



Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS ECONÓMICAS

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

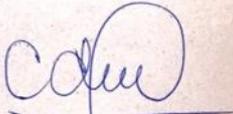
“Regulación Emocional y Comprensión Lectora en Estudiantes de Secundaria.”

Alumna: Clara Paula Cattaneo Ahumada

N° de registro: 761220840

Directora: Mg. Cecilia Moreno

Mendoza, 2022.



Cecilia B. Moreno
Lic. en Psicología
Mg. en Psic. del Aprendizaje
Mat. 1351

Escaneado con CamScanner



RESUMEN

La presente investigación cuantitativa con diseño transversal descriptivo-correlacional tuvo como objetivo general, analizar la relación entre regulación emocional y comprensión lectora en alumnos de primero, segundo y tercero de una escuela secundaria de la provincia de Mendoza, Argentina.

La muestra estuvo conformada por 130 alumnos: 74 mujeres y 56 varones que asistían a una escuela secundaria de gestión privada. Para obtener información acerca de las variables se utilizó el Test Leer para Comprender II (TLC II) (Abusamra et al., 2014), para medir la comprensión lectora (CL). Por otra parte, para analizar la regulación emocional se administró el Cuestionario de Regulación Emocional (EQR) de Gross & John (2003). La información se procesó a través del programa SPSS 15.0.

Como resultados, se encontró que existen bajos niveles de comprensión lectora en los alumnos de secundaria. En cuanto a la regulación emocional, se obtuvieron niveles medios tanto en reevaluación cognitiva como supresión de las emociones. Además, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de secundaria.

Palabras claves: regulación emocional, comprensión lectora, supresión de emociones, reevaluación cognitiva.



ABSTRACT

The general objective of this quantitative research with a cross-sectional descriptive-correlational design was to analyze the relationship between emotional regulation and reading comprehension in first, second and third grade students of a secondary school in the province of Mendoza, Argentina.

The sample consisted of 130 students: 74 females and 56 males attending a private secondary school. To obtain information about the variables, the Test Leer para Comprender II (TLC II) (Abusamra et al., 2014) was used to measure reading comprehension (CL). On the other hand, to analyze emotional regulation, the Emotional Regulation Questionnaire (EQR) by Gross & John (2003) was administered. The information was processed through the SPSS 15.0 program.

As results, it was found that there are low levels of reading comprehension in high school students. As for emotional regulation, average levels were obtained in both cognitive reappraisal and suppression of emotions. In addition, no statistically significant correlation was found between emotional regulation and reading comprehension in high school students.

Keywords: emotional regulation, reading comprehension, emotion suppression, cognitive reappraisal.



Hoja de evaluación

Nota



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer a Dios por la fortaleza que recibo de Él día a día.

A mis padres Raúl y Patricia por su apoyo incondicional. Gracias a ellos hoy puedo lograr este objetivo.

A mi abuelo Alfredo por creer en mí y apoyarme hasta el final. A mi abuela Olga, que desde el cielo siempre fue inspiración para seguir adelante en este camino.

A mis hermanos Giovanni y Celina y familia que siempre me alentaron a terminar esta etapa en mi vida especialmente a mi madrina Viviana.

A mis amigos sobre todo a Lucia, Marina, Cecilia y Ailen que siempre estuvieron apoyándome.

Al Instituto San Vicente Ferrer que me dio la posibilidad de llevar a cabo la investigación en su establecimiento.

A mi directora Mg. Cecilia Beatriz Moreno por su dedicación y comprensión, por acompañarme en este proceso y ayudarme a hacer realidad esta meta.



Índice

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
AGRADECIMIENTOS	5
MARCO TEÓRICO	10
CAPÍTULO 1: COMPRENSIÓN LECTORA.	11
1.1. La lectura	11
1.1.1. La lectura como competencia básica	11
1.2. Comprensión de textos.	11
1.3. Procesos neuropsicológicos en el dominio de la lectura comprensiva.	11
1.3.1. Procesos psicológicos básicos	13
1.4. La comprensión de texto desde un enfoque multicomponencial.	14
2.5. Comprensión de textos y dispositivos digitales.	16
CAPÍTULO 2: REGULACIÓN EMOCIONAL	18
2.1 Las emociones	18
2.1.1. La biología de las emociones.	18
2.1.2. Las emociones en la escuela.	19
2.2 La regulación emocional.	20
2.2.1 Desarrollo del concepto.	20
2.2.2 Modelo de proceso de la Regulación Emocional de Gross.	22
CAPÍTULO 3: REGULACIÓN EMOCIONAL Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ADOLESCENTES.	26
3.1. Adolescencia	26
3.1.2. Impacto de la pandemia en los adolescentes.	26
3.2. Antecedente sobre regulación emocional y comprensión lectora.	27
MARCO METODOLÓGICO	30
4.1. Objetivos	31
4.1.1. Objetivo general:	31
4.1.2. Objetivos específicos:	31
4.2. Metodología de investigación	31
4.2.1. Enfoque de la investigación	31
4.2.2. Diseño de la investigación	31
4.3. Participantes	32



4.4. Instrumentos de recolección de datos:	33
4.5. Procedimiento:	34
4.6. Análisis de Datos.	35
5. Resultados.	36
6. Discusión	43
7. Conclusión	47
Referencias	49
ANEXO	54



INTRODUCCIÓN

En la actualidad se han presentado grandes cambios después de lo vivido tras el aislamiento por COVID 19. Esto afectó a todas las personas en diversos aspectos de la vida: familiar, laboral, educativo. Los adolescentes no quedan exentos de esta situación, quienes durante el año 2021 volvían a retomar la normalidad de la presencialidad después de un año lleno de incertidumbre.

Hoy más que nunca es importante considerar las emociones en el ámbito académico ya que las mismas pueden beneficiar u obstaculizar el proceso de aprendizaje. El alumno se enfrenta en el aula a distintas situaciones que conllevan una gran carga emocional (Del Valle et al., 2019).

Regular las emociones constituye una práctica beneficiosa para distintos aspectos de nuestro comportamiento, entre ellos, las conductas asociadas al aprendizaje. Es fundamental tener en cuenta que podemos aprender a controlar nuestras emociones. La regulación puede ser automática, pero también voluntaria, es decir, podemos utilizar nuestros conocimientos sobre las emociones y aprender técnicas y estrategias para regularnos mejor (Del Valle et al., 2019).

Se han realizado estudios en relación con la inteligencia emocional y rendimiento académico, teniendo en cuenta todos los niveles educativos. El concepto de inteligencia emocional es muy amplio. Por eso, se optó por tomar la estrategia de regulación emocional, ya que es compleja; y además porque el uso adecuado de las habilidades de dicha estrategia posee un efecto positivo sobre el rendimiento académico; por otro lado, provoca efectos favorables en algunos aspectos del aprendizaje, como en las competencias académicas: lectura, comprensión lectora, cálculo, deletreo (Del Valle et al., 2019).

Hoy por hoy, la comprensión lectora es uno de los aspectos del aprendizaje que más se está teniendo en cuenta ya que se presentan muchas falencias a nivel académico. Según el informe del programa internacional para la Evaluación de estudiantes o informe PISA 2018 (2019) llevado a cabo en Argentina, menciona que el dominio eficaz de la lectura sigue siendo un problema para los estudiantes. Refiere que, de cada cuatro estudiantes de 15 años, dos se encuentran bajo del nivel básico y uno por encima del nivel básico. En promedio alcanzaron 401,5 puntos por influencia de esa mitad de estudiantes con muy bajos niveles de logro, casi en el límite inferior del Nivel 2 (407,5 puntos), el considerado como de desempeño básico.



Regulación Emocional y Comprensión Lectora en estudiantes de secundaria.

Debido a la importancia de la regulación emocional en el ámbito académico y con la necesidad de contar con conocimiento más específicos en relación con la comprensión lectora en estudiantes de secundaria, se busca en este trabajo analizar si existe relación entre las estrategias de regulación emocional (reevaluación cognitiva y supresión) y la comprensión lectora.



MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO 1: COMPRENSIÓN LECTORA.

1.1. La lectura.

1.1.1. La lectura como competencia básica.

PISA 2018 caracteriza la capacidad lectora como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (2019, p.58).

Defior Citoler (1996) dice que el acto de leer consiste en reconocer palabras (citado en Abusamra, et al., 2014). Realizamos un proceso que se denomina decodificación: En primer lugar, implica el reconocimiento de las letras, luego se la integran hasta tener la palabra y acceder a la representación de su pronunciación y significado. Es decir, convertimos grafemas en fonemas y obtenemos significados (Abusamra, et al., 2014).

1.2. Comprensión de textos.

Comprender un texto es una capacidad de crucial importancia en la vida de los seres humanos. En el ámbito académico pareciera que es un problema sólo de la asignatura lengua y literatura, pero es una realidad que atraviesan todas las materias, por eso cada docente se debe implicar en el proceso, más allá de la asignatura que enseñe. (Abusamra, et al., 2014). No se trata de saber leer o decodificar letras enlazadas para reconocer palabras, sino poder acceder a la comprensión de lo que se lee y captar su significado.

Construimos la representación de lo que significa el texto cuando lo leemos. Implica una construcción activa del sujeto a partir de letras y palabras, esto conduce a la comprensión. Como se mencionó anteriormente atañe a todo el proceso educativo del alumno (Abusamra, et al., 2014).

Se distinguen dos subprocesos por un lado el reconocimiento de la palabra, que implica reconocer y nombrar correctamente la palabra. Por otro lado, la comprensión del discurso se refiere a la construcción de significado por parte del lector que interactúa con el texto (Roldan et al., 2019).

1.3. Procesos neuropsicológicos en el dominio de la lectura comprensiva.

Existen varios modelos explicativos implicados en el dominio de la lectura comprensiva. A continuación, se presentan dos modelos teóricos: bottom-up y top-down (Molina García, 2008).



Procesamiento ascendente (bottom-up):

Este proceso tiene que ver con un conjunto de niveles superpuestos, que van del desciframiento a la comprensión lectora propiamente dicha. Para ello se requiere un conjunto de habilidades organizadas jerárquicamente (Molina García, 2008).

Mialaret y Conquet (1976) consideran que el acto de leer para que sea significativo debe abarcar 3 niveles (citado en Molina García, 2008):

- *Descifrado o decodificación*, que comprende dos fases:
 1. Transposición de los signos escritos a los signos hablados conocidos previamente.
 2. Reconocimiento de los significados de las palabras escritas y de las frases, entendidas como símbolos que se corresponden con imágenes mentales que el niño tiene de dicho significado.
- *Comprensión*, comprende las siguientes fases:
 1. Comprensión global de los significados de las frases.
 2. Toma de conciencia de un mensaje codificado en signos gráficos y convencionales.
- *Interpretación*, que abarca las siguientes fases:
 1. Interpretación del pensamiento del autor a través de la comprensión global del significado del mismo y de las frases que lo integran.
 2. Distribución entre las principales ideas y las secundarias que en un texto ha pretendido expresar el autor del mismo.
 3. Deducción de las consecuencias, o interpretación de las ideas no expresadas directamente en el texto.
 4. Deducción del sentido de frases paradigmáticas, proverbios, diagramas, refranes, etc.

Cada una de las fases anteriores involucra un conjunto de operaciones cognitivas que realiza un sujeto frente al texto (Molina García, 2008).



La comprensión lectora, es un proceso complejo integrado por una serie de habilidades psicolingüísticas, la decodificación sin ser totalmente independiente de la propia comprensión es un requisito indispensable pero no suficiente (Molina García, 2008).

En conclusión, decodificación y comprensión no refieren al mismo proceso. Pero sí están estrechamente relacionados. Sin decodificación no hay comprensión lectora, pero la decodificación adecuada no garantiza, por sí misma, una comprensión exitosa (Abusamra et al., 2014).

Procesamiento descendente. (Top-down)

Goodman (1976) considera que la lectura es “un juego psicolingüístico de adivinación, dependiendo la comprensión de que el lector sepa poner en juego las siguientes estrategias cognitivas: muestreo, predicción, prueba de hipótesis e inferencia” (Citado en Molina García, 2008 p. 134).

Los defensores de este modelo dicen que la comprensión es un proceso global, que está presente desde el inicio del aprendizaje de la lectura, depende del contexto y esquemas mentales del lector, por eso desde los inicios es necesario enfrentar al lector con textos significativos (Molina García, 2008). En este caso es descendente porque el lector aporta sus conocimientos previos en la lectura y el reconocimiento global de la palabra.

Estos dos modelos han dado lugar a modelos mixtos donde resaltan la importancia de ambos. Es tan importante leer con exactitud como incorporar conocimientos previos para comprender y activar significados (Valles Arandiga, 2005).

1.3.1. Procesos psicológicos básicos

Los procesos psicológicos básicos que están implicados en la comprensión de textos son (Valles Arandiga, 2005):

- *Atención selectiva* donde el lector se debe enfocar en el texto y rechazar estímulos externos e internos que le puedan distraer.
- *Análisis secuencial*: permite realizar una lectura continua, y va dando significado a cada una de las palabras mediante inferencias lingüísticas del texto leído.
- *Síntesis*: mediante este proceso el lector resume y atribuye significados al texto. Lo que permite la coherencia.



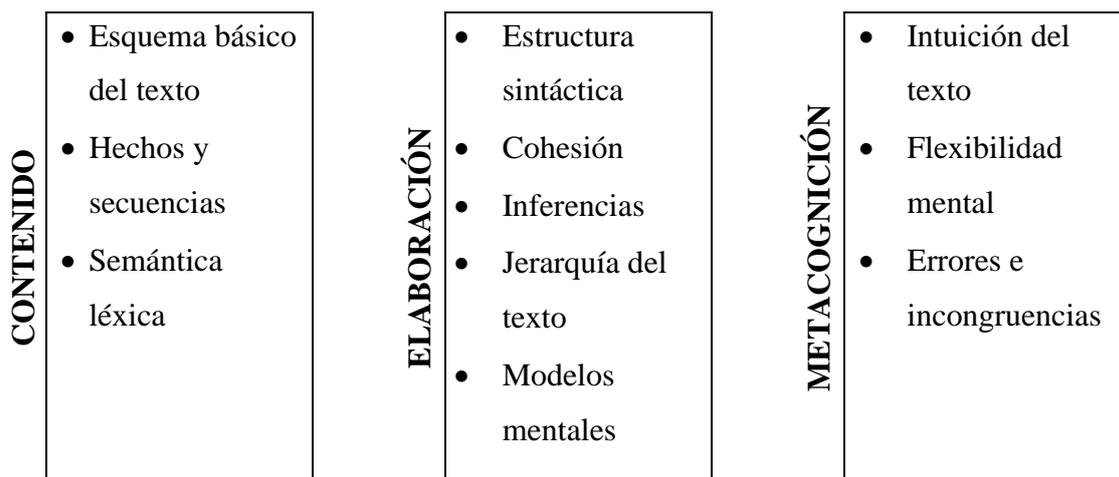
- *La memoria:* hay distintos tipos de memorias. Las mismas están implicadas en el proceso de comprensión lectora, y lo hacen mediante rutinas de almacenamiento. Por un lado, está la *memoria a largo plazo* (MLP) que permite ir atribuyendo significados a lo que se va leyendo, a partir del conocimiento adquirido previamente. La misma almacena información de diferentes maneras: una parte semántica o conceptual, otra procedimental y por último una parte episódica. En el caso de la *memoria a corto plazo* (MCP) o memoria de trabajo se activa el mecanismo de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo de texto. Por un lado, procesa información de manera estratégica y por otro almacena transitoriamente. Es limitada y de rápido acceso (Cubo de Severino, 2007; Valles Arandiga, 2005).

1.4. La comprensión de texto desde un enfoque multicomponencial.

Abusamra et al., (2009) se basaron en un modelo teórico de multicomponentes para confeccionar el Test Leer para Comprender, que reconoce 11 áreas agrupados en 3 grupos: contenido, elaboración y metacognición (figura 3). Esto se debe a la complejidad que implica la comprensión de textos, para ello se requiere múltiples habilidades cognitivas.

Figura 1:

Esquema descriptivo de la relación entre las diversas áreas de la comprensión de textos.



Fuente: modificado de Abusamra et al., (2014)



Las áreas que proponen Abusamra et al. (2014) son las siguientes:

Las áreas dentro de la dimensión de contenido:

- *Área 1: esquema básico del texto:* cuando el lector se enfrenta al texto debe reconocer la estructura del mismo: personajes, lugares y hechos.
- *Área 2 hechos y secuencias:* debe reconocer hechos y secuencias de cada tipo textual.
- *Área 3 semántica léxica:* es necesario que el lector reconozca significados locales, como sinónimos, parónimos y antónimos y las relaciones entre las palabras y oraciones del texto.

Una vez que reconoce el significado de las palabras el sujeto puede acceder a la *elaboración*. Esto da lugar a las siguientes áreas:

- *Área 4 estructura sintáctica:* debido a que un texto no expresa toda la información de manera explícita, requiere de un comprendedor activo, que pueda establecer relaciones entre los elementos textuales y las ideas que busca transmitir.
- *Área 5 cohesión:* es un facilitador de la comprensión a partir de elementos como conectores, anáforas, entre otros.
- *Área 6: inferencias:* también es importante, no solo saber hacer conexiones dentro del texto, sino recuperar información faltante accediendo a la memoria de largo plazo, es decir tomando contenido de su propio conocimiento para completar la información.
- *Área 7 jerarquía del texto:* es importante tener en cuenta cuales son las partes importantes del texto.
- *Área 8 modelos mentales.* Estos se dan una vez que el lector recuperó suficiente material significativo. estos permiten estructurar un cuadro de referencia general sobre la base de 5 dimensiones: espacio, tiempo, causa, motivación, protagonistas

Por último, tenemos la *metacognición*, que implica reflexionar sobre su proceso de comprensión. En este grupo podemos encontrar las siguientes áreas:

- *Área 9 intuición del texto:* esto tiene que ver con la capacidad de reconocer que tipo de texto es, lo cual permite generar expectativas en el lector y mejorar la comprensión de este.
- *Área 10 flexibilidad mental:* incluye las habilidades del lector según el objetivo de la actividad, no es lo mismo memorizarlo o hacer un resumen del mismo.



- *Área 11 Errores e incongruencias.* El lector reconoce su proceso de comprensión, sí es adecuado o no.

2.5. Comprensión de textos y dispositivos digitales.

Mangen et al., (2013) realizaron un estudio en Noruega, donde participaron estudiantes de entre 15 y 16 años. En el mismo se expone que la comprensión de un cuento es diferente cuando se lee en formato de papel que cuando se lee en una pantalla. Llegaron a la conclusión que los estudiantes que leen en textos impresos obtienen mayores puntajes en la comprensión lectoras que los que leen en texto en formato digital.

También es importante tener en cuenta la forma en que se estructuran los textos escritos en formato de papel, puede ser otras de las causas de estas diferencias. Por eso no hay que suponer que cambiar el formato de la presentación, incluso para textos breves utilizados en las evaluaciones de lectura, no tendrá un impacto significativo en el rendimiento de esta. (Mangen et al., 2013)

Otro aspecto para tener en cuenta, en el uso de dispositivos digitales, es la falta de concentración. Esto se debe a que es más difícil evitar distracciones. Por lo tanto, interfiere en las capacidades cognitivas para interpretar textos, como la atención y la memoria. Por estas razones leer en pantalla disminuye la comprensión de textos. Además, Wästlund et al., (2008) en su investigación expusieron que los sujetos que leen en computadora informaron mayores niveles de estrés y cansancio experimentados que aquellos que leen en papel. Por lo tanto, concluyó que leer y trabajar con una computadora genera una mayor carga de trabajo cognitivo en comparación con el papel (como se cita en Mangen et al., 2013).

Hay evidencia científica que avala que leer desde dispositivos electrónicos disminuye la comprensión lectora, causa fatiga visual y dolores de cabeza (Mangen et al., 2013; Honma et al., 2022).

Honma et al., (2022) demuestran en su estudio que leer en celulares promueve la hiperactividad de la corteza prefrontal, suspiros menos frecuentes y esto da como resultado una menor comprensión lectora. Leer desde teléfonos móviles implica una mayor carga cognitiva en comparación con la lectura en papel.

Estas investigaciones nos permiten entender el cambio que genera reemplazar el papel por un dispositivo tecnológico. Esto no implica que leer o estudiar desde dispositivos



Regulación Emocional y Comprensión Lectora en estudiantes de secundaria.

electrónicos sea un cambio negativo, sino que es importante tenerlo en cuenta para aprender a disponer correctamente de estas nuevas formas de aprendizaje.



CAPÍTULO 2: REGULACIÓN EMOCIONAL

2.1 Las emociones

Las emociones son una parte importante de nuestra vida diaria. Es difícil verlas claramente, a veces pensamos en las emociones como un sentimiento, pero es mucho más que eso. Gross (2021) ve a las emociones como respuestas basadas biológicamente en situaciones que se ven relevantes desde el punto de vista personal. Nuestras emociones, aunque tiene una base biológica, también se van moldeando según el aprendizaje. Es decir, todos tenemos emociones distintas, aunque se den las mismas situaciones.

En la actualidad se presentan muchas controversias con respecto al concepto de emoción, ya que se han establecido muchas definiciones en relación con esta palabra. Cada autor toma una dimensión distinta de la misma, por eso se pueden distinguir tres componentes o sistemas de respuestas implicadas en las emociones: cognitivo, motor y fisiológico (Elices, 2015).

Las definiciones más aceptadas son las que incluyen la multidimensionalidad de las emociones. Teniendo en cuenta esto, se puede decir que “las emociones son procesos que implican un estímulo desencadenante (ya sea externo o interno) y una serie de cambios que tienen lugar a distintos niveles: subjetivo, cognitivo, fisiológico, expresivo y motivacional” (Elices, 2015, p. 224).

2.1.1. La biología de las emociones.

Las emociones “se procesan en la cabeza, pero se sienten en el cuerpo” (De Fox, 2014 p.116). Esto que se siente en el cuerpo es informado a la corteza cerebral, lo cual permite la supervivencia. A su vez el cerebro actúa sobre el cuerpo.

El sistema límbico es considerado el cerebro emocional. Se encuentra en la zona central del cerebro y está formado por un grupo de estructuras conectadas con la corteza frontal. Sus principales componentes son: la amígdala, el nucleus accumbens, el hipocampo e hipotálamo (De Fox, 2014):

- La amígdala es la llamada alarma cerebral o centinela emocional, ésta actúa ante el miedo o amenaza posible. El tálamo o estación de relevo ayuda a direccionar la atención consciente, redirige la información que viene de nuestros sentidos y envía la información a la amígdala y corteza frontal. Al llegar antes a la amígdala esta



evalúa si el estímulo es dañino o no. Si lo es activa el sistema de alerta. Si no es peligroso se dirige al lóbulo frontal que está en estado de relajación y tranquilidad.

- El nucleus accumbens está asociado al procesamiento de los sistemas de recompensa, la ínsula está relacionada con el reconocimiento de señales humanas de disgusto y la corteza cingulada anterior es la que se activa ante la frustración de obtener una respuesta negativa.

El sistema límbico no puede soportar solo el procesamiento de todas las emociones por lo que también está implicada la corteza prefrontal, la cual opera con diversos estímulos y juega un papel fundamental en la regulación de las emociones (De Fox, 2014).

La dopamina es la fuente molecular de nuestras emociones y nos ayuda a regularlas. Es segregada en respuesta a experiencias positivas, como risa y reconocimiento al esfuerzo y los logros. También es liberada cuando anticipamos el placer o la recompensa. Cada emoción tiene un químico que le corresponde. Por ejemplo, la serotonina permite mantener nuestro estado de ánimo en control y ayuda a calmar la ansiedad y mejora estados depresivos (De Fox, 2014).

Las emociones no se pueden silenciar. El cerebro emocional está permanentemente mandando señales de las cosas que nos gustan y de lo que no nos gusta. El objetivo de éstas es mantenernos vivos. Las mismas otorgan valor informativo al sujeto al momento de tomar decisiones y orientar futuras conductas (Vallejo Reyes, 2002).

2.1.2. Las emociones en la escuela.

La capacidad de pensar y aprender está vinculada de manera eficaz con el bienestar físico y emocional. Por eso, aunque las escuelas no pueden controlar todas las emociones que inciden en los niños es innegable que la influencia de un ambiente de seguridad pueda dar bienestar en el aprendizaje. El conocimiento sobre la afectividad promete ser de lo más influyente sobre las técnicas pedagógicas futuras (Regazzoni, 2014).

Las emociones siempre han estado en la escuela, aunque no se han tenido presente en forma explícita y consciente (De Fox, 2014). Es decir que se ha negado la afectividad como si no existiese. Es muy importante tener en cuenta que las mismas impactan en el aprendizaje.

El Dr. Antonio Damásio (2008) dice que la cognición y las emociones no solo están estrechamente relacionadas, sino que la emoción es el primer mecanismo para la



racionalidad. Si la emoción y la cognición se integran de manera fluida, entonces los sentimientos se encaminan en la dirección adecuada, y podremos darle buen uso al instrumento de la lógica (como se cita en De Fox, 2014).

Los alumnos presentan mayor interés y prestan más atención a actividades cuando las emociones son placenteras. Pero también hay experiencias que producen displacer y esto conlleva a un incremento de la ansiedad, aburrimiento y sensación de impotencia. Esto produce un menor rendimiento académico. Por esto es necesario en la escuela poder generar un ambiente de seguridad y bienestar. Así influirá de manera positiva al momento del aprendizaje (De Fox, 2014).

Es importante generar confianza en los alumnos, está comprobado que permite un mejor manejo del estrés. El estrés puede ser tanto bueno como negativo. El estrés benigno puede proveer una motivación y mayor atención a la actividad desafiante. Por lo contrario, con el estrés negativo el alumno siente que no tiene la capacidad (De Fox, 2014).

2.2 La regulación emocional.

2.2.1 Desarrollo del concepto.

El término inteligencia emocional es un concepto relativamente nuevo. Los primeros en desarrollarlo fueron Mayer y Salovey, en el año 1990, quienes definieron a la inteligencia emocional como “la capacidad de una persona para reconocer y gestionar sus emociones con el fin de guiar la conducta hacia el logro de objetivos personales” (como se cita en Del Valle, et al. 2019, p. 115).

Teniendo en cuenta el modelo propuesto por estos autores, Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional cuenta con cuatro grupos de habilidades (como se cita en Fernández y Extremera, 2005):

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones;
- Facilitación o asimilación emocional del pensamiento;
- Comprensión emocional
- Regulación emocional

Esta última es la habilidad más completa de la inteligencia emocional. Fernández y Extremera (2005) expresan que incluye:



La capacidad para estar abiertos a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartarlos o aprovecharlos en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Por ejemplo, cuando llegan los exámenes, la ansiedad del alumnado empieza a incrementarse, cada alumno utiliza diferentes estrategias de regulación interpersonal para sobrellevar esa etapa de estrés sin que le afecte en el rendimiento académico (p. 71).

Si bien hay diferentes modelos en relación con la inteligencia emocional, como los propuestos por Bar-On, (1997), Bisquerra y Pérez (2007), Goleman (1995), o Izard (2001), entre otros. Todos ellos coinciden innegablemente en la importancia de Regular las Emociones (como se cita en Del Valle, et al.2019).

Thompson (1994) dice que regular emociones implica la capacidad de “mantener, monitorear, modular o modificar las reacciones emocionales, sea en su valencia, intensidad o duración, con el propósito de alcanzar objetivos específicos” (como se cita en Del Valle et al., 2019 p. 116). Este concepto ha adquirido gran importancia, debido a los efectos en la salud, bienestar y desarrollo psicológico y el desempeño, tanto laboral como educativo (Gómez y Calleja, 2016).

Actualmente, no existe una taxonomía validada o consensuada de las estrategias de regulación emocional; sin embargo, los investigadores han identificado algunas categorías de alto orden, como: estrategias dirigidas a los sistemas generadores de la emoción, y estrategias dirigidas a las funciones psicológicas de la regulación (Company et al., 2012; Koole, 2009 como se citan en Gomes & Calleja, 2016). Hay otra clasificación que es la propuesta por Gross y John (2003), quienes encontraron diferencia en el efecto de dos estrategias generales de regulación: la reapreciación o reevaluación cognitiva, y la supresión expresiva. Las estrategias de reevaluación cognitiva, enfocadas en el antecedente, aparecen tempranamente en el proceso de regulación emocional; las estrategias de supresión se enfocan en la respuesta y consisten en modular o suprimir la expresión de la emoción.

Los dos estilos de afrontamiento, conceptualmente más relacionados con la reevaluación y la supresión son: la reinterpretación y el desahogo. La reinterpretación cognitiva es la modificación deliberada del significado atribuido a un evento, es decir buscar el lado positivo a una situación estresante. Es una de las estrategias de regulación emocional que más atención ha recibido en la literatura (Gross & John, 2003). También se



la considera una de las estrategias más estudiadas en contextos educativos, junto con la supresión de la expresión emocional y la rumiación (Andrés et al., 2017).

Los procesos emocionales, cognitivos y las conductas, en la práctica, interactúan dinámicamente para permitir la adaptación del individuo a su ambiente, en este caso al sistema educativo.

2.2.2 Modelo de proceso de la Regulación Emocional de Gross.

Este modelo comienza con una idea muy simple: organizar cómo regulamos nuestras emociones. A lo que Gross se pregunta en primera instancia, cómo se generan las emociones. Éstas se forman a partir de situaciones específicas (2021).

Gross en colaboración con Thompson (2007, citado en Gargurevich, 2007) propusieron un modelo que explica el proceso de regulación de emociones.

En primer lugar, consideran que hay 4 elementos en el proceso de formación de una emoción como se observa en la figura 1 (Gross, 2014):

1. Una *situación relevante*: la misma puede ser externa, es decir, eventos o exigencias ambientales; o internas como las representaciones mentales.
2. La *atención*: en este caso se da una selección de los elementos más significativos de una situación.
3. *Pensamientos o evaluación*: esta depende de qué tan importante sea la situación para la persona.
4. La *respuesta emocional*: es la que debido a la retroalimentación modifica la situación relevante.

Para cada uno de esos elementos se pueden distinguir distintos grupos de regulación de emociones (figura 2):

1. *Selección de la situación*: las situaciones vividas que produjeron emociones negativas proporcionan un aprendizaje para evitar dichas situaciones o al menos sus emociones no deseadas. Lo contrario sucede con las situaciones que generan emociones positivas. Por esta razón es que la persona es quien elige las situaciones a las cuales se exponen.
2. *Modificación de la situación*: una vez que la persona se enfrenta a la situación, la persona podrá ser capaz de cambiar elementos de dicha situación con el fin de presentar la situación más favorable.



3. *Modulación de la atención*: una vez que la situación se ha formado, aunque no sea fácilmente modificable, se puede elegir hacia que elementos enfocar la atención. Este modelo plantea que la modificación del foco atencional tiene como objetivo regular la posible respuesta emocional.

4. *Cambio cognitivo o cambio de pensamiento*: la forma en que interpretamos una situación explica cómo respondemos ante la emoción que nos genera. El cambio de interpretación o reevaluación cognitiva tiene como fin modular la respuesta emocional.

5. *Modulación de respuesta*: en esta última fase puede actuar sobre cada uno de los elementos de la emoción activada. Con el objetivo de influir sobre la experiencia emocional, la expresión o manifestación de la conducta, o la activación fisiológica.

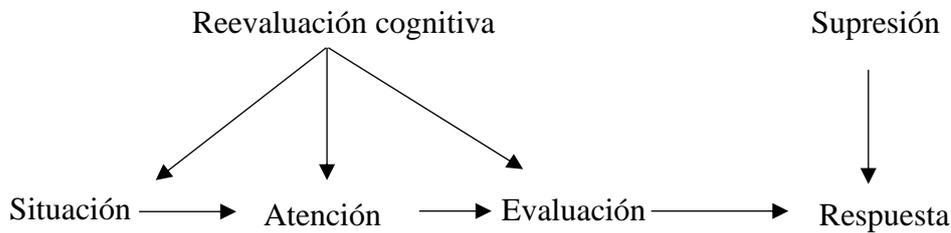
En términos generales estas estrategias de regulación se pueden dividir en dos grandes grupos: uno que se centra en antecedentes: reevaluación cognitiva y la otra estrategia que se centra en la respuesta: supresión (figura 1):

1. *La reevaluación cognitiva* (o modificación) es una estrategia de cambio cognitivo. Implica la transformación de una experiencia emocional negativa en una provechosa. Ocurre antes de que el proceso de evaluación de como resultado una interpretación emocional. Es decir que implica modificar la evaluación de la situación para alterar su impacto emocional.
2. *Supresión* (modular) es una estrategia de control que se encarga de inhibir la expresión emocional. Puede producir conductas de evitación. Es una forma de modulación de la respuesta que llega al final de la cadena.



Figura 2:

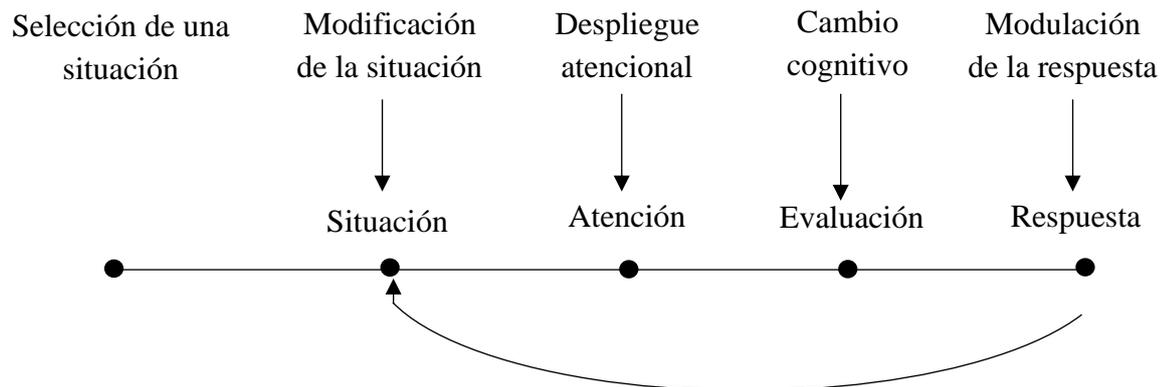
Elementos de la formación de las emociones. Estrategias de regulación.



Fuente: Gross y Thompson, 2007.

Figura 3:

Modelo de autorregulación y retroalimentación.



Fuente: Gross y Thompson 2007

Hay que tener en cuenta que la reevaluación cognitiva resulta más adaptativa que la supresión de emociones. Esto lo comprueban Gross y John (2003) a partir de una serie de estudios. Los mismos comprobaron dos hipótesis: primero que las personas difieren en el uso de estas estrategias de regulación. Y segundo que estas diferencias tienen implicaciones en el afecto, el bienestar y las relaciones sociales.

Uno de estos estudios demuestra que las personas que tiene niveles de reevaluación cognitiva más alto experimentan y expresan una mayor emoción positiva y una menor emoción negativa, mientras que los que tienden a tener niveles más altos de supresión



experimentan y expresan una emoción positiva menor, pero experimentan emoción negativa mayor (Gross & Jhon, 2003).

Otra de sus investigaciones indicó que la reevaluación está asociada con un mejor funcionamiento interpersonal, mientras que el uso de la supresión está asociado con un peor funcionamiento. También demuestra que el uso de la reevaluación se relaciona positivamente con el bienestar y la supresión se relaciona negativamente (Gross & Jhon, 2003).



CAPÍTULO 3: REGULACIÓN EMOCIONAL Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ADOLESCENTES.

3.1. Adolescencia

Es importante considerar la etapa de vida que atraviesan los estudiantes de secundaria. Es una etapa de muchas movilizaciones y un periodo de crisis. A eso debemos sumarle la post pandemia, un factor nuevo que se suma y es relevante al momento de tener en cuenta todas las nuevas emociones que van experimentando en el retorno a clases.

La etapa de la adolescencia abarca de los 11 años a los 20 años en donde el sujeto alcanza la madurez biológica y sexual, y a su vez también busca alcanzar la madurez emocional y social. (Papalia et al, 2010). Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años.

Pasqualini y Llorens (2010) expresan que se desarrolla el pensamiento abstracto desde lo cognitivo, con lo cual logran la posibilidad de proyectarse hacia el futuro y valorar las consecuencias de sus actos. Desde lo emocional, cada individuo tiene una experiencia diferente de vida: descubrimiento personal, búsqueda y establecimiento de una identidad. Por otra parte, desde lo social, ya se comienzan a acortar las relaciones de dependencia con la familia de origen y aumenta así la intensidad de las relaciones con los pares y adultos fuera de la familia. Así transfieren al grupo de pares gran parte de la dependencia que antes mantenían con la familia.

En cuanto al logro escolar hay varios factores que influyen, como las prácticas de crianza, la posición socioeconómica y la calidad del ambiente familiar, entre otros. (Papalia et al., 2010). Un punto importante para tener en cuenta es la motivación y autoeficacia. En países como Estados Unidos los educadores hacen hincapié en el valor de la motivación intrínseca. La misma es un elemento clave para el rendimiento académico de los estudiantes.

3.1.2. Impacto de la pandemia en los adolescentes

Hay que tener en cuenta que la pandemia afectó a los adolescentes desde otro lugar, perdiendo la posibilidad de vivir momentos únicos, situaciones propias de esta etapa. Esta situación impuso en sus vidas la privación de pasar tiempo con amigos; la ausencia del intercambio con otras personas en el ámbito educativo, ya sean docentes o sus pares; pérdida de familiares significativos; la transformación de la experiencia social en una



experiencia virtual; y no poder continuar con la presencialidad de las clases (UNICEF, 2020). Estos factores, según UNICEF (2020), pueden influir en el riesgo de sufrir un mayor aislamiento, ansiedad y estrés. Lo que pone en peligro la salud mental y el desempeño académico.

Según UNESCO (2021), América Latina y el Caribe y Asia central y meridional son las zonas con mayor pérdida de aprendizaje después del aislamiento social. En el caso de Latinoamérica, el 55% de los estudiantes del último año de secundaria leían sin dificultad en el 2019, mientras que en el 2020 solo lograba leer sin dificultad 42%.

Estas situaciones dejan en claro como afecto el aislamiento en el ámbito académico a los estudiantes de secundaria. Por eso mismo es un factor importante para tener en cuenta al momento de evaluar a los adolescentes.

3.2. Antecedente sobre regulación emocional y comprensión lectora.

En los últimos años se han hecho varias investigaciones respecto a la inteligencia emocional y rendimiento académico en general. Algunos de ellos tomaron como dominio específico, para analizar el rendimiento académico, la comprensión lectora. Hay investigadores que analizaron la relación entre inteligencia emocional con respecto a la comprensión lectora. Llegaron a la conclusión de que esta relación no es estadísticamente significativa ya que es de bajo nivel y débil. Por eso mismo consideraron que tal vez el concepto de inteligencia emocional ha sido sobredimensionado y no tenga tanta relevancia en el rendimiento académico de los alumnos (Broc Caverro, 2019; Palacios Villanes y Cañari Contreras, 2019).

En una tesis de doctorado investigaron la relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes de secundaria. Concluyó que la relación entre las variables es baja y no significativa (Rodríguez, 2022).

Pero hay otros estudios donde se analizó la relación entre, hábito lector, la competencia lectora y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios; la misma fue directamente proporcional (Jiménez, 2018). Los resultados apuntan que el hábito lector cumple un papel fundamental en la relación de estas variables. En este caso se observó la literatura lúdica, por eso los datos apuntan a que leer por placer puede ser la forma natural de entrenar la comprensión lectora. Otra investigación también comprobó que existe una relación visible entre inteligencia emocional y rendimiento académico. La misma tenía



como objetivo analizar la influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. Se llevó a cabo en España con una muestra de 1186, con estudiantes de todos los niveles, primaria, secundaria y universitaria (Pulido y Herrera, 2017).

En estudio llevado a cabo por Usán y Salavera (2018) evaluaron, motivación, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Los resultados obtenidos reflejaban que aquellos estudiantes más motivados intrínsecamente hacia experiencias estimulantes, el conocimiento y el logro se relacionaron con mayores índices en atención, claridad y regulación emocional y del mismo modo con el rendimiento académico.

En un estudio realizado por Andrés et al., (2017) analizaron la relación entre la tolerancia al estrés (una de las habilidades de la regulación de emociones) y las habilidades académicas de comprensión lectora y cálculo matemático en niños de escolaridad primaria de 9 a 11 años. Encontraron que la tolerancia al estrés predijo la capacidad de cálculo matemático y la de comprensión lectora en textos expositivos, pero, no en narrativos.

En tiempos de pandemia fue todo muy incierto, se podría pensar que el uso de estrategias de regulación emocional eficaces como la supresión emocional, afectan de manera directa la lecto comprensión. (Sevilla Vallejos y Ceballos Morón, 2020). Estos autores llegaron a la conclusión de que las emociones deben encontrarse reguladas de manera adaptativa para adquirir bienestar emocional y una buena comprensión lectora.

En una tesis de maestría donde buscan analizar la relación entre regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de educación primaria (Bujaico-Perales y Torres- Herrera, 2018), obtuvieron como resultado una correlación negativa estadísticamente significativa entre supresión expresiva y comprensión lectora. No se encontró una correlación estadísticamente significativa entre reevaluación cognitiva y comprensión lectora.

En estudio más reciente donde evalúan el vínculo entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de escuela primaria (Ceballos et al., 2022). El objetivo fue conocer las estrategias de regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de primaria y la perspectiva docente. El mismo se llevó a cabo en Argentina y en España. En el primer estudio se realizó una investigación cualitativa a padres y docentes de niños entre 9 y 12 años y se observó que, a menos regulación emocional, menor comprensión lectora.



Regulación Emocional y Comprensión Lectora en estudiantes de secundaria.

Si bien hay varios estudios que establecen que existe relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora, otros entre regulación emocional y rendimiento académico. Son pocos los estudios que establecen la relación que existe entre regulación emocional y comprensión lectora. Pero mucho menos los que investigan este tema en estudiantes de escuela secundaria.



MARCO METODOLÓGICO



4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivo general:

Analizar si existe relación entre comprensión lectora y regulación de las emociones en estudiantes de 1ro, 2do y 3er año de una escuela secundaria.

4.1.2. Objetivos específicos:

- Evaluar el rendimiento general de comprensión lectora (narrativa e informativa) de estudiantes de 1ro, 2do y 3ro de una escuela secundaria a través de las pruebas de screening.
- Evaluar reevaluación cognitiva de las emociones y supresión de las emociones en estudiantes de una escuela secundaria.
- Establecer si existe relación entre reevaluación cognitiva de las emociones y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria.
- Establecer si existe relación entre supresión de las emociones y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria.

4.2. Metodología de investigación

4.2.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación presenta un enfoque cuantitativo. El mismo plantea un problema de estudio delimitado y concreto a partir del cual se formulan objetivos que se refutan o corroboran con la investigación. Utiliza la recolección y análisis estadístico de datos de los cuales se extraen resultados. Los mismos son utilizados para establecer conclusiones que se analizan en relación con los objetivos planteados (Hernández Sampieri et al., 2014).

4.2.2. Diseño de la investigación

El diseño es no experimental, busca analizar y medir variables sin manipulación de éstas. Presenta un alcance descriptivo -correlacional. Por un lado, el estudio descriptivo es aquel que busca describir fenómenos, situaciones, contextos o sucesos; es decir que detalla cómo son y cómo se manifiestan. Propone especificar propiedades y características importantes de un fenómeno sometido a análisis. Por otro lado, el estudio correlacional tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. De corte



transversal ya que la recolección de datos fue en un único momento (Hernández Sampieri et al., 2014).

4.3.Participantes

Se tomó una muestra no probabilística o dirigida. Se incluyó un total de 130 alumnos que asistían al Instituto San Vicente Ferrer de gestión privada. Los cursos que participaron fueron primero, segundo y tercero de secundaria, como se muestra en la tabla 1. El 30,8% asistía a tercero, el 33,5% a primero, y la mayoría, con un 35,4%, asistían a segundo.

Tabla 1:

Descripción de la muestra parciales a nivel sociodemográfico (N=130)

Edad	
M(DE)	14,18(0,947)
RANGO	12-16
Género	
Femenino (%)	74 (56,9)
Masculino (%)	56 (43,1)
Curso	
Primero (%)	44 (33,8)
Segundo (%)	46 (35,4)
Tercero (%)	40 (30,8)

Nota: M=Media; DE= Desviación Estándar

Como se observa en la tabla 1, la mayoría de los participantes son de género femenino, siendo el 65,9% de la muestra.

En cuanto a la edad la mayoría tenía 14,18 años, con una desviación estándar de 0,947.



4.4. Instrumentos de recolección de datos:

- *Comprensión lectora:*

Se utilizaron las pruebas de screening del Test Leer para Comprender II (TLC-II) evaluación de la comprensión de textos para primero, segundo y tercero de secundaria de Abusamra, et al. (2014). Se compone de dos pruebas, una para estudiantes de 1ro y 2do año de escuela secundaria y otra de mayor dificultad para estudiantes de 3er año de escuela secundaria. Cada prueba contiene un texto narrativo y otro informativo sobre los que luego se presentan diez preguntas, cada una con cuatro alternativas de respuesta, entre las cuales el alumno debe marcar la correcta (solo una). Se asigna 1 punto por respuesta correcta y 0 por incorrecta. La puntuación máxima posible para cada texto es 10. Se han reportado adecuados niveles de confiabilidad y validez (discriminante) de esta prueba en ambos grupos de edades (Abusamra et al., 2014).

Los valores para primero y segundo año han mostrado una consistencia interna de $\alpha = 0.65$ del texto narrativo, y una consistencia interna de $\alpha = 0.56$ en el texto informativos; y para tercer año en el texto narrativo se mostró una consistencia interna de $\alpha = 0.60$, y en el texto informativo $\alpha = 0.61$. Hay que tener en cuenta que estos valores de consistencia interna son débiles pero cuestionables y en el caso de los textos informativos de primero y segundo llega a ser pobre. (George y Mallery, 2003). Pero considerando que las pruebas de screening están compuestas por 10 reactivos, estos valores se pueden considerar adecuados, concluyendo que los ítems muestran un aceptable grado de consistencia interna y homogeneidad. (Abusamra et al., 2014)

- *Regulación emocional:*

Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) (Gross & Jonh, 2003): es un cuestionario autoinforme compuesto por 10 ítems divididos en dos subescalas correspondientes a las dos estrategias de Regulación Emocional: Reevaluación cognitiva (6 ítems) y Supresión (4 ítems). Los ítems se responden en una escala tipo Likert de 7 puntos, siendo 1= completamente desacuerdo y 7= completamente de acuerdo). Su versión original en inglés fue presentada por Gross y Jonh (2003). El cuestionario se tomó a adolescentes argentinos en un estudio intercultural donde las medidas fueron traducidas al español por un psicólogo y traductor profesional y luego se tradujo del español al inglés para garantizar la equivalencia lingüística. Las propiedades psicométricas del ERQ en



población argentina han mostrado una consistencia interna de $\alpha = 0.79$ en la escala de reevaluación cognitiva y de $\alpha = 0.67$ en la escala de supresión (Hapunda et al., 2019).

4.5.Procedimiento:

La recolección de datos se llevó a cabo entre los meses de junio a septiembre del 2021. El primer contacto con el instituto San Vicente Ferrer fue el 8 de junio, donde se informó sobre la investigación, los objetivos y el alcance de la misma.

Una vez que se obtuvo la autorización de la escuela se presentó el consentimiento informado (anexo 1) dirigido a padres, madres o tutores, en donde se especificó que la participación es confidencial y voluntaria.

Debido al contexto de COVID-19 no se autorizó la presencialidad al momento de tomar las técnicas, por lo que se adaptaron los instrumentos a la virtualidad. Se tomaron a través de un formulario de Google, tanto las técnicas como los consentimientos informados dirigidos a los padres. Una vez que los padres, madres o tutores aceptaron la participación de sus hijos, firmando la correspondiente autorización, se llevó a cabo la toma de datos.

Se explicó a través de un video cómo debían responder los alumnos. También se les informó sobre los objetivos del estudio y se les solicitó el asentimiento de dicha participación en el momento de la administración de los instrumentos. Para la toma de estos participaron las profesoras de lengua y preceptoras. Esta tarea se llevó a cabo durante el horario lectivo, en las aulas de cada grupo y en los tiempos que la escuela determinó en función de su organización interna. Como se mencionó anteriormente la toma fue de manera virtual donde la mayoría de los chicos (81, 5 %) respondieron por celular (tabla 2).

En una primera instancia se administró la evaluación screening para medir la comprensión lectora en general. Y en segundo lugar se tomó el cuestionario de regulación emocional (EQR). Con la información obtenida se llevó a cabo los análisis pertinentes para la obtención de los resultados.



Tabla 2:

Distribución de la muestra según desde que dispositivo respondieron.

	Frecuencia	Porcentaje
Celular	106	81,5
Computadora	23	17,7
Tablet	1	,8
Total	130	100,0

4.6. Análisis de Datos.

Luego de cargar los datos en el SPSS 15.0 para Windows, se realizó un análisis descriptivo de las variables.

En primer lugar, se calcularon los puntajes brutos y tiempo que tardaron en realizar los test de comprensión lectora, obteniendo los estadísticos descriptivos: mínimo, máximo, media y desviación estándar de ambas variables. Luego se ubicó puntaje bruto en sus respectivos cuartiles, según lo que exponen Abusamra et al., (2014).

En el caso del cuestionario de regulación emocional se optó por tomar los baremos de media y desviación estándar, de la investigación Hapunda et al., (2019) donde se validaron los datos. A partir de los baremos propuestos en este estudio se calcularon puntajes Z y de esa forma se realizó una conversión, obteniendo una escala ordinal: nivel bajo, nivel medio y nivel alto.

Para finalizar y poder cumplir con los dos últimos objetivos se utilizó la prueba no paramétrica de chi cuadrada (χ^2), ya que el nivel de medición de ambas variables es ordinal. Para ello se calculó por medio de tablas de contingencia, la misma presenta dos dimensiones en donde se pueden observar las dos variables con sus respectivos niveles (Hernández Sampieri et al., 2014).



5. Resultados.

5.1. Primer objetivo específico: *Evaluar el rendimiento general de comprensión lectora (narrativa e informativa) en estudiantes de primero, segundo y tercero de una escuela secundaria a través de las pruebas de screening.*

Para evaluar el rendimiento en comprensión lectora se calculó estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) del puntaje bruto y tiempo que tardaron en realizar la prueba, tanto en textos narrativos como informativos. Como se observa en la tabla 3 se obtuvo un mayor puntaje en textos narrativos con un mínimo de 0 y un máximo de 10, dando una media de 7,45 y una desviación estándar de 1,91. En el caso de los textos informativos si bien el puntaje es bajo siendo una media de 5,89, no llega a ser un puntaje alerta para tener en cuenta. En cuanto al tiempo de ejecución se obtuvo una media mayor en textos informativos. Siendo 9,04 de media en textos narrativos con una desviación estándar de 3,84 y en el caso de los textos informativos se obtuvo una media de 11,08 y una desviación estándar de 4,43.

Tabla 3:

Distribución de la muestra de primero, segundo y tercero según tiempo y puntaje tanto en textos narrativos como informativos. (N 130)

		Mínimo	Máximo	M(DE)
Texto narrativo	Tiempo	1	20	9,04(3,84)
	Puntaje	0	10	7,45(1,91)
Texto informativo	Tiempo	2	21	11,08(4,43)
	Puntaje	1	9	5,89(1,94)

Nota: unidad de medida del tiempo = minutos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del puntaje cuartil de la muestra en general.

En la tabla 4 se puede observar que la mayoría, con un 41,5%, de los alumnos obtuvieron un puntaje muy débil en textos narrativos. Y la minoría con un 12,3 % obtuvieron un puntaje óptimo. En el caso de los textos informativos se puede observar que la mayoría, con un 36,9% de los alumnos obtuvieron un puntaje muy débil. El 33,1% obtuvo un puntaje débil. Y la minoría con un 7,7 % obtuvieron un puntaje óptimo, quedando un 22,3% con un puntaje suficiente.



Tabla 4:

Distribución de muestra según el análisis cuartil del texto narrativo e informativos.

	Texto Narrativo		Texto Informativo	
Muy débil	54	(%)41,5	48	(%)36,9
Débil	31	(%)23,8	43	(%)33,1
Suficiente	29	(%)22,3	29	(%)22,3
Óptimo	16	(%)12,3	10	(%)7,7
Total	130	(%)100,0	130	(%)100,0

5.2.Segundo objetivo específico: *Evaluar reevaluación cognitiva de las emociones y supresión de las emociones en estudiantes de una escuela secundaria.*

Para evaluar regulación emocional se calculó estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) del puntaje obtenido en la escala Likert, tanto para la estrategia reevaluación cognitiva como para supresión. Como se observa en la tabla 5 se obtuvo un mayor puntaje en la estrategia reevaluación cognitiva con un mínimo de 1,85 y un máximo de 10, dando una media de 5,15 y una desviación estándar de 1,20. En el caso de la supresión la media fue de 4,25 y una desviación estándar de 1,29.

Tabla 5:

Distribución de la muestra de primero, segundo y tercero según los resultados obtenidos con el cuestionario de regulación emocional. (N 130)

	Mínimo	Máximo	M(DE)
Reevaluación cognitiva	1,85	7	5,15(1,20)
Supresión	1	7	4,25(1,29)

Como se observa en la tabla 6, tanto en supresión como en reevaluación cognitiva la mayoría de los casos obtuvieron nivel medio. Siendo el 74,6% en supresión y 77,7 en reevaluación cognitiva.



Tabla 6:

Distribución de la muestra según el nivel de supresión y reevaluación cognitiva.

	Supresión		Reevaluación cognitiva	
Nivel bajo	5	(%)3,8	5	(%)3,8
Nivel medio	97	(%)74,6	101	(%)77,7
Nivel alto	28	(%)21,5	24	(%)18,5
Total	130	(%)100,0	130	(%)100,0

5.3.Tercer objetivo específico: *Establecer si existe relación entre reevaluación cognitiva de las emociones y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria.*

Para analizar la asociación o independencia de las variables se aplica la prueba Chi cuadrado (tabla 8 y10), para lo cual se obtiene que no existe asociación significativa estadísticamente ($p>0,05$) entre reevaluación cognitiva y comprensión de textos informativos ni en narrativos.

5.3.1. Relación entre texto informativo y niveles de reevaluación cognitiva

Como se puede observar en la tabla 7 la mayoría de los casos con una frecuencia de 101 se concentran en el nivel medio de reevaluación cognitiva, de los cuales 35,6% de la muestra obtuvo débil en comprensión lectora de textos informativos. 13 de los alumnos que obtuvieron un nivel alto en reevaluación cognitiva obtuvieron un puntaje muy débil en comprensión de textos informativos. Por lo que se puede inferir que esta estrategia de regulación emocional no es predictora de un buen rendimiento en comprensión lectora de textos informativos.



Tabla 7:

Tabla de contingencia entre niveles de reevaluación cognitiva y comprensión de textos informativos en alumnos de primero, segundo y tercero de secundaria.

		Texto informativo				
		Muy Débil	Débil	Suficiente	Óptimo	Total
Niveles de reevaluación cognitiva	Nivel bajo	2 40,0%	2 40,0%	1 20,0%	0 ,0%	5 100,0%
	Nivel medio	33 32,7%	36 35,6%	25 24,8%	7 6,9%	101 100,0%
	Nivel alto	13 54,2%	5 20,8%	3 12,5%	3 12,5%	24 100,0%
Total		48 36,9%	43 33,1%	29 22,3%	10 7,7%	130 100,0%

Tabla 8:

Pruebas de chi-cuadrado: nivel de reevaluación cognitiva y textos informativos

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,300(a)	6	,390
Razón de verosimilitudes	6,691	6	,350
Asociación lineal por lineal	,416	1	,519

5.3.2. Relación entre niveles reevaluación cognitiva y textos narrativos

En este caso se puede observar que la mayoría de la muestra se encuentra en el nivel medio de reevaluación cognitiva, con una frecuencia de 101 sujetos, de los cuales 40, 6% (tabla 9) presentó un puntaje muy débil en comprensión lectora de textos narrativos.



Tabla 9:

Tabla de contingencia entre niveles de reevaluación emocional y comprensión de textos narrativos en alumnos de primero, segundo y tercero de la secundaria.

		Texto Narrativo				
		Muy Débil	Débil	Suficiente	Óptimo	Total
Niveles de reevaluación cognitiva	Nivel bajo	2 40,0%	1 20,0%	2 40,0%	0 ,0%	5 100,0%
	Nivel medio	41 40,6%	24 23,8%	21 20,8%	15 14,9%	101 100,0%
	Nivel alto	11 45,8%	6 25,0%	6 25,0%	1 4,2%	24 100,0%
Total		54 41,5%	31 23,8%	29 22,3%	16 12,3%	130 100,0%

Tabla 10:

Pruebas de chi-cuadrado: nivel de reevaluación cognitiva y textos narrativos

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,498(a)	6	,744
Razón de verosimilitudes	4,392	6	,624
Asociación lineal por lineal	,543	1	,461

5.4. Cuarto objetivo específico: *Establecer si existe relación entre supresión de las emociones y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria.*

Para analizar la asociación o independencia de las variables se aplica la prueba Chi cuadrado (tabla 12 y 14), para lo cual se obtiene que no existe asociación significativa estadísticamente ($p > 0,05$) entre supresión y comprensión de textos informativos ni en narrativos.

5.4.1. Relación entre niveles de supresión y textos narrativos.

Como se puede observar en la tabla 11 la mayoría de los casos, con una frecuencia de 97, se concentran en el nivel medio de supresión de emociones, de los cuales 40,2% obtuvo muy débil en comprensión lectora de textos narrativos. Y el 25,8 % obtuvo suficiente.



Tabla 11:

Tabla de contingencia entre niveles de supresión y comprensión de textos narrativos en alumnos de primero, segundo y tercero de secundaria.

		Texto Narrativo				Total
		Muy Débil	Débil	Suficiente	Óptimo	
Niveles de supresión	Nivel Bajo	3 60,0%	2 40,0%	0 ,0%	0 ,0%	5 100,0%
	Nivel Medio	39 40,2%	20 20,6%	25 25,8%	13 13,4%	97 100,0%
	Nivel Alto	12 42,9%	9 32,1%	4 14,3%	3 10,7%	28 100,0%
Total		54 41,5%	31 23,8%	29 22,3%	16 12,3%	130 100,0%

Tabla 12:

Pruebas de chi-cuadrado: nivel de supresión y textos narrativos

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,455(a)	6	,487
Razón de verosimilitudes	7,077	6	,314
Asociación lineal por lineal	,002	1	,967

5.4.2. Relación entre niveles de supresión y textos informativos.

Como se puede observar en la tabla 13 la mayoría de los casos, con una frecuencia de 97, se concentran en el nivel medio de supresión de emociones, de los cuales 35,1% obtuvo muy débil en comprensión lectora de textos informativos. Y otro 35,1% obtuvo débil. En este caso 0% de los alumnos obtuvieron niveles altos de supresión y un rendimiento óptimo en comprensión de textos informativos respectivamente.



Tabla 13:

Tabla de contingencia entre niveles de supresión y comprensión de textos informativos en alumnos de primero, segundo y tercero de secundaria.

		Texto informativo				Total
		Muy Débil	Débil	Suficiente	Óptimo	
Niveles de supresión	Nivel bajo	2 40,0%	1 20,0%	2 40,0%	0 ,0%	5 100,0%
	Nivel medio	34 35,1%	34 35,1%	19 19,6%	10 10,3%	97 100,0%
	Nivel alto	12 42,9%	8 28,6%	8 28,6%	0 ,0%	28 100,0%
Total		48 36,9%	43 33,1%	29 22,3%	10 7,7%	130 100,0%

Tabla 14:

Pruebas de chi-cuadrado: nivel de supresión y textos informativos

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,834(a)	6	,442
Razón de verosimilitudes	8,164	6	,226
Asociación lineal por lineal	,665	1	,415



6. Discusión

Los resultados obtenidos de esta investigación se han analizado teniendo en cuenta los objetivos definidos a priori, vinculándolos al bagaje de conocimientos expuestos en el apartado teórico. El objetivo general fue: analizar si existe relación entre comprensión lectora y regulación de las emociones en estudiantes de primero, segundo y tercer año de una escuela secundaria. En la misma no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas.

Estos resultados no guardan relación con los expuestos por Ceballos Morón et al., (2022) en una investigación llevada a cabo en Argentina en tiempos de COVID 19. Ellos comprueban que a menor regulación emocional se presenta menor comprensión lectora. El primer estudio fue dirigido a padres y docentes de niños de 9 y 12 años a partir de una investigación cualitativa donde recolectaron datos por medio de entrevistas. El segundo estudio expuesto en esta investigación fue cuantitativo, en donde evaluaron la reevaluación cognitiva por medio de la tarea TIRC.

Debido a las dificultades que se vivieron en tiempos de pandemia en el ámbito educativo, Ceballos Morón y Sevilla Vallejos (2020) en un estudio donde investigaron la autorregulación emocional y la comprensión lectora en la era digital concluyeron que las emociones deben encontrarse reguladas de manera adaptativa para adquirir bienestar emocional y una buena comprensión lectora. A su vez, consideran que la motivación es un aspecto importante que deben tener en cuenta los docentes para lograr la comprensión lectora.

Estos resultados pueden encontrar diferencias con lo expuesto en esta investigación, debido a los métodos utilizados en la misma. Los tipos de investigación fueron diferentes y las técnicas utilizadas para recolectar datos también. Lo mismo ocurre con la muestra ya que se evalúa la relación de estas variables de regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de primaria.

Tampoco concuerdan con los expuestos por Usán y Salavera (2018). En este caso evaluaron motivación, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Ellos encontraron una correlación positiva. En primer lugar, concluyeron que aquellos estudiantes más motivados intrínsecamente hacia experiencias estimulantes, el conocimiento y el logro, se relacionaron con mayores índices de atención, claridad y regulación emocional, y del mismo modo con el rendimiento académico. Es importante



tener en cuenta la motivación de los alumnos ya que permite mayores índices de atención. La misma es importante tanto para el procesamiento de textos y su comprensión (Valles Arandiga, 2005), como para regulación de emociones, más específicamente en la estrategia de reevaluación cognitiva. (Gross, 2003).

Broc Caver (2019) en un estudio donde evaluó la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, mostró que solo los factores interpersonales y manejo de estrés predicen el rendimiento académico, con correlaciones positivas, pero bajas que explican poca cantidad de varianza. Por eso mismo considera que tal vez el concepto de inteligencia emocional ha sido sobredimensionado y no tenga tanta relevancia en el rendimiento académico de los alumnos.

Resultados similares obtuvieron Palacio Villanes y Cañaris Contreras (2018). En este caso evaluaron la relación entre comprensión de textos y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Sus resultados evidencian una correlación directa, no significativa de bajo nivel y débil entre las variables mencionadas.

Los resultados obtenidos en este trabajo sí coinciden con lo expuesto por Rodríguez (2022) en su tesis de doctorado. En este caso se evalúa la relación entre inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes de secundaria, presentó como resultados una correlación baja y no significativa.

Andrés et al., (2017b) analizaron la relación entre la habilidad de regulación emocional: tolerancia al estrés y las habilidades académicas de comprensión lectora y cálculo matemático en niños de 9 a 11 años. Los resultados mostraron que la tolerancia al estrés resultó un predictor significativo de la comprensión lectora de textos expositivos y del cálculo matemático, y no lo fue de comprensión lectora de textos narrativos. Esto último guarda relación con los resultados expuestos en este trabajo, ya que la correlación entre regulación emocional y textos narrativos no fue estadísticamente significativa. En este caso infieren que esto se debe a que los textos narrativos tienen como objetivo entretener y generar placer, por lo que están implicadas pocas emociones negativas y por lo tanto no requieren regular emociones. (Andrés et al., 2017b).

Ahora teniendo en cuenta el primer objetivo específico: Evaluar el rendimiento general de comprensión lectora (narrativa e informativa) en estudiantes de primero, segundo y tercero de una escuela secundaria a través de las pruebas de screening. La



mayoría de los estudiantes obtuvieron un puntaje muy débil y débil. Esto concuerda con el informe PISA Argentina 2018 (2019). En el mismo menciona que de 4 estudiantes de 15 años 2 tienen un nivel por debajo del básico en comprensión lectora.

Es relevante tener en cuenta el contexto post pandemia, como menciona UNESCO (2021) 55% de chicos de 15 años no tenía dificultades para leer en el año 2019. Ese porcentaje disminuyó en el año 2020 a un 42%. También hay que considerar una de las limitaciones del estudio, ya que no se tomaron los test en su formato original y se tuvo que hacer la adaptación de papel a formato digital.

El segundo objetivo fue evaluar reevaluación cognitiva de las emociones y supresión de las emociones en estudiantes de una escuela secundaria. En ambas estrategias de regulación emocional la mayoría de los sujetos obtuvieron un nivel medio.

Andrés et al., (2017a) realizaron una revisión sistemática de las relaciones empíricas que existen entre regulación emocional y el desempeño académico. Entre las estrategias más evaluadas fue la reevaluación cognitiva, en 7 estudios y la supresión emocional en 2 estudios. Si bien son estrategias claves en el ámbito académico es importante tener en cuenta los métodos de evaluación de las mismas. En este caso se implementó un cuestionario autoadministrado, por lo tanto, puede ser susceptible de interpretaciones erróneas por parte de los estudiantes.

El tercer objetivo específico fue: Establecer si existe relación entre reevaluación cognitiva de las emociones y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. No se encontró correlación estadísticamente significativa entre la estrategia reevaluación cognitiva y comprensión de texto narrativos ni informativos. Estos resultados coinciden con los encontrados por Bujaico-Perales y Torres- Herrera (2018) donde no encontraron una correlación estadísticamente significativa entre reevaluación cognitiva y comprensión lectora en estudiantes de primaria.

En el estudio ya mencionado llevado a cabo por Andrés et al., (2017b) manifiestan que la implementación de la reevaluación cognitiva mejoró el rendimiento en tareas de matemática. Sin embargo, no ocurrió lo mismo en tareas de lectura. Esto último guarda relación con los resultados obtenidos en este estudio.



En cuanto al cuarto objetivo específico: establecer si existe relación entre supresión de las emociones y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. Tampoco se obtuvieron correlaciones significativas.

Estos resultados no guardan relación con lo expuesto por Bujaiico-Perales y Torres-Herrera (2018), ellos encontraron una correlación negativa estadísticamente significativa entre supresión expresiva y comprensión lectora en estudiantes de primaria. Por otro lado (Hafizah y Hafiz, 2015) un estudio encontró que la supresión de las expresiones emocional informadas por estudiantes de psicología mantenía una correlación positiva con el promedio de calificaciones.

Johns et al., (2008) en su estudio experimental mostraron que el grupo control que utilizó la estrategia supresión de emociones, no se diferenció en la resolución de ejercicios de matemática respecto del grupo control.

Andrés et al., (2017a) concluyen que los diferentes métodos utilizados, tiene que ver con la diversidad de resultados obtenidos en cuanto regulación emocional y rendimiento académico. En el caso donde hubo manipulación de la variable reevaluación cognitiva es donde se obtuvieron correlaciones positivas entre las dos variables. En el caso de los que usaron autoinforme no obtuvieron relaciones significativas. Esto concuerda con lo ocurrido en esta investigación. Por lo tanto, es importante tener en cuenta cómo se autopercebe el alumno en cuanto el uso de las estrategias de regulación emocional. Ya que pueden diferir en cuanto al verdadero uso de esas estrategias en situaciones específicas.

Así mismo podría haber otros factores implicados en el rendimiento de la comprensión lectora. Como el interés por la actividad, motivación, por lo tanto, la atención implicada en la tarea. (Usán y Salavera, 2018). Como mencionan Gross y Jonh (2003) la estrategia reevaluación cognitiva es una de las estrategias más adaptativas, se centra en antecedentes, lo que implica la selección de una situación significativa y la atención selectiva de dicha situación. Esta última es una función cognitiva también implicada en la comprensión lectora.



7. Conclusión

Como se mencionó al principio, una de las falencias más habitual que presentan los alumnos es la falta de comprensión lectora. En la presente investigación se pudo observar que la mayoría de los alumnos presentan niveles muy débiles y débiles de comprensión lectora tanto en textos informativos como en textos narrativos.

En cuanto a las estrategias de regulación emocional, tanto en la estrategia de reevaluación cognitiva como en supresión expresiva, la mayoría los alumnos obtuvieron un nivel medio, dentro de lo esperado para la muestra seleccionada.

A pesar de la evidencia que respalda la relación entre estas variables de regulación emocional (tanto con las estrategias de supresión como las de reevaluación cognitiva) y la comprensión lectora, no se muestra una correlación estadísticamente significativa en los resultados de esta investigación.

Se puede concluir en primer lugar que, si bien las variables trabajadas pueden tener cierta relación, es importante tener en cuenta otros aspectos como lo son la motivación del alumno tanto intrínseca como extrínseca y la atención implicada en la tarea.

Cabe destacar y no podemos dejar de tener en cuenta el contexto de post pandemia al momento de realizar la recolección de datos. Los estudiantes de secundaria pasan por una de las crisis vitales más movilizadoras que es la adolescencia. Implica un montón de cambios a nivel físico y biológico y también emocional y psicológico. A todo esto, sumado el contexto que se vivía al volver poco a poco a la normalidad de la presencialidad en las aulas.

Es inevitable pensar que las emociones no cumplen un papel fundamental en el aula, y en la vida diaria de cada estudiante. Pero eso no implica que influyan directamente en el rendimiento de la comprensión lectora.

Limitaciones.

- Debido a la situación de pandemia vivida se tuvo que realizar una adaptación del Test Leer para Comprender II (TLC-II) en papel a formato digital. Por esta razón la mayoría de las pruebas fueron resueltas por celular siendo que es más difícil prestar la debida atención.



- Con respecto a la evaluación de la regulación emocional se implementó un cuestionario autoadministrado, por lo tanto, puede ser susceptible de interpretaciones erróneas por parte de los estudiantes.

Fortalezas.

- Mas allá de la baja validación interna de los instrumentos que se utilizaron, vale destacar que son confiables ya que los mismos han sido validados en argentina, y tienen una adaptación lingüística adecuada.
- También presenta una muestra lo suficientemente grande para corroborar los datos.

Sugerencias

- Se podría replicar el estudio, pero de forma presencial, con el fin de tomar los test de comprensión lectora en su formato original en papel. Así poder tener un mayor dominio de los resultados.



Referencias

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., De Beni, R. y Corneldi, C. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial. El “Test Leer para Comprender”. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 193-200. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n2/v3n2a08.pdf>
- Abusamra, V., Ferreres, A., De Beni R., Cartoceti R., Raiter A. y Cornoldi, C. (2014). *Test Leer para Comprender II (TLCII) evaluación de la comprensión de textos para 1er 2do y 3ro de secundaria*. Paidós.
- Andres, M.L., Stelzar, F., Juric, L., Introzzi, I., Rodriguez Carbajal, R. y Navarro Guzman, J. I. (2017a). Regulación emocional y desempeño académico: revisión sistemática de sus relaciones empíricas. *Psicol. estud.*, 22(3), 299-311. Doi: 10.4025/psicolestud.v22i3.34360.
- Andres M. L., Stelzer F., Vernuchi S., Juric L., Galli J. y Navarro J. (2017b). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma psicológica*, 24, 79–86. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001>
- Broc Caverro M. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP*, 30(1), 75-92. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/25195>.
- Bujaico Perales, M. R. y Torres Herrera K. (2021) *Regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una I.E.P. de Surco, 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad Antonio Ruiz de Montoya] Repositorio institucional UARM. <http://hdl.handle.net/20.500.12833/2294>
- Ceballos-Morón N. A. y Sevilla-Vallejo, S. (2020). La autorregulación emocional y la comprensión lectora en la era digital. *Revista de investigación y cultura*. 9(4), 65-75. DOI:10.18050/ucv-hacer.v9i4.2644
- Ceballos-Marón N. A, Sevilla-Vallejo S. y Ceberio M. (2022). Vínculo entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de escuela primaria y la perspectiva de los docentes de Argentina. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 7 (294). DOI: <https://doi.org/10.32351/rca.v7.294>
- Cubo de Severino, L. (2007) *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. (1ª Ed) Comunicarte.



- De Fox, S. (2014). El impacto de las emociones en el aprendizaje. En De Podestá M. A., Rattazzi A., De Fox S. y Peire J. (comps.) *El cerebro que aprende. Una mirada a la Educación desde la Neurociencias*. (pp. 109-131). Aique grupo editor.
- Del Valle M., Andrés, M. y Zamora E. (2019). Las emociones también van a la escuela: acerca de la importancia de la regulación emocional en el aula. En Vernucci, S. y Zamora E. (Ed.), *La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología cognitiva a la educación*. (pp.115-123). Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Elices, M. (2015) Emoción y cognición. En Vásquez A. (Ed.) *Manual de introducción a la psicología cognitiva*. (pp. 223-248). <https://cognicion.psico.edu.uy/8>.
- Fernández, P y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Gargurevich, R. (2008) Autorregulación de la emoción y rendimiento académico en el aula: El rol del docente. *Revista digital de investigación de Docencia Universitaria* 4 (1), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.4.10>.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4ª Ed.). Allyn & Bacon. <https://wps.ablongman.com/wps/media/objects/385/394732/george4answers.pdf>
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2da ed., pp. 3–20). The Guilford Press.
- Gross, J. & Jonh, O. (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. Doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gross, J. [Facultad de Psicología UDD]. (2021) *Regulación emocional*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=w4JzayOdqSA>.
- Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=70434>.



- Hafizah, N. & Hafiz, H. (2015). Emotion regulation and academic performance among IUM students: a preliminary study. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 29(2), 81-92. <https://spaj.ukm.my/ppppm/jpm/article/viewFile/175/133>
- Hapunda, G., Mahamab, S., Mesurado B., Verma S. K. & Koller, S. (2019). Cultural variability and consistency in adolescents' emotional regulation and relationship with their parents: data from Argentina, Ghana, India and Zambia. *International journal of adolescence and youth*, 24(3), 333-350. Doi: <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1544083>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6° Ed). McGraw-Hill.
- Honma M., Masaoka, Y., Iizuka, N., Wada, S., Kamimura, S., Yoshikawa, A., Moriya, R., Kamijo, S. & Izumizaki, M. (2022). Reading on a smartphone affects sigh generation, brain activity, and comprehension. *Scientific Reports*. 12. Doi: <https://doi.org/10.1038/s41598-022-05605-0>
- Jiménez, E. (2018). La inteligencia emocional como predictor del hábito lector y la competencia lectora en universitarios. *Investigaciones Sobre Lectura*, 10, 30-54.
- Johns, M., Inzlicht, M., & Schmader, T. (2008). Stereotype threat and executive resource depletion: Examining the influence of emotion regulation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 137(4), 691–705. <https://doi.org/10.1037/a0013834>
- Mangen, A., Walgermo, B. R. & Bronnig, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*. 58, 61-68. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>.
- Molina Garcia, S. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita. Volumen I: Lectura*. (1ª Ed). EOS.
- Palacios Villanes M. y Cañari Contreras, M. (2019). Comprensión de textos e inteligencia Emocional en los estudiantes universitarios de Huancayo. *Horizonte de la Ciencia*, 9(16), 1-14. Doi: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.16.475>
- 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. Universidad San Ignacio de Loyola] Repositorio institucional USIL. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/8795>.



- Papalia, D.E., Wendkos Olds S., y Duskin Feldman, R.(2010) *Desarrollo humano*. (11^o Ed). Mc Graw Hill.
- Pasqualini D. y Llorens A. (2010) *Salud y Bienestar de Adolescentes y Jóvenes: Una Mirada Integra*. Organización Panamericana de la Salud –OPS
- PISA (2019). Argentina en PISA 2018 Informe de Resultados. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_en_pisa_2018_informe_de_resultados.pdf
- Pulido F. y Herrera F. (2017). Influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. Doi: 10.22235/cp.v11i2.1344
- Ragazzoni C. J. (2014). Una visión macro sobre ¿dónde estamos hoy en neurociencia y educación? En De Podestà M. A., Rattazzi A., De Fox S. & Peire J. (comps.) *El cerebro que aprende. Una mirada a la Educación desde la Neurociencias*. (pp. 21-37) Aique grupo editor.
- Rodríguez Moreno, R. M. (2022) *Inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, El Porvenir-2021*. [Tesis doctorado, Universidad Cesar Vallejo] Repositorio Institucional UCV <https://hdl.handle.net/20.500.12692/83617>
- Rondan, L. A., Zabaleta, V. y Frers, N. (2019). Leer y comprender en la escuela secundaria: una experiencia de intervención. *Actualidades Pedagógicas*, (74). 79-101. Doi: <https://doi.org/10.19052/ap.vol11.iss74.4>
- UNESCO, (2021). Pandemic-related disruptions to schooling and impacts on learning proficiency indicators: A focus on the early grades. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/covid19_interruptions_to_learning_-_final_0.pdf.
- UNICEF (2020). Cinco formas en que la pandemia impactó a los adolescentes. <https://www.unicef.org/uruguay/cinco-formas-en-que-la-pandemia-impacto-los-adolescentes>
- Usán Supervía, P. y Salavera Bordás C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en psicología*, 32 (125), 95-112. DOI: <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>



Sevilla Vallejo S. y Caballos Maron N. (2021). La regulación emocional en niños para lograr la maravillosa aventura de la lectocomprensión en tiempos de pandemia. En Macias, O., Quiñones S. & Yucra J. (comps.) *Docentes de Iberoamérica frente a la pandemia. Desafíos y respuestas*. (pp.108-115). Asociación Formación IB.

Valles Arandiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 49-61. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a07.pdf>.

Vallejo Reyes, F. (2002). El rol de la emoción en la comprensión de textos narrativos. *Escuela de psicología, Universidad Católica de Valparaíso*, 1, 125-140. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol1-issue1-fulltext-39.



ANEXO



Anexo 1

Consentimiento informado para padres/madres o tutores/tutoras.

Mi nombre es Clara Paula Cattaneo, estudiante de la Lic. en Psicología en la Universidad Católica Argentina. Actualmente estoy realizando mi Tesis de grado, dirigida por la Mg. Cecilia Beatriz Moreno. Este formulario tiene la intención de informarle sobre el estudio de Regulación Emocional y Comprensión Lectora que se está realizando de forma virtual y pedir su autorización para la participación de su hijo/a. La recolección de datos consiste en un test de comprensión lectora, el cual busca medir el grado de comprensión de un texto narrativo y otro informativo. Posteriormente, se harán unas preguntas relativas a las respuestas emocionales ante diversas situaciones. Los datos obtenidos serán totalmente confidenciales. Las respuestas de su hijo serán tratadas estadísticamente y de forma conjunta al resto de los participantes. Por lo tanto, se utilizarán sólo con fines académicos y científicos.

1. Nombre y Apellido del adolescente que participará en la investigación.

*

2. Nombre y Apellido del padre, la madre, tutor o tutora que autoriza.

*

3.D.N.I. de padre, madre, tutor o tutora.

4.Fecha de hoy.

*

5. Doy autorización a mi hijo para participar en la investigación. He recibido y comprendido la información que se me han brindado previamente en donde se me explican los alcances y objetivos de este procedimiento. Comprendo que mi autorización y que su participación es voluntaria. Comprendo que los datos obtenidos son confidenciales

Marca solo un óvalo.

SI

NO



Responder las siguientes preguntas, redondeando la opción correcta.

1. El error cometido en el Registro Civil consistió en:

- A. Corregir el DNI de la novia.
- B. Anotar el matrimonio en el acta del registro.
- C. Asentar el matrimonio en el DNI del testigo.
- D. Casar a la novia dos veces.

2. La persona que tuvo conocimiento de lo sucedido en primer lugar fue:

- A. Maricel.
- B. El novio.
- C. La jueza.
- D. El testigo.

3. La jueza para remediar su error:

- A. Entregó un nuevo DNI gratis al testigo.
- B. Anuló definitivamente el DNI de la novia.
- C. Corrigió la fecha en el DNI del novio.
- D. Ofreció la renovación gratuita del DNI anulado.

4. En la frase “Mi marido estaba un poco enojado porque le habían arruinado el DNI a su amigo” el *marido* es:

- A. Ezequiel.
- B. El marido de la Jueza.
- C. Fernando.
- D. El marido de Eugenia.

5. La frase “Del estupor pasamos a la risa” subrayada en el texto significa:

- A. El error de la jueza provocó el enojo y la risa de los asistentes.
- B. El error de la jueza provocó el desconcierto y la diversión de los asistentes.
- C. Los asistentes a la boda estaban felices y se divertieron mucho.
- D. Los asistentes a la boda se resignaron ante el error cometido por la jueza.

6. De los siguientes hechos extraídos del texto el que ocurre en último lugar es:

- A. La jueza anota el matrimonio en el DNI del testigo.
- B. La jueza declara a los novios: marido y mujer.
- C. La jueza dice: “¡Uy! Disculpame, me parece que te casé con el testigo”.
- D. La jueza lee las citas legales entre el murmullo de los invitados.

7. La palabra “ininteligibles” subrayada en la línea 7 en el texto se puede reemplazar por:

- A. Comprensible.
- B. Agradable.
- C. Desagradable.
- D. Incomprensible.



8. El pronombre “le” resaltado en la línea 16 hace referencia a:

- A. A la novia.
- B. Al novio.
- C. A la jueza.
- D. Al testigo.

9. Los novios no se veían con los testigos desde:

- A. El año 2005.
- B. La adolescencia de los novios.
- C. La niñez de los testigos.
- D. El año 2007.

10. La información más importante entre las siguientes extraídas del texto es:

- A. La jueza enmendó el error cometido a tiempo.
- B. Los invitados empezaron a decirle a la novia: “Maricel y sus dos maridos”.
- C. La novia no se disgustó por la equivocación de la jueza.
- D. La boda se realizó en el Registro Civil de Rancagua.



Nombre: _____

Edad: _____

Leer con atención el siguiente texto:

LA ALDOVRANDA EN EL MERCADO

1. La aldovranda vesiculosa entró en el mercado. Como es una planta carnívora, venía a buscar algo para la cena, así que fue derecho al puesto del carnicero y se puso en la cola con las otras viejas. Delante de ella había una señora cargando un perro del tamaño de un monedero, friolento y quejoso. La aldovranda lo miró con gula. Se relamió.
 5. —¡Qué lindo perrito! ¡Y qué chiquito! Seguro que hace pis en un bonsai... —hizo ademán de agarrarlo— ¿Me deja que se lo tenga?
La mujer, horrorizada, escondió el perro en el escote.
La planta ponía muy nerviosa a la clientela.
 10. Sin nombrarla directamente, dejaron caer algunos comentarios maliciosos:
—Yo a mis plantas las alimento con agua y abono, no con milanesas...
—¡Si este mundo es una degeneración, m'hija! ¿No ve que están desapareciendo todos los gatos del barrio? —La planta, como si oyera llover.
El carnicero la apreciaba. Era una buena clienta y se comía las moscas del negocio. Ella le sonreía. La simpatía era mutua. En cambio, la aldovranda odiaba al verdulero del puesto de enfrente. ¡Solo un monstruo podía vender vegetales para que otros se los comieran! Cada vez que el hombre pasaba a su lado rumbo a la balanza con los brazos rebalsando mandarinas, le susurraba al oído: "¡Caníbal!". El verdulero soñaba con verla hervida.
 20. Pero más la odiaba por todo lo que sucedía después.
Esta vez, como otras veces, la aldovranda empezó con su rutina:
—¡AY, ESAS TRISTES ZANAHORIAS DESENTERRADAS!
Al rato:
—¡POBRES PEREJILES MUSTIOS! ¡POBRES ESPINACAS PRISIONERAS!
 25. La gente se puso muy incómoda.
El verdulero miró al carnicero con furia acusadora por tener semejante cosa entre sus parroquianos. El carnicero la defendió con el alma en los ojos.
Ella siguió:
—¿CUÁL FUE EL PECADO DE ESOS ZAPALLITOS PARA QUE LOS ARRANCARAN TIERNOS DE SU MADRE PLANTA?
 30. Arreciaron los comentarios. La cola de la verdulería defendió al verdulero. La de la carnicería se sintió en el deber de ser fiel al carnicero aunque la aldovranda no fuera santa de su devoción.
Discutieron. Se juntó más gente, que tomaba partido por uno u otro bando.
 35. —¡Hagan callar a ésa! —gritaron los verdes apuntando a la planta.
—¡La gente tiene derecho a opinar! —retrucaron los otros.
A todo esto la aldovranda papaba moscas y aullaba:



—¡INFELICES REMOLACHAS MANIATADAS, ALGÚN DÍA LES LLEGARÁ LA LIBERTAD!

El verdulero avanzó como para apretarle el pescuezo. Lo sujetaron entre varios.

—¡No se meta con mis clientas! —bramó el carnicero.

—¡Vivan las proteínas! ¡Arriba el asado con cuero! —respondieron sus leales, y arrancaron con un malambo.

(...) La discusión se hizo tan violenta que algunos llegaron a las manos.

La aldovranda vociferó:

—¡PELADAS, CORTADAS, HERVIDAS Y APLASTADAS! ¡QUÉ DESTINO EL DE LAS PAPAS!

Entonces se produjo el desbande. Unos se fueron a sus casas protestando porque cada vez que aparecía la planta se armaba el mismo pandemónium. Otros se quedaron para ver una vez más el gran duelo: el carnicero y el verdulero frente a frente, uno con la sierra de separar costillas y el otro con la de cortar zapallo.

En medio del mercado, como dos gladiadores del futuro, quedaron trenzados en combate feroz. El destello azul de las sierras al cruzarse iluminaba la ganchera en la penumbra del atardecer.

Entre los alaridos de los dos ninjas, se oyó la voz de la aldovranda:

—¡HERMANAS VERDURAS, VOLVERÉ!

Y se fue. Esta vez con una pierna de cordero porque a la noche tenía visitas.

Adaptación del cuento de Ema Wolf.

Responder las siguientes preguntas, redondeando la opción correcta.

1. ¿Por qué la mujer de la fila de la carnicería esconde a su perrito en el escote?

- A. Porque no quería que el perro se pusiera nervioso.
- B. Porque tenía miedo que la aldovranda se lo comiera.
- C. Porque le resultaba más fácil transportarlo.
- D. Porque tenía miedo de que lo confundieran con un monedero.

2. ¿Por qué piensan las vecinas que están desapareciendo los gatos del barrio?

- A. Porque se los comen los perros.
- B. Porque el mundo está cada vez más degenerado.
- C. Porque se los come la aldovranda.
- D. Porque todos huyen de las plantas carnívoras.

3. La aldovranda era...

- A. un animal.
- B. una mujer del vecindario.
- C. un vegetal.
- D. una clienta del verdulero.



- 4. ¿A qué o a quién se refiere el “lo” subrayado en la línea 7?**
- A. Al bonsái.
 - B. Al carnicero.
 - C. Al monedero de la mujer.
 - D. Al perrito.
- 5. Según el texto ¿qué significa la expresión “algunos llegaron a las manos” (línea 45)?**
- A. Que algunos llegaron a darse las manos.
 - B. Que algunos llegaron agarrados de las manos.
 - C. Que algunos se pelearon.
 - D. Que algunos se amigaron tomándose de las manos.
- 6. En la línea 21 se dice “la aldovranda comenzó con su rutina”. ¿De qué rutina se trata?**
- A. Insultar a las mujeres que llevaban a sus perros en el escote.
 - B. Provocar a quienes compraban carne para que no lo hicieran.
 - C. Pelearse con el carnicero por los cortes que le daba.
 - D. Hacer sentir culpables a los que compran verduras para que no lo hicieran.
- 7. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones explica mejor la frase “se sintió en el deber de ser fiel al carnicero aunque la aldovranda no fuera santa de su devoción” de las líneas 32 y 33?**
- A. La gente defendió al verdulero a pesar de que la aldovranda le caía mal.
 - B. La gente defendió a la aldovranda porque el verdulero le caía mal.
 - C. La gente defendió al carnicero aunque la aldovranda le caía bien.
 - D. La gente defendió al carnicero a pesar de que la aldovranda le caía mal.
- 8. ¿Qué otro título le pondrías a esta historia?**
- A. Provocaciones de un vegetal.
 - B. Como si oyera llover.
 - C. Los alaridos de los dos ninjas.
 - D. Gladiadores vegetarianos.
- 9. ¿Qué significa la expresión “Aunque la aldovranda no fuera santa de su devoción” en las líneas 32 y 33?**
- A. Que querían mucho a la aldovranda.
 - B. Que creían que la aldovranda era una santa.
 - C. Que no querían mucho a la aldovranda.
 - D. Que le rezaban a la aldovranda con devoción.
- 10. El texto “La aldovranda en el mercado” fue extraído de...**
- A. un libro de recetas de cocina.
 - B. un libro sobre alimentación vegetariana.
 - C. un guía de lugares destacados.
 - D. un libro de cuentos.



Nombre: _____

Edad: _____

Leer atentamente la siguiente noticia publicada en *Página/12* el 4 de noviembre de 2011.

AHORA, LOS CRONOPIOS EXISTEN

Científicos argentinos descubrieron en Río Negro un cráneo completo de un mamífero que vivió hace 95 millones de años. Es el primero en su tipo que se encuentra y recibió el nombre de Cronopio. La investigación fue publicada en la revista "Nature".

1. Investigadores argentinos descubrieron en Río Negro el primer cráneo completo de una familia poco conocida de mamíferos que habitaron el planeta durante el período Cretácico superior, última etapa antes de la extinción de los dinosaurios en el mundo. El pequeño fósil, de 95 millones de años, fue llamado por los científicos "Cronopiodentiacutus", en homenaje a las criaturas fantásticas ideadas por el escritor Julio Cortázar. Ayer, los miembros del equipo científico de la Fundación Azara presentaron la reconstrucción en tamaño real del animal, al que compararon con la hilarante ardilla de la película *La Era del Hielo* que se ve envuelta en una odisea para encontrar bellotas en medio del período glacial. El parecido sorprende.
5. El hallazgo fue publicado ayer en *Nature*, una de las revistas científicas más prestigiosas.

El descubrimiento es el resultado de una campaña iniciada hace más de diez años en La Buitrera, una localidad fosilífera situada cerca de Cerro Policía, en el noroeste de la provincia rionegrina. El líder de esa investigación, Sebastián Apesteguía, explicó a este diario la importancia de este hallazgo. Es el primer cráneo conocido de un driolestoideo del período cretácico superior en el mundo. Los driolestoideos eran un grupo de especies de mamíferos alimentados a base de insectos, frutas y plantas que se hallaban distribuidos por toda la superficie terrestre durante el período Jurásico y que se extinguieron junto con los dinosaurios.
10. Durante la presentación realizada ayer, los científicos mostraron la reconstrucción del pequeño animal en tamaño real, elaborada por el artista Jorge González, mientras proyectaban en una pantalla la imagen de la ardillita de *La Era del Hielo*. "Para la película, creo que se basaron en un grupo asiático de mamíferos mucho más modernos", opinó Gaetano, otro de los investigadores. Sin embargo, aseguró, "cuando uno compara ese grupo de animales con un Cronopio, ve que no tiene nada que ver con esa especie". "Curiosamente, el de *La Era del Hielo* es igual al Cronopio", afirmó.
15. En total, se encontraron dos cráneos de tres centímetros y numerosos restos de mandíbulas de esta especie. Según los cálculos científicos, el pequeño mamífero midió alrededor de unos 15 y 20 centímetros con cola. "Sería como una lauchita de campo", comparó Gaetano. Cuando analizamos el cráneo, el equipo notó que tenía
- 20.
- 25.
- 30.



un pico extremadamente largo para todo lo que conocían y unos colmillos muy desarrollados, a pesar de ser insectívoro. “Además, tenían una región del oído muy primitiva, lo que nos llamó mucho la atención porque eso los convierte en un animal con características muy primitivas con respecto a su propia familia”, subrayó.

El investigador trabaja desde sus 18 años en La Buitrera. El lugar se caracterizaba por tener lluvias estacionales, “entonces, cuando había lluvias fuertes los ríos rebalsaban, se expandían e inundaban zonas anegables”, señaló. Había “animales de pequeño a mediano tamaño, mamíferos como Cronopio, reptiles, que hoy solo tenemos representantes en el este de Asia, tortugas, serpientes con patas muy raras y lagartijas”. También, “teníamos grandes dinosaurios de cuello largo, grandes carnívoros como los gigantesaurus, dinosaurios carnívoros más pequeños como los buitreraptor, que tendrían el tamaño de una cigüeña, y reptiles voladores”. “Era una rica fauna la que convivía hace 95 millones de años”, aseguró.

Ese es el ecosistema que se viene a completar con el reciente hallazgo de “un cronopio pequeñito”, el dentiacutus. “Es nuestro grano de arena a la ciencia, demostrar que estábamos equivocados y que la diversidad fue mayor a la que se creía”, aseguró Gaetano.

Informe: Rocío Magnani.

Responder las siguientes preguntas, redondeando la opción correcta.

1. ¿Qué relata la noticia? El descubrimiento de...

- A. un dinosaurio fósil.
- B. el fósil de un mamífero.
- C. un buitreraptor.
- D. el período Cretácico.

2. De las siguientes expresiones, ¿cuál NO se refiere al cronopio?

- A. Una lauchita de campo.
- B. El pequeño fósil.
- C. Un driolestoideo.
- D. La hilarante ardillita.

3. Según esta noticia, los cronopios habitaron...

- A. después de la desaparición de los dinosaurios.
- B. antes del período Cretácico Superior.
- C. antes de la desaparición de los dinosaurios.
- D. durante la Era del Hielo.

4. ¿Quién es Jorge González?

- A. El artista que inventó al personaje de la *Era de Hielo*.
- B. El artista que proyectó en una pantalla la imagen de la ardilla.
- C. El artista que escribió sobre los cronopios.
- D. El artista que realizó una obra del Cronopio en tamaño real.



- 5. En la película *La Era del Hielo*, el animalito que defiende su bellota...**
- A. es un cronopio.
 - B. no está relacionado con los cronopios.
 - C. está emparentado con un cronopio.
 - D. es una figura inventada completamente.
- 6. El fósil hallado del cronopio indica...**
- A. que era muy primitivo para su especie.
 - B. que estaba muy desarrollado para su edad.
 - C. que era un ejemplar muy evolucionado y moderno.
 - D. que era igual a otros de su especie.
- 7. Lo más importante de la noticia es...**
- A. que afirma que los primeros mamíferos comían insectos.
 - B. que una palabra inventada por Cortázar tiene ahora un referente.
 - C. que demuestra que hubo mamíferos que convivieron con los dinosaurios.
 - D. que se encontraron dos cráneos de tres centímetros y restos de mandíbulas.
- 8. Las personas que realizaron el hallazgo...**
- A. encuentran los fósiles por satélite.
 - B. son paleontólogos, cavan para encontrar fósiles enterrados.
 - C. son guías de la zona que esperan a que crezcan los ríos.
 - D. son turistas que buscan cosas raras.
- 9. ¿Qué otro título le pondrías a esta nota?**
- A. Criaturas de Cortázar.
 - B. El hallazgo de los reptiles voladores.
 - C. Una vuelta a la Era del Hielo.
 - D. El hallazgo de un ejemplar drioletosteoideo.
- 10. Según el texto, los científicos mostraron la reconstrucción del pequeño animal en tamaño real...**
- A. antes de la proyección de la película *La Era del Hielo*.
 - B. luego de la proyección de la película *La Era del Hielo*.
 - C. simultáneamente a la proyección de la película *La Era del Hielo*.
 - D. unos minutos después de la proyección de la película *La Era del Hielo*.



Nombre: _____

Edad: _____

Leer atentamente el siguiente texto:

GALLETITAS¹

1. Una señora muy elegante llega a la estación a las dos en punto de la tarde, media hora previa a la partida de su tren. En la ventanilla, le informan que esta se encuentra con una hora de demora.
Un poco fastidiada, la señora va al puesto de diarios y compra una revista; antes pasa por el kiosco y compra un paquete de galletitas y una lata de gaseosa.
5. Preparada para la forzosa espera, se sienta en uno de los largos bancos del andén. Un hombre de avanzada edad se le acomoda a su izquierda. Mientras hojea la revista, ve que un joven se sienta a su otro lado y comienza a leer un diario. Imprevistamente la señora ve, por el rabillo del ojo, cómo el muchacho, sin decir una palabra, estira la mano, agarra el paquete de galletitas, lo abre y después de sacar una comienza a comérsela despreocupadamente.
La mujer está indignada. No quiere ser grosera, pero tampoco hacer de cuenta que nada ha pasado; así que, con gesto ampuloso, toma el paquete y saca una galletita que exhibe frente al joven y se la come mirándolo fijamente.
15. Por toda respuesta, el joven sonríe... y toma otra galletita.
La señora gime un poco, toma una nueva galletita y, con ostensibles señales de fastidio, se la come sosteniendo otra vez la mirada en el muchacho.
El diálogo de miradas y sonrisas continúa entre galleta y galleta. La señora, cada vez más irritada; el muchacho, cada vez más divertido.
20. Finalmente, la señora se da cuenta de que en el paquete queda sólo la última galletita. "No podrá ser tan caradura", piensa, y se queda como congelada mirando alternativamente al joven y a la galletita.
Con calma, el muchacho alarga la mano, toma la última galletita y, con mucha suavidad, la corta exactamente por la mitad. Con su sonrisa más amorosa le ofrece media a la señora.
25. — ¡Gracias! —dice la mujer tomando con rudeza la media galletita.
— De nada —contesta el joven sonriendo angelical mientras come su mitad.
El tren llega.
Furiosa, la señora se levanta con sus cosas y sube al tren. Al arrancar, desde el vagón ve al muchacho todavía sentado en el banco del andén y piensa: "Insolente".
30. Siente la boca reseca de rabia. Abre la cartera para sacar la lata de gaseosa y se sorprende al encontrar su paquete de galletitas cerrado... ¡Intacto!

1. Adaptación del cuento de Jorge Bucay que lleva el mismo nombre.



Responder las siguientes preguntas. Redondear la respuesta correcta.

1. ¿En qué orden cronológico ocurren los hechos del relato?

- a. Se acerca a la ventanilla – pasa por el kiosco – compra una revista – se sienta.
- b. Se acerca a la ventanilla – compra una revista – pasa por el kiosco – se sienta.
- c. Compra una revista – pasa por el kiosco – se acerca a la ventanilla – se sienta.
- d. Se sienta – se acerca a la ventanilla – pasa por el kiosco – compra una revista.

2. ¿A qué se refiere el pronombre “esta”, subrayado en la línea 2?

- a. A la señora muy elegante.
- b. Al tren.
- c. A la ventanilla de la estación
- d. A la partida del tren.

3. ¿A qué hora saldría el tren?

- a. A las dos de la tarde.
- b. A las dos y media de la tarde.
- c. A las tres de la tarde.
- d. A las tres y media de la tarde.

4. ¿Por qué la mujer se muestra indignada cuando el joven comienza a comer?

- a. Porque cree que el joven se está portando de modo maleducado por comer delante de ella.
- b. Porque cree que el joven debería convidarles a los que están en el banco.
- c. Porque cree que el joven se está comiendo las galletitas que ella había comprado.
- d. Porque cree que el joven le robó al kiosquero las galletitas que come.

5. ¿Qué es lo que pasa finalmente en el relato?

- a. El joven se había comido por error las galletitas de la señora.
- b. La señora se había comido por error las galletitas del joven.
- c. El joven le había cambiado a la mujer las galletitas.
- d. La señora quería burlarse del joven.

6. La palabra “ampuloso” resaltada en la línea 13, se podría reemplazar por...

- a. Cuidadoso.
- b. Natural.
- c. Aleccionador.
- d. Exagerado.



- 7. ¿Cómo se habrá sentido la mujer cuando vio el paquete de galletitas intacto en su cartera?**
- Sorprendida y asustada.
 - Indiferente e insensible.
 - Avergonzada y sorprendida.
 - Furiosa y engañada.
- 8. Según la frase marcada en la línea 21, ¿en qué caso cree la señora que el muchacho sería un caradura?**
- Si no se comiera la última galletita del paquete.
 - Si no le ofreciera la última galletita al hombre de avanzada edad.
 - Si no dividiera la galletita a la mitad.
 - Si se comiera la última galletita del paquete.
- 9. El personaje del joven puede ser caracterizado como:**
- Una persona egoísta.
 - Una persona aprovechadora.
 - Una persona injusta.
 - Una persona generosa.
- 10. ¿Cuál de las siguientes deducciones sobre el texto es esencial para comprender los hechos?**
- El joven se había sentado junto a la señora porque estaba hambriento.
 - El joven había comprado un paquete de galletitas igual al de la señora.
 - El joven le sonríe a la mujer porque está bien vestida y le gusta.
 - El joven sonríe a la mujer porque quiere disimular que le está robando las galletitas.



TABLAS CON RESPUESTAS CORRECTAS

SCREENINGS

Informativo (1^{er} y 2^o curso): "Disculpame, me parece que te casé con el testigo"

Pregunta	Respuesta
1	C
2	C
3	D
4	A
5	B
6	C
7	D
8	C
9	D
10	A

Narrativo (1^{er} y 2^o curso): "La aldovranda en el mercado"

Pregunta	Respuesta
1	B
2	C
3	C
4	D
5	C
6	D
7	D
8	A
9	C
10	D

Informativo (3^{er} curso): "Ahora, los cronopios existen"

Pregunta	Respuesta
1	B
2	D
3	C
4	D
5	B
6	A
7	C
8	B
9	D
10	C

Narrativo (3^{er} curso): "Galletitas"

Pregunta	Respuesta
1	A
2	D
3	D
4	C
5	B
6	D
7	C
8	D
9	D
10	B



CUESTIONARIO DE REGULACION EMOCIONAL

Por favor, indica encerrando en un círculo que tan de acuerdo estas con las siguientes afirmaciones, siendo que 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo:

Pregunta	Escala de importancia						Totalmente en desacuerdo
	Totalmente en desacuerdo						
1. Cuando quiero sentir más intensamente una emoción positiva (como la alegría o felicidad) cambio lo que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7
2. Me reservo mis emociones para mí mismo/a.	1	2	3	4	5	6	7
3. Cuando quiero sentir menos intensamente una emoción negativa (como tristeza o enfado) cambio lo que estoy pensando.	1	2	3	4	5	6	7
4. Cuando tengo emociones positivas, pongo mucho cuidado en no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
5. Cuando me enfrento a una situación estresante, intento pensar sobre esa situación de una forma que me ayude a mantener la calma.	1	2	3	4	5	6	7
6. Controlo mis emociones, no expresándolas.	1	2	3	4	5	6	7
7. Cuando quiero sentir más intensamente una emoción positiva, cambio mi manera de pensar acerca de una situación.	1	2	3	4	5	6	7
8. Controlo mis emociones cambiando mi manera de pensar acerca de la situación en la que estoy.	1	2	3	4	5	6	7
9. Cuando siento emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.	1	2	3	4	5	6	7
10. Cuando quiero sentir con menos intensidad una emoción negativa, cambio mi manera de pensar acerca de esa situación.	1	2	3	4	5	6	7