lectura en habilidades específicas.

En el estudio de Sporer y Schünemann (2014) “Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading”, se combinó la enseñanza recíproca (los estudiantes usan estrategias para la lectura y trabajan en grupos) con procedimientos específicos de autorregulación para promover la comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado. Se trabajó con 534 estudiantes de 24 clases de quinto grado de 10 escuelas en dos ciudades alemanas. En este trabajo se examinaron los efectos de dos conjuntos de procedimientos de autorregulación y el

uso de estrategias de comprensión de lectura. Los resultados sugieren que los diferentes conjuntos de métodos de autorregulación pueden fomentar la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado.

En la investigación “Self-Regulating Informational Text Reading Comprehension: Perceptions of Low-Achieving Students” de Mason *et al.*, (2013) se examinaron las percepciones de los estudiantes sobre cómo los componentes de autorregulación para TWA (Pensar antes de leer, pensar mientras se lee, pensar después de leer) fueron beneficiosos para apoyar el rendimiento de lectura. Cincuenta y ocho estudiantes de bajo rendimiento de cuarto grado de primaria recibieron de 12 a 15 lecciones de TWA de 30 minutos durante un período de dos meses en el año académico. El análisis indicó que los estudiantes usaron los componentes de autorregulación y se sintieron positivos acerca de los efectos de estos procedimientos en la comprensión lectora.

En México se realizó la investigación: “Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado”. Salvador y Acle (2005) se plantearon como objetivo analizar el uso o presencia de procesos de autorregulación cuando niños otomíes de quinto grado de primaria realizan una tarea de comprensión lectora. A los seis participantes (tres niñas y tres niños) se les aplicó una entrevista clínica semiestructurada y un protocolo verbal en su modalidad de pensamiento en voz alta, donde se les ejercitó a verbalizar lo que pensarán o reflexionarán antes, durante y después de realizar una lectura. Se pudo concluir que el uso de los procesos autorregulatorios se encuentra presente durante la lectura y la comprensión de un texto en niños indígenas que cursan el quinto grado de primaria.

A nivel nacional las tesis de Palma Torres (2019) y la de Castellano Díaz (2010) examinan la comprensión lectora en relación con la inteligencia emocional:

El trabajo de investigación de Palma Torres (2019) “Inteligencia emocional y niveles de comprensión de lectora en estudiantes del sexto grado en una institución educativa del Callao” tiene como propósito determinar el nivel de relación existente entre las dos variables. Esta investigación se desarrolló con 136 participantes a quienes se les administraron dos instrumentos previamente validados y sometidos a pruebas de confiabilidad. Uno de los instrumentos fue el inventario emocional BarOn adaptado en el Perú por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares del Águila y el otro instrumento fue una prueba de comprensión lectora validada por especialistas de la Dirección Regional de Educación del Callao mediante su unidad de Evaluación y Monitoreo. Los resultados

reportan la existencia de una correlación significativa entre la inteligencia emocional y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de una institución educativa del Callao. De la misma forma se evidenció la correlación de la inteligencia emocional con las dimensiones de comprensión literal y crítica, mas no con la dimensión inferencial. Este resultado implica que a mayor control de las emociones es viable la mejora de la comprensión de lectura en estudiantes de la educación básica.

En la tesis de Castellano Díaz: “Inteligencia emocional y comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria de la red N° 4 distrito del Callao” se quiso determinar la relación entre la inteligencia emocional y la comprensión lectora en los alumnos de 6° grado de primaria de la Red N°4 del distrito del Callao. Esta investigación tiene como población de estudio a 526 alumnos y se utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn como instrumento para medir inteligencia emocional y la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva, formas paralelas (CLP) de Allende, Condemarín y Milicic como instrumento para medir la comprensión lectora. En los resultados se encontró que las dos variables se correlacionan de manera significativa por lo que se concluye que existe relación entre el rendimiento de la comprensión lectora y la capacidad de reconocer y expresar emociones personales y mantener relaciones interpersonales satisfactorias, al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente.

Por otro lado, existen investigaciones que relacionan la variable de regulación emocional con la variable de comprensión lectora (o rendimiento académico) pero utilizan unas poblaciones diferentes a la de interés, estas investigaciones se hicieron con estudiantes de secundaria, universitarios, adultos y con niños de kindergarten. Se exponen a continuación en orden cronológico:

En el trabajo “Homework Emotion Regulation Scale: Confirming the Factor Structure With High School Students”, Xu, Fan y Du (2016) estudiaron las propiedades psicométricas de esta escala de regulación emocional para las tarea académicas. Trabajaron con 915 estudiantes de décimo grado de dos escuelas públicas de China y a través de los análisis se respaldó la presencia de dos subescalas: el manejo de la emoción y la reevaluación cognitiva. Estos autores encontraron que estas dos subescalas están relacionadas positivamente con la tendencia de completar tareas académicas. También revelaron que el rendimiento matemático se relacionó positivamente con el manejo emocional pero no con la reevaluación cognitiva.

El estudio de Hafizah y Halim Hafiz (2015): “Emotion regulation and academic performance among IIUM students: a preliminary study”, se llevó a cabo para investigar la relación entre las estrategias de regulación de las emociones (reevaluación cognitiva y la supresión expresiva) y el rendimiento académico. Los participantes del estudio fueron 127 estudiantes de psicología, entre 21 y 25 años, de la Universidad Islámica internacional de Malasia. Se distribuyó a los participantes una encuesta adaptada de los cuestionarios de regulación emocional (ERQ) de Gross (2011) y las medidas de rendimiento académico se derivaron de los antecedentes demográficos y del promedio acumulado de calificaciones de los estudiantes. Los resultados revelaron que existen diferentes hallazgos entre las dos estrategias de regulación emocional. Este estudio encontró que existe una relación significativa entre la supresión expresiva y el promedio acumulado de calificaciones; sin embargo, no existe una relación significativa entre la reevaluación cognitiva y este promedio.

En la investigación “Emotional Responses During Reading: Physiological Responses Predict Real-Time Reading Comprehension” realizada por Daley, Willett y Fischer (2014), se midieron las respuestas emocionales de 57 estudiantes de 7º y 8º grado durante la lectura. Para hacer esto, se utilizó un indicador cardiovascular, arritmia sinusal respiratoria (RSA), que se ha utilizado con frecuencia en estudios psicofisiológicos de la emoción. Los resultados mostraron que el patrón de respuesta fisiológica durante la lectura predijo el rendimiento de la comprensión lectora. Los estudiantes con el rendimiento de comprensión de lectura más exitoso mostraron una respuesta fisiológica inicial orientada, seguida de un estado fisiológico menor al comenzar a leer.

Afzali (2013) publicó la investigación titulada: “The Role of Emotions in Reading Literary Texts: Fact or Fiction?”, en donde investigó si la participación emocional de los estudiantes puede mejorar su comprensión de los cuentos cortos y, si el involucramiento emocional al leer cuentos cortos los ayuda a reconocer elementos literarios, tales como ironía, símbolo, tema y presagio. Con este fin, se seleccionaron 79 hablantes persas (30 hombres y 49 mujeres) de la población de estudiantes de segundo año de universidad. Se trabajó con dos grupos experimentales y un grupo de control. Se diseñó un cuestionario basado en la categorización de sentimientos para ayudar a los estudiantes a involucrar sus emociones mientras leen textos literarios. Luego se utilizaron cuatro exámenes que contenían 20 ítems, cada uno de los cuales evaluó la comprensión de cuentos de los participantes. Estas pruebas fueron para medir la

capacidad de comprensión de los participantes, así como su capacidad para hacer inferencias y reconocer elementos literarios. Se demostró en este estudio que la participación emocional de los estudiantes puede ayudarlos a mejorar su comprensión literaria.

En el mismo año, Mohd Yussof, Rasid Jamian, Zainon Hamzah y Roslan (2013) realizaron un estudio en Australia, titulado: “Students’ Reading Comprehension Performance with Emotional Literacy-Based Strategy Intervention”. Éste mostró el efecto positivo de una intervención en la comprensión lectora, tanto a nivel literal como inferencial con 90 estudiantes. La intervención consistió en aplicar con la mitad del grupo de estudiantes de secundaria estrategias de comprensión lectora basadas en la emoción. El rendimiento de comprensión de lectura de los estudiantes se midió usando el Examen de Comprensión de Lectura. Los resultados muestran que el grupo experimental recibió una puntuación más alta que el grupo control para la comprensión lectora. La intervención que se realizó aumentó con éxito la comprensión lectora de los alumnos del nivel literal a niveles más altos de comprensión (inferencial, de evaluación y de apreciación). Los autores mencionan que las estrategias de comprensión lectora basadas en lo emocional, se pueden utilizar para aumentar el dominio de la comprensión de lectura.

En la investigación “Resisting the sirens of temptation while studying: Using reappraisal to increase focus, enthusiasm, and performance”, Leroy, Grégoire, Magen, Gross y Mikolajczak (2012) quisieron probar la hipótesis de que la reevaluación cognitiva podría usarse para resistir con éxito la distracción. Participaron en este experimento 50 estudiantes de pregrado de psicología de la Universidad Católica de Lovaina de Bélgica. Se les pidió a los participantes que estudiaran un material tedioso en presencia de imágenes distractoras pegadas en la pared y se les asignó aleatoriamente al grupo de control o al grupo de reevaluación. Las instrucciones previas a la tarea en el grupo de control fueron: haga su mejor esfuerzo en la próxima tarea; mientras que las instrucciones en el grupo de reevaluación fueron: para dar lo mejor en la próxima tarea le sugiero que la considere como una oportunidad para entrenar y mejorar su memoria que es una clave importante para el éxito en la universidad. Los resultados de este experimento fueron que los participantes del grupo de reevaluación cognitiva dedicaron menos tiempo viendo las imágenes en la pared, mantuvieron el entusiasmo en la tarea y mostraron un mejor rendimiento en la tarea de recordar la información, comparado con los participantes del grupo control.

Chancey-Strain y D'Mello (2011) publicaron la investigación "Emotion Regulation during Learning" cuyo objetivo fue analizar el efecto de la reevaluación cognitiva en el rendimiento académico. A los 103 adultos voluntarios que fueron los participantes de este estudio se les asignó de manera aleatoria a uno de los tres grupos de trabajo. A los adultos del primer grupo (reevaluación profunda) y del segundo grupo (reevaluación superficial) se les pidió que imaginaran que estaban solicitando un trabajo en una firma de abogados importante y que se les pediría cumplir una tarea para obtener el trabajo. Al primer grupo se le mencionó que la tarea consistía en leer un documento y verificar la comprensión, y al segundo grupo se le indicó que la tarea consistía en verificar el documento en busca de errores tipográficos y gramaticales. El tercer grupo fue el control que no recibió indicaciones de reevaluación. Los autores encontraron que los participantes de los primeros dos grupos lograron puntajes de comprensión lectora significativamente más altos que aquellos del tercer grupo. Mencionan además que con las dos formas de reevaluación cognitiva, los adultos consiguieron regular las emociones negativas que surgieron durante la tarea.

En el 2010 Caballero García y García-Lago Ibáñez publicaron "La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria". Este trabajo tuvo como objetivos: 1) analizar la inteligencia emocional y los hábitos lectores de estudiantes universitarios, 2) conocer la asociación existente entre sus lecturas y nivel de inteligencia emocional autopercibida, y 3) comprobar diferencias existentes en competencia emocional, en función del género y del curso. Para conocer los hábitos lectores de los estudiantes, utilizaron una encuesta generada para esta investigación, que les proporcionó información relativa a los datos personales del alumno, la frecuencia de la lectura, las motivaciones para leer, el tipo de lectura y la autopercepción de las competencias logradas a partir de estas lecturas. La inteligencia emocional fue evaluada mediante la escala de autoinforme denominada Trait Meta Moos Scale-24 (TMMS-24) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), que les permitió obtener información específica de sus tres dimensiones: atención a los sentimientos, comprensión emocional y reparación o regulación emocional. Se trabajó con un total de 335 estudiantes universitarios de la carrera de Magisterio de Educación Infantil, Educación Física y Educación Primaria. Los resultados obtenidos les permitieron afirmar que la competencia emocional del estudiante universitario se ve

afectada por la lectura que hace habitualmente. La lectura mejora la capacidad de percepción emocional y tiende a facilitar la regulación de las emociones.

En el mismo año, Jamieson, Mendes, Blackstock y Schmader (2010) llevaron a cabo la investigación “Turning the knots in your stomach into bows: Reappraising arousal improves performance on the GRE” para examinar los beneficios de interpretar la excitación fisiológica durante un examen. Los 60 estudiantes universitarios que participaron fueron asignados a uno de los dos grupos de estudio. Al primer grupo se le dio una condición de reevaluación al indicar que la excitación mejora el rendimiento. El segundo grupo fue el control y éste no recibió indicaciones de reevaluación. Los resultados mostraron que los participantes del grupo de reevaluación obtuvieron un rendimiento académico en la sección de matemática significativamente mayor que los participantes del grupo control. Al mismo tiempo, no se presentó esta diferencia entre los grupos en el rendimiento académico en la sección verbal, es decir, no se encontró ningún efecto de la reevaluación sobre el desempeño en tareas lectoras.

Finalmente, en Estados Unidos, Graziano *et al.*, (2007) realizaron un estudio, titulado “El rol de la regulación emocional y el éxito académico en niños” en donde el objetivo principal fue examinar y comparar los mecanismos mediante los cuales la regulación emocional se relaciona con el éxito académico. Se realizó este estudio con 325 niños de kindergarten. Se utilizó la lista de verificación de regulación emocional (ER Checklist; Shields y Cicchetti, 1997) para medir la demostración conductual de la regulación emocional y se utilizó el test de rendimiento individual de Wechsler (WIAT; Wechsler, 1992) para evaluar el rendimiento académico. Además se utilizaron otros instrumentos para medir también la competencia académica, los problemas de comportamiento, la relación entre el estudiante y el profesor y la inteligencia. En este estudio se encontró mediante un análisis de regresión que los alumnos con mejores habilidades de regulación emocional tenían más probabilidad de obtener un mayor éxito académico. Los autores encontraron que los relatos de los padres sobre la regulación emocional de sus hijos fueron predictores significativos del buen rendimiento en matemáticas y lenguaje (tanto en pruebas estandarizadas, como en pruebas de productividad personal). Se menciona además que una de las limitaciones de este estudio fue el usar las calificaciones de los maestros sobre el éxito académico de los estudiantes ya que puede existir un sesgo por parte del evaluador. Además se concluye que la regulación adecuada de las emociones podría facilitar los procesos cognitivos

como la memoria, la atención, la planificación y la resolución de problemas, que son necesarios para el aprendizaje escolar.

Como se mostró anteriormente y de acuerdo a la revisión realizada, la mayoría de las investigaciones se han enfocado principalmente en estudiar la regulación emocional o la comprensión lectora en relación a otras variables, pero sin llegar a relacionarlas directamente entre ellas. Si bien estos estudios nos han proporcionado una mejor comprensión de estos dos procesos, la relación que existe entre la regulación emocional y la comprensión lectora aún no está clara, especialmente para el nivel escolar. Debido a que esta evidencia aún no es contundente, es difícil que los centros educativos establezcan medidas que estén enfocadas en favorecer el desarrollo de estos dos procesos. Una vez que se profundice de manera más directa en esta relación, las instituciones podrán orientar sus esfuerzos al desarrollo de la regulación emocional y de la comprensión lectora en sus alumnos con el objetivo de lograr aprendizajes significativos.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el tipo y diseño de la investigación, se plantean los objetivos y el sistema de hipótesis, se definen las variables de estudio, la población y muestra y los criterios de inclusión y exclusión. Además se describen los instrumentos de recolección de datos, el procedimiento y el plan de análisis de la información.

2.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación es básica descriptiva cuantitativa de alcance correlacional, dado que se pretende medir e identificar el nivel de relación entre las variables en estudio: regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de educación primaria de educación básica regular de una I.E.P de Surco. El estudio tiene un método cuantitativo ya que mide y describe las características de los hechos o fenómenos. Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que este método “busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, procesos, objetos, o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretende medir y recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (p. 80). Es descriptivo porque el objetivo central de este tipo de investigación según Hernández *et al.* (2010) es proveer un buen registro de los tipos de hechos que tienen lugar dentro de esa realidad y que la definen o caracterizan sistemáticamente. Y es correlacional según el mismo autor porque “tiene por finalidad conocer la relación o grado de asociación entre dos o más variables en un contexto particular” (p. 81).

2.2. Diseño de la investigación

El diseño es no experimental transversal correlacional, porque se establece y describe las relaciones entre las dos variables del presente estudio en un contexto y momento determinado (Hernández *et al.*, 2010). Su diagrama es el siguiente:



Donde:

M = Muestra de la investigación

OxOy= Observaciones de las variables (Ox: regulación emocional y Oy: comprensión lectora)

r= Relaciones entre variables

2.3. Objetivos de la investigación

2.3.1. Objetivo general

Establecer la relación que existe entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco, 2018.

2.3.2. Objetivos específicos

- Establecer la relación que existe entre la reevaluación cognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco.
- Establecer la relación que existe entre la supresión expresiva y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco.

2.4. Sistema de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Existe una relación positiva entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco, 2018.

Para fundamentar la hipótesis general se van a analizar de manera independiente las dimensiones de la regulación emocional.

2.4.2. Hipótesis Específicas:

- Existe una relación positiva entre la reevaluación cognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco.
- Existe una relación positiva entre la supresión expresiva y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco.

2.5. Variables de estudio

a. Regulación emocional

Definición conceptual: los esfuerzos que hace el individuo, de manera consciente o inconsciente, para influenciar la intensidad y la duración de sus emociones respecto del momento en que surgen, la experiencia que conllevan y su expresión (Gómez Pérez y Calleja Bello, 2016). Este proceso de regulación emocional involucra hacer uso de diferentes estrategias para lograr gestionar las emociones (Gross, 2002).

Definición operacional: evaluada y medida a través de la adaptación española del cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes (ERQ-SpA) (Martín-Albo, Valdivia-Salas, Lombas y Jiménez, 2018).

Las estrategias de reevaluación cognitiva y supresión expresiva son dos dimensiones dentro de la regulación emocional.

- Reevaluación cognitiva: Estrategia centrada en antecedentes que hace referencia al hecho de modificar la evaluación realizada sobre una situación determinada con el objetivo de variar su significado emocional, a través de cambiar lo que se piensa acerca de dicha situación o acerca de la propia capacidad para manejar las demandas que esta implica (Andrés y Aydmune, 2013).
- Supresión expresiva: Estrategia centrada en la respuesta. "Supresión significa que un individuo inhibe el comportamiento expresivo en curso" (Andrés y Aydmune, 2013; Bosse *et al.*, 2010; Gross, 2001).

b. Comprensión lectora

Definición conceptual: es el resultado de un proceso cognitivo de alto nivel, en el que tanto la información que se proporciona en el texto como la que aporta el propio lector a partir de su bagaje cultural previo, se complementan hasta alcanzar la interpretación final del texto (Delgado *et al.*, 2005).

Definición operacional: evaluada y medida a través de la adaptación peruana de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva nivel 4 forma A (CLP 4-A) en Lima Metropolitana (Delgado *et al.*, 2005).

2.6. Población y muestra

La población de la investigación es el universo de todos los estudiantes de cuarto grado de educación primaria. En este caso, la muestra es igual a la población y está compuesta por 87 niños y niñas de educación básica regular de cuarto grado de primaria de una I.E de Surco, divididos en tres secciones: A, B y C. Sus edades oscilan entre 9 y 11 años y hay 41 varones y 46 mujeres. Para el presente estudio se procuró una muestra no probabilística y abarcó toda la población de cuarto grado de primaria, siendo así un muestreo intencional y por conveniencia.

2.6.1. Criterios de inclusión y exclusión

a. Criterios de inclusión:

- Estudiantes pertenecientes a cuarto grado de primaria de la I.E de Surco.
- Estudiantes de ambos sexos.

b. Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no asistieron a la institución educativa el día de la aplicación de los instrumentos.
- Estudiantes que presentan dificultades cognitivas o lingüísticas que les impiden una adecuada resolución de la evaluación.

A continuación se presenta la composición de la muestra del presente estudio:

Tabla 1.

Composición de la muestra

		<i>F</i>	<i>%</i>
Sexo	Masculino	41	47.1%
	Femenino	46	52.9%
Edad	9	28	32.2%
	10	58	66.7%
	11	1	1.1%
Sección	A	28	32.2%
	B	29	33.3%
	C	30	34.5%

2.7. Instrumentos

2.7.1. Adaptación española del cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes (ERQ-SpA) (Ver anexo N°2)

a. Ficha Técnica

Nombre: Adaptación española del cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes (ERQ-SpA).

Autores: José Martín-Albo, Sonsoles Valdivia-Salas, Andrés Sebastián Lombas, and Teresa I. Jiménez

Año: 2018

Grado de aplicación: cuarto grado de primaria.

Forma de aplicación: individual o colectiva.

Duración de la prueba: 15 minutos aproximadamente.

Área que evalúa: la regulación emocional de los participantes a través de dos estrategias: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva.

Dimensiones: reevaluación cognitiva y supresión expresiva

Número de ítems: 10 ítems.

Tipo de respuesta: escala Likert de 5 puntos.

b. Descripción y propiedades psicométricas

La adaptación española del cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes (ERQ-SpA) es un autoinforme de 10 ítems para evaluar las estrategias de reevaluación cognitiva (6 ítems) y supresión expresiva (4 ítems). El ERQ-SpA se adaptó del cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes (ERQ-CA) de Gullone y Taffe (2011), así mismo este último se adaptó del cuestionario de regulación de la emoción (ERQ) de Gross y John (2003). Para la presente investigación se utilizó la escala Likert de 5 puntos basándonos en el ERQ-CA en donde se realizó una simplificación de la escala de respuesta para que sea adecuada a la edad de los participantes, en donde 1 equivale a completamente en desacuerdo y 5 a completamente de acuerdo. Con respecto a las propiedades psicométricas del ERQ-SpA, los autores reportaron coeficientes de confiabilidad alfa de .82 para la reevaluación cognitiva y de .69 para la supresión expresiva. Además los autores revelaron que se evaluó la

pertinencia de los ítems al constructo de la regulación emocional y mencionaron que existe una adecuada estabilidad de ambas estrategias en este cuestionario.

2.7.2. Adaptación peruana de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva nivel 4 forma A (CLP 4-A) en Lima Metropolitana (Ver anexo N°3)

a. Ficha Técnica

Nombre: Adaptación peruana de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva nivel 4 forma A (CLP 4-A) en Lima Metropolitana

Autores: Delgado, A.; Ecurra, L.; Atalaya, M.; Álvarez, C.; Constantino, J. y Santivañez, R.

Año: 2005

Institución: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Grado de aplicación: cuarto grado de primaria.

Forma de aplicación: individual o colectiva.

Duración de la prueba: 45 minutos aproximadamente.

Área que evalúa: comprensión lectora.

Número de ítems: 18 ítems.

Normas o baremos: percentiles.

b. Descripción y propiedades psicométricas

La adaptación peruana de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva nivel 4 forma A (CLP 4-A) en Lima Metropolitana es una prueba de 18 ítems para evaluar el nivel de comprensión lectora. Esta prueba se adaptó de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva nivel 4 forma A (CLP 4-A) de Allende *et al.* (1991). Se llevó a cabo el análisis psicométrico de la prueba y se determinó la confiabilidad a través del método test-retest alcanzando un coeficiente de correlación rho de Spearman de .70. Se estudió la validez de constructo a través del análisis factorial confirmatorio utilizando el programa Amos 5.0 y los resultados obtenidos corroboran que el modelo propuesto de 1 factor es válido. Se realizó un análisis descriptivo de las variables estudiadas, efectuándose el análisis de la normalidad de los puntajes a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov en la que se obtuvieron estadísticos que son significativos. Las distribuciones de los valores

analizados no se aproximan a la curva de distribución normal, posibilitando de esta manera el uso de estadísticos no paramétricos en el análisis de los datos de la investigación (Siegel y Castellan, 1995, citado por Delgado *et al.*, 2005).

2.8. Procedimiento

Como primer paso de la investigación, se procedió a validar el instrumento de regulación emocional de la versión española del cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes (ERQ-SpA). Se consideró recurrir a la estrategia de criterio de jueces con el método de calificación de ítems. Se identificó y contactó a nueve expertos, considerados como tales por su dominio sobre el constructo a partir de su experiencia profesional o investigativa; a los que se le solicitó valorasen la representatividad de cada reactivo a partir de una escala Likert de 5 puntos, donde 1: era No representativo y 5 como Muy Representativo. Una vez obtenidas las calificaciones otorgadas por los jueces a los ítems se procedió a calcular los coeficientes V y H de Aiken para determinar la representatividad de los ítems de la regulación emocional, según las respectivas dimensiones de pertenencia (Ver anexos N°4 y 5).

Luego de validar este instrumento se realizó un estudio piloto para explorar la pertinencia del instrumento a utilizar. Para el estudio piloto se aplicó el instrumento de regulación emocional a 17 estudiantes de cuarto grado de educación primaria de una I.E.P de San Isidro. Los estudiantes que participaron fueron elegidos de manera intencional. La aplicación del cuestionario tuvo una duración entre 3 a 15 minutos. Antes de iniciar la prueba se indicó a los estudiantes que lean las instrucciones y los ítems descritos. Durante el desarrollo de la prueba, no hubo consultas al respecto. A partir de la información obtenida en la prueba piloto se consideró pertinente la aplicación del instrumento de regulación emocional. Por otro lado, no se realizó prueba piloto para medir la variable comprensión lectora debido a que se utilizó la prueba adaptada por Delgado y otros para Lima Metropolitana.

Para la aplicación de los instrumentos en la muestra de estudio, primero se solicitó la autorización a la institución educativa a fin de explicar el objetivo de la investigación. Luego, se solicitó el consentimiento informado a los padres de familia. Posteriormente a la autorización, se estableció el día específico de aplicación de los instrumentos en las diferentes secciones A, B y C de cuarto grado de primaria. Se

proporcionó a los alumnos los instrumentos de regulación emocional y comprensión lectora. Primero respondieron el cuestionario de regulación emocional, que tuvo una duración de 15 minutos aproximadamente. Debido a que este instrumento se aplicó de manera colectiva se esperó a que los estudiantes terminaran, antes de proporcionarles el instrumento de comprensión lectora. Finalmente, respondieron el cuadernillo de comprensión lectora, que tuvo una duración de 45 minutos aproximadamente. Este instrumento también fue aplicado de manera colectiva y se esperó a que los estudiantes terminaran un subtest antes de dar la instrucción para el siguiente subtest. En la prueba, los textos y las instrucciones de los subtests fueron leídos en silencio por los niños. El examinador orientó a los niños a fin de que respondan en forma autónoma. Se les indicó que podían volver a leer la lectura si así lo requerían. La hora de inicio y de término de la aplicación de los instrumentos fue la misma en las tres secciones. Una vez completado el llenado de los instrumentos se procedió a constatar que todos los ítems hayan sido contestados para, finalmente, realizar el análisis de la información.

2.9. Plan de análisis de la información

Se realizaron las pruebas estadísticas requeridas en función de los datos obtenidos y el objetivo propuesto en el diseño de la investigación. Se inició el proceso de análisis con la obtención de evidencias de confiabilidad y validez de los instrumentos de medición empleados. Las puntuaciones obtenidas a través del estadístico Shapiro-Wilks (Razali y Wah, 2011) no presentaron normalidad, por lo que se utilizaron estadísticos no paramétricos (coeficiente de Spearman (r_s) y la U de Mann Withney (U)) para el contraste de las hipótesis. El procesamiento de los datos se realizó con un paquete estadístico SPSS versión 23 para el tratamiento cuantitativo de datos. Posteriormente, se realizaron las correlaciones entre las variables y los análisis complementarios, lo que permitió estudiar en detalle las características más relevantes respecto al objeto de investigación.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los hallazgos en función a los objetivos planteados. Se reportan las propiedades psicométricas de las medidas empleadas, los estadísticos descriptivos, el contraste de las hipótesis y finalmente los análisis complementarios.

3.1. Propiedades psicométricas de las medidas

3.1.1. Cuestionario de Regulación Emocional

Al analizar los reactivos de las dimensiones que conforman el Cuestionario de Regulación Emocional se evidenciaron coeficientes de correlación ítem-test (*rit*) cuyos valores fueron superiores a 0.20, superando el criterio propuesto por Kline (1998). Por ello, se puede afirmar que todos los ítems que componen el instrumento son relevantes. La revisión de la confiabilidad por consistencia interna, estimado a través del alfa de Cronbach (α) indicaron valores mayores a 0.70, siendo 0.77 para Reevaluación cognitiva, 0.81 para Supresión expresiva y 0.75 para toda la escala. Así, se puede concluir que este instrumento permite obtener puntuaciones fiables (Nunnaly y Bernstein, 1994) (véase tabla 2).

Tabla 2.

Análisis de la confiabilidad del Cuestionario de Regulación Emocional (N = 87)

	Ítem	M	DE	rit	α si se elimina el ítem
Reevaluación cognitiva	Ítem 1	3.79	0.85	0.29	0.75
	Ítem 3	3.71	0.95	0.20	0.74
	Ítem 5	3.80	1.10	0.21	0.74
	Ítem 7	3.49	1.01	0.27	0.70
	Ítem 8	3.47	0.98	0.31	0.78
	Ítem 10	3.67	0.95	0.22	0.73
	Escala	3.66	0.51		$\alpha = 0.77$
Supresión expresiva	Ítem 2	3.07	1.12	0.24	0.79
	Ítem 4	1.93	1.17	0.27	0.76
	Ítem 6	3.16	0.99	0.41	0.75
	Ítem 9	3.34	1.19	0.30	0.74
	Escala	2.88	0.71		$\alpha = 0.81$
Regulación emocional	10 ítems	33.45	4.17	0.23	$\alpha = 0.75$

Para obtener evidencia de validez con relación a la estructura interna del Cuestionario de Regulación emocional, se utilizó el análisis factorial exploratorio (AFE). La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) arrojó un valor de 0.79 y la prueba de Esfericidad de Bartlett resultó ser significativa ($p < .001$), ambos fueron indicativos de la pertinencia de la aplicación de AFE con los datos recolectados (Gaskin y Happell, 2014). A través del análisis paralelo de Horn se identificó que debía extraerse dos factores. Se empleó para la extracción el método de Mínimos cuadrados no ponderados (MCNP) y la rotación oblicua Promin, calculándose así pesos factoriales mayores a .32 en los factores (Tabachnick y Fidell, 2001). Estos valores permiten colegir la existencia de dos dimensiones tal y como lo plantea el constructo (véase tabla 3).

Tabla 3.
Análisis factorial exploratorio de la Escala de Regulación (N = 87)

	Factor		Unicidad
	Reevaluación cognitiva	Supresión expresiva	
Ítem1	0.33		0.94
Ítem2		0.30	0.72
Ítem3	0.03		0.90
Ítem4		0.41	0.92
Ítem5	0.42		0.77
Ítem6		0.44	0.35
Ítem7	0.38		0.83
Ítem8	0.39		0.80
Ítem9		0.33	0.89
Ítem10	0.33		0.75
Barlett $\chi^2 = 87.9$		gl = 45	$p < .001$
			KMO = 0.79

3.1.2. Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)

El análisis de los ítems del CLP, efectuado a través de las correlaciones ítem-test (*rit*), indicaron índices de homogeneidad superiores al criterio de Kline (1998) (*rit* > 0.20) por lo cual se puede afirmar que todos los reactivos son relevantes para la prueba. La revisión de la confiabilidad por consistencia interna, calculado a través del coeficiente de alfa de Cronbach (α), indicando un valor de 0.77. Por ello, se puede concluir que el CLP permite obtener puntuaciones confiables (Nunnaly y Bernstein, 1994) (véase tabla 4).

Tabla 4.
Estadísticas de confiabilidad del CLP (N = 87)

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>rit</i>	α si se elimina el ítem
CLP1	0.98	0.15	0.28	0.67
CLP2	0.81	0.40	0.23	0.66
CLP3	0.82	0.39	0.21	0.67
CLP4	0.93	0.26	0.21	0.67
CLP5	0.95	0.21	0.26	0.66
CLP6	0.86	0.35	0.32	0.65
CLP7	0.35	0.48	0.22	0.70
CLP8	0.66	0.48	0.30	0.65
CLP9	0.61	0.49	0.40	0.64
CLP10	0.41	0.50	0.37	0.64
CLP11	0.84	0.37	0.26	0.66
CLP12	0.91	0.29	0.27	0.67
CLP13	0.83	0.38	0.21	0.67
CLP14	0.87	0.33	0.34	0.67
CLP15	0.76	0.43	0.39	0.64
CLP16	0.83	0.38	0.48	0.63
CLP17	0.85	0.36	0.28	0.67
CLP18	0.81	0.40	0.47	0.73
Escala	0.78	0.15		$\alpha = 0.77$

Las respuestas de los participantes a los ítems del CLP fueron sometidas a un análisis factorial exploratorio (AFE) para obtener evidencia de validez relacionada a su estructura interna. La medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) arrojó un valor de 0.77 y el estadístico de Bartlett resultó significativa ($p < .001$), ambos fueron indicativos de la pertinencia de la aplicación de AFE con los datos recolectados (Gaskin y Happell, 2014). A través del análisis paralelo de Horn se identificó que debía extraerse un factor. Se empleó para la extracción el método de Mínimos cuadrados no ponderados (MCNP), calculándose así pesos factoriales mayores a .32 en el factor (Tabachnick y Fidell, 2001), estos valores permiten colegir que subyace la unidimensionalidad tal y como lo plantea el constructo (véase tabla 5).

Tabla 5.
Análisis factorial exploratorio del CLP ($N = 87$)

	Factor	
	1	Unicidad
CLP1	0.34	0.94
CLP2	0.47	0.94
CLP3	0.33	0.89
CLP4	0.66	0.93
CLP5	0.35	0.90
CLP6	0.42	0.82
CLP7	0.65	1.00
CLP8	0.75	0.86
CLP9	0.40	0.84
CLP10	0.39	0.85
CLP11	0.36	0.91
CLP12	0.62	0.96
CLP13	0.45	0.94
CLP14	0.39	0.98
CLP15	0.56	0.69
CLP16	0.58	0.67
CLP17	0.34	0.89
CLP18	0.57	0.67
Barlett $\chi^2 = 287$		$gl = 153 \quad p < .001$
		$KMO = 0.77$

3.2. Análisis descriptivo

En la tabla 6 se presentan los estadísticos de tendencia central y de dispersión, media (M) y desviación estándar (DE), de los puntajes en las variables de estudio para toda la muestra ($N = 87$). A través del estadístico Shapiro-Wilks (Razali y Wah, 2011) se obtuvo que las puntuaciones no presentaron normalidad ($p < .05$). Considerando estos resultados se utilizaron estadísticos no paramétricos para el contraste de las hipótesis, es decir el coeficiente de Spearman (r_s) y la U de Mann Withney (U), para el cálculo de las correlaciones y de diferencias, respectivamente (Aron y Aron, 2001).

Tabla 6.
Estadísticos descriptivos de las variables y prueba de normalidad (N = 87)

	M	DE	Shapiro-Wilk*		
			Estadístico	gl	Sig.
Reevaluación cognitiva	21.94	3.06	0.95	87	0.001
Supresión expresiva	11.51	2.84	0.99	87	0.016
Regulación emocional	33.45	4.17	0.97	87	0.091
Subtest 1	3.53	0.76	0.65	87	0.000
Subtest 2	4.68	1.50	0.94	87	0.001
Subtest 3	2.61	0.69	0.62	87	0.000
Subtest 4	3.24	1.08	0.73	87	0.000
CLP total	14.06	2.67	0.94	87	0.000

*Corrección de significación de Lilliefors

3.3. Contraste de hipótesis

La presente investigación planteó como hipótesis general la existencia de la relación entre la regulación emocional y la comprensión lectora, la cual fue contrastada a través del cálculo de los coeficientes de correlación de Spearman (r_s) entre la regulación emocional, sus dimensiones (reevaluación cognitiva y supresión expresiva), los cuatro subtests que componen el CLP y el puntaje total de este.

En la tabla 7 se pueden apreciar los coeficientes de correlación entre la escala de regulación emocional, los subtests y el puntaje total del CLP, siendo en todos los casos no estadísticamente significativos y bajos, por lo cual se rechaza la hipótesis general que planteaba la existencia de una relación positiva entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco, 2018.

Tabla 7.
Correlaciones entre la regulación emocional y la comprensión lectora (N = 87)

	ST1	ST2	ST3	ST4	CLP
Regulación emocional	0.020	-0.142	0.002	-0.065	-0.103

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

En la tabla 8 se pueden observar los coeficientes de correlación entre la reevaluación cognitiva, los subtests y el puntaje total del CPL, siendo en todos los casos no significativos y bajos, por tanto, se rechaza la primera hipótesis específica que

afirmaba la existencia de una relación positiva entre la reevaluación cognitiva y la comprensión lectora.

Tabla 8.

Correlaciones entre la reevaluación cognitiva y la comprensión lectora (N = 87)

	ST1	ST2	ST3	ST4	CLP
Reevaluación cognitiva	0.124	-0.043	0.043	0.114	0.068

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

En la tabla 9 se indican los coeficientes de correlación entre la supresión expresiva, los subtests y el puntaje total del CLP, siendo negativa y estadísticamente significativa en la relación de la supresión expresiva con el subtest 4 ($r_s = -0.219$; $p < 0.05$) y el puntaje total CPL total ($r_s = -0.252$; $p < 0.05$). A partir de esto se rechaza la segunda hipótesis específica que postulaba la existencia de una relación positiva entre la supresión expresiva y la comprensión lectora.

Tabla 9.

Correlaciones entre la supresión expresiva y la comprensión lectora (N = 87)

	Supresión expresiva	ST 1	ST 2	ST 3	ST 4	CLP total
Supresión expresiva	--	-0.152	-0.192	-0.062	-0.219*	-0.252*

3.4. Análisis complementario

En la tabla 10 se puede apreciar el análisis de diferencias según el sexo de los estudiantes en las variables de estudio, así se evidencia que solamente existen diferencias estadísticamente significativas ($U = 706.5$, $p = 0.042$) en el puntaje total del CPL, presentando los varones (49.77) un rango promedio mayor que las mujeres (38.86). Es decir, los varones conformantes del presente estudio poseen una comprensión lectora superior a las mujeres considerando todos los subtests.

Tabla 10.
Comparación en las variables de estudio según sexo (N = 87)

	Sexo	n	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Sig (bilateral)
Reevaluación cognitiva	Masculino	41	44.09	1807.50	939.50	0.976
	Femenino	46	43.92	2020.50		
Supresión expresiva	Masculino	41	44.55	1826.50	920.50	0.847
	Femenino	46	43.51	2001.50		
Regulación emocional	Masculino	41	44.72	1833.50	913.50	0.801
	Femenino	46	43.36	1994.50		
Subtest1	Masculino	41	43.38	1778.50	917.50	0.797
	Femenino	46	44.55	2049.50		
Subtest2	Masculino	41	48.85	2003.00	744.00	0.085
	Femenino	46	39.67	1825.00		
Subtest 3	Masculino	41	47.24	1937.00	810.00	0.154
	Femenino	46	41.11	1891.00		
Subtest 4	Masculino	41	46.20	1894.00	853.00	0.389
	Femenino	46	42.04	1934.00		
CLP total	Masculino	41	49.77	2040.50	706.500	0.042
	Femenino	46	38.86	1787.50		

En la tabla 11 se pueden apreciar los niveles de comprensión lectura según el puntaje total obtenido en el CLP, calculados a partir de los percentiles referenciados en Delgado *et al.* (2005) para estudiantes de 4° grado de primaria de instituciones estatales y particulares de Lima.

Así, se evidenció que el 1% de los participantes se encuentran en el nivel de inicio, el 16% en el nivel de proceso y finalmente el 83% en el nivel esperado de comprensión lectora. Además, se presentan los niveles según sexo.

Tabla 11.
Niveles de desempeño en el CLP (N = 87)

Niveles	Percentiles referenciales (Delgado <i>et al.</i> , 2005)	Toda la muestra		Sexo	
		f	%	Femenino f (%)	Masculino f (%)
Inicio	Percentiles 1- 25	1	1.1	0 (0%)	1(2.4%)
Proceso	Percentiles 26 - 75	14	16.1	8 (17.4%)	6 (14.6%)
Esperado	Percentiles 76 - 99	72	82.8	38 (82.6%)	34 (82.9%)

3.5. Discusión de los resultados

Los resultados de esta investigación se han analizado considerando los objetivos e hipótesis tanto generales como específicos y el contenido que se muestra en el marco teórico.

El objetivo general fue establecer la relación que existe entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco. La hipótesis general planteada fue que existe una relación positiva entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una IEP de Surco.

Se planteó la relación positiva entre estas dos variables debido a que la comprensión lectora es la principal actividad del aprendizaje y el aprendizaje está impregnado de emoción (Zaccoletti, Altoè y Mason, 2019); por ende la regulación de esta emoción jugaría un papel fundamental en el aprendizaje, en especial en el que se requiere para la comprensión lectora. La neurociencia constantemente presenta nuevas evidencias que sustentan esta íntima relación entre la emoción y la cognición (Romero, 2013). Immordino-Yang (2011) menciona que las habilidades académicas como la lectura implican aspectos cognitivos, pero la razón por la cual nos involucramos en ellas, la importancia que le asignamos, la ansiedad que sentimos a su alrededor y el aprendizaje que hacemos sobre ellas, son impulsados por los sistemas neurológicos de la emoción.

Distintos estudios respaldan esta asociación entre la regulación emocional y la comprensión lectora. Por ejemplo, Pérez Flores (2018) y Andrés, Stelzer, Vernucci *et al.* (2017) muestran que las estrategias de regulación emocional de planificación y culpar a otros y la habilidad de regulación emocional de tolerancia al distrés, influyen sobre la comprensión lectora de los niños de primaria. Andrés, Stelzer, Vernucci *et al.*

(2017) agrega que esta relación se manifiesta especialmente cuando se trata de textos expositivos.

Así mismo, los estudios de Kwon *et al.* (2016) y L.A.C. Flores (2016) mostraron que los alumnos de primaria que regulaban mejor sus emociones presentaron niveles de rendimiento académico más altos. Kwon *et al.* además enfatizan que este nivel más alto en el rendimiento académico se muestra en el área de lectura.

A nivel nacional, las investigaciones de Palma Torres (2019) y Castellano Díaz (2010) también respaldan esta idea a pesar de que no estudiaron directamente la regulación emocional sino que se enfocaron en el concepto de la inteligencia emocional. Ellos encontraron una correlación entre esta variable y la comprensión lectora para niños de primaria. Palma Torres (2019) además muestra que esta correlación se evidencia en las dimensiones de comprensión literal y crítica.

Por otro lado, una coincidencia interesante que nos dio más sustento para indagar en la relación entre la regulación emocional y la comprensión lectora, es que existe una coincidencia en las principales funciones ejecutivas que están involucradas en estos dos procesos. Como lo mencionan Shmeichel y Tang (2013) y Zelazo y Cunningham (2007) en sus trabajos, la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva son las funciones ejecutivas más implicadas en la regulación emocional. Y según Cartwright *et al.* (2017) y Butterfuss y Kendeou (2018), son estas mismas tres funciones ejecutivas las que están relacionadas con la comprensión lectora. Son además estas tres funciones las más utilizadas en la investigación para estas dos variables. Así mismo, estas tres se han identificado como los principales componentes ejecutivos ya que son la base sobre las cuales se construyen las funciones ejecutivas de orden superior como el razonamiento, la resolución de problemas y la planificación (Diamond, 2014). Esto último se atribuye a la intensa conectividad que presentan los lóbulos frontales como estructuras principales de las funciones ejecutivas, lo cual los hace importantes para la coordinación e integración de todas las áreas del cerebro (Lopera, 2008).

A pesar de la evidencia que le da soporte a esta relación entre las variables de regulación emocional y comprensión lectora, los resultados de esta investigación rechazan la hipótesis general al mostrar una correlación baja y estadísticamente no significativa entre las dos variables.

Estos resultados encontrados coinciden con lo que sostienen Andrés, Stelzer, Vernucci *et al.* (2017). Si bien estos autores encontraron una relación entre la habilidad

de tolerancia al distrés con los textos expositivos como se mencionó anteriormente, también encontraron que esta habilidad de regulación emocional no fue un predictor significativo de la comprensión lectora de textos narrativos. Ellos consideran que debido a que los textos narrativos tienen el fin de entretener o generar placer, es posible que éstos demanden en menor medida el uso de esta habilidad de regulación emocional ya que su lectura involucraría pocas emociones negativas, y por lo tanto, poca necesidad de resistirlas a fin de cumplir la tarea. Este argumento presentado por Andrés, Stelzer, Vernucci *et al.* (2017) podría también ser una posible explicación a los resultados encontrados en esta investigación ya que Alliende *et al.* (1991) expone que el cuarto nivel de la prueba CLP presenta textos narrativos en los cuales priman sujetos individuales y elementos concretos. Por otro lado, León (2010) se enfocó en analizar los procesos de comprensión lectora a través de la incorporación de técnicas de neuroimágenes. Este autor menciona que al ser la comprensión lectora un proceso complejo que involucra la activación de diferentes partes del cerebro, comprender un texto narrativo podría demandar patrones de comprensión diferentes que comprender un texto expositivo.

Otros estudios que también respaldan los resultados encontrados en esta investigación son los de Palma Torres (2019) y Cosentino (2017), quienes a pesar de no indagar en la variable regulación emocional, trabajaron con la inteligencia emocional y con la autorregulación como se menciona a continuación.

A nivel nacional, Palma Torres (2019), a pesar de encontrar una correlación entre la inteligencia emocional con la comprensión literal y crítica como se mencionó anteriormente, no encontró una correlación entre la inteligencia emocional con la dimensión inferencial de la comprensión lectora. Este autor indica que este resultado da espacio a los investigadores que afirman la poca relación entre ambas variables y cita a Casaverde (2016) quien trabajó con niños de primaria en el distrito de El Agustino y quien encontró un nivel de relación moderada entre las variables de inteligencia emocional y comprensión lectora. Lo que señala Palma Torres (2019) sobre la dimensión inferencial podría también ser una posible argumentación a los resultados encontrados en esta investigación ya que los autores del instrumento CLP indican que éste incluye la capacidad de realizar inferencias ya que es una de las habilidades que define a un buen lector (Alliende *et al.*, 2004).

Por su parte, Cosentino (2017) utilizó estrategias de autorregulación con niños de primaria en donde se les guio a lidiar con sus propios pensamientos,

comportamientos y sentimientos para alcanzar sus objetivos en la tarea de comprensión lectora. Este autor no encontró una relación entre el uso de estas estrategias de autorregulación y el puntaje de comprensión lectora. Cosentino argumenta que los maestros consideraron que las estrategias habían beneficiado a los alumnos en habilidades específicas de la comprensión lectora y que los resultados habrían sido más visibles si es que se hubieran utilizado las estrategias por un tiempo más prolongado. Además considera que es posible que el instrumento utilizado para medir la comprensión lectora no midiera las áreas en las que los alumnos se vieron beneficiados.

Por último, Arciniega Arce (2018) se enfocó en otras variables (motivación lectora, desarrollo cognitivo y estrategias metacognitivas), pero analizó la relación de éstas con la comprensión lectora de textos expositivos con niños de primaria. Al encontrar relaciones no significativas, el autor mencionó que una causa posible se podría deber a la complejidad que presenta la variable comprensión lectora en el contexto educativo. Condemarín (1992) comparte la misma idea que presenta Arciniega Arce (2018) sobre la complejidad de la comprensión lectora ya que indica que la comprensión de textos es uno de los procesos más complejos ya que involucra varias capacidades que el lector debe desarrollar a lo largo de la vida. Además, desde las neurociencias, esta complejidad involucra el hecho de que aprender a leer implica que el cerebro realice un arduo recableado neuronal donde se van relacionando las estructuras y los circuitos para lograr especializarse (Fumagalli Belluschi, 2015). Por su parte, Kweldju (2015) afirma que la lectura, como una habilidad compleja, involucra a todas las regiones del cerebro lo cual permite un adecuado funcionamiento cognitivo en diversas tareas como atención, planificación, razonamiento abstracto, predicción, inhibición, uso de estrategias, resolución de problemas, memoria de trabajo, almacenamiento de la memoria a largo plazo, entre otros.

Para complementar la hipótesis general, también se analizó la relación entre la regulación emocional con cada uno de los subtests del instrumento de comprensión lectora. Los resultados de esta investigación mostraron una correlación baja y estadísticamente no significativa entre estas variables.

Si bien no se encontró una correlación estadísticamente significativa para la hipótesis general, se encontró un resultado diferente al analizar estas dos variables descomponiendo la regulación emocional en sus componentes principales como se muestra a continuación con las hipótesis específicas.

El primer objetivo específico fue establecer la relación que existe entre la reevaluación cognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco. La hipótesis específica planteada fue que existe una relación positiva entre la reevaluación cognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco.

Los resultados de esta investigación rechazan la primera hipótesis específica al mostrar una correlación baja y estadísticamente no significativa entre la reevaluación cognitiva y la comprensión lectora.

Estos resultados coinciden con los estudios de Jamieson *et al.* (2010) y Hafizah y Halim Hafiz (2015) quienes no encontraron una relación entre la reevaluación cognitiva y el rendimiento académico en adultos. Los primeros autores mencionan que no encontraron ningún efecto de esta estrategia de regulación emocional sobre el desempeño de tareas lectoras, y los segundos mencionan que no existe una relación significativa entre esta estrategia con el promedio acumulado de calificaciones.

Jamieson *et al.* (2010) encontraron una relación entre la reevaluación cognitiva y la sección de matemática pero no encontraron esta relación con la sección verbal. Ellos atribuyen esta diferencia a las características de los problemas encontrados en cada sección. Señalan que los problemas matemáticos requieren que se utilicen recursos ejecutivos para procesar y calcular información activamente, mientras que los problemas de la sección verbal requieren la recuperación de la información del almacenamiento a largo plazo con menos requisitos de procesamiento activo. Además agregan que la reevaluación cognitiva podría haber facilitado solo el desempeño en la sección de matemática porque los estudiantes tienden a exhibir actitudes implícitas más negativas hacia los dominios matemáticos en relación con los dominios verbales. En este caso la explicación presentada por estos autores sobre la memoria a largo plazo no coincidiría con los resultados de esta investigación ya que el proceso de comprensión lectora requiere del procesamiento activo de información. Esto es confirmado por Barreyro *et al.* (2017) quienes señalan que la memoria de trabajo juega un papel crítico en la comprensión de textos ya que es necesario que el lector almacene temporalmente la información mientras que la integra con la nueva información presentada en el texto. Martínez Mesas (2017) agrega que luego de que esta información pasa a ser parte de la memoria de trabajo, si es lo suficientemente activa y significativa, será almacenada en la memoria de largo plazo.

Hafizah y Halim Hafiz (2015) señalan que si bien la reevaluación cognitiva no tuvo un efecto en el aspecto académico, podría tener un efecto en otros aspectos de la vida del ser humano. Estos autores también suponen que los participantes tienen diferentes personalidades y utilizan diferentes técnicas para regular sus emociones, lo que hace que las estrategias de regulación emocional tengan diferentes resultados sobre el rendimiento académico. Cheng (2016) y Kobylinska y Kusev (2019) coinciden con esta última idea ya que mencionan que los efectos de las estrategias de regulación emocional sobre la emoción, la cognición y el comportamiento social, dependerán del contexto y de las diferencias individuales.

Continuando con esta idea de la flexibilidad regulatoria, también existen estudios que difieren de los hallazgos encontrados en esta investigación sobre la reevaluación cognitiva y la comprensión lectora y manifiestan que si hay una relación entre estas dos variables. Estos estudios se muestran a continuación.

Chauncey-Strain y D'Mello (2011) y Xu *et al.* (2016) encontraron que la reevaluación está relacionada con el rendimiento académico. El primer estudio menciona que los adultos que utilizaron la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional, lograron puntajes de comprensión lectora más altos que aquellos que no la utilizaron. El segundo estudio relacionó positivamente esta estrategia de regulación emocional con la tendencia de completar tareas académicas.

Así mismo, Davis y Levine (2012) y Leroy *et al.* (2012) encontraron en niños y adultos que la reevaluación cognitiva resultó efectiva para recordar información educativa. Cochrane *et al.* (2014) aportó a estos resultados exponiendo en su estudio que una mayor reevaluación cognitiva se asocia con una mayor memoria de trabajo y Zelazo *et al.* (2016) explica que los efectos de la memoria de trabajo en la lectura se presentan con mayor énfasis en la comprensión debido a que el lector debe construir una representación mental de lo que presenta el texto.

Andrés, Stelzer, Juric *et al.* (2017) presentan en su investigación una explicación a la diversidad de resultados encontrados en los estudios que evalúan la reevaluación cognitiva. Estos autores indican que el tipo de diseño utilizado en los diferentes estudios podría ser la razón por la cual se encontraron diferencias al analizar la relación de esta estrategia de regulación emocional con el rendimiento académico. De esta forma mencionan que los estudios que utilizaron diseños experimentales, en donde se manipuló la variable de reevaluación en un entorno controlado mediante la instrucción directa, fueron los que presentaron una relación positiva entre estas dos

variables; mientras que los estudios que utilizaron medidas de autoinforme para obtener los datos de reevaluación, fueron los que no observaron una relación entre las mismas. Agregan que es posible que la autopercepción de la frecuencia de uso de esta estrategia difiera de la frecuencia real de uso. Esto último coincide con los resultados encontrados en la presente investigación ya que no se encontró una relación entre la reevaluación cognitiva y la comprensión lectora y esta investigación utilizó el ERQ-SpA que es una prueba de autoinforme para medir las estrategias de regulación emocional.

Para complementar la primera hipótesis específica, también se analizó la relación entre la reevaluación cognitiva con cada uno de los subtests del instrumento de comprensión lectora. Los resultados de esta investigación también mostraron una correlación baja y estadísticamente no significativa entre estas variables.

El segundo objetivo específico fue establecer la relación que existe entre la supresión expresiva y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco. La hipótesis específica planteada fue que existe una relación positiva entre la supresión expresiva y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco.

Los resultados de esta investigación rechazan esta segunda hipótesis específica al no encontrarse una relación positiva entre la supresión expresiva y la comprensión lectora. El estudio más cercano encontrado que respalda estos resultados es el de Johns, Inzlicht y Schmader (2008) citado en Andrés, Stelzer, Juric *et al.* (2017) quienes no encontraron una relación entre la variable supresión expresiva con el rendimiento académico matemático. Los autores mencionan que el grupo de adultos que implementó la estrategia de supresión expresiva no mostró un mejor desempeño en la resolución de problemas matemáticos comparados con el grupo control.

Sin embargo, el estudio de Hafizah y Halim Hafiz (2015) difiere de los resultados encontrados en esta investigación para la segunda hipótesis específica ya que estos autores muestran que si existe una relación significativa entre la supresión expresiva y el promedio acumulado de calificaciones en alumnos universitarios.

Andrés, Stelzer, Juric *et al.* (2017) presentan en su investigación una posible interpretación a los diferentes efectos de la supresión expresiva sobre el rendimiento académico y mencionan que este efecto variará de acuerdo a la intensidad de las emociones a suprimir. Agrega que en el caso de las emociones de baja a moderada intensidad, esta estrategia de regulación emocional podría permitir un enfoque atencional en lo más relevante del contenido, mejorando así el rendimiento académico.

Mientras que en situaciones con elevada intensidad emocional, esta estrategia podría consumir los recursos de atención y memoria de trabajo, afectando negativamente al rendimiento.

Si bien los resultados de la presente investigación permitieron rechazar la segunda hipótesis específica al no encontrar una relación positiva entre la supresión y la comprensión lectora, sí se encontró una correlación negativa estadísticamente significativa entre estas dos variables.

Aunque no hay estudios adicionales que mencionen esta relación inversa, existen investigaciones que se aproximan al enfocarse en el estudio de la supresión expresiva con la memoria de trabajo. Una de ellas es la de Richards y Gross (2000) en donde se llegó a la conclusión de que la supresión se asociaba con una memoria más pobre en adultos. Otra investigación es la de Szczygiel y Maruszewski (2015) en el que participaron estudiantes universitarios que vieron un fragmento de una película que evocaba emociones negativas como disgusto, tristeza y ansiedad bajo la instrucción de suprimir esas emociones negativas. El estudio evidenció que la supresión expresiva afecta la memoria de los eventos que surgieron durante el periodo del uso de esta estrategia y condujo a un rendimiento bajo en tareas de memoria de trabajo.

Esta relación inversa encontrada entre la supresión expresiva y la comprensión lectora podría estar vinculada al uso de la memoria de trabajo que está involucrada en estas dos variables. Como se indicó anteriormente, la memoria de trabajo juega un papel fundamental tanto en el proceso de la regulación emocional como en el proceso de la comprensión lectora.

Las investigaciones anteriores coinciden con lo que plantea Gross *et al.* (2006) al mencionar que la memoria de trabajo se ve afectada de manera negativa durante el uso de la supresión expresiva. La supresión expresiva generaría costos cognitivos en la memoria de trabajo (Gross, 2009), es decir, reduciría los recursos disponibles para el almacenamiento y procesamiento de la información que serían imprescindibles en el ámbito académico, en particular en procesos de comprensión lectora. Estos costos cognitivos podrían estar relacionados a la importancia que tiene la dopamina como uno de los químicos principales involucrados en la memoria de trabajo (Sasikumar, 2016). Como se mencionó anteriormente, este neurotransmisor tiene una participación relevante tanto en el proceso de regulación emocional como en el proceso de comprensión lectora. Así mismo, estudios neurocientíficos muestran que una deficiencia

de dopamina en la corteza prefrontal puede inducir a un déficit en la memoria de trabajo ya que se sobrecargará y se perderán los recuerdos más antiguos (Sasikumar, 2016).

Respecto a lo observado en nuestros resultados, se podría afirmar que cuando los alumnos utilizan la estrategia de supresión expresiva para regular sus emociones agotarían el recurso de la memoria de trabajo y, por consecuencia, resultaría difícil utilizarla para la tarea en curso, en este caso para la comprensión lectora. Este argumento también lo sustenta Cochrane *et al.* (2014) al señalar que, en entornos académicos, la supresión expresiva se ha asociado con dificultades en la memoria de trabajo que conducen a un menor rendimiento académico.

Así mismo, de acuerdo a lo presentado en el marco teórico, la supresión expresiva se observaría con mayor solidez durante la infancia y se apreciaría un mayor uso de la reevaluación cognitiva durante la adolescencia y la adultez (Lantrip *et al.*, 2015). Como señalan estos autores, esta transición ocurre paralelamente cuando se da los cambios en el desarrollo en las funciones ejecutivas, de acuerdo a la maduración de la corteza prefrontal.

Este proceso de maduración del cerebro, que inicia en las estructuras subcorticales y continúa en las estructuras corticales (Rosselli, Matute y Ardila, 2010), coincide con lo mencionado sobre el uso de estas dos estrategias de regulación emocional en los diferentes momentos del desarrollo humano. Como se indicó en el marco teórico, los estudios con resonancia magnética funcional muestran que durante el uso de la estrategia de reevaluación cognitiva se encuentra una mayor activación de las regiones asociadas al control cognitivo y una disminución de la actividad de las áreas asociadas con el procesamiento del significado afectivo de los estímulos (Andrés *et al.*, 2016). En cambio, en el caso de la estrategia de supresión de la expresión se activan las estructuras relacionadas con la emoción (Cheng, 2016).

Por otro lado, Demagistri (2016) expone en su estudio que la memoria de trabajo sería esencial para leer y comprender un texto durante la infancia debido a que habría mayor amplitud de la memoria de trabajo y se almacenaría y procesaría más la información textual, a diferencia de lo que ocurre en etapas posteriores en las que la amplitud de la memoria de trabajo no tendría un rol tan importante. Por su parte, Del Valle, Zamora y Andrés (2019) mencionan que el uso frecuente de la misma estrategia de regulación emocional se volvería más habitual y no demandaría los mismos recursos cognitivos como en un inicio.

Por lo expuesto anteriormente, es probable que los estudiantes del presente estudio, a futuro, logren depender menos de la supresión como estrategia de regulación emocional y utilicen más la reevaluación cognitiva conforme al proceso de desarrollo y maduración cerebral y conforme a la frecuencia de uso de las estrategias a fin de mantener la memoria de trabajo disponible y utilizarla de mejor manera en su proceso lector.

Otro aspecto a señalar es que la relación inversa entre la supresión y la memoria de trabajo se presenta en particular cuando se requiere utilizar información socialmente importante (Gross, 2014). Esto coincide con lo planteado por Gómez Pérez y Calleja Bello (2016) en el enfoque de regulación emocional social que señala que las transacciones emocionales ocurren en eventos o situaciones sociales (Charland, 2011; Robinson, 2014). De esto se desprende que la modulación de la emoción, para sostenerla o inhibirla, se vincula con el objetivo de comunicarse con los demás y conseguir metas colectivas (Campos *et al.*, 2011). Así mismo, en este enfoque tiene relevancia los comportamientos para manejar las emociones de otros (Little, Kluemper, Nelson y Gooty, 2011; Niven, Totterdell, Stride y Holman, 2011).

Este enfoque es particularmente importante en la comprensión lectora ya que, como explica López-Herrerías (2005), el encuentro con el otro y con el medio social es clave para crear un cerebro lector. En este contexto, se podría afirmar que la experiencia personal que tenga el estudiante aportaría en la adquisición de su lectura. Este aspecto se puede observar en el instrumento de esta investigación, ya que los autores de la prueba de CLP destacan que, para comprender un texto, es necesaria la interacción entre el lector y el texto a través de la experiencia personal o particular visión que el lector tiene del mundo, por lo que los aportes que el lector hace al texto son más importantes que el contenido mismo (Alliende *et al.*, 1991). Este argumento es reforzado por Makuc (2008) al señalar que en el modelo interactivo, la comprensión se concebiría como una interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector.

Además se debe tener presente la importancia de los aportes de la neurociencia en el aspecto social y su relación con el aprendizaje. Lázaro Navacerrada y Mateos Sánchez (2018) señalan que el cerebro aprende de mejor manera en compañía de otros, por lo que el cerebro es un cerebro social. A su vez, Immordino-Yang, Darling-Hammond y Krone (2018) destaca que el funcionamiento del cerebro en el proceso de aprendizaje depende de la experiencia social. Por esta razón, este aspecto social

promovería mayores oportunidades de aprendizaje en el ámbito de la comprensión lectora.

Para complementar la segunda hipótesis específica también se analizó la relación entre la supresión expresiva con cada uno de los subtests del instrumento de comprensión lectora. Los resultados de esta investigación mostraron una correlación baja y estadísticamente no significativa entre la supresión con los subtests 1, 2 y 3; sin embargo se evidenció una relación inversa estadísticamente significativa entre esta estrategia con el subtest 4.

Esta diferencia entre los subtests también se observa en el estudio de Delgado *et al.*, (2004) quien trabajó con estudiantes de 3° grado de primaria pertenecientes a colegios estatales y no estatales y a quienes evaluaron usando el mismo instrumento de CLP del nivel 4. Los autores no encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en los subtests 1, 2 y 3 pero sí en el subtest 4. De acuerdo a los autores, en los primeros tres subtests los estudiantes identificaron los sujetos de las acciones y las cualidades asignadas a los nombres, reconocieron diversas maneras de enunciar un hecho, dedujeron hechos generales que no se presentaron de manera explícita en una sola frase, sino que corresponden al sentido general de lo narrado; por el contrario, en el subtest 4 los estudiantes comprobaron la comprensión de grupos de seis expresiones relacionadas.

Este argumento expuesto por dichos autores podría ser una posible explicación a los resultados encontrados en esta investigación en los subtests del instrumento de comprensión lectora. Esta idea es sustentada por Alliende *et al.* (1991) citado en Delgado *et al.* (2005) cuando expone que los tres primeros subtests evalúan la comprensión global y puntual de los textos en el que los estudiantes deben determinar la causalidad de los hechos y asignar características específicas a personas y objetos. Por ejemplo, en el subtest 1, el estudiante requiere diferenciar oraciones que expresan deseos o posibilidades de aquellas que enuncian hechos, así como deducir hechos implícitos. En el subtest 2, el estudiante requiere inferir la respuesta a partir del texto y diferenciar hechos, opiniones y principios científicos y, en el subtest 3, el estudiante requiere recordar detalles, globalizarlos y hacer inferencias sobre ellos. Por otra parte, en el cuarto subtest se evalúa la habilidad de categorización en la que los estudiantes deben categorizan los elementos que observan en el texto. Es decir, el estudiante requiere incluir una serie de sustantivos relacionados con un mismo núcleo semántico en una de las tres categorías que se presentan.

La habilidad de categorización que se evalúa en el cuarto subtest está relacionada con la memoria de trabajo debido a que en el proceso de almacenamiento de ésta es necesaria la categorización de la información adquirida (Muelas Plaza, 2014). Así mismo, el autor señala que este proceso de almacenamiento será modificado permanentemente por las experiencias del lector. Es probable, entonces, que los niños del presente estudio muestren dificultades relacionadas a la habilidad de categorización por lo que estaría involucrada la memoria de trabajo que, a su vez, se vería afectada por el uso de la supresión expresiva.

Otros resultados interesantes expuestos en el presente estudio son los análisis complementarios. Uno de ellos consideró el factor sexo. En relación a este factor, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora de los alumnos. De esta manera, en el puntaje total del instrumento de CLP, se obtuvo un rango promedio mayor en los varones. Estos resultados difieren de los observados en la investigación de Delgado *et al.* (2005) en la que usaron el mismo instrumento y en la que se muestra que no existen diferencias entre los alumnos de 4° grado de primaria de acuerdo a esta variable. Dichos autores mencionan que estos hallazgos coinciden con lo reportado en Chile por Alliende *et al.* (1991) cuando evaluaron a estudiantes de 4° grado de primaria. Así mismo, en el estudio Giraldo Ramírez (2012), quien trabajó con estudiantes del mismo grado y usó el mismo instrumento, no se encontraron diferencias entre mujeres y varones.

Sin embargo, lo expuesto se contrapone con otro resultado que encontró Giraldo Ramírez (2012) en su mismo estudio cuando trabajó con una población peruana de 3° grado de primaria. Este autor señala que existen diferencias significativas en la comprensión lectora a favor de las niñas. Así mismo, en el informe de la OMCA (2018) expuso los resultados de la evaluación censal de estudiantes de 4° grado de primaria en el que se evidencia que las niñas obtuvieron un nivel satisfactorio a diferencia de los niños en relación a la lectura. Estos resultados podrían deberse, como señala Espinoza Lozano *et al.* (2012), a que las niñas maduran fisiológicamente más rápido que los niños hasta la iniciación de la pubertad. Además, existen evidencias neurocientíficas que podrían explicar estas diferencias en el rendimiento a favor de las niñas ya que el proceso de maduración y desarrollo del cerebro presenta diferencias programadas entre niños y niñas que determinarán variaciones en los aprendizajes. Este proceso de maduración se lleva a cabo de manera diferenciada en diversas regiones del cerebro y los picos de maduración de cada región se dan a diferentes edades en varones y mujeres,

siendo en las mujeres en donde se alcanzan con anterioridad estos picos de maduración (Lenroot, 2007 citado en Somocurcio, 2013).

Como se observa, hay diversidad de resultados en relación a este factor. Esta diversidad podría no solo deberse a un tema de género, sino a factores culturales y formas de crianza en los niños y niñas como señala Gibson y Levin (1975) citados en Zarzosa Rosas (2003). Así mismo, Eliot (2009) citado en Somocurcio (2013) menciona otros factores como las prácticas pedagógicas en las escuelas, estereotipos sociales y la actitud de estudiantes y docentes para explicar estas diferencias.

Por otra parte, no se observó diferencias en relación al factor sexo respecto a la variable de regulación emocional ni para cada una de las estrategias. Estos hallazgos podrían sustentarse de acuerdo a lo expuesto por McRae, Ochsner, Mauss, Gabrieli y Gross (2008) cuando señalan que son pocos los estudios enfocados en la regulación emocional considerando el factor sexo, los cuales se han realizado en poblaciones adultas. Por ejemplo, en la investigación de Goubet y Chrysikou (2019) evidenciaron que las mujeres usaban más estrategias de regulación emocional y eran más flexibles en la implementación de esas estrategias a diferencia de los varones. Así también McRae *et al.*, (2008) concluyeron que las mujeres podrían usar emociones positivas en mayor grado al servicio de la reevaluación de emociones negativas y los varones podrían gastar menos esfuerzos al usar la estrategia de reevaluación cognitiva.

Lo expuesto anteriormente evidencia la necesidad de realizar mayores investigaciones sobre todo en poblaciones con niños, a fin de establecer con mayor claridad la relación entre las variables de comprensión lectora y de regulación emocional.

Un último análisis complementario realizado en la investigación se relaciona con el nivel de desempeño en la comprensión lectora de los estudiantes. En el presente estudio se demuestra que la mayoría de los estudiantes de esta población se encuentra en el nivel esperado (83%), esto quiere decir que dichos alumnos demostraron manejo satisfactorio de su proceso lector. Un 16% se encuentra en el nivel en proceso, lo que significa que podrían requerir acompañamiento externo que les permita llegar a la aplicación de estrategias autónomas en su proceso de comprensión lectora. Por último, solo el 1% se encuentra en el nivel de inicio, por lo que necesitarían una intervención más prolongada para el desarrollo de sus capacidades lectoras.

Estos resultados son distintos a los resultados obtenidos en la evaluación censal del 2018 realizada a niños de 4° grado de primaria en el que señalan que un 34,2% de

los estudiantes se encuentra en el nivel de previo al inicio o inicio; un 30,9% se encuentra en el nivel de proceso y un 34,8% se encuentra en el nivel satisfactorio (OMCA, 2018). Si se comparan los resultados encontrados en este estudio con los expuestos por la OMCA, se puede afirmar que son resultados favorables. Esto implicaría que en la institución educativa, probablemente, se enseñen algunos tipos de estrategias para el desarrollo de esta competencia.

Los puntajes obtenidos en relación a los niveles de desempeño descritos anteriormente pueden diferenciarse de acuerdo al contexto socioeconómico en el que se encuentran los estudiantes. Si bien el factor socioeconómico no ha formado parte de los análisis complementarios del presente trabajo, autores como Espinoza Lozano *et al.* (2012), destacan que este factor influye en el aprendizaje de la lectura debido a que afectaría el nivel de experiencia que el lector aporta a la decodificación del texto. Así pues, de acuerdo al estudio realizado por Delgado *et al.* (2005) se comparó los niveles de comprensión lectora en niños de 4° grado de primaria y se observó que no existían diferencias estadísticamente significativas en relación al puntaje total entre los alumnos de colegios estatales y no estatales. Estos resultados se contraponen a los de la OMCA (2018) que, considerando el contexto, expuso los resultados de la evaluación censal de los estudiantes de 4° grado de educación primaria. Los resultados, en relación a la lectura, fueron los siguientes: un 37,8% de estudiantes logró un aprendizaje satisfactorio en las zonas urbanas a diferencia de las zonas rurales que solo logró un 13%.

Así como hay estudios vinculados al factor socioeconómico y su relación con la comprensión lectora, también hay autores, de acuerdo al sustento teórico, que resaltan la importancia del contexto en los procesos de regulación emocional. Barrios (2018), por ejemplo, argumenta que los factores contextuales son fundamentales para el desarrollo de las estrategias de regulación emocional y un moderador contextual importante podría ser el estado socioeconómico. Esta última idea es confirmada por Singh y Shankar (2013) quienes exponen que el estado socioeconómico es un predictor significativo de la regulación de la emoción. Bîlc, Cioară y Miu (2015) muestran en su investigación que los niños de vecindarios inseguros y con acceso limitados a la educación, la salud y los servicios recreativos, tienen más dificultades para regular sus emociones durante la edad adulta independientemente de su estado socioeconómico en la adultez.

En estudios adicionales Troy, Ford, McRae, Zanolia y Mauss (2017) y Hittner, Rim y Haase (2019) se enfocaron en analizar como diferentes estados socioeconómicos

moderan la asociación entre la reevaluación cognitiva con la depresión y la ansiedad en adultos. Los primeros autores encontraron que la reevaluación cognitiva se asoció con una menor depresión para los participantes con un nivel socioeconómico más bajo. Los segundos autores encontraron que la reevaluación predijo una menor ansiedad en los individuos con bajos niveles socioeconómicos. Ambos estudios concluyen que esta estrategia de regulación puede ser más beneficiosa en contextos de menor nivel socioeconómico.

Finalmente al terminar de analizar los resultados de cada una de las correlaciones se pone en evidencia que no existe relación estadísticamente significativa entre la regulación emocional y la comprensión lectora. Otro punto que queda claro después de este análisis es que no existe relación estadísticamente significativa entre la estrategia de reevaluación cognitiva y comprensión lectora. Sin embargo, existe una relación inversa estadísticamente significativa entre la supresión expresiva y la comprensión lectora. Esto podría deberse a que la supresión tendría efectos en la memoria de trabajo ya que el uso de esta estrategia generaría costos cognitivos que afectarían a esta función ejecutiva la cual es importante en los procesos de comprensión lectora.

Respecto al análisis de los resultados de la relación entre la regulación emocional, la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva con los cuatro subtests del instrumento de CLP, se observa que no hay relación estadísticamente significativa con ninguno de los subtests al evaluar la regulación y la reevaluación. Si bien tampoco se observa una relación estadísticamente significativa entre la supresión con los subtest 1, 2 y 3; sí existe una relación inversa estadísticamente significativa con el subtest 4 ya que éste evalúa una habilidad diferente a los anteriores subtests por lo que los estudiantes podrían presentar dificultades al respecto.

Así mismo, en los análisis complementarios presentados, se hace hincapié en que, en relación al factor sexo, no existen diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres respecto a la regulación emocional. Por el contrario, sí se observa diferencias estadísticamente significativas a favor de los varones en relación a la comprensión lectora, aun cuando en distintos estudios los resultados sean diversos. En relación a los niveles de desempeño se observa que la mayoría de los estudiantes de la muestra logró un nivel esperado en este proceso lector.

Por todo lo expuesto anteriormente se plantea con claridad la importancia de profundizar en esta línea de investigación para que, a partir de los resultados, se puedan

generar mejores y eficaces propuestas educativas. Por ello es imprescindible estrechar la brecha entre las Neurociencias y la Educación y saber más sobre el funcionamiento del cerebro en los procesos de lectura y en los procesos de regulación emocional. Las prácticas educativas que son consistentes con la forma en que se desarrolla el cerebro tienen más probabilidades de promover el aprendizaje (Immordino-Yang *et al.*, 2018).

Probablemente, el presente análisis y discusión sirva para considerar la relevancia de esta temática en la comunidad educativa.



CONCLUSIONES

A continuación se presentan las principales conclusiones de la investigación, considerando los objetivos planteados y los resultados analizados:

- Desde el enfoque de las neurociencias existe una relación entre la emoción y cognición y estudios previos han indagado más en estos constructos mostrando indicios de una relación entre la regulación emocional y la comprensión lectora; sin embargo, esta investigación muestra que existe una correlación baja y estadísticamente no significativa entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P de Surco. Esto puede deberse a factores como la complejidad de la variable de comprensión lectora o que el instrumento CLP presenta solo textos narrativos e incluye preguntas de nivel inferencial.
- Si bien no existe una correlación estadísticamente significativa entre la regulación emocional y la comprensión lectora, se evidencian distintos resultados al analizar esta relación considerando los principales componentes de la variable de regulación emocional. Por un lado, los resultados muestran que existe una correlación baja y estadísticamente no significativa entre la reevaluación cognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P de Surco. Por otro lado, estos resultados muestran que existe una correlación negativa estadísticamente significativa entre la supresión expresiva y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P de Surco. Esto puede deberse a que a diferencia de la reevaluación cognitiva, la supresión expresiva requiere un esfuerzo constante e implica un mayor costo cognitivo. Esto se traduce en una disminución de recursos disponibles en la que se ve afectada la memoria de trabajo, la cual es una función ejecutiva clave para lograr una adecuada comprensión lectora.

- Al analizar la relación entre la regulación emocional con cada uno de los subtests 1, 2, 3 y 4 del instrumento de comprensión lectora, se encuentra que existe una correlación baja y estadísticamente no significativa. De la misma manera, se evidencian estos mismos resultados al analizar la relación entre la reevaluación cognitiva y cada uno de los cuatro subtests del CLP. Por otro lado, al analizar la relación entre la supresión expresiva y los subtests del instrumento de comprensión lectora, se muestra que existe una correlación baja y estadísticamente no significativa entre la supresión expresiva y los subtests 1, 2 y 3 del CLP; sin embargo, existe una correlación negativa estadísticamente significativa entre la supresión expresiva y el subtest 4 del CLP. Esto último puede deberse a que el subtest 4 evalúa la habilidad de categorización que no está presente en los subtests anteriores.
- En relación a los análisis complementarios, respecto al factor sexo no existen diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres en la variable regulación emocional. Por otro lado, existen diferencias estadísticamente significativas a favor de los varones en el puntaje total de comprensión lectora. De acuerdo a los niveles de desempeño, se observa que la mayoría de los estudiantes logró un nivel esperado en este proceso lector.

RECOMENDACIONES

Se proponen las siguientes recomendaciones a partir de la revisión teórica, los resultados obtenidos y las limitaciones observadas durante la investigación:

a. Recomendaciones orientadas al objeto del conocimiento desde una perspectiva teórica o conceptual:

- Realizar un estudio longitudinal de esta investigación con una misma población en periodos específicos del año escolar y en los diferentes niveles de escolaridad a fin de observar sistemáticamente la relación entre las estrategias de regulación emocional y la comprensión lectora.
- Profundizar en el estudio de la relación entre la supresión expresiva y la comprensión lectora considerando que la función ejecutiva de memoria de trabajo podría verse afectada por el uso de esta estrategia, lo cual tendría impacto en el proceso lector.
- Ampliar la investigación considerando tres grupos diferentes de estudiantes del mismo grado de acuerdo al nivel de desempeño de comprensión lectora (inicio, proceso, esperado) para analizar la relación de cada uno de estos niveles con las estrategias de regulación emocional.

b. Recomendaciones orientadas al plano científico metodológico:

- Incorporar nuevos criterios de evaluación en el instrumento de regulación emocional, tomando como base el que se ha adaptado y validado en esta investigación, a fin de medir la estrategia de supresión expresiva con mayor énfasis.

- Utilizar otros instrumentos de comprensión lectora que evalúen la construcción literal, inferencial y crítica en el proceso lector para analizar la relación que existe entre las estrategias de regulación emocional y cada uno de estos niveles de comprensión lectora.
- Realizar estudios que evalúen la consistencia de los resultados obtenidos en diversas poblaciones de cuarto grado de primaria, tanto en instituciones privadas como públicas.
- Incluir diseños con técnicas de muestreo probabilístico y que incluyan otras variables sociodemográficas.

c. Recomendaciones orientadas al plano contextual y al ejercicio práctico:

- Brindar espacios para compartir conocimientos con toda la comunidad educativa sobre las funciones ejecutivas que juegan un rol importante en la regulación emocional y la comprensión lectora, a fin de promover diversas estrategias que aporten al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Implementar programas educativos a nivel local, regional y nacional para que los docentes acompañen a sus estudiantes en el proceso de identificación y aplicación de estrategias de regulación emocional para lograr aprendizajes significativos en el aula.
- Establecer evaluaciones continuas que midan la regulación emocional y la comprensión lectora de los alumnos en las instituciones educativas a fin de tomar acciones en relación a los resultados encontrados para desarrollar de manera óptima ambos constructos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad-Mas, L., Ruiz-Andrés, R., Moreno-Madrid, F., Sirera-Conca, M. A., Cornesse, M., y Delgado-Mejía, I. (2011). Entrenamiento de funciones ejecutivas en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 52, 577-583.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2010). *Test leer para comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Argentina: Paidós.
- Adolphs, R. (2010). Emotion. *Current Biology*, 20(13), 549-552.
- Adrian, M., Zeman, J., y Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(2), 171-197.
- Afzali, K. (2013). The Role of Emotions in Reading Literary Texts: Fact or Fiction? *Iranian EFL Journal*, 412-426.
- Aguirre Aldana, L., Ramírez Uribe, M. L., y Romaña Tapias, Y. M. (2019). *Cognición orientada a la comprensión - coco: potenciación de habilidades de pensamiento, con la utilización de un programa de entrenamiento (coco), en los niveles de comprensión de lectura con los estudiantes de 4ª grado de la institución educativa escuela normal superior Quibdó – sede Arnulfo Herrera Lenis* (Tesis de maestría). Universidad Cooperativa de Colombia, Medellín, Colombia.
- Aiken, L.R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131- 142.
- Alcalá Adrián, G. V. (2012). *Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial santísima cruz de Chulucanas* (Tesis de maestría). Universidad De Piura.
- Aldao, A. (2013). The Future of Emotion Regulation Research: Capturing Context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155-172.
- Alfonso, D., y Sánchez, C. (2009). *Comprensión textual. Primera infancia y educación básica primaria*. Bogotá: Ecoe
- Alliende, F., y Condemarín, M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Alliende, F., y Condemarín, M. (1994). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Alliende, F., Condemarín, M., y Milicic, N. (1991) *Manual de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. 8 niveles de lectura*. Madrid: CEPE.
- Alliende, F., Condemarín, M., y Milicic, N. (2004). *Prueba CLP, formas paralelas: Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lingüística progresiva*,

- ocho niveles de lectura*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Alonso Riera, M. A. (2016). *Mejora de la comprensión lectora del alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) en la escolaridad obligatoria española* (Tesis doctoral). Universidad Complutense De Madrid, Madrid, España.
- Amorós, M. (2006). *Leer es comprender*. *Revista Signo Educativo*, 15(147), 18-22.
- Andrés, M. L., y Aydmune, Y. (2013). Control cognitivo de la emoción: funciones ejecutivas implicadas en el uso de la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 10, 799-809.
- Andrés, M. L., Castañeiras, C., Stelzer, F., Canet Juric, L., 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., Stelzer, F., Juric, L. C., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., y Navarro Guzmán, J. I. (2017). Emotion regulation and academic performance: A systematic review of empirical relationships. *Psicología em Estudo*, 22(3), 299-311.
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Canet Juric, L., Galli, J. I., y Navarro Guzmán, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24(2), 79-86.
- Arango, D., y Bringas, N. (2013). ¿Cómo funciona el cerebro frente al aprendizaje de las matemáticas y de la lectura? En A. L. Campos (Ed.), *Todos y cada uno de nosotros frente al aprendizaje: cerebros únicos e irrepetibles* (pp. 2-34). Lima: Cerebrum.
- Arciniega Arce, M. E. (2018). *Relación de la motivación lectora, el desarrollo cognitivo y las estrategias metacognitivas con la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un instituto pedagógico nacional de Lima*. (Tesis doctoral). Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Aron, A., y Aron, E. (2001). *Estadística para psicología* (2a ed.). Buenos Aires: Pearson Educación.
- Aron, A. R., Robbins, T. W., y Poldrack, R. A. (2004). Inhibition and the right inferior frontal cortex. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(4), 170-177.
- Atoc, P. (2010). *Los niveles de la comprensión lectora*. Santiago de Chile: USCH.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.
- Baddeley, A. D., y Hitch, G. J. (1974). Working memory. En G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (47-89). Nueva York: Academic Press.
- Ballell Plasencia, D. (2018). *Relación entre memoria de trabajo verbal y comprensión lectora en educación diferenciada* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Jalisco, México.
- Barrios, G. (2018). *La regulación emocional en relación con el rendimiento académico y la ansiedad en los cursos de lectocomprensión de Inglés*. (Trabajo final para la especialización en didáctica de las lenguas extranjeras). Universidad Nacional De Córdoba.
- Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Álvarez-Drexler, A., Formoso, J., y Burin, D. I. (2017). Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el rol de la memoria de trabajo y el conocimiento previo específico. *Suma psicológica*, 24(1), 17-24.

- Bausela Herreras, E. (2014). La atención selectiva modula el procesamiento de la información y la memoria implícita. *Acción Psicológica*, 11(1), 21-34.
- Benites Puma, L. (2018). *La lectura*. (Examen de suficiencia profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación). Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Berninger, V. W., y Richards, T. L. (2002) *Brain literacy for educators and psychologist*. San Diego: Elsevier.
- Bîlc, M., Cioară, M. y Miu, A. C. (2015). Childhood socioeconomic status and emotion regulation difficulties. *Emotions*. 6th International Conference of Emotions, Tilburgo, Holanda.
- Blair, C. (2002). School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127,
- Blanco-Menéndez, R. y Vera de la Puente, E. (2013). Un marco teórico de las funciones ejecutivas desde la neurociencia cognitiva. *Eikasía Revista de Filosofía*, 48, 199-216.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and loss: Vol. I*. New York: Basic Books.
- Bonanno, G. A., y Burton, C. L. (2013). Regulatory Flexibility: An Individual Differences Perspective on Coping and Emotion Regulation. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 8(6), 591-612.
- Bosse, T., Pontier, M. A., y Treur, J. (2010). A Computational Model based on Gross' Emotion Regulation Theory. *Cognitive Systems Research*, 11, 211-230.
- Bravo-Valdivieso, L. (2005). *Lenguaje escrito y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector* (4a ed.). Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Butterfuss, R., y Kendeou, P. (2018). The Role of Executive Functions in Reading Comprehension. *Educational Psychology Review*, 30(3), 801-826.
- Caballero García, P. A., y García-Lago Ibáñez, V. (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: Un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 345-359.
- Cabello, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Gross, J. J. (2013). A Spanish adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(4), 234-240.
- Cáceres Nuñez, A. S., Donoso González, P. A., y Guzmán González, J. A. (2012). *Comprensión lectora: Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en nb2* (Tesis de licenciatura). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Cain, K., Oakhill, J. y Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Cain, K., Oakhill, J., y Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of Word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671-681.
- Campos, A. L. (2012). *La neuroeducación: descartando mitos y construyendo principios sólidos*. Lima: Cerebrum.
- Campos, A. L. (2015). Del lenguaje oral a la lectura: el cerebro trasciende a sí mismo. En Autor (Ed). *Los aportes de la neurociencia al ámbito del Lenguaje y la Lectura* (pp. 4-19). Lima: Cerebrum.

- Canales Gabriel, R., Velarde Consoli, E., Lingán Huamán, K., y Ramírez Mendoza, J. (2019). Diferencias en memoria y funciones ejecutivas en niños con diferente nivel lector de Huancavelica y Lima- Callao. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 217 – 232.
- 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., Urquijo, S., Richard's, M. M., y Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 99-111.
- Cano, F., García, A., Justicia, F., y García-Berbén, A. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del conocimiento previo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 247-265.
- Carballar, R., Martín-Lobo, P., y Matías Gámez, A. (2017). Relación entre habilidades psicológicas y comprensión lectora en Educación Primaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(2), 67-77.
- Cartoceti, R. V. (2012). Control inhibitorio y comprensión de textos: evidencias de dominio específico verbal. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 65-85.
- Cartoceti, R. V., y Abusamra, V. (2012). *Inhibición verbal y no verbal: rendimiento de niños con dificultades de la comprensión lectora. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cartoceti, R. V., y Abusamra, V. (2013). El rol del mecanismo de actualización en la comprensión de textos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 5(2), 1-10.
- Cartwright, K. B., Coppage, E. A., Lane, A. B., Singleton, T., Marshall, T. R., y Bentivegna, C. (2017). Cognitive flexibility deficits in children with specific reading comprehension difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 33-44.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castellano Díaz, J. E. (2010). *Inteligencia emocional y comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria de la red N°4 distrito del Callao* (Tesis de maestría). Facultad de Educación. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL 1º al 6º*. Barcelona: GRAO.
- Centro Internacional de Neurociencia para el Desarrollo Humano. (2013). *Líneas de Investigación*. Lima: Autor.
- Céspedes, A. (2014). Infancia y lectura. *Revista Anales*, 7(6), 57-69.
- Chauncey-Strain, A. y D'Mello, S. K. (2011). Emotion Regulation during Learning. En G. Biswas, S. Bull, J. Kay, y A. Mitrovic (Orgs.), *Artificial Intelligence in Education. 15th International Conference, AIED* (pp. 566–568). Berlin: Springer.
- Cheng, H. (2016). A Theoretic Review of Emotion Regulation. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 147-153.
- Clemente Linuesa, M. (2001). *Enseñar a leer*. Madrid: Pirámide.
- Cochrane, M. M., Smart, C. M., García-Barrera, M. A., y Areshenkoff, C. (2014). *Executive Function Contributions to Emotion Regulation in the Relationship Between Stress and Psychopathology in Emerging Adulthood* (Poster

- Presentation). University of Victoria. Canadian Psychological Association Conference, Vancouver, BC.
- Cole, P. M., Martin, S. E., y Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Collette, F., Hogge, M., Salmon, E., y Van der Linden, M. (2006). Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. *Neuroscience*, 139, 209-221.
- Condemarín, M. (1992). *Lectura temprana*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Condemarín, M. (s.f). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, (2), 1-15.
- Conejo, L. D. y Garnier, M. (2011). *El control inhibitorio, la memoria de trabajo y la regulación emocional en niños y niñas en edad pre-escolar* (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica.
- Cosentino, C. L. (2017). The effects of self-regulation strategies on reading comprehension, motivation for learning, and self-efficacy with struggling readers. *Education and educational psychology*. Education Dissertations, 68.
- Cowan, N. (2005). *Working memory capacity*. New York: Psychology Press.
- Crone, E. A., Wendelken, C., Donohue, S. E., y Bunge, S. A. (2005). Neural evidence for dissociable components of task-switching. *Cerebral Cortex*, 16(4), 475-486.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura. Educación infantil y primaria*. España: Ediciones Wolters Kluwer.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. (1998). *PROLEC. Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cutuli, D. (2014). Cognitive reappraisal and expressive suppression strategies role in the emotion regulation: an overview on their modulatory effects and neural correlates. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8(175), 1-6.
- Daley, S. G., Willett, J. B., y Fischer, K. W. (2014). Emotional Responses During Reading: Physiological Responses Predict Real-Time Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 132-143.
- Daum, I., Markiwitsch, H., y Vanderkerckhove, M. (2009). Neurobiological Basis of Emotions. En B. Rottger-Rossler., y H. Markowitsch (Eds.), *Emotions* (pp. 111-138). New York, Springer: Bio-cultural Processes.
- Davidson, R. J. (2000). Affective style, psychopathology, and resilience: Brain mechanisms and plasticity. *American Psychologist*, 55(11), 1196-1214.
- Davidson, R. J., Fox, A., y Kalin, N. H. (2007). Neural Bases of Emotional Regulation in Nonhuman Primates and Humans. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 47-68). New York: The Guilford Press.
- Dávila Morón, J. C. (2010). *Atención y comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de primaria de una institución educativa en Ventanilla - Callao*. Callao (Tesis de maestría). Facultad de Educación. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Davis, E. L., y Levine, L. J. (2012). Emotion Regulation Strategies That Promote Learning: Reappraisal Enhances Children's Memory for Educational Information. *Child Development*, 84(1), 361-374.
- De Franchis, V., Usai, M. C., Viterbori, P., y Traverso, L. (2017). Preschool executive functioning and literacy achievement in Grades 1 and 3 of primary school: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 54, 184-195.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M., y Alonso Quecuty, M. L. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Deepika, G., y Rajeswari, H. (2016). Impact of Neurotransmitters on Health through Emotion. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2).
- Dehaene, S. (2009) *Reading in the Brain*. Estados Unidos: Penguin Viking.
- Dehaene S. (2013): Inside the letterbox: how literacy transforms the human brain. *Cerebrum: the Dana forum on brain science*, 7(7), 1-16.
- Delgado, A., Escurra, L., Atalaya, M., Alvarez, C., Pequeña, J., Santivañez, R., y Guevara, A. (2004). Comparación de la comprensión lectora en los alumnos de 1° a 3° grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista De Investigación En Psicología*, 7(2), 87-117.
- Delgado, A., Escurra, L., Atalaya, M., Alvarez, C., Pequeña, J., y Santivañez, R. (2005). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4° a 6° grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista De Investigación En Psicología*, 8(1), 51-85.
- Del Valle, M. Zamora, E. y Andrés, M. L. (2019). Las emociones también van a la escuela: acerca de la importancia de la regulación emocional en el aula. En S. Vernucci y E. Zamora (Eds.), *La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología cognitiva a la educación* (pp. 115-124). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Demagistri, M. S. (2016). *Comprensión lectora, memoria de trabajo, procesos inhibitorios y flexibilidad cognitiva en adolescentes de 12 a 17 años de edad* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Demagistri, M. S., Canet, L., Naveira, L., y Richard's, M. (2012) Memoria de trabajo, mecanismos inhibitorios y rendimiento lecto-comprensivo en grupos de comprendedores de secundaria básica. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 7(2), 72-78.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. En *Principles of Frontal Lobe Function*. Londres: Oxford University Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A. (2014). Understanding executive functions: What helps or hinders them and how executive functions and language development mutually support one another. *Perspectives on Language and Literacy*, 40(2), 7-11.
- Dubois, M. E. (1994). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica (3a ed.)*. Buenos Aires: Aique.
- Dumont, H., Istance, D., y Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publications.
- Eisenberg, N., y Spinrad, T. L. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. En Dalglish, T., y Power, M. J. (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 45-60). Nueva York: John Wiley & Sons Ltd.
- Enebrink, P., Björnsdotter, A., y Ghaderi, A. (2013). The Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric Properties and Norms for Swedish Parents of Children Aged 10-13 Years. *Europe's Journal of Psychology*, 9(2), 289-303.
- Espinoza Lozano, B., Samaniego Salcedo, D., y Soto Rodríguez, I. (2012). *Componente sintáctico del lenguaje oral y la comprensión lectora en niños de 10 y 11 años de instituciones educativas particulares y estatales del distrito de Breña de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica Del Perú.
- Espitia Bello, E. J. (2014). *Factores determinantes de la comprensión lectora: motivación intrínseca, autoestima, rendimiento académico; un estudio con*

- estudiantes del área de la salud y humanidades* (Tesis de maestría). Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
- Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. Ramos, N. (2004): Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Fernández, M. F. (2014). Comprensión lectora: historia y componentes del proceso lector. *Publicaciones Didácticas*, (52), 105-110.
- Fillela, G., Pérez, N., Agulló, M. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147.
- Flores, G. (01 de abril de 2019). ¿Qué pasa en el cerebro de los niños cuando leen? *El Comercio*. Recuperado de <https://www.elcomercio.com/tendencias/cerebro-ninos-lectura-libros-beneficios.html>
- Flores, L. A. C. (2016). *Regulación emocional y rendimiento académico en alumnos de quinto grado de primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Flores-Lázaro, J. C., Castillo-Preciado, R. E., y Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de psicología*, 30(2), 463-473.
- Folkman, S., y Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.
- Fox, N. A., y Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26.
- Fumagalli Belluschi, J. C. (2015). Reseña bibliográfica de El cerebro lector: últimas noticias sobre neurociencias de la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia de Stanislas Dehaene. *Signo y Seña*, (27), 267-275.
- García-Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García-Madruga, J. A., Gutiérrez Martínez, F., y Vila Chavez, J. O. (2012). El desarrollo de la memoria. En J. A. Castorina., y M. Carretero. (Comps.), *Desarrollo Cognitivo y Educación [II]. Los inicios del conocimiento* (pp. 47-66). Buenos Aires: Paidós.
- Gargurevich, R., y Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú (ERQP). *Revista de Psicología*, 12, 192-215.
- Garnefski, N., Kraaij, V., y Spinhoven, P. (2002). *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. Leiderdorp: DATEC.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Gaskin, C. J., y Happell, B. (2014). On exploratory factor analysis: A review of recent evidence, an assessment of current practice, and recommendations for future use. *International Journal of Nursing Studies*, 51(3), 511-521.
- Giraldo Ramírez, J. R. (2012). *Comprensión lectora, según género, en estudiantes del tercer y cuarto grados de educación primaria del Callao* (Tesis de maestría). Facultad de Educación. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Goubet, K. E., y Chrysiou, E. G. (2019). Emotion Regulation Flexibility: Gender Differences in Context Sensitivity and Repertoire. *Frontiers in Psychology*, 10, 935.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Gómez Pérez, O. (2013). *Valoración de la regulación emocional en la adolescencia: diseño, desarrollo y evaluación del Cuestionario de Regulación Emocional para Adolescentes (CREES)* (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez Pérez, O., y Calleja Bello, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nemológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2016). Analysis of Emotion Regulation in Spanish Adolescents: Validation of Emotion Regulation Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11.
- Gonzales Flores, M. W. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de Comunicación acerca de la comprensión lectora*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- González, O. L. (2018). *Convergencia de enfoques lingüístico, psicolingüístico y sociocultural en la lectura crítica: una guía didáctica para el docente* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
- González Moreyra, R. (2006). *Problemas psicolingüísticos en el Perú*. Lima: Norma Reátegui.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- Gratz, K. L., y Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., y Calkins, S. D. (2007). The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.
- Greenaway, K. H., y Kalokerinos, E. K. (2017). Suppress for success? Exploring the contexts in which expressing positive emotion can have social costs. *European Review of Social Psychology*, 28(1), 134-174.
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion*, 13, 551-573.
- Gross, J. J. (2001) Emotion Regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J. (2009). Emotion Regulation. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman, *Handbook of Emotions* (pp. 497-512). Nueva York: The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation, Second Edition* (pp. 3-20). Nueva York: The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Gross, J. J., y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.

- Gross, J. J., Richards, J. M., y John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. En Snyder, D. K., Simpson, J., y Hughes, J. N., (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13–35). Washington: American Psychological Association.
- Gross, J. J., y Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). Nueva York: The Guilford Press.
- Grupo de Análisis para el Desarrollo. (2016). *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances*. Lima: GRADE.
- Guajardo N. R., y Cartwright K. B. (2016). The contribution of theory of mind, counterfactual reasoning, and executive function to prereaders' language comprehension and later reading awareness and comprehension in elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 27-45.
- Guillén Salazar, J. R. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en alumnos de 5º grado de primaria de una institución educativa policial del Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio De Loyola.
- Gullone, E., y Taffe, J. (2011). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A Psychometric Evaluation. *Psychological Assessment*, 24(2), 409-417.
- Gumora, G., y Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395-413.
- Gutierrez-Braojos, C., y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Hafizah, N., y Halim Hafiz, A. (2015). Emotion regulation and academic performance among IUM students: A preliminary study. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 29(2), 81-92.
- Haranburu, M., Balluerka, N., Gorostiaga, A., y Guerra, J. (2016). Regulación de las emociones. *XVII Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría INTERPSIQUIS*.
- Hendricks, M. A., y Buchanan, T. W. (2015). Individual differences in cognitive control processes and their relationship to emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 30, 912-924.
- Hérnandez Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México D.F.: McGraw Hill.
- Hittner, E. F., Rim, K. L. y Haase, C. M. (2019) Socioeconomic status as a moderator of the link between reappraisal and anxiety: Laboratory-based and longitudinal evidence. *Emotion*, 19(8), 1478-1489.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., y Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 174-180.
- Hongwanishkul, D., Happaney, K. R., Lee, W., y Zelazo, P. D. (2005). Assessment of hot and cool executive function in young children: Age-related changes and individual differences. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 617-644.
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., y Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101–119.
- Huizinga, M., Dolan, C. V., y Van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44(11), 2017-2036.

- Iglesias-Sarmiento, V., Carriedo López, N., y Rodríguez Rodríguez, J. L. (2015). Updating executive function and performance in reading comprehension and problem solving. *Anales de Psicología*, 31(1), 298-309.
- Immordino-Yang, M. H. (2011). Implications of Affective and Social Neuroscience for Educational Theory. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 98-103.
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., y Krone, C. (2018). *The Brain Basis for Integrated Social, Emotional, and Academic Development: How Emotions and Social Relationships Drive Learning*. Washington DC: The Aspen Institute.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 190-200.
- Izard, C. E. (2010). The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363-370.
- Jamieson, J. P., Mendes, W. B., Blackstock, E. y Schmader, T. (2010). Turning the knots in your stomach into bows: Reappraising arousal improves performance on the GRE. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(1), 208-212.
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 65-74.
- Julià, A. (2016). Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de comprensión lectora. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156, 41-58.
- Kinkead, A., Garrido, L. y Uribe, N. (2011). Modalidades evaluativas en la regulación emocional: Aproximaciones actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(1), 29-39.
- Kline, P. (1998). *The new psychometrics: Science, psychology and measurement*. Florence, KY: Taylor and Francis/Routledge.
- Kobylinska, D., y Kusev, P. (2019). Flexible Emotion Regulation: How Situational Demands and Individual Differences Influence the Effectiveness of Regulatory Strategies. *Frontiers in Psychology*, 10, 72.
- Koole, S. L. (2007). Does Emotion Regulation Help or Hurt Self-Regulation? En J. P. Forgas, R. F. Baumeister, y D. M. Tice (Eds.), *The psychology of self-regulation* (pp. 217-231). New York: Psychology Press.
- Kuhl, P. K. (2009). Early language acquisition: phonetic and word learning, neural substrates, and a theoretical model. En B. Moore., L. Tyler., y W. Marslen-Wilson (Eds.) *The Perception of Speech: From sound to meaning*. Oxford: University Press.
- Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713-727.
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., y Kupzyk, K. A. (2016). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-88.
- Kweldju, S. (2015). Neurobiology Research Findings: How the Brain Works During Reading. *PASSA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 50, 125-142.
- Lantrip, C., Isquith, P. K., Koven, N. S., Welsh, K., y Roth, R. M. (2015). Executive Function and Emotion Regulation Strategy Use in Adolescents. *Applied Neuropsychology: Child*, 5(1), 50-55.
- Larsen, J. K., Vermulst, A. A., Geenen, R., van Middendorp, H., English, T., Gross, J. J., Engels, R. C. (2013). Emotion Regulation in Adolescence: A Prospective Study of Expressive Suppression and Depressive Symptoms. *The Journal of Early Adolescence*, 33(2), 184-200.

- Lázaro, A. (1980). *Prueba de comprensión lectora*. Madrid: TEA Ediciones.
- Lázaro Navacerrada, C., y Mateos Sánchez, S. (2018). Presentación. Neurodidáctica en el aula: transformando la educación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 78(1), 7-8.
- Lejuez, C. W., Daughters, S. B., Danielson, C. W., y Ruggiero, K. (2006). The behavioral indicator of resiliency to distress (BIRD). *Manuscrito inédito*.
- León, J. A. (2010). Neuroimagen de los procesos de comprensión en la lectura y el lenguaje. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 4(7), 107-124.
- León, J. A., Escudero, I., y Olmos, R. (2012). *Evaluación de la comprensión lectora, ECOMPLEC-PRI*. Madrid: TEA Ediciones.
- Leroy, V., Grégoire, J., Magen, E., Gross, J. J. y Mikolajczak, M. (2012). Resisting the sirens of temptation while studying: Using reappraisal to increase focus, enthusiasm, and performance. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 263–268.
- Lesch, K. P. (2007). Linking emotion to the social brain. The role of the serotonin transporter in human social behaviour. *European Molecular Biology Organization*, 8(1), 24-29.
- Lezak, M., Howieson, D. B., y Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological Assessment (4th ed.)*. Nueva York: Oxford University Press.
- Liu, W., Chen, L., y Tu, X. (2017). Chinese adaptation of Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CCA): A psychometric evaluation in Chinese children. *International Journal of Psychology*, 52(5), 398-405.
- Lopera, F. (2008). Funciones ejecutivas: aspectos clínicos. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 59-76.
- López-Escribano, C. (2009). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 14(1), 47-78.
- López-Herrerías, J. (2005) *Educación para una cultura comunitaria. Por una identidad metamoderna*. Valencia: Nau llibres.
- Lorenzo, J. R. (2013). *Perspectiva histórica de las investigaciones psicológicas en lectura* (Monografía). Universidad Nacional de Córdoba: Córdoba, Colombia.
- Luque Mamani, C. R. (2010). *Niveles de comprensión lectora según género en estudiantes de sexto grado de primaria de una I.E. del Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403-422.
- Maluf, M. y Sargiani, R. (2013). Lo que la neurociencia tiene que decir sobre el aprendizaje de la lectura. *Revista de Psicología de Arequipa*, 3(1), 11-24.
- Marina, J. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- Marmolejo-Ramos, F. (2007). Nuevos avances en el estudio científico de la comprensión de textos. *Periódicos electrónicos en Psicología*, 6(2), 331-343.
- Martín, R. E., y Ochsner, K. N. (2016). The neuroscience of emotion regulation development: implications for education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 142-148.
- Martín-Albo, J., Valdivia-Salas, S., Lombas, A. S., y Jiménez, T. I. (2018). Spanish Validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): Introducing the ERQ-Sp. *Journal of Research on Adolescence*, 1-6.

- Martínez Mesas, I. (2017). *Evaluación de las funciones ejecutivas y su relación con la comprensión lectora* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Mason, L. H., Meadan-Kaplansky, H., Hedin, L., y Taft, R. (2013). Self-Regulating Informational Text Reading Comprehension: Perceptions of Low-Achieving Students. *Exceptionality*, 21(2), 69-86.
- McRae, K., Jacobs, S. E., Ray, R. D., John, O. P., y Gross, J. J. (2012). Individual differences in reappraisal ability: Links to reappraisal frequency, well-being, and cognitive control. *Journal of Research in Personality*, 46(1), 2-7.
- McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J., y Gross, J. J. (2008). Gender Differences in Emotion Regulation: An fMRI Study of Cognitive Reappraisal. *Group Process & Intergroup Relations*, 11(2), 143-162.
- Melka, S. E., Lancaster, S. L., Bryant, A. R., Rodriguez, B. F., y Weston, R. (2011). An exploratory and confirmatory factor analysis of the affective control scale in an undergraduate sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33, 501-513.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2017). *Resolución Ministerial*. Lima: MINEDU.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., y Wager, T. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Moats, L. (2004). Relevance of neuroscience to effective education for students with reading and other learning disabilities. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 840-845.
- Mohd Yussof, Y., Rasid Jamian, A., Zainon Hamzah, Z. A., y Roslan, S. (2013). Students' Reading Comprehension Performance with Emotional Literacy-Based Strategy Intervention. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 1(1), 82-88.
- Monge Brenes, G. (2015). *Análisis del rol del docente en los procesos de regulación emocional de la población estudiantil de I ciclo, en una escuela pública costarricense*. (Tesis de maestría). Universidad Estatal a Distancia, Cartago, Costa Rica.
- Mora Gil, C. R. (2017). *Programa de habilidades cognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños con dificultades de comprensión del cuarto grado de Primaria en una institución educativa del distrito de San Martín de Porres, 2016* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo.
- Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Arbor*, 189(579).
- Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel.
- Mosquera, M. L., y Castro, L. (2002). *¿Cuáles son los factores que influyen en la deficiente comprensión de lectura entre las estudiantes de 7º y 8º del colegio Santa Clara de Asís del municipio de Medellín?* (Tesis de pregrado). Universidad de Medellín, Medellín, Colombia.
- Muelas Plaza, A. (2014). La influencia de la memoria y las estrategias de aprendizaje en relación a la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 343-350.
- Muijselaar, M. M. L., y de Jong, P. F. (2015). The effects of updating ability and knowledge of reading strategies on reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 43, 111-117.

- Narayanan, N. S., Prabhakaran, V., Bunge, S. A., Christoff, K., Fine, E. M., y Gabrieli, J. D. E. (2005). The role of the prefrontal cortex in the maintenance of verbal working memory: An event-related fMRI analysis. *Neuropsychology*, 19(2), 223-232.
- Navarro, J., Vara, M. D., Cebolla, A., y Baños, R. M. (2018). Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 9-15.
- Neira Martínez, A., y Castro Yáñez, G. (2013). Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora a partir de un modelo psicolinguístico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 231-249.
- Nicoleta, M., y Bujor, L. (2013). Emotion regulation between determinants and consequences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 848 - 852.
- Niño de Guzmán, N., y Rivas, T. (2010). *Métodos para la comprensión de texto*. Cuzco: Moderna.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Núñez, J. A. (2015). La comprensión lectora y los enfoques de lectura. En Autor (Ed.), *Lectura y literatura en Educación Primaria* (pp. 59-77). Madrid: CEU.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *Pisa 2015. Resultados claves*. París: OCDE.
- Ochsner, K. N., y Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249.
- Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes. (2018). *Evaluación de logros de aprendizajes 2018*. Lima: UMC.
- Paba-Barbosa, C., Paba-Argorte, Z., y Barrero-Toncel, V. (2019). Relación entre comprensión lectora y flexibilidad cognitiva en estudiantes de una universidad pública. *Duazary*, 16(2), 87-104.
- Palladino, P., Cornoldi, C., De Beni, R., y Pazzaglia, F. (2001). Working memory and updating processes in reading comprehension. *Memory & Cognition*, 29(2), 344-354.
- Palma Torres, J. S. (2019). *Inteligencia emocional y niveles de comprensión lectora en estudiantes del sexto grado de una institución educativa del Callao*. (Tesis de maestría). Facultad de Educación. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Paredes, M. (16 de julio de 2013). Fisiología y emocionalidad: cómo estimular la lectura. *Telam*. Recuperado de <https://www.telam.com.ar/notas/201307/25107-fisiologia-y-emocionalidad-como-estimular-la-lectura.html>
- Paredes Mamani, R. P. (2015). *Informe final: Nivel socioeconómico, tipo de escuela y resultados educativos en el Perú: el caso de PISA 2012*. Lima: GRADE.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Penfield, R.D. y Giacobbi, P.R. (2004). Applying a score confidence Interval to Aiken's ítem content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225.
- Peralbo, M., Brenlla, J. C., García Fernández, M., Barca, A., y Mayor, M. A. (2012) Las funciones ejecutivas y su valor predictivo sobre el aprendizaje inicial de la lectura en educación primaria. En L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva y V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12º, Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 76-90). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário.

- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, (1), 121-138.
- Pérez Flores, R. B. (2018). *Vínculos parentales, regulación emocional cognitiva y comprensión lectora en alumnos de educación primaria*. (Tesis de maestría). Universidad de Morelia, México.
- Pham, A. V., y Hasson, R. M. (2014). Verbal and visuospatial working memory as predictors of children's reading ability. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 29(5), 467-477.
- Pimperton, H., y Nation, K. (2010). Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language*, 62(4), 380-391.
- Pinzás, J. R. A. (1986). Del símbolo al significado. *Revista de psicología de la PUCP*, 4(1), 3-13.
- Pinzás, J. R. A. (1999). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima: Tarea.
- Pinzás, J. R. A. (2004). *Metacognición y lectura (2ª ed.)*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Piñana Navarro, C. (2017). *Comprensión lectora: baterías y técnicas para su evaluación* (Tesis de maestría). Universitat Jaume, Castello, España.
- Pitot, C. (2013). ¿Cómo son mi sistema nervioso y mi cerebro? En A. L. Campos (Ed.), *Arquitectura del Cerebro Humano* (pp. 2-36). Lima: Cerebrum.
- Potocki, A., Sanchez, M., Ecalle, J., y Magnan, A. (2017). Linguistic and cognitive profiles of 8-to 15-year-old children with specific reading comprehension difficulties: the role of executive functions. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 128-142.
- Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (2018). *Evaluación Pisa 2018*. Lima: UMC.
- Puente, A., y Ferrando, M. T. (2000). *Cerebro y lectura*. Congreso Mundial de Lecto-escritura: Valencia.
- Puig, S. (2018). Serotonin and Emotional Decision-Making. En Y. Qu (Ed), *Serotonin* (pp. 1-10). España: IntechOpen.
- Qualter, P., Dacre Pool, L., Gardner, K., Ashley-Kot, S., Wise, A., y Wols, A. (2015). The emotional self-efficacy scale: adaptation and validation for young adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 33-45.
- Quiroz Medina, D. P. (2015). *Programa de comprensión lectora para niños de tercer grado de educación primaria de una institución educativa estatal del distrito de Chorrillos* (Tesis de maestría). Universidad Ricardo Palma.
- Ramos, J. L. (2003). *Una perspectiva cognitiva de las dificultades de lectura y escritura: procesos, evaluación e intervención. Estructuración del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en infantil y primaria*, 1-23.
- Razali, N. M., y Wah, Y. B. (2011). Power Comparison of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Reche, E. (2019). *Evaluación de la regulación emocional cognitiva en fibromialgia mediante el instrumento Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Reis, A. H., Silva de Oliveira, S. E., Ruschel Bandeira, D., Côrtes Andrade, N., Abreu, N., y Sperb, T. M. (2016). Emotion Regulation Checklist (ERC): Preliminary Studies of Cross-Cultural Adaptation and Validation for Use in Brazil. *Trends in Psychology*, 24(1), 97-116.

- Rendón Arango, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(2), 349-363.
- Ribero-Marulanda, 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(3), 495-525.
- Richard's, M. M., Canet Juric, L., Introzzi, I. M., y Urquijo, S. (2014). Intervención diferencial de las funciones ejecutivas en inferencias elaborativas y puente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 5-20.
- Richards, J. M., y Gross, J. J. (2000). Emotion Regulation and Memory: The Cognitive Costs of Keeping One's Cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 410-424.
- Rodríguez Ribero, B. A., Calderón Sánchez, M. E., Leal Reyes, M. H., y Arias-Velandia, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Folios*, 2(44), 93-108.
- Rodríguez Martínez, L. F. (2013). El plan de lectura: marco para diseñar un proyecto de centro que integre la competencia emocional y la competencia lectora. *Cuadernos de estudios manchegos*, (38), 207-221.
- Roldán, L. A. (2016). Inhibición y actualización en comprensión de textos: una revisión de investigaciones. *Universitas Psychologica*, 15(2), 87-96.
- Romero Murillo, A. E. (2012). *Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en alumnos de segundo grado de primaria del distrito Ventanilla-Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio De Loyola.
- Romero, K. (2013). ¿Cómo mi cerebro genera y aprende emociones y comportamientos? En A. L. Campos (Ed.), *Emociones, sentimientos y comportamientos* (pp. 2-32). Lima: Cerebrum.
- Rosenblat, L. M. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. México DF: El Manual Moderno.
- Rumsey, R. K. (2004) Executive functioning in boys and girls with attention deficit/hyperactivity disorder with and without a comorbid reading disability. *The Sciences and Engineering*, 64(11-B), 5820.
- Rydell, A. M., Berlin, L. y Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1), 30-47.
- Salas, C. E., Castro, O., Yuen, K. S., Radovic, D., d'Avossa, G., y Turnbull, O. H. (2016). 'Just can't hide it': a behavioral and lesion study on emotional response modulation after right prefrontal damage. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(10), 1528-1540.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Salvador, J., y Acle, 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.
- Sánchez, D. (2002). *Promoción de la Lectura*. Lima: INLEC.
- Sasikumar, N. (2016). Influence of Neurotransmitters on Memory and Learning. *Conflux Journal of Education*, 3(9), 2-8.

- Scheier, M. F., Weintraub, J. K., y Carver, C.S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1257- 1264.
- Schmeichel, B. J., y Tang, D. (2013). The relationship between individual differences in executive functioning and emotion regulation: A comprehensive review. En J. P. Forgas y E. Harmon-Jones (Eds.), *Sydney symposium of social psychology. Motivation and its regulation: The control within* (pp. 133–151). Nueva York: Psychology Press.
- Schmeichel, B. J., Volokhov, R., y Demaree, H. A. (2008). Working memory capacity and the self- regulation of emotional expression and experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(6), 1526-1540.
- Schutz, P. A., y Pekrun, R. (2007). Introduction to Emotion in Education. En *Educational Psychology Series. Emotion in Education* (pp. 3–10). Cambridge: Elsevier Academic Press.
- Shanker, S. (2013). *Clam, Alert, and Learning - Classroom Strategies for Self-Regulation*. Toronto: Pearson Education.
- Sheppes, G., y Gross, J. J. (2013). Emotion Regulation Effectiveness: What Works When. En H. Tennen, J. Suls, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Personality and social psychology* (pp. 391–405). Nueva York: John Wiley & Sons Inc.
- Siegenthaler Hierro, R., Rello Segovia, J., Mercader Ruiz, J., y Presentación Herrero, M. (2018). Funcionamiento ejecutivo en estudiantes con diferentes niveles de comprensión lectora. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 347-356.
- Singh, S., y Shankar, B. (2013). Socio-Economic Status of Family as a Factor of Emotion Regulation and Well-Being. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 4(8), 1521-1524.
- Smieja, M., Mrozowicz, M., y Kobylinska, D. (2011). Emotional intelligence and emotion regulation strategies. *Studia Psychologiczne*, 49(5), 55-64
- Solé, I. (2004). *Estrategias de la lectura*. Barcelona: GRAO.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61.
- Somocurcio, C. (2013). ¿Cómo funciona el cerebro de la mujer y del hombre? En A. L. Campos (Ed.), *Emociones, sentimientos y comportamientos* (pp. 2-17). Lima: Cerebrum.
- Sporer, N., y Schünemann, N. (2014). Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading. *Learning and Instruction*, 33, 147-157.
- Stelzer, F., Cervigni, M. A., y Martino, P. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preescolares: una revisión de algunos de sus factores moduladores. *Liberabit Revista de Psicología*, 17(1), pp. 93-100.
- Sutton, R. (2004). Emotion regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398.
- Szczygieł, D., y Maruszewski, T. (2015). Why expressive suppression does not pay? Cognitive costs of negative emotion suppression: The mediating role of subjective tense-arousal. *Polish Psychological Bulletin*, 46(3), 336-249.
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4ta ed). Boston: Allyn and Bacon.

- Tabibnia, G., Monterosso, J. R., Baicy, K., Aron, A. R., Poldrack, S., Chakrapani, S., Londres, E. D. (2011). Different forms of self-control share a neurocognitive substrate. *The Journal of Neuroscience*, 31(13), 4805-1810.
- Tasayco García, M. E. (2012). *Comprensión lectora según género en estudiantes de 6to grado de primaria en una institución educativa del Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio De Loyola.
- Tayyebi, K., Abolghasemi, A., Mahmood Alilu, M., y Monirpoor, N. (2013). The Comparison of Self-regulation and Affective Control in Methamphetamine and Narcotics Addicts and Non-Addicts. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 1(4), 172-177.
- Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D. y Freire, T. (2014). Portuguese validation of the emotion regulation questionnaire for children and adolescents (ERQ-CA): relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research*, 8(3), 605–621.
- Tokuhama-Espinosa T. y Rivera G. M. (2013). *Estudio del arte sobre conciencia fonológica en lenguaje preescolar: El cerebro y fracaso escolar*. Costa Rica.
- Torres, P., y Granados, D. E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452-459.
- Troy, A. S., Ford, B. Q., McRae, K., Zanolía, P. y Mauss, I. B. (2017). Change the things you can: Emotion regulation is more beneficial for people from lower than from higher socioeconomic status. *Emotion*, 17(1), 141–154.
- Tsujimoto, S. (2008). The prefrontal cortex: Functional neural development during early childhood. *The Neuroscientist*, 14(4), 345-358.
- Tucto Aguirre, S. D. (2014). *La categorización prototípica en la comprensión lectora* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor De San Marcos.
- Valdebenito Zambrano, V. H. (2012). *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Vallejo, F. (2002). El rol de la emoción en la comprensión de textos narrativos. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 1(1), 125-140.
- Vallés, A. (1998). *Programa para la mejora de la lectura y la escritura*. Valencia: Promolibro.
- Vargas, N. (2013). ¿Cómo comprender lo que leemos? En A. L. Campos (Ed.), *El cerebro de los números y las letras* (pp. 2-16). Lima: Cerebrum.
- Vargas, N. (2015). Funciones ejecutivas (FE) y Comprensión lectora. En A. L. Campos (Ed.), *Comprensión lectora* (pp. 6-18). Lima: Cerebrum.
- Velarde, E., Canales, G. R., Meléndez, J. M., y Lingán, H. S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (thp) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Revista De Investigación En Psicología*, 13(1), 53-68.
- Villanueva Vargas, T. V. (2018). *Comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva-Forma A, en estudiantes de primaria de dos instituciones educativas, El Porvenir-2018* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo.
- Werker, J. F. y Tees, R. C. (2005). Speech perception as a window for understanding plasticity and commitment in language systems of the brain. *Developmental Psychobiology*, 46(3), 233–251.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. Nueva York: Harper Collins.

- Xu, J., Fan, X. y Du, J. (2016). Homework emotion regulation scale: confirming the factor structure with high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(4), 437-441.
- Young, K. S., Sandman, C. F., y Craske, M. G. (2019). Positive and Negative Emotion Regulation in Adolescence: Links to Anxiety and Depression. *Brain Sciences*, 9(4), 76.
- Zaccoletti, S., Altoè, G., y Mason, L. (2019). The interplay of reading-related emotions and updating in reading comprehension performance. *British Journal of Educational Psychology*.
- Zárate Pérez, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19), 297-326.
- Zarzosa Rosas, S. M. (2003). *El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el 3er grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., y Willoughby, M. T. (2016). *Executive Function: Implications for Education* (NCER 2017-2000). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Zelazo, P. D., Carlson, S. M., y Kesek, A. (2008). The development of executive function in childhood. En C. A. Nelson y M. Luciana (Eds.), *Developmental cognitive neuroscience. Handbook of developmental cognitive neuroscience* (p. 553-574). Cambridge: MIT Press.
- Zelazo, P. D., y Cunningham, W. A. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. En J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 135-158). Nueva York: The Guilford Press.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., y Stegall, S. (2006). Emotion Regulation in Children and Adolescents. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.
- Zeman, J., y Shipman, K. (2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 393-398.
- Zeman, J., Shipman, K., y Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the children's sadness management scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 25(3), 187-205.



ANEXOS

ANEXO N° 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco, 2018

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE	DIMENSIONES/ INDICADORES	DISEÑO METODOLÓGICO	POBLACIÓN	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p>Problema General:</p> <p>¿Qué relación existe entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco, 2018?</p> <p>Problemas Específicos:</p> <p>PE1</p> <p>¿Qué relación existe entre la reevaluación cognitiva y la</p>	<p>Objetivo General:</p> <p>Establecer la relación que existe entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco, 2018.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>OE1</p> <p>Establecer la relación que existe entre la reevaluación cognitiva y la</p>	<p>Hipótesis General:</p> <p>Existe una relación positiva entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco, 2018.</p> <p>Hipótesis Específicas:</p> <p>HE1</p> <p>Existe una relación positiva entre la reevaluación cognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de</p>	<p>Regulación emocional</p> <p>Comprensión lectora</p>	<p><u>Regulación emocional:</u></p> <p>a- Reevaluación cognitiva (6 ítems)</p> <p>b- Supresión expresiva (4 ítems)</p> <p><u>Comprensión lectora</u></p>	<p>Tipo de Investigación:</p> <p>Básica descriptiva cuantitativa de alcance correlacional</p> <p>Método de investigación:</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Diseño de la investigación:</p> <p>No experimental transversal correlacional</p>	<p>Población:</p> <p>Estudiantes de cuarto grado de primaria de una I.E.P. de Surco.</p> <p>Muestra:</p> <p>87 estudiantes de cuarto grado de primaria de una I.E.P. de Surco.</p>	<p>Instrumentos de recolección de datos:</p> <p><u>Regulación emocional:</u></p> <p>Adaptación española del cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes (ERQ-SpA) de Martín-Albo, Valdivia-Salas, Lombas, y Jiménez (2018); versión original de Gross y John (2003).</p>

<p>comprensión lectora?</p> <p>PE2 ¿Qué relación existe entre la supresión expresiva y la comprensión lectora?</p>	<p>comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco.</p> <p>OE2 Establecer la relación que existe entre la supresión expresiva y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco.</p>	<p>educación primaria de una I.E.P. de Surco.</p> <p>HE2 Existe una relación positiva entre la supresión expresiva y la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco.</p>					<p><u>Comprensión lectora:</u></p> <p>Adaptación peruana de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva nivel 4 forma A (CLP 4-A) en Lima Metropolitana de Delgado, A.; Ecurra, L.; Atalaya, M.; Álvarez, C.; Constantino, J. y Santivañez, R. (2005).</p>
---	--	---	--	--	--	--	---

ANEXO N° 2: INSTRUMENTO DE REGULACIÓN EMOCIONAL

Adaptación española del cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes

ERQ-SpA; Martín-Albo, Valdivia-Salas, Lombas y Jiménez, 2018; versión original de Gross y John, 2003

A continuación nos gustaría que contestes a unas preguntas sobre cómo controlas tus emociones. Estamos interesados en dos aspectos. El primero es tu experiencia emocional o lo que sientes internamente. El segundo es tu expresión emocional o cómo muestras tus emociones a través de las palabras, los gestos y los comportamientos. Aunque algunos de los enunciados pueden parecer similares a otros, éstos difieren de forma importante. Por favor, utiliza la siguiente escala de respuesta para cada enunciado.

1	2	3	4	5
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

Cuando quiero sentirme mejor (por ejemplo: alegre, feliz) pienso en otra cosa.	1	2	3	4	5
No hablo de mis emociones con los demás.	1	2	3	4	5
Cuando no quiero sentirme tan mal (por ejemplo: triste, enfadado) pienso en otra cosa.	1	2	3	4	5
Cuando estoy feliz intento que no se me note.	1	2	3	4	5
Cuando algo me preocupa, me esfuerzo en pensar en eso de una manera que me ayude a sentirme mejor.	1	2	3	4	5

Manejo mis emociones no mostrándolas a los demás.	1	2	3	4	5
Cuando quiero que algo me haga sentir mejor, cambio mi manera de pensar sobre eso.	1	2	3	4	5
Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que estoy.	1	2	3	4	5
Cuando me siento mal, intento que no se me note.	1	2	3	4	5
Cuando no quiero sentirme tan mal con algo, cambio mi manera de pensar sobre eso.	1	2	3	4	5



**ANEXO N° 3: INSTRUMENTO DE COMPRENSIÓN
LECTORA**



NOMBRES Y APELLIDOS:.....

Querido estudiante:

A continuación se presentarán cuatro lecturas. Lee en silencio cada texto y responde las preguntas de acuerdo a los ejemplos mostrados. Si no comprendes alguna palabra, pregunta o instrucción vuelve a leer y marca la opción que consideres correcta.

SUBTEST IV - A - 1

EL PINITO DESCONTENTO

Había una vez un pequeño pino.

Vivía siempre descontento.

No me gustan las púas que tengo -dijo un día-. Me gustaría tener hojas blanditas como la viña.

En ese momento, vio que una cabra se estaba comiendo las hojas de una viña.

Me gustaría tener hojas, pero de vidrio -dijo-. Serían duras y brillantes y no me las comerían las cabras.

Entonces empezó a soplar un viento muy fuerte.

Mejor me quedo con mis púas -pensó el pinito.

Ni las cabras me las comen, ni el viento me las puede quebrar.

- Encierra en un círculo la letra que corresponde.
- Observa el ejemplo:

0. El pinito quería transformarse en:

- a. Una persona humana.
- b. Un objeto de vidrio.
- c. Una rama de viña.
- d. Un árbol distinto.

1. El pinito está descontento porque:

- a. Lo asustaban las cabras.
- b. El viento lo hacía sufrir
- c. No le gustaban sus púas.
- d. Las cabras le comían las hojas.

2. Al pinito terminaron por no gustarle las hojas de la viña porque:

- a. Eran demasiado blandas.
- b. El viento se las podía llevar.
- c. Las cabras se alimentaban de ellas.
- d. No eran como sus púas.

3. El pinito se dio cuenta que no era bueno para él tener hojas de vidrio, porque:

- a. Eran duras y brillantes.
- b. Se podían quebrar con el viento.
- c. Nadie se las podía comer.
- d. No eran como sus púas.

4. El que se porta como si fuera una persona humana es:

- a. La viña.
- b. El vidrio.
- c. El viento.
- d. El pino.



SUBTEST IV - A - 2

UN VIAJERO ESPACIAL

Cuando sea grande, me iré a vivir a una estrella -dijo un día Rodrigo.

— Te morirías -le respondió su hermano Pablo-. En las estrellas hay gases sumamente calientes que se mueven, explotan y echan llamas. Nadie puede vivir en una estrella.

— Bah -replicó Rodrigo-. Yo creía que las estrellas eran como la Tierra: con agua, con árboles, con cerros, con aire.

— No es así, Rodrigo. Las estrellas son como nuestro Sol. Son soles: tienen luz propia, producen calor, iluminan a otros astros; son como una enorme fogata. -¿Todavía quieres irte a una estrella?

— No, porque moriría quemado. Pero yo siempre he sabido que a lo mejor, algún día, el hombre podrá viajar hasta las estrellas.

— Sí, pero no para vivir en las estrellas. En el espacio, además de las estrellas, hay otros cuerpos como los planetas. Los planetas son astros que giran alrededor de las estrellas que los iluminan. La mayoría de los planetas están formados por materias sólidas y cuentan con una atmósfera, es decir, tienen algo parecido al aire. A lo mejor, en alguno de los planetas el hombre podría vivir.

— Entonces, me gustaría irme a ese planeta cuando lo descubran -dijo Rodrigo.

● Encierra en un círculo la letra que corresponde.

1. De acuerdo con la lectura, la siguiente era la opinión de uno de los hermanos:
 - a. Rodrigo creía que no se podía vivir en las estrellas.
 - b. Pablo creía que se podía vivir en las estrellas.
 - c. Rodrigo creía que las estrellas eran como la Tierra.
 - d. Pablo pensaba que las estrellas tenían árboles.

2. De acuerdo a lo que dice Pablo, las estrellas son cuerpos espaciales:
 - a. Perfectamente habitables.
 - b. Habitables con dificultad.
 - c. Casi inhabitables.
 - d. Totalmente inhabitables.

3. Pablo dice que los gases que hay en las estrellas se caracterizan por ser:
- Enormemente calientes.
 - Más calientes que el sol.
 - Lo más caliente que hay.
 - Tan calientes como el sol.
4. Según Pablo, las estrellas les proporcionan a los astros:
- Atmósfera.
 - Luz.
 - Gases.
 - Calor.
5. Los planetas se diferencian de las estrellas porque:
- No hay gases en la superficie.
 - No tienen luz propia.
 - Giran alrededor del espacio.
 - En todos hay vida.
6. Un planeta es un cuerpo que:
- Cuenta con seres vivientes.
 - Es igual a nuestro sol.
 - Gira alrededor de una estrella.
 - Tiene una atmósfera de aire.
7. Como resultado de la conversación con su hermano, Rodrigo decidió que cuando fuera grande se iría a vivir a:
- Una estrella muy especial.
 - Un planeta cualquiera.
 - Un planeta no habitado.
 - Un planeta habitable.

SUBTEST IV - A - 3

LA BALLENA Y EL VIGÍA (1ª parte)

Hace muchos años, un grupo de hombres partió a cazar ballenas a los mares del Sur.

Iban en un pequeño barco ballenero movido por velas.

Después de muchos días de viaje, llegaron a una parte donde había muchas ballenas.

Ahí echaron anclas.

Un hombre se subió a un mástil del barco para ver si aparecían ballenas.

Era el vigía.

Cuatro hombres de la tripulación se embarcaron en un pequeño bote y fueron bajados del mar. Otros marineros se quedaron en la cubierta del barco.

En el bote iba un encargado del timón, el timonel; dos hombres estaban a cargo de los remos. El último era el arponero, encargado de manejar el arpón con el que querían capturar a las ballenas.

Apenas el bote se había alejado unos metros, el vigía vio una ballena por la parte delantera del barco.

— ¡Ballena a la vista! –gritó- ¡Ballena a proa!

Pero nadie lo oyó. Se había olvidado de usar un megáfono, que es una corneta estrecha por un lado y ancha por el otro. El lado estrecho se pone junto a la boca. Con el megáfono, la voz se hace más sonora y se puede dirigir hacia donde uno quiera.

Los del bote no oyeron el grito del vigía, y la ballena escapó sin que la vieran.

Poco después, la ballena apareció por la parte trasera del barco.

— ¡Ballena a la vista! -gritó otra vez el vigía.

— ¡Ballena a popa!

Gracias al megáfono, los hombres del bote oyeron la voz del vigía. El timonel dirigió el bote hacia la popa; los remeros movieron los remos con todas sus fuerzas y el arponero se preparó para lanzar su arpón. Pero la simpática ballena, cuyo oído era excelente, también había escuchado el grito y ¡Plaf!, se escondió debajo del agua donde nadie podía capturarla.

- Encierra en un círculo la letra que corresponde.
- Observa el ejemplo:

0. La primera vez que el vigía vio la ballena, el bote estaba:
- Pegado al barco.
 - Bastante cerca del barco.
 - Muy alejado del barco.

1. La ballena del relato tenía:

- Mal oído.
- Buen oído.
- Muy buen oído.

2. Los hechos que se cuentan en “La Ballena y el Vigía”, pasaron:

- Hace pocos días.
- Unos pocos años atrás.
- Hace mucho tiempo atrás.

3. El viaje realizado por los tripulantes del barco ballenero fue:

- Largo.
- Corto.
- Muy corto.

SUBTEST IV - A - 4

LA BALLENA Y EL VIGÍA (2ª parte)

Si es necesario, vuelve a leer cuidadosamente “La Ballena y el Vigía”.

Escribe después de cada palabra de la izquierda una “A” cuando la palabra corresponde a instrumentos usados por el personal del barco. Una “B” si la palabra corresponde al oficio de una persona de la tripulación y una “C” si corresponde a una parte del barco.

● Observa el ejemplo:

- A. = Instrumentos usados por la tripulación
- B. = Miembros de la tripulación.
- C. = Partes del barco o del bote.

- | | | |
|----|----------|------------------------------------|
| 0. | Ancla | <input type="checkbox" value="A"/> |
| 1. | Arpón | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Arponero | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Megáfono | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Popa | <input type="checkbox"/> |

ANEXO N° 4: FORMATO VALIDACIÓN POR JUECES

VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DE LA ADAPTACIÓN ESPAÑOLA DEL CUESTIONARIO DE REGULACIÓN EMOCIONAL PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES (ERQ-SpA)

Nombre original:	Adaptación española del cuestionario de regulación emocional para niños y adolescentes (ERQ-SpA).
Año:	2018
Objetivo:	Medir la regulación emocional de los participantes a través de dos estrategias: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva.
Forma de aplicación:	Individual
Duración de la prueba:	Aproximadamente 20 minutos
Ámbito de aplicación:	Estudiantes de cuarto de primaria de un colegio privado.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Los esfuerzos que hace el individuo, de manera consciente o inconsciente, para influenciar la intensidad y la duración de sus emociones respecto del momento en que surgen, la experiencia que conllevan y su expresión (Gómez Pérez y Calleja Bello, 2016). Este proceso de regulación emocional involucra hacer uso de diferentes estrategias para lograr gestionar las emociones (Gross, 2001).

Con respecto a la definición anterior se han destacado dos estrategias:

1. Reevaluación cognitiva:

Estrategia centrada en antecedentes que hace referencia al hecho de modificar la evaluación realizada sobre una situación determinada con el objetivo de variar su significado emocional, a través de cambiar lo que se piensa acerca de dicha situación o acerca de la propia capacidad para manejar las demandas que ésta implica (Andrés y Aydmune, 2013).

2. Supresión expresiva:

Estrategia centrada en la respuesta. "Supresión significa que un individuo inhibe el comportamiento expresivo en curso" (Gross, 2001; Bosse *et al.*, 2010; Andrés y Aydmune, 2013).

DETERMINACIÓN DE LAS PUNTUACIONES DADAS A LAS CATEGORÍAS DE ÍTEMS

Una vez validado el cuestionario, los ítems serán respondidos por los estudiantes de cuarto grado de primaria con relación a su regulación emocional, teniendo en consideración cinco alternativas: completamente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, completamente de acuerdo.

INSTRUCCIONES PARA EL JUEZ EXPERTO

Se busca saber en qué medida los ítems presentados a continuación son representativos del constructo que pretenden medir (regulación emocional).

Para ello se les pide que califiquen los ítems del cuestionario de acuerdo con el siguiente sistema de calificación:

- MyR: Muy representativo**
- R: Representativo**
- MdR: Medianamente representativo**
- PR: Poco representativo**
- NR: No representativo**

Su criterio permitirá valorar la representatividad del ítem para evaluar el constructo deseado.

Definición conceptual	Dimensión	Ítem	Representatividad					Sugerencias
			MyR	R	MdR	PR	NR	
Regulación emocional	Reevaluación cognitiva	Cuando quiero sentirme mejor (por ejemplo: alegre, feliz) pienso en otra cosa.						
		Cuando no quiero sentirme tan mal (por ejemplo: triste, enfadado) pienso en otra cosa.						
		Cuando algo me preocupa, me esfuerzo en pensar en eso de una manera que me ayude a sentirme mejor.						
		Cuando quiero que algo me haga sentir mejor, cambio mi manera de pensar sobre eso.						
		Controlo mis emociones cambiando la manera de pensar sobre la situación en la que estoy.						
		Cuando no quiero sentirme tan mal con algo, cambio mi manera de pensar sobre eso.						

Supresión expresiva	No hablo de mis emociones con los demás.						
	Cuando estoy feliz intento que no se me note.						
	Manejo mis emociones no mostrándolas a los demás.						
	Cuando me siento mal, intento que no se me note.						

DATOS DEL JUEZ EXPERTO:

Nombres y apellidos: _____

Grado académico: _____

ANEXO N° 5: VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE REGULACIÓN EMOCIONAL

Para calcular el coeficiente V de Aiken (1985) se empleó la ecuación modificada por Penfield y Giacobbi (2004) cuya fórmula se describe a continuación:

$$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$$

Donde:

- \bar{X} = Media de las calificaciones de los jueces en la muestra
- l = Calificación más baja posible
- k = Rango de los valores posibles de la escala Likert utilizada.

Sobre la base del cálculo de los índices V de Aiken se empleó el método score para estimar los respectivos intervalos de confianza (IC) considerando la propuesta de (Penfield y Giacobbi, 2004).

$$LI = \frac{2nKv + z^2 - z \sqrt{4nkV(1 - V) + z^2}}{2(nk + z^2)}$$

$$LS = \frac{2nKv + z^2 + z \sqrt{4nkV(1 - V) + z^2}}{2(nk + z^2)}$$

Donde:

- LI = Límite inferior del intervalo de confianza.
- LS = Límite superior del intervalo de confianza.
- Z = Valor en distribución normal estándar.
- V = V de Aiken, calculado con la fórmula propuesta por Penfield y Giacobbi (2004).
- n = Numero de jueces.

Posteriormente de la obtención de los índices de V de Aiken se procedió a calcular los coeficientes H del mismo autor por ítem.

$$H = \frac{1 - 4S}{[(c - 1)(n^2 - j)]}$$

Donde:

S = Suma de los valores absolutos de las diferencias entre las calificaciones de cada juez en las dos ocasiones.

n = Números de jueces Límite superior del intervalo de confianza.

c = Número de valores en la escala de valoración.

En las calificaciones otorgadas por cada juez a los 10 ítems que conforman la escala, se identificó que los promedios de calificación fluctuaron entre 3.9 (Ítem 1) y 4.7 (Ítems 3, 5, 7 y 8). Los coeficientes V obtenidos son superiores a .70, encontrándose todos los casos dentro del intervalo al 95% estimado para cada uno.

Valoración de la representatividad de los ítems según el criterio de jueces (N = 9)

	Reevaluación cognitiva					Supresión cognitiva				
	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Item9	Item10
Juez 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Juez 2	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5
Juez 3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5
Juez 4	5	4	5	4	4	-	5	5	5	5
Juez 5	3	5	5	3	5	5	5	5	3	5
Juez 6	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Juez 7	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
Juez 8	2	2	5	5	5	5	5	4	5	4
Juez 9	4	4	5	5	5	5	4	5	4	1
Total	35	36	42	39	42	37	42	42	39	38
Promedio	3.9	4.0	4.7	4.3	4.7	4.6	4.7	4.7	4.3	4.2
V de Aiken	.725	.750	.925	.825	.925	.900	.925	.925	.825	.800
IC 90%	[.591; .828]	[.617; .848]	[.820; .971]	[.700; .925]	[.820; .971]	[.788; .956]	[.820; .971]	[.820; .971]	[.700; .905]	[.672; .887]
IC 95%	[.563; .844]	[.589; .862]	[.793; .976]	[.672; .916]	[.793; .976]	[.761; .962]	[.793; .976]	[.793; .976]	[.672; .916]	[.644; .899]
IC 99%	[.513; .869]	[.538; .885]	[.738; .982]	[.619; .932]	[.738; .982]	[.706; .971]	[.738; .982]	[.738; .982]	[.619; .932]	[.591; .917]

Nota. 1:No representativo. 2:Representativo. 3:Medianamente representativo. 4:Poco representativo. 5:Muy representativo.
V:Coeficiente de Validez de Contenido de Aiken. IC:Intervalo de confianza.

Considerando el límite inferior ($LI > .50$) de los intervalos de confianza al 95% para el coeficiente V de Aiken y la significación estadística ($p < .05$) del índice H de Aiken, se puede colegir que los 10 ítems que conforman la escala pasaron el criterio de jueces y que al otorgar estos su valoración existe una tendencia al acuerdo. Por lo tanto, se concluye que, con los coeficientes V y H calculados por el juicio de expertos, los 10 ítems son representativos del constructo medido.

Coefficientes V y H de Aiken como evidencia de la validez de contenido (N = 9)

	V	IC 95%		H
		LI	LS	
Reevaluación cognitiva				
Item1	.73	.563	.844	.56*
Item2	.75	.589	.862	.60*
Item3	.93	.793	.976	.82*
Item4	.83	.672	.916	.72*
Item5	.93	.793	.976	.82*
Supresión cognitiva				
Item6	.90	.761	.962	.56*
Item7	.93	.793	.976	.82*
Item8	.93	.793	.976	.82*
Item9	.83	.672	.916	.66*
Item10	.80	.644	.899	.56*

Nota. * $p < .05$. V: Coeficiente de Validez de Contenido de Aiken. IC: Intervalo de confianza. LI: Límite inferior. LS: Límite Superior. H: Coeficiente de Homogeneidad de Aiken.