

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, RELACIONES INDUSTRIALES Y CIENCIAS DE
LA COMUNICACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



“DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y COMPRENSIÓN LECTORA
EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE NIVEL
SECUNDARIO DE AREQUIPA, POST CONFINAMIENTO POR COVID-19”

Tesis, presentada por las bachilleres:

Cornejo Solis, Angela Sara

Turpo Nuñonca, Griselda

Para optar por el Título Profesional de
Psicólogas

Asesora:

Dra. Marlene Alejandra Starke Moscoso

AREQUIPA – PERÚ

2022

Dedicatoria

*A mi querida madre Soledad, por su gran amor,
esfuerzo y valentía.*

*A mis hijos por ser la fuente que me inspira a ser
mejor cada día.*

*Y a mi compañera de tesis por acompañarme en este
camino de la investigación*

Angela Sara Cornejo Solis

A mi familia por ser el pilar de mi formación y en especial a mi madre Cleofe, por su apoyo incondicional para alcanzar mis metas, a mi padre Jacinto, quien desde el cielo guía mi camino, a mis hermanos quienes dedican parte de su tiempo para cuidarme y orientarme en mis decisiones y a mis sobrinos por brindarme alegría y enseñanza cada día.

Griselda Turpo Nuñonca

Agradecimiento

Queremos dar gracias a cada uno de nuestros docentes que, a lo largo de nuestra formación en la carrera profesional de Psicología, nos brindaron sus conocimientos, consejos y experiencias, infundiendo en nosotras la búsqueda del bienestar en la salud mental de nuestra comunidad.

A la Institución Educativa, al Sr. Director Joel Calderón Cruz, la plana docente, estudiantes y padres de familia, por la disposición y apertura en la ejecución de este estudio, dado el contexto en el que vivimos, post confinamiento por COVID - 19.

A nuestra asesora Dra. Marlene Alejandra Starke Moscoso, por su apoyo y motivación de que sí es posible alcanzar nuestras metas, así como también en la orientación y guía de la presente investigación.

A todas aquellas personas que, de forma directa o indirecta, han sido partícipes en el inicio de una nueva etapa profesional, como son nuestros familiares, amigos, compañeros de trabajo y conocidos quienes nos brindaron su apoyo en la culminación de esta investigación.

Angela Sara Cornejo Solis

Griselda Turpo Nuñonca

Presentación

Señor Rector de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

Señor Decano de la Facultad de Psicología, Relaciones Industriales y Ciencias de la Comunicación.

Señora Directora de la Escuela Profesional de Psicología.

Señor Presidente del Jurado Dictaminador.

Señores Catedráticos Miembros del Jurado Dictaminador.

Tenemos el honor de dirigirnos a ustedes con la intención de poner a su consideración el presente trabajo de investigación denominado “DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y COMPRENSIÓN LECTORA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE NIVEL SECUNDARIO DE AREQUIPA, POST CONFINAMIENTO POR COVID-19”.

Trabajo que, bajo su revisión y aprobación, nos permitirá obtener el título profesional de Psicólogas.

Esperamos que la presente investigación sirva de aporte al conocimiento de la Psicología, dentro del área Educativa.

Arequipa, diciembre del 2022

Bachiller Cornejo Solis, Angela Sara

Bachiller Turpo Nuñonca, Griselda

Resumen

Esta investigación buscó determinar la relación entre las dificultades en la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19. El método empleado es el cuantitativo, de tipo descriptivo - correlacional, con un diseño no experimental transversal - correlacional. La muestra estuvo conformada por 119 estudiantes de primero y segundo grado de secundaria. Para la recolección de datos se emplearon la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS) y el Test de Comprensión de Lectura de Tapia & Silva. Los resultados demostraron que existe una correlación inversa baja entre las dificultades en la regulación emocional y la comprensión lectora, asimismo se identificó predominancia de niveles medio y alto de las dificultades en la regulación emocional y niveles medio en la comprensión lectora; en referencia a edad y grado de escolarización, no se encontraron relaciones significativas en ambas variables. En conclusión, se halló una relación entre las dificultades en la regulación emocional y la comprensión lectora, indicando que a menor dificultad en la regulación emocional mayor comprensión lectora.

Palabras claves: Dificultades en la regulación emocional, comprensión lectora, confinamiento, COVID-19, adolescentes.

Abstract

This research sought to determine the relationship between difficulties in emotional regulation and reading comprehension in students of a public secondary school in Arequipa, post COVID-19 confinement. The method used was quantitative, descriptive-correlational, with a non-experimental transversal-correlational design. The sample consisted of 119 first and second grade high school students. For data collection, the Difficulties in Emotional Regulation Scale (DERS), and the Tapia & Silva Reading Comprehension Test were used. The results showed that there is a low inverse correlation between difficulties in emotional regulation and reading comprehension, likewise, a predominance of medium and high levels of difficulties in emotional regulation and medium levels in reading comprehension were identified; in reference to age and grade of schooling, no significant relationships were found in both variables. In conclusion, a relationship was found between difficulties in emotional regulation and reading comprehension, indicating that the lower the difficulty in emotional regulation, the higher the reading comprehension.

Key words: Difficulties in emotional regulation, reading comprehension, confinement, COVID – 19, adolescents.

Índice general

Dedicatoria.....	i
Agradecimiento	iii
Presentación.....	iv
Resumen.....	v
Abstract.....	vi
Índice general	vii
Índice de tablas.....	x
Introducción	xi
CAPÍTULO I.....	1
INVESTIGACIÓN.....	1
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.2. OBJETIVOS.....	9
1.3. HIPÓTESIS	10
1.4. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO	10
1.5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	16
1.6. DEFINICION DE TERMINOS.....	16
<i>1.6.1. Regulación Emocional.....</i>	<i>16</i>
<i>1.6.2. Dificultades en la Regulación Emocional.....</i>	<i>16</i>
<i>1.6.3. Comprensión Lectora.....</i>	<i>16</i>
<i>1.6.4. Post Confinamiento, COVID – 19</i>	<i>17</i>
1.7. VARIABLES E INDICADORES	18
CAPÍTULO II	20
MARCO TEÓRICO	20
2.1. Regulación Emocional	20

2.1.1.	<i>Concepto de emoción.....</i>	20
2.1.2.	<i>Psicopedagogía de las emociones</i>	21
2.1.3.	<i>Concepto de regulación emocional</i>	22
2.1.4.	<i>Concepto de dificultades en la regulación emocional.....</i>	23
2.1.5.	<i>Teorías de la regulación emocional y dificultades en la regulación emocional ...</i>	24
2.1.6.	<i>Regulación emocional en adolescentes</i>	29
2.1.7.	<i>Regulación emocional y aprendizaje.....</i>	31
2.1.8.	<i>Regulación emocional en tiempo de aislamiento</i>	32
2.2.	Comprensión lectora.....	33
2.2.1.	<i>Concepto de leer.....</i>	33
2.2.2.	<i>Concepto de Comprensión lectora</i>	34
2.2.3.	<i>Niveles de la comprensión lectora.....</i>	35
2.2.3.1.	Nivel Literal.....	35
2.2.3.2.	Nivel Inferencial.....	36
2.2.3.3.	Nivel Crítico	37
2.2.4.	<i>Fundamentos de la comprensión lectora.....</i>	38
2.2.5.	<i>Modelos de procesamiento</i>	39
2.2.6.	<i>Factores implicados en la comprensión lectora.....</i>	40
2.2.7.	<i>Enfoques de la comprensión lectora</i>	41
2.2.8.	<i>Comprensión lectora en los adolescentes en el Perú</i>	43
CAPÍTULO III.....		45
METODOLOGÍA.....		45
3.1.	Tipo, Método y Diseño de investigación.....	45
3.3.	Instrumentos y técnicas	47
3.3.1.	<i>Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS)</i>	47

3.3.2. <i>Test de Comprensión de Lectura de Tapia & Silva</i>	49
3.4. Procedimientos	51
CAPÍTULO IV	53
RESULTADOS	53
4.1. Análisis e Interpretación de los datos	53
DISCUSIÓN	66
CONCLUSIONES	70
SUGERENCIAS	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXO	95

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Dimensiones de las dificultades en la regulación emocional</i>	54
Tabla 2 <i>Niveles de dificultades en la regulación emocional</i>	56
Tabla 3 <i>Niveles de comprensión lectora</i>	57
Tabla 4 <i>Prueba de normalidad</i>	58
Tabla 5 <i>Comparación de las dificultades en la regulación emocional y comprensión lectora según el sexo</i>	59
Tabla 6 <i>Comparación de las dificultades en la regulación emocional y comprensión lectora según grado de escolaridad</i>	61
Tabla 7 <i>Relación entre las variables de estudio</i>	63

Introducción

La salud mental en las últimas décadas ha tomado mayor importancia en muchos sectores de la sociedad, entre ellos el educativo, de este modo es que se han ido incrementando e implementando programas de intervención en las escuelas para que así haya una atención integral entre el ámbito educativo y las emociones (Atkins et al., 2010; Stephan et al., 2007).

No obstante, la llegada del COVID -19 a inicios del 2020 al Perú, ha sido perjudicial en este avance, ya que las limitaciones a las que se han visto sujetas los estudiantes, no permitieron continuar con estas mejoras en la salud mental, en cambio, trajeron consecuencias en el ámbito psicológico, de este modo, Chávez (2020) afirma que la llegada del COVID -19 afectó al mundo, teniendo que tomar medidas de cuarentena y aislamiento por tiempos prolongados por más de dos años.

En ese sentido, muchas de las actividades, entre ellas la educación, se han visto sujetas a nuevas brechas educativas digitales de las que gran parte de los estudiantes se vieron desfavorecidos, sobre todo en la formación académica; esto ha implicado un gran reto para las escuelas, pero también para las familias, quienes estuvieron a cargo de la enseñanza desde sus hogares, haciendo uso de nuevas herramientas TIC.

En referencia a estos sucesos, el retorno a clases presenciales denotó las secuelas del decaimiento en el rendimiento académico, debido a la falta de preparación en el aprendizaje de las habilidades en matemática y lectura durante el aislamiento social, comparándolos con niveles similares de hace 10 años, del mismo modo aspectos socioemocionales se vieron afectados, perdiendo los estudiantes capacidades en las habilidades blandas y controles emocionales (Barria, 2022).

A medida que la esfera emocional de los estudiantes se vio afectada, se identificó la necesidad de priorizar programas o estrategias que nos permitiera enfrentar su adaptación a un entorno donde el contacto directo tenía que ser restringido por las normativas de salud frente a la pandemia, ya que aún se temía de posibles contagios masivos en los colegios (Anónimo, 2022). De este modo el tema de la Salud Mental vuelve a mostrarse como factor clave para el desarrollo de habilidades emocionales, afectivas y sociales, donde el rol de las emociones y específicamente la educación emocional es requerida para mediar problemas psicológicos o emocionales en el aprendizaje. Ahora bien, la educación emocional se desarrolla mediante competencias emocionales donde la conciencia emocional y la regulación emocional son claves para su obtención, y más aún esta última, ya que existen estudios durante la pandemia, donde se manifiesta la existencia de una relación con el aprendizaje, como la de Ceballos et al. (2022), quienes afirmaron que a menor regulación emocional, menor comprensión lectora, por lo que se concluye que la regulación emocional es un factor indispensable para la Salud Mental y el aprendizaje (Bisquerra, 2005; Bujaico & Torres, 2021).

Por esta razón, esta investigación busca determinar la relación entre las dificultades en la regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de nivel secundario, post confinamiento por COVID -19.

Por todo ello, el presente informe estará constituido por cuatro capítulos:

Capítulo I, nombrado Investigación, el cual nos describe el planteamiento del problema, objetivo general y específicos, las hipótesis de investigación, importancia y limitaciones del estudio, definición de términos, conjuntamente con las variables e indicadores.

Capítulo II llamado Marco Teórico, este apartado guarda relación con las investigaciones revisadas de diferentes autores para llegar a la definición de las variables.

Capítulo III titulado Metodología, donde se da a conocer el tipo, método y diseño a emplearse en la investigación, así mismo se hablará de la población y muestra, de los instrumentos y técnicas a utilizar, para luego precisar los procedimientos que se siguieron en la investigación.

Capítulo IV denominado Resultados, donde se explica el análisis e interpretación de los datos.

Finalizando estos capítulos, se expone la discusión de los resultados, las conclusiones y sugerencias de las investigadoras, referencias bibliográficas y por último los anexos.

CAPÍTULO I

INVESTIGACIÓN

1.1.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La salud mental es un estado de bienestar tan importante como la salud física y el cuidado de ella nos permite estar emocionalmente estables, pero si una situación amenazante afecta dicho estado nos sentiremos vulnerables; en esta medida y bajo las circunstancias vividas por el confinamiento causado por el virus del COVID – 19, se han visto incrementados los problemas en salud mental, los que prevalecen en las poblaciones más vulnerables, es así, que en una investigación elaborada en 204 países, donde se buscó medir la prevalencia de los trastornos depresivos y de ansiedad a causa de la pandemia, se concluyó que esta incrementó los trastornos de depresión mayor en un 27,6% y del trastorno de ansiedad en un 25,6% a nivel mundial, siendo estos dos los de mayor incidencia en poblaciones vulnerables, donde el grupo de mujeres y jóvenes,

(grupo etario de 20 a 24 años) fueron los más afectados (Santomauro et al., 2021).

A medida que la salud mental se ha visto afectada e incrementada a nivel mundial sin tomar la importancia debida a esta problemática, es que generó mayor inestabilidad en las personas, trayendo como consecuencia mayores complicaciones en diferentes aspectos, tanto en la salud, la economía, el ámbito social y la educación. De acuerdo a Cerdán (2021), en la actualidad el COVID-19 ha llevado a los ciudadanos a enfrentarnos ante diversos ámbitos tales como la economía, salud y empleabilidad, generando así experiencias de duelo que conllevan a la depresión, angustia y temor sobre el futuro. De esta misma manera, el rol de la educación no ha sido la excepción en dicho enfrentamiento, ya que la limitación a continuar con una enseñanza presencial se ha visto reemplazada por sistemas virtuales o remotos, pero en nuestra realidad no hemos estado preparados, debido a que muchos niños y adolescentes no lograron tener una accesibilidad a esta educación, provocando de alguna manera la deficiencia del aprendizaje.

Como parte de estas consecuencias en la educación virtual, Merchán et al. (2021) refieren que se ha visto necesaria la participación directa por parte de las familias en la educación de sus hijos, como es la atención educativa en casa, el uso de nuevas plataformas, entre otros, siendo la familia el apoyo de las instituciones educativas, lo que permitió un soporte mutuo de forma más eficaz y eficiente. De la misma forma, la educación virtual ha conllevado a trasladar al hogar todas las actividades académicas, desarrollándose de esta manera diferentes cambios en el entorno familiar que pueden generar conflictos por la sobrecarga que implican dichas actividades, sin embargo, la mejora de la participación familiar se verá incrementada si existe una colaboración democrática en esta guía de aprendizaje (Merchán et al., 2021).

Por lo tanto, es importante indicar que el papel de la convivencia y la influencia de la familia son factores que inciden en el desarrollo emocional de los niños y adolescentes, más aún

en situaciones críticas como las que hemos vivenciado estos dos últimos años. Según Torio et al. (2008) afirman que los padres, representan y forman las bases de desarrollo integral de sus hijos, interviniendo como guías y aportando al desarrollo de su personalidad, la cual es clave para su adaptación social.

En relación a la educación emocional que se brinda a los niños y adolescentes como parte de su desarrollo integral, más aún en tiempos de pandemia, la participación de los padres, entre otros familiares, han sido clave para el desarrollo de estrategias emocionales que permiten enseñarles cómo regularse en situaciones críticas. De acuerdo con Gonzales (2018) la figura materna y paterna se relaciona con diferentes aspectos de la regulación emocional en los hijos mediante las actitudes y cuidados que se les brindan. Ahora bien, las estrategias para una regulación emocional requieren de vivencias y orientaciones del entorno, ya que estas comienzan a acrecentarse en las primeras etapas del desarrollo. Hay que considerar que, durante la primera infancia, éstas recaen en los cuidadores, quienes son los conductores para sus mediaciones (Ceballos & Sevilla, 2020), es por ello que, para un mejor desarrollo de estas estrategias en el adolescente, es importante modelarlas en estas primeras etapas.

Es así que la importancia de esta formación debe reforzarse en la adolescencia, considerando que esta población manifiesta sus propias características, en donde la toma de decisiones y la influencia del entorno social repercuten directamente en el actuar del adolescente, permitiéndole desarrollar estrategias favorables o desfavorables para comprender y hacerle frente a sus propias emociones; por lo tanto, la adolescencia es una etapa sumamente importante, ya que de esta dependerá el bienestar de llevar una vida plena en la adultez. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), la adolescencia es una etapa importante en el desarrollo del ser humano, debido a que se presentan cambios físicos, mentales y sociales propias de la edad, en la

que diversos factores sociales y económicos, hacen que este grupo sea más propenso a problemas de salud mental, esto sin considerar la promoción del bienestar psicológico en dicha población para que puedan acudir a una atención en salud mental. Por consiguiente, uno de cada siete adolescentes entre los 10 y 19 años padece de algún trastorno mental, lo que equivale a un 14 % de la población mundial, a la cual no se le ha dado la importancia debida para que puedan recibir los tratamientos respectivos.

El Perú no es ajeno a esta problemática de la salud mental en niños y adolescentes, ya que según la página Agencia Peruana de Noticias Andina, respaldándose bajo los datos del MINSA y UNICEF, hace referencia que durante todo el año 2020 se atendieron 246,242 casos en el servicio de salud mental, entre niños y adolescentes, siendo las de mayor atención la depresión clínica, trastornos de ansiedad y el síndrome de maltrato. Cabe resaltar que este incremento se dio de un 15% a 21 % en niños y adolescentes (12 -17 años). De esta forma se concluye que los niños y adolescentes denotaron un alto riesgo de presentar problemas de salud mental, por lo que 3 de cada 10 niños y adolescentes entre 6 a 17 años presentaron problemas de salud mental (Ministerio de Salud [MINSA], & UNICEF, 2021).

Dentro de los cambios propios del ser humano, la etapa de la adolescencia es considerada como vulnerable, por sus propias variaciones y crisis relacionadas con su ciclo vital, ya que durante su etapa muestran mayores conductas de riesgo relacionadas a la salud mental, física y problemas socio-conductuales. De esta manera Rosabal et al. (2015) indican que la adolescencia no sólo se enfoca a una etapa de cambios dentro de las funciones sexuales o reproductivas, sino también al Status Social que este obtenga en su entorno, ya que dicha etapa evidencia cambios biopsicosociales que provocan variaciones que alteran su estado emocional, puesto que las acciones que ellos realicen, sean o no voluntarios, pueden llevarlos a conductas de riesgos, donde

la influencia de los grupos coetáneos, la oposición a los padres y la creencia de su autonomía, conllevan a la toma de decisiones poco razonables y los establece en espacios de conductas de riesgo, presentándose en algunos casos problemas de nutrición, actividad física inadecuada, inicio de la actividad sexual temprana, que en muchos casos encaminan a embarazos no deseados y/o contagios de transmisión sexual, uso y abuso de sustancias, así como también conductas inadecuadas que conducen al homicidio y suicidio.

Se considera que las conductas de riesgo van asociadas a una deficiencia académica, como es el bajo rendimiento, el cual se asocia en muchos de los casos a la deserción académica, esto debido a que los factores de riesgo no sólo están ubicados en el entorno sociocultural del adolescente, sino que también se encuentra en la propia escuela (Observatorio de la Educación Peruana, 2022). La influencia por parte de la escuela recae fundamentalmente en los maestros, quienes guían a los estudiantes a desarrollar estrategias oportunas para la adquisición del aprendizaje en aspectos formativos de la lectoescritura y más aún, en la comprensión lectora. Es por ello que, para obtenerla, es necesario tener una comprensión literal, inferencial y crítica, la cual requiere de un seguimiento y asesoramiento constante, favoreciendo así a una mejor comprensión lectora (Pinzás, 2003). Confirmando lo antes mencionado, Pomahuacre (2019) encuentra en su investigación que los estudiantes obtuvieron un nivel promedio sobre la comprensión literal e inferencial; sin embargo, parte de la muestra denota niveles bajos y muy bajos en el nivel crítico.

El Perú en cuanto al rendimiento académico desde el año 2000, forma parte de la evaluación internacional en la prueba PISA, siendo esta una de las pruebas de medición comparativa de aprendizaje más conocida, la cual se enfoca a medir las competencias en lectura, matemática y ciencias, para ver si los adolescentes adquieren los conocimientos y habilidades que

son necesarias para los desafíos de la vida adulta en nuestra sociedad (MINSa, 2019). Es por ello que dentro de los resultados de la evaluación PISA 2018, en la que diez países latinoamericanos participaron, cinco de ellos han mejorado sus resultados en lectura, sin embargo, esta va a un ritmo desacelerado, es decir que su progreso es cada vez más lento, observándose que más de un 50% de los adolescentes aún no han logrado alcanzar las competencias básicas en lectura. Si bien observamos estas mejoras, es en el ranking internacional que América Latina se ubica en la mitad más baja en lectura, estando Chile en una posición 43, seguido de Uruguay en el puesto 48, Costa Rica (49), México (49), Brasil (57), Colombia (58), Argentina (63) y Perú (64), ubicándose estos dos últimos dentro de las veinte últimas posiciones a nivel mundial. En cuanto al desempeño, el 54 % de estudiantes tiene bajo desempeño, esto ha disminuido, siendo el Perú el único país que redujo el porcentaje de estudiantes con bajo desempeño desde el 2009 (Bos et al., 2019).

Es así que la comprensión lectora en el Perú, a pesar de los avances desde el 2009, no ha logrado alcanzar las capacidades esperadas, ya que “nueve de cada diez niños peruanos no entienden lo que leen” (Morey, s.f., p.1), lo cual se agravó con lo vivenciado por el COVID - 19. Talledo (2021) manifiesta que la lectura se ha visto minimizada y en algunos casos sustituida por medios visuales, generando poco interés y agrado en los estudiantes, a pesar de que el sistema haya implementado un Plan Lector en las instituciones educativas, para motivar el interés por la lectura, teniendo en cuenta sus preferencias, gustos, etc., sin dejar de lado aquellas lecturas tradicionales o de otra naturaleza, por lo que se busca que las herramientas tecnológicas promocionen el agrado a esta. En el presente año, se realizó un estudio denominado Reto Lectura, el cual consta de 10 preguntas online, que buscó medir el desempeño de diferentes áreas del lenguaje en más de 18,000 personas de diferentes edades, de cinco países hispanohablantes, ocupando el Perú, el último lugar en comprensión lectora en referencia a la relación directa entre el grado de estudio y las

capacidades de comprensión lectora, siendo el grupo de adolescentes de secundaria el que obtuvo más bajas puntuaciones (63,3%) a diferencia de los estudiantes de primaria que alcanzaron una puntuación aprobatoria (64,8%) (Smartick, 2022).

De esta manera, no se puede negar que la adolescencia es parte de una etapa donde surgen desafíos propios de la edad, que a su vez se le suman nuevos retos que conllevan a presentar dificultades en el ámbito académico, social y emocional, pero dependerá de las vivencias aprendidas y el entorno social, para hacerle frente a estas situaciones. De acuerdo a una encuesta digital elaborada en el estado de emergencia por el MINSA, Ministerio de la Mujer y Poblaciones vulnerables (MIMP), el MINEDU y UNICEF, identificaron que el 29.6% equivalente a los adolescentes entre 12 a 17 años, podrían padecer de algún problema emocional en la salud mental (Anónimo, 2021), por consiguiente algunos autores refieren que la presencia de dichos problemas, son resultado de un mal manejo de las emociones en esta etapa de desarrollo, generando así dificultades en la regulación emocional (Gómez, 2015).

En vista de que estas dificultades, se generarían ante, la falta de conciencia y comprensión de las emociones, la aceptación de las mismas, la capacidad de controlar las conductas impulsivas y la capacidad para utilizar estrategias de regulación emocional para alcanzar un objetivo (Gratz y Roemer, 2004), es que estas dificultades en la regulación emocional repercutirían no solo en la esfera afectiva, sino también en la académica, teniendo implicancias desfavorables en el logro de las competencias del aprendizaje en la comprensión lectora.

Por lo tanto, la realidad que se ha vivenciado en nuestro país estos dos últimos años por el COVID - 19 nos ha afectado en diferentes aspectos, pero sobre todo en el campo de la salud mental, entre ellos la educación de niños y adolescentes en donde se realza la importancia de orientar las emociones y desarrollar estrategias de regulación emocional dentro de la familia. No obstante, el

confinamiento ha llevado a afectarnos emocionalmente y tomar decisiones que desestabilizan la armonía familiar, siendo los más afectados los niños y adolescentes, que en consecuencia desarrollaron alteraciones emocionales, las que no fueron atendidas apropiadamente y han repercutido en problemas de rendimiento académico, el cual se corrobora con el estudio realizado en España durante el confinamiento, en donde el docente así como la familia, realizaron esfuerzos adicionales en la educación de los niños, sin embargo se presentó una desmejora en la comprensión lectora, además de dificultades de regulación emocional tanto en estudiantes como en padres de familia (Ceballos & Sevilla, 2020).

La región de Arequipa no es ajena a este hecho, ya que la realidad de la educación virtual se vio afectada por las dificultades en el acceso a los medios virtuales, en especial las zonas rurales; de la misma manera, estas brechas conllevaron a la presencia de problemas en la salud mental y deficiencia en el proceso del aprendizaje, no obstante, bajo este confinamiento los padres demostraron mayor compromiso en la formación de sus hijos, involucrándose también en su aprendizaje, por otro lado, la comunicación con el docente se ha visto fortalecida acortando así las brechas comunicativas (Agenda para el Desarrollo de Arequipa, 2022).

Esto genera tomar medidas inmediatas para identificar dichas dificultades que limitarán la adquisición de competencias y habilidades en la población vulnerable que son los niños y adolescentes.

Es por ello y en relación a lo expuesto, surge la siguiente interrogante ¿Cuál es la relación entre las dimensiones de las dificultades en la regulación emocional y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19?

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. General

Determinar la relación entre las dificultades en la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19.

1.2.2. Específicos

- a.** Identificar los niveles de dificultades en la regulación emocional en los estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19.
- b.** Medir los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19.
- c.** Comparar las dificultades en la regulación emocional según el sexo y el grado de escolaridad en los estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19.
- d.** Comparar la comprensión lectora según el sexo y el grado de escolaridad en los estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19.
- e.** Correlacionar las dimensiones de dificultades en la regulación emocional y la comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19.

1.3.HIPÓTESIS

1.3.1. Hipótesis General

H1: Existe una relación significativa entre las dificultades en la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19.

1.3.2. Hipótesis Nula

H0: No existe una relación significativa entre las dificultades en la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19.

1.4.IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

La siguiente investigación nace por nuestro interés de estudiar la realidad vivenciada por los 2 años de confinamiento a causa del COVID -19, donde las habilidades sociales, el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico, según los corresponsales escolares (2022), se vieron afectados debido a muchas de las limitaciones por acceso a una educación virtual en diferentes zonas del Perú, de la misma manera el aislamiento social, de acuerdo a Sánchez y Mejía (2020), también influyó negativamente en el desarrollo de problemas socioemocionales y en la salud mental del entorno familiar.

De este modo, la originalidad de esta investigación parte de encontrar pocos estudios que aborden las dificultades de regulación emocional y la comprensión lectora en la ciudad de Arequipa, más aún frente a un contexto de pandemia que conlleva a un incremento en la salud mental de niños y adolescentes, por consiguiente, la presente buscó enmarcar un área específica de las emociones y el aprendizaje, como son las dificultades en la regulación emocional y la comprensión lectora, en un contexto de pandemia.

Ahora bien, en cuanto a la magnitud del problema, la educación se vio afectada por la nueva brecha digital impartida, donde las nuevas formas de educación fueron limitadas, así mismo el desconocimiento del manejo de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) generaron un aprendizaje deficiente, abandono y deserción escolar, siendo así el soporte emocional y familiar parte importante de ese aprendizaje (Fernández, 2020).

El Perú, dentro de las acciones para conocer el desarrollo del aprendizaje durante la pandemia, elaboró una prueba diagnóstica llamada Estudio Virtual de Aprendizajes [EVA] 2021, donde los resultados no son representativos de toda la población escolar por su naturaleza virtual (MINEDU, 2021) concluyendo así, que el área de lectura disminuyó 16 puntos en relación a la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, 2019), el cual equivaldría a 81,5% de aprendizajes no esperados en la lectura del nivel secundario y de un 92,9% en zonas rurales, mostrando así un retraso de aprendizaje de 2 años, el cual no escapa de la realidad que vivía el Perú antes de la pandemia (MINEDU, 2019).

En referencia a la trascendencia se consideró como primera instancia el aporte de conocimiento en la importancia de considerar las emociones en la educación, como en la comprensión lectora, que forma un pilar necesario para el proceso del aprendizaje. Agregando a ello, Perera y Segura (2012) explican que debemos pretender lograr que los estudiantes sean hábiles en la comprensión lectora, ya que esta es la base de la adquisición de aprendizajes cada vez más complejos, procurando así que entiendan y no solo lean. De la misma manera, el aporte que se brindará a las instituciones educativas abrirá nuevas posibilidades de estudios y programas que busquen enseñar o atender a las emociones en el proceso de la comprensión lectora, ya que, de acuerdo con Scandar y Irrazabal (2020) los estados emocionales pueden afectar el proceso de la lectura y las dimensiones de esta, permitiendo así, ver la relación entre emoción y cognición.

Por lo tanto, el impacto de esta investigación permite identificar la importancia de la salud mental de los adolescentes, con respecto a la influencia de sus emociones en la comprensión lectora, teniendo a los docentes y psicólogos como apoyo en esta mejora, siendo la participación de este último necesaria en todas las instituciones educativas, para que puedan brindar estrategias a los estudiantes, docentes, familias y al cuerpo directivo, mejorando así el proceso en la educación; es por ello, que la implementación de programas que aborden las emociones serán importantes, puesto que permitirán la regulación de sus emociones. De la misma manera, se busca generar un efecto de concientización en el ámbito familiar, dado que ellos son los primeros modelos en la regulación emocional, los que permitirán a su vez identificar las emociones negativas que le ayuden a mediar su conducta ante situaciones estresantes, consigo mismo y su entorno social.

Antecedentes

Antecedentes Internacionales

En la investigación de Zumba y Moreta (2022), se buscó identificar la relación entre la afectividad, dificultades en la regulación emocional, estrés y salud mental en adolescentes del Ecuador en tiempos de pandemia del COVID-19, donde se empleó una metodología de tipo descriptivo correlacional, comparativo en género y de corte transversal en estudiantes de 14 a 19 años evaluados con las pruebas de Afectos Positivos y Negativos, Dificultades en la Regulación Emocional, de Salud General de Goldberg y de Estrés Percibido. Los resultados indican niveles moderados de estrés, con resultados significativos en diferencia de género en la regulación emocional, estrés y somatización, con mayor presencia en mujeres que en hombres y concluyeron que el impacto de las emociones y el estrés en el contexto de la pandemia actual, es significativo en la salud mental de los adolescentes.

Según García et al. (2018), en su investigación titulada “la comprensión lectora y el rendimiento escolar” en la ciudad de Cúcula, Colombia, que tuvo el propósito de determinar las posibles relaciones entre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y su desempeño académico. Dentro de la metodología trabajada, el estudio fue de tipo cuantitativo no experimental de tipo correlacional. Usándose la Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC) como instrumento, la cual fue aplicada a una muestra de 91 estudiantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 13 y 14 años. Concluyen que, los estudiantes presentan dificultades en el orden textual, inferencial y contextual; en el análisis correlacional de los datos de las diferentes asignaturas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas) tienen una correlación significativa positiva, pero no significa necesariamente la existencia de una relación de causa-efecto. Considerando que el rendimiento académico se ve afectado por las dificultades en la regulación emocional y más aún en la comprensión lectora.

Antecedentes Nacionales

Meza (2019) en su investigación se planteó como objetivo determinar el nivel de regulación emocional en 120 adolescentes de 4to y 5to de educación secundaria del colegio Príncipe de Asturias en Villa el Salvador. Empleando una metodología básica simple de diseño descriptivo y corte transversal, usando la prueba de Dificultades de Regulación Emocional DERS. Los resultados obtenidos determinan que el nivel de regulación emocional corresponde mayoritariamente a un nivel bajo en un 54 %, lo cual evidencia que los adolescentes no cuentan con habilidades para modular emociones intensas y desagradables.

La investigación realizada por Huaitan y Vera (2021) titulada desregulación en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana en el Perú. Empleó una metodología de diseño no experimental, descriptivo comparativo transversal, con una muestra de

90 estudiantes, entre edades comprendidas de 14 a 17 años evaluándose con la escala de desregulación emocional (DERS). Los resultados enunciaron que, 40% de la muestra presentó un nivel de desregulación medio en la escala general y la dimensión conciencia un 29%, el cual se presentó con mayor prevalencia en esta muestra, indicando así el bajo nivel en el reconocimiento de sus emociones. También se demostró que existe mayor prevalencia de la desregulación emocional en mujeres a diferencia de los varones.

Según Patricio y Porras (2018), en su investigación titulada Comprensión lectora y rendimiento académico en los estudiantes del idioma inglés del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa San Vicente de Paúl, Chaclacayo, 2015 en la ciudad de Lima, tuvo como objetivo determinar el grado de correlación existente entre las variables nivel de comprensión lectora y rendimiento. La metodología planteada en su investigación fue de tipo correlacional, descriptivo, usando como instrumentos una prueba escrita y una acta de notas, para la muestra de investigación se trabajó con 60 estudiantes de cuarto año de secundaria, llegando a la conclusión de que la comprensión lectora se relaciona significativamente con el rendimiento académico en estudiantes del idioma inglés, lo cual indica que el grado de correlación entre las variables fue positiva y significativa de acuerdo con los índices de correlación.

En la investigación de Castillo (2018) busco determinar la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes del VI ciclo de Educación Básica Regular de una Institución Educativa, para ello empleó un método descriptivo con diseño transversal correlacional en una muestra de 43 estudiantes, empleando una lista de cotejo y una ficha de análisis documental bajo la validez de jueces expertos. Los resultados indicaron un nivel de comprensión lectora medio (51,2%) en los estudiantes de dicha institución, en cuanto al rendimiento académico este se ubica en proceso (53,5%), concluyendo que existe una relación

significativa entre comprensión lectora y rendimiento académico.

Antecedentes Locales

Bajo la revisión literaria dentro de las investigaciones realizadas en la ciudad de Arequipa, no se han encontrado investigaciones que evalúen las dificultades de regulación emocional en adolescentes y más aún si estas se asocian al tema de comprensión lectora, de la misma manera, no hay investigaciones con la población adolescente que se hayan estudiado con dicha problemática como consecuencia de la educación a distancia.

Es por ello que hemos considerado a la siguiente investigación por contar con algunas de las características en nuestra investigación.

Mamani y Valle (2018) en su investigación, buscan establecer la relación entre la inteligencia emocional y los hábitos de estudio con el rendimiento académico en estudiantes de quinto año de secundaria del distrito de Arequipa. La metodología fue cuantitativa de tipo correlacional, con un diseño no experimental transeccional correlacional, en una muestra de 240 estudiantes de instituciones privadas y estatales. Empleó el inventario de Inteligencia Emocional EQ-I BarOn, el CASM- 85 para los hábitos de estudio y el acta de calificaciones. Los resultados manifestaron una relación directa alta entre las tres variables, indicando una correlación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, lo cual indicaría que al incrementarse una acrecentaría a la otra.

Apaza y Auccapuella (2019) buscaron conocer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en ciencias sociales, de los estudiantes de tercer grado de secundaria del distrito de Orcopampa- Castilla. Emplearon un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo causal con un diseño no experimental. La muestra se conformó de 85 estudiantes de secundaria; los instrumentos fueron el inventario de Inteligencia Emocional EQ-I BarOn y el acta de notas en

ciencias sociales. Los resultados manifestaron la existencia de una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en ciencias sociales.

1.5.LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Dentro de las limitaciones presentadas en la investigación tenemos:

- Debido al contexto que se continúa viviendo en nuestra comunidad a causa del COVID – 19, es que aún se mantiene restringido el acceso a las instituciones educativas públicas y privadas.
- Los pocos antecedentes que puedan servirnos de respaldo para la investigación, ya que no se encontraron estudios que empleen ambas variables o trabajen con la muestra establecida.

1.6.DEFINICION DE TERMINOS

1.6.1. Regulación Emocional

Es un proceso que influye en el comportamiento de la persona, de acuerdo a la decisión que toman respecto a su emoción vivenciada y experimentada, que se modificará con las estrategias automáticas para alcanzar las metas esperadas (Gómez & Calleja, 2016).

1.6.2. Dificultades en la Regulación Emocional

Es la incapacidad de inhibir aquellas emociones y comportamientos inadecuados, por la falta de conciencia, comprensión y aceptación de las emociones, así como la incapacidad de controlar conductas impulsivas y el mal manejo de estrategias en la regulación emocional, para alcanzar propósitos personales y situacionales (Gratz & Roemer, 2004).

1.6.3. Comprensión Lectora

Es la habilidad para poder comprender un lenguaje escrito, por consiguiente, resulta ser el paso final de una lectura. Dentro de él se da un proceso que involucra un pensamiento rico, donde no solo participa el lector, sino el texto y el contexto. Para que pueda darse el proceso de la comprensión lectora es muy importante que se establezca una relación entre la información

previa con la nueva, para luego así, formular hipótesis, inferencias, comparaciones acerca del contenido del texto. Una vez hechas estas relaciones, la comprensión resulta ser completamente personal, ya que el significado que se construye depende de la experiencia previa del lector o en caso contrario, de la falta de estrategias para una mejor comprensión lectora (Alliende & Condemarin, 2002).

1.6.4. Post Confinamiento, COVID – 19

Proceso gradual de recuperación de algunos espacios personales y colectivos, en donde la libertad y rutinas diarias se restauraron tras la desconexión por el COVID- 19, generando que el comportamiento de las personas se vea afectado, surgiendo así nuevas conductas adaptativas (Omega Psicología, 2020).

1.7.VARIABLES E INDICADORES

Operacionalización de Variables

VARIABLE		DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES/ SUBHABILIDADES	TIPO DE VARIABLE
PRIMARIA	Dificultades en la Regulación Emocional	Es la incapacidad de inhibir aquellas emociones y comportamientos inadecuados, por la falta de conciencia, comprensión y aceptación de las emociones, así como la incapacidad de controlar conductas impulsivas y el mal manejo de estrategias en la regulación emocional, para alcanzar propósitos personales y situacionales (Gratz & Roemer, 2004).	Conciencia	Ordinal
			Rechazo	
			Estrategias	
			Metas	
SECUNDARIA		Es la habilidad para poder comprender un lenguaje escrito, por consiguiente, resulta ser el paso final de una lectura. Dentro de él se da un proceso que involucra un pensamiento	Informar sobre hechos específicos	
			Definir el significado de las palabras	

	Comprensión lectora	rico, donde no solo participa el lector, sino el texto y el contexto. Para que pueda darse el proceso de la comprensión lectora es muy importante que se establezca una relación entre la información previa con la nueva, para luego así, formular hipótesis, inferencias, comparaciones acerca del contenido del texto. Una vez hechas estas relaciones, la comprensión resulta ser completamente personal, ya que el significado que se construye depende de la experiencia previa del lector o en caso contrario, de la falta de estrategias para una mejor comprensión lectora (Alliende & Condemarin, 2002).	Identifica la idea central del texto	Ordinal
			Interpreta hechos	
			Infiere sobre el autor	
			Infiere sobre el contenido del fragmento	
			Rotular	
INTERVINIENTE	Sexo		Masculino	Nominal
			Femenino	
	Grado de escolaridad		Nivel secundario	Ordinal

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Regulación Emocional

2.1.1. *Concepto de emoción*

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española (s.f.) la emoción se refiere a vivenciar sensorialmente y anímicamente sensaciones que pueden ser placenteras o desagradables en un tiempo determinado.

De la misma manera Goleman (1990) manifiesta que la emoción estaría relacionada con estados psicológicos y biológicos, como los sentimientos que se vivencian ante diversos eventos, además de la influencia de respuestas que usualmente la representa.

Según Bisquerra (2005) la emoción forma parte de la vida humana, que inicia a partir de un estímulo o acontecimiento interno o externo, en el que un solo estímulo puede presentar diferentes respuestas.

Para Gross (2021) las emociones van a entenderse como reacciones aprendidas que se presentan de diferente manera en cada uno y que tienen una base biológica.

Es así que las emociones se comprenden, como estados y reacciones fisiológicas bajo vivencias que serán diferentes en cada persona, por su propio aprendizaje adquirido, las cuales pueden presentarse ante situaciones variables, pero bajo un tiempo determinado.

2.1.2. Psicopedagogía de las emociones

Según Bisquerra (2005) en su libro acerca de la psicopedagogía de las emociones, realiza la necesidad de desarrollar competencias emocionales en un marco educativo, para ello toma el término de educación emocional del cual busca el desarrollo integral de la persona.

Para fundamentar el término de educación emocional, toma como base la clasificación de competencias emocionales como son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar, de la misma manera considera la inteligencia emocional como una referencia esencial, el cual fue presentada inicialmente por Salovey y Mayer quienes establecieron 4 ramas esenciales de este enunciado y dos de ellas son fundamentales para la adquisición de las competencias, entre estas están la conciencia emocional y la regulación emocional (Bisquerra, 2005). De acuerdo a estos puntos, el autor plantea una educación emocional a partir del desarrollo de competencias emocionales como:

- **La conciencia emocional:** la que busca conocer las emociones propias y ajenas, bajo el comportamiento personal con el objetivo de comprender dicha conducta asociada a su emoción.
- **La regulación de las emociones:** es la capacidad que se emplea para adaptarse a determinadas situaciones, aunque cabe resaltar que este componente no se basa en reprimir

la emoción ni la habilidad de control como se conoce en la autorregulación, sino que se centra más a unas autoafirmaciones positivas o la reestructuración emocional.

2.1.3. Concepto de regulación emocional

La regulación emocional se entiende como procesos de experiencias, momentos o expresiones de las emociones, que se activan para dar una respuesta emocional que puede influir en los demás para incrementar o disminuir la emoción (Gross, 2021).

De acuerdo a Bisquerra (2018) la regulación emocional implica la mediación del comportamiento hacia respuestas adecuadas, en la que no necesariamente se reprime la emoción, sino que se emplea habilidades de control emocional para tener la capacidad de transformar la emoción a un estado positivo.

Según Ruesta (2020) lo define como el proceso que permite adaptarnos a una situación a través de estrategias con el objetivo de alcanzar una meta, la cual puede ser variable de acuerdo al contexto.

La regulación emocional es un proceso que influye en el comportamiento de la persona, de acuerdo a la decisión que toma respecto a su emoción vivenciada y experimentada, que se modificará con las estrategias automáticas para alcanzar las metas esperadas (Gómez & Calleja, 2016).

De este modo se considera, que la regulación emocional es un proceso que forma parte natural de nuestras emociones, que se activan ante la necesidad de controlar las mismas y no como una represión, sino más bien, como una adaptación a la situación, para el alcance de nuestros objetos.

2.1.4. Concepto de dificultades en la regulación emocional

Una vez entendida la regulación emocional, se puede hablar de las dificultades en ella, por lo que es preciso citar a los siguientes autores:

Gratz y Roemer (2004) lo conceptualizan, como la incapacidad de inhibir aquellas emociones y comportamientos inadecuados, por la falta de conciencia, comprensión y aceptación de las emociones, así como la incapacidad de controlar conductas impulsivas y el mal manejo de estrategias en la regulación emocional, para alcanzar propósitos personales y situacionales.

Los propios autores plantean que las dificultades o relativa ausencia de una o más de las habilidades comprendidas en estas dimensiones constituiría, lo que se ha denominado de diversas maneras: déficits, desregulación, disfunción de la RE o su alteración, RE desadaptativa, trastornos en la RE o propiamente como dificultades en la RE. (como se citó en Socorrás, 2015, p.7)

Para Socorrás et al. (2021) las dificultades en la regulación emocional se manifiestan como la imposibilidad para intervenir en el manejo de las emociones negativas, que se presentan en un determinado momento y no se logran manipular de forma asertiva en el proceso de adaptación de estos estados emocionales, para la obtención de una meta.

Granados y Reyes (2014) la definen como respuestas emocionales inadaptadas frente a situaciones esperadas, debido a los cambios de estado de humor que se presentan por la falta de modulación en las emociones.

Por lo tanto, se considera a las dificultades en la regulación emocional como un proceso desfavorable en la adaptación emocional, frente a respuestas esperadas por el entorno, además de la incapacidad de usar estrategias que permitan mejorar las respuestas emocionales, para el logro de los objetivos planteados.

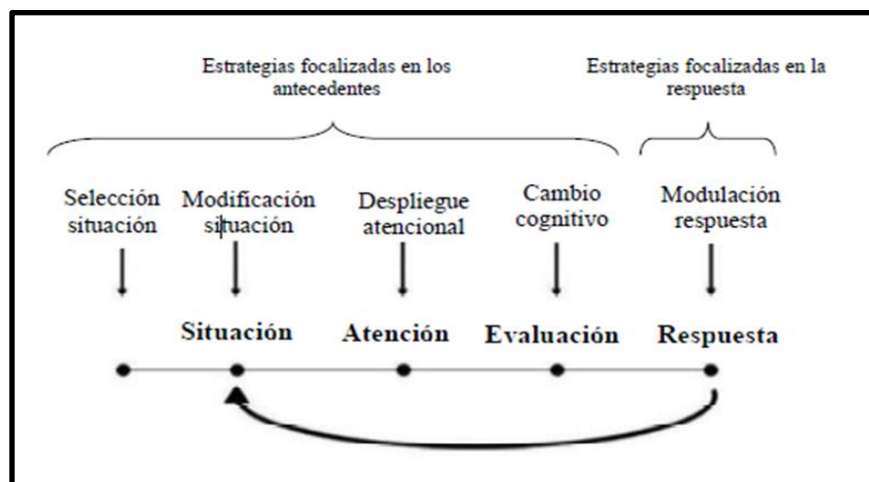
2.1.5. Teorías de la regulación emocional y dificultades en la regulación emocional

2.1.5.1. Teorías de la regulación emocional.

2.1.5.1.1. Modelo de regulación emocional de Gross. Como parte de entender el proceso de la regulación emocional Gross y Thompson (2007) mencionan la posibilidad de analizar está, en función del lugar en el que se produce e inicie así, el proceso de generación de la emoción.

De esta manera Gross establece cuatro fases que explican el proceso para regular la emoción, las cuales se identifican como: Situación, Atención, Interpretación y Respuesta, de la misma forma existe dos estrategias, donde una se focaliza en responder a este estado emocional antes que se dé la emoción (estrategia focalizada en los antecedentes) en el que se ubica la fase de situación, tensión y evaluación; en referencia a la segunda estrategia esta se presenta una vez que se dé la respuesta de la emoción (estrategia focalizada en la respuesta.) donde se incluye la fase de respuesta (Hervás & Moral, 2017).

Modelo Procesual de la Regulación emocional Gross 1999



Nota: Tomado de Valle (2018)

Además, se identifica en la teoría procesual de Gross, que cada grupo de estrategias junto con las fases denotan cinco puntos que presentan el proceso generativo de la emoción y estrategia

de la regulación de forma más detallada, siendo así los primeros cuatro puntos, parte de las estrategias focalizadas a los antecedentes y el quinto punto a las estrategias focalizadas en la respuesta (Bergallo & Roldan, 2014; Hervás & Moral, 2017; Valle, 2018).

- **Selección de la situación:** este primer punto enuncia la medida de exponernos o no a una determinada situación, la cual puede estar influenciada por vivencias previas que de alguna manera generó situaciones negativas, por ello bajo esta fase se puede seleccionar vivenciar dicha situación o evitarla. En el caso de un estudiante que teme hablar en público, evitará participar voluntariamente en exposiciones o actividades relacionadas.
- **Modificación de la situación:** para este segundo punto ya estamos centrados dentro de una situación, donde se puede cambiar elementos de esta, bajo la dirección que tome la persona. Cuando el estudiante tiene que salir a exponer, puede ubicarse en un espacio donde no percibe directamente la mirada de todos sus compañeros.
- **Despliegue intencional:** este punto se centra también, dentro de una situación que ya no puede ser modificada, pero sí podemos dirigir nuestra atención, es decir nosotros bajo una situación tensa, podemos direccionar nuestra atención hacia cosas o personas que nos permitan mantener la calma o también a los propios pensamientos. El estudiante que teme exponer puede centrar su atención hacia el compañero que le brinda más confianza o dirigir la mirada hacia la parte superior de sus compañeros manteniendo su mirada a un estímulo neutro.
- **Cambio cognitivo:** respecto a este punto, el papel que juega la persona es muy importante puesto que aquí se ve el rol de cómo interpretamos la situación o la reevaluación cognitiva para modular la respuesta emocional. El estudiante al terminar de exponer revalora la percepción del auditorio en relación a su exposición, por lo que considera que no fue tan

mala la situación.

- **Modulación respuesta:** para finalizar la situación, apreciamos en este punto la acción de la emoción bajo la supresión emocional donde no se busca expresar la respuesta emocional. Un estudiante al finalizar su exposición se mostrará bajo una postura rígida y seria para no manifestar su incomodidad.

2.1.5.2. Teorías de las dificultades en la regulación emocional.

2.1.5.2.1. Modelo de las dificultades en la regulación emocional por Gratz y Roemer. El término de las dificultades en la regulación emocional está asociada al campo de emociones negativas las cuales fueron de interés por algunos autores entre ellos están Kim Gratz y Lizbeth Roemer en su investigación titulada “Evaluación multidimensional de la regulación y desregulación de las emociones: desarrollo, estructura factorial y validación inicial de la escala de dificultades en la regulación de las emociones”.

Mediante el análisis multidimensional de la regulación emocional, se apreció características que estarían involucradas en la mediación de estados emocionales, que en su mayoría eran negativas, llegando así a establecer inicialmente cuatro dimensiones donde la primera se enfoca en la conciencia y la comprensión de las emociones, la segunda implica la aceptación de las emociones, la tercera se enfoca a la capacidad de controlar los comportamientos impulsivos y mantener una postura deseada cuando se vivencie estados emocionales negativos y la cuarta dimensión es la capacidad de emplear las estrategias de regulación emocional conveniente a la situación (Gratz & Roemer, 2004).

Es así que a través del análisis de estas cuatro dimensiones se estableció la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS), que al realizar el análisis factorial se logró identificar la necesidad de revalorar las dimensiones, estableciéndose así en seis que quedarían

representadas en la escala, en el que se denotó que las dimensiones se enfocan en estados emocionales negativos bajo un campo más clínico, entre estas tenemos: a la falta de conciencia de las respuestas emocionales, falta de claridad de las respuestas emocionales, no aceptación de respuestas emocionales, acceso limitado a estrategias de regulación de emociones percibidas como efectivas, dificultades para controlar los impulsos cuando experimenta emociones negativas y las dificultades para involucrarse en comportamientos dirigidos a objetivos cuando experimenta emociones negativas (Gratz & Romer, 2004).

Para apreciar detalladamente la función de cada una de estas dimensiones la apreciamos en el siguiente apartado (Gratz & Romer, 2004; Valle, 2018).

- **Falta de aceptación emocional:** se enfoca a no lograr aceptar una reacción negativa.
- **Dificultades para orientar el comportamiento dirigido a metas:** cuando se experimenta una emoción negativa, existe la incapacidad de dirigir el comportamiento hacia un objetivo definido.
- **Dificultades en el control de los impulsos:** frente a una emoción negativa existe el problema de mediar los impulsos, la diferencia con el apartado anterior se centra en el hecho de que al controlar los impulsos no implica que lograremos un objetivo esperado.
- **Falta de reconocimiento/conciencia emocional:** se dirige a expresar el obstáculo de ser consciente de nuestros estados emocionales.
- **Acceso limitado a las estrategias de regulación emocional:** se manifiesta como la creencia en la dificultad de no saber cómo mediar una emoción negativa de forma eficiente.
- **Falta de claridad emocional:** es la dificultad de reconocer o equivocarse en identificar una emoción y se diferencia de la dimensión de reconocimiento, ya que esta no implica que sea consciente de la naturaleza de la emoción que percibe.

Ante el análisis y características del cuestionario DERS en diferentes contextos, se denotó la necesidad de adaptarlo al castellano y es así que Hervás y Jódar adaptaron la prueba indicando sólo 5 dimensiones a diferencia de la original que es de 6, juntando las dimensiones “Dificultades en el control de impulsos” y “Acceso limitado a estrategias de regulación” en una denominada “Descontrol emocional” (Hervás & Jódar, 2008).

Posteriormente se continuó con esta adaptación en una población de adolescentes en Cuba, identificando así 5 dimensiones denominadas:

- Conciencia, enfocada a la dimensión “poca conciencia emocional”.
- Confusión, orientada por la dimensión “falta de claridad emocional”.
- Rechazo, enfocado a la dimensión de “no aceptación de respuestas emocionales”.
- Estrategias, orientadas por la dimensión de “acceso limitado a estrategias de regulación emocional”.
- Metas, la cual está constituida por las “dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas” (Socarrás, 2015).

De esta manera el cuestionario DERS se manifestó como una herramienta útil en estudios de la regulación emocional, desarrollándose así adaptaciones en el Perú y específicamente en Arequipa por Huamani y Saravia (2017), reafirmando las siguientes dimensiones:

- **Conciencia:** está enfocada a la identificación de las propias emociones.
- **Rechazo:** se enfoca a la negatividad propia por aceptar experimentar emociones, ya sean por hechos que generan vergüenza o malestar.
- **Estrategias:** está asociada al desbordamiento de sensaciones desagradables en las emociones, puesto que se carece de estrategias para su regulación.

- **Metas:** se dirige a la dificultad de conducir los comportamientos hacia hechos deseados, por sensaciones intensas dentro de las emociones que se vinculan con la impulsividad.

En referencia a las definiciones revisadas en las dificultades de la regulación emocional, Rivarola (2017) hace hincapié a dos vías, la primera relacionada a la falta o aplazamiento de una respuesta inmediata en las emociones, que generaría deficiencia en el manejo de estas estrategias y la segunda se enfocaría a aquellas dificultades para adaptar las emociones a pesar de contar con estrategias reguladoras.

Es por ello que resulta importante conocer que las dificultades de la regulación emocional parten de una reacción natural en el desarrollo del hombre, sin embargo, la ausencia o falta de enseñanza de estas capacidades ocasionarían un déficit en las conductas adaptativas, que repercutirían también en su entorno social.

2.1.6. Regulación emocional en adolescentes

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud la adolescencia forma parte del período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años. En esta etapa se comienza a vivenciar nuevas experiencias positivas y negativas llegando a experimentar emociones intensas que se ven influenciadas en los siguientes puntos (Cibils, 2021).

- La vulnerabilidad ante los diversos cambios de desarrollo, hace que exista la necesidad de conocer cosas nuevas, llegando a correr riesgos sin ser consciente de las consecuencias.
- Su estado emocional es diferente al del niño o adulto, puesto que, a diferencia de un niño, el adolescente empieza analizar las respuestas emocionales no sólo en el presente, sino también en el pasado y futuro por lo que es más complejo decidir, en cuanto a la diferencia emocional con un adulto, el adolescente ante emociones intensas se siente incapaz de conocer cómo mediar esta situación por falta de experiencia.

- Existen dos procesos nuevos que intervienen en la adaptación de esta etapa que es la autonomía y la identidad (Cibils, 2021; Pérez, 2020).

Bajo esta medida, se comprueba que un adolescente es más vulnerable a vivencias y emociones negativas, no solo por sus cambios físicos o la presión de grupo, sino por factores cerebrales, aprendizajes nuevos y la necesidad de correr riesgos.

Ahora bien, la adolescencia está dividida por tres etapas: la adolescencia temprana, media y tardía, siendo la primera clave para la aceptación de las siguientes.

Cuando hablamos de una adolescencia temprana nos enfocamos en edades entre los 10 a 13 años (Cibils, 2021), los cuales se caracterizan por la presencia de cambios físicos y hormonales de forma acelerada, provocando así una etapa de duelo debido al conflicto interno por dejar atrás la figura de niño y enfrentar estos cambios (Krauskopof, 1999). A su vez es importante resaltar no solo aquellos cambios físicos, sino también, los emocionales, puesto que en esta etapa los adolescentes son vulnerables a padecer de problemas emocionales a causa de conductas propias de la edad, como el egocentrismo o las reacciones impulsivas que podrían conducir a una inestabilidad de sus emociones (Granados & Reyes, 2014).

La adolescencia media, desarrollada entre los 14 a 16 años (Cibils, 2021), caracterizada por la culminación de la pubertad, presentando también particularidades que influyen en el manejo de las emociones, puesto que existe una continuidad del incremento del individualismo, la cual imposibilita a que se tenga respuestas óptimas ante situaciones de riesgo, priorizando la aceptación del grupo de pares (Granados & Reyes, 2014).

Finalizando con esta etapa, se tiene a la adolescencia tardía comprendida entre los 17 a 19 años, como un periodo de mayor tranquilidad e integración de la personalidad, la cual busca alcanzar la identidad y autonomía de la persona, sin embargo, la presencia de dificultades en

regular sus emociones en las etapas anteriores, desarrollarían problemas de dependencia en la vida adulta, generando trastornos emocionales como la depresión (Granados & Reyes, 2014).

2.1.7. Regulación emocional y aprendizaje

La educación desde sus inicios, mostró el interés a enfatizar los aspectos cognitivos del alumnado y tener buenos resultados académicos, sin embargo, los aspectos socioemocionales aun estando presentes no tenían la atención debida, no obstante, en los últimos años la inteligencia emocional y las competencias emocionales demostraron estar influenciadas en el desarrollo del aprendizaje eficiente, para formar adultos más seguros y capaces (Bisquerra, 2005).

En concordancia con Bisquerra, el psicólogo Zorza (2016) menciona que el aprendizaje socioemocional que se enfoca al autoconocimiento y empatía con allegados, muestra el desarrollo de un adulto feliz, del cual se asociaría al desarrollo de habilidades blandas y conductas prosociales, que conllevan a un ambiente pacífico con las demás personas, de la misma forma el logro de la adquisición de aprendizajes satisfactorios aporta ello. De esta manera la relevancia de las emociones en la educación puede influenciar positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje (Gumora & Arsenio, 2002).

Ahora bien, el rol del destinatario en la enseñanza de la educación emocional lo maneja inicialmente el profesor, al ser el modelo más allegado a los alumnos, siendo el que pondrá en práctica las tácticas efectivas a las competencias emocionales requeridas en sus estudiantes y así prevenir conductas de riesgo en los niños y adolescentes (Bisquerra, 2005). Estas situaciones de peligro aparecen por diversas razones entre ellas, se enuncia que los estudiantes que pasan por una demanda de responsabilidades curriculares, pueden generar conflictos emocionales (Valle, 2017) que ponen en riesgo su toma de decisión; no obstante, se ha demostrado que los adolescentes que muestran conciencia de sus sentimientos y control de sus emociones denotan menores situaciones

de conflicto o riesgo (Zorza, 2016).

Es a partir de ahí, la importancia del desarrollo de una regulación emocional, ya que estas son esenciales en la educación integral y la percepción que el profesor presenta en su regulación emocional influenciará en sus estudiantes, pues a mayor regulación emocional del profesor se da más importancia a la educación emocional (Santander et al., 2020). En una investigación de niños de 9 a 11 años se comprobó que los niños con un bajo manejo de frustración y estados emocionales negativos, presentarían limitaciones para mediar o regular el comportamiento con el aprendizaje comprobando así que la regulación emocional está involucrada en la adquisición de las capacidades académicas (Andrés et al., 2017).

Por lo tanto, el aprendizaje no solo implica la necesidad de dominios cognitivos para su desarrollo esperado, sino está influenciado por varios factores del entorno, como es la educación emocional y en específico la regulación emocional, puesto que ella busca brindar las herramientas para el manejo y no la supresión de emociones negativas en los estudiantes, debido a que está encamina a la adaptación de las personas ante situaciones negativas o positivas, bajo estrategias que se aprenden con la experiencia.

2.1.8. Regulación emocional en tiempo de aislamiento

La salud mental de las personas representa el bienestar mental para enfrentar situaciones críticas o nuevas, es así que Hernández y Gonzales (2022) en su investigación, mencionan que las personas ante situaciones de impactos emocionales estresantes, denotan una afectación psicológica.

De esta manera, la presencia de la pandemia a conllevado a que las personas en la actualidad presenten problemas emocionales, como lo confirma Alzamora (2020), en su investigación donde indica que la pandemia ha generado problemas psicológicos que han de

requerir de meses o años para superar el periodo de aislamiento, en concordancia con ello, se observó que una población de Cuzco ante el aislamiento obligatorio, tuvo una ligera incomodidad, pero que posteriormente manifestó problemas de ansiedad, temor y otros problemas emocionales por esta crisis, sin embargo se observó también una adaptación gradual frente a esta situación (Sánchez & Mejía, 2020).

El aislamiento social por COVID- 19 generó una vivencia muy variable de emociones, ya sean negativas (temor a contagiarse, el enojo a la limitación de interacción y la tristeza en referencia a la muerte de un familiar) o positivas (alegría por compartir tiempo con la familia y el amor al prójimo), donde el dominio y el conocimiento de estas, ayudarían en el manejo de situaciones críticas y lograr una estabilidad física y mental, por lo que las emociones y en especial la regulación emocional es una estrategia clave durante estos periodos (Jorquera, 2020).

Mediante estas investigaciones se percibe la realidad de informar acerca de la importancia de la salud mental en tiempos críticos e impredecibles donde el conocimiento de estrategias o de las emociones serían medios necesarios para reducir los impactos psicosociales ante eventos como el COVID 19.

2.2. Comprensión lectora

2.2.1. *Concepto de leer*

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española (s.f.) el leer implica decodificar un conjunto de signos lingüísticos para luego comprender o interpretar su significado.

Pinzás (2017) leer es un proceso mental, en el cual el lector hace una interpretación personal del texto, generando así ideas con posibles significados en este proceso constructivo.

Leer no sólo implica decodificar aquellos signos lingüísticos, sino que involucra otro proceso como es la comprensión de la palabra escrita y cómo es que se integran entre ellas, para que así la lectura tenga sentido (Núñez, 2011).

El educador brasileño Freire (2004) entiende la lectura como un proceso de aprendizaje y comprensión crítica de textos y contextos conectados por relaciones dialécticas.

Escarpit (1991) comprende la lectura literaria como una actividad a la vez social y sensible, donde se suspende la relación del individuo con su universo para establecer otras conexiones con el universo de la obra.

Jitrik (1998) considera la lectura como una actividad, pero también indica qué es, cómo surge y cómo interactúa con ella como parte de la actividad social.

De acuerdo al texto revisado, podemos aclarar que leer y la lectura son conceptos diferentes y complejos, como muestran los autores citados. La lectura tiene una lógica particular, crea comprensiones diferentes según el contexto de cada persona, además intervienen en ella, una influencia subjetiva y social.

Los autores mencionados aquí coinciden en que la lectura es una acción cultural y, por tanto, está sujeta a leyes sociales que forman las necesidades, capacidades y prácticas de la lectura.

2.2.2. Concepto de Comprensión lectora

Según Cairney (2022), la comprensión lectora agrupa a varios procesos psicológicos y cognitivos, como son las operaciones mentales encargadas de procesar la información lingüística desde su recepción hasta la toma de decisiones.

Devis (2000), define a la comprensión lectora como el proceso cognitivo de recordar los significados de palabras, inferir sus contenidos y así lograr, con ayuda de los componentes del lenguaje, identificar la intención y estado de ánimo del autor para dar respuesta a las interrogantes.

Pérez (2005) la comprensión lectora es la interrelación que tiene el lector con el texto, en donde el primero utiliza las ideas originales del autor para luego relacionarlas con sus conocimientos previos y a mayor sean estas experiencias, mayor será la complementación en la comprensión lectora.

La comprensión es fruto de una sucesión de tareas, estar atento y comprender las ilustraciones en clase, identificar y dar relación a los conceptos importantes, jerarquizar la información importante para que luego las ideas se transformen en nuevos conocimientos. Es en la medida que se ejercite la comprensión en la que poco a poco se agiliza y se convierte en habilidad.

2.2.3. Niveles de la comprensión lectora

Según Alliende y Condemarín (2002) son varios los procesos que intervienen en la comprensión lectora, es por ello que se debe considerar una sucesión gradual, desde la visión más simple hasta la más compleja:

2.2.3.1. Nivel Literal. Es la identificación y búsqueda de aquellos elementos que tiene el texto como ideas primordiales y secundarias, la secuencia del texto, características del mismo y la identificación de los acontecimientos, no siendo necesariamente una comprensión activa donde interviene la estructura cognitiva e inteligencia del lector (Gordillo & Flórez, 2009).

Alliende y Condemarín (2002) lo considera el primer nivel, el cual tendría la participación de dos capacidades fundamentales, una es la identificación del argumento del texto como son las

ideas primordiales y secundarias, la otra sería el uso de la memoria, las cuales ayudan a resolver inquietudes sobre:

- Identificación de los elementos y su ubicación.
- Identificación de las particularidades: sujetos, fechas, etc.
- Identificación de las ideas primordiales y secundarias.
- Identificación de la asociación acción - consecuencia.
- Identificación de las peculiaridades de los individuos.
- Memorias de acontecimientos, periodos y localidades.
- Memorias de singularidades.
- Memorias de ideas de primordiales y secundarias.
- Memoria de acción - consecuencia.
- Memoria de las peculiaridades de los individuos.

Posterior al nivel literal, se da una reorganización de la información, donde la nueva secuenciación de ideas e información se dará a través del proceso de categorización y síntesis en la lectura. Ambos niveles permiten tener una comprensión global del texto, así como también conseguir datos concretos del mismo (Pérez, 2005).

2.2.3.2. Nivel Inferencial. Según Alliende y Condemarín (2002), en este grado se aspira que la persona infiera o enuncie sus propios supuestos a partir de las ideas primordiales que haya logrado detectar en la lectura, asociándolas con otras partes del texto. Este grado significa que los lectores deben combinar sus vivencias y hacer presunciones y suposiciones:

- Agregar conjeturas de la información suplementaria.
- Agregar conjeturas de la información primordial, como puede ser el sugerir una semejanza o una lección moral a partir de una información central.

- Deducir conceptos secundarios que facilite establecer el orden de las mismas si es que no se encuentran de forma explícita en el documento.
- Pérez (2005) el nivel inferencial permite realizar un análisis de los textos, ya que estos contienen mayor información de la que se presenta y estas inferencias permiten acceder a ideas que el autor quiere dar a conocer de forma implícita.

Para Gordillo y Flórez (2009) este nivel permite al lector deducir lo que no se plasma textualmente, teniendo que relacionar y agrupar la información previa con los nuevos conceptos, para así producir nuevas ideas e hipótesis, las cuales le ayudarán a elaborar sus propias conclusiones.

2.2.3.3. Nivel Crítico. Según Alliende y Condemarín (2002), este tercer grado requiere de un cuestionamiento sobre lo real y lo subjetivo, además de las opiniones que uno pueda tener sobre algo o alguien.

Permite también pensar sobre el tema que trata el texto, relacionando los contenidos previos con las del autor y así valorar esta información con las ideas que el lector tiene del mundo que lo rodea (Pérez, 2005).

Según Gordillo y Flórez (2009), el lector utiliza su cuestionamiento valorativo para contrastar su opinión con la del autor.

Con este nivel se encuentra la apreciación lectora, la cual genera un impacto psicológico y estético del texto en el lector, así como la reflexión sobre la forma del texto, haciendo una valoración objetiva junto a una apreciación crítica sobre algunas particularidades que el autor expresa.

2.2.4. Fundamentos de la comprensión lectora

Leer comprensivamente es esencial para el estudiante. La comprensión se debe concebir como un proceso donde el lector conecta la información que el autor le presenta, con la información previa que tiene.

A inicios del siglo XX, surge un interés por parte de educadores y psicólogos para estudiar la comprensión lectora con sus respectivos procesos, aunque en las últimas décadas se ha intensificado este estudio, este no ha generado cambios en el proceso de la comprensión.

Este fenómeno se fue intensificando con el paso de los años, pero el proceso de la comprensión en sí mismo no ha sufrido cambios análogos.

En la década del 60' y 70', se consideraba que la comprensión era consecuencia de la decodificación, sin embargo, cuando los docentes comenzaron a enfocarse en otros procesos implicados en la comprensión, encontraron que muchos estudiantes aún no entendían el texto; la comprensión no se daba de forma automática. En ese momento, los pedagogos comenzaron a poner mayor atención a las interrogantes que los profesores planteaban, debido a que estos hacían preguntas literales y los estudiantes no querían contradecirlos al demostrar sus habilidades de razonamiento, lectura y análisis crítico de textos (Dubois, 1991).

Ya en los años de 1970 y 1980, investigadores en educación, psicología y lingüística plantearon teorías de cómo es que la persona comprende y es gracias a ellos que en la actualidad podemos conocer mucho más sobre los procesos por el cual los lectores crean significados en sus interacciones con los textos (Cooper, 1999).

Leer es comprender, estándares que se alinean y apoyan a la instrucción de la comprensión de lectura según Solé (1998) quien dividió este proceso en tres etapas, antes de leer, durante la lectura y después de la lectura.

Uno de los problemas que más aqueja a los docentes de cualquier nivel es la comprensión lectora, el cómo enseñar a los estudiantes a que puedan comprender los textos que leen, pero en esta última década tanto maestros como expertos han comenzado a buscar nuevas formas de enseñanza basadas en una mejor comprensión en los procesos de alfabetización para incorporarlas en los marcos teóricos que utilizan para enseñar. Entre los recientes conceptos en comprensión lectora, se entiende como un proceso de construcción de significados por parte del receptor, donde se utilizan reglas de reducción de la significación, es por ello que quien entienda un texto, no reproducirá el significado de oraciones individuales, sino que captarán el significado del discurso como un todo (Vásquez, 2022).

2.2.5. Modelos de procesamiento

2.2.5.1. Modelos de procesamiento ascendente. Llamado también “bottom - up” o “de abajo - arriba” este modelo está asociado en primera mano con el estímulo que brinda el texto escrito en sí, es decir los grafismos o letras que presentan para luego llegar a formar los fonemas de frases, oraciones, párrafos y textos, en donde se parte del todo a la comprensión como estímulo – mente, sonido - palabra (Pinzás, 2017).

Si bien los conocimientos previos por parte del lector contribuyen a un mejor estudio de la lectura, este no es indispensable para el proceso que solo pretende decodificar y obtener un significado, lo cual permite que la lectura sea guiada o conducida por el texto (Pinzás, 2017).

2.2.5.2. Modelos de procesamiento descendente. Conocido como “top-down”, “de arriba-abajo” o “centrado en el sujeto lector”. Para Pinzás (2017) este modelo hace referencia a los conocimientos previos, ideas, interrogantes que tiene el lector, lo cual ayuda a construir los nuevos conceptos. La lectura y la comprensión no se inician con el estímulo, más bien inician en la mente del lector, mucho antes del acto en sí de leer, puesto que la persona se adelanta con suposiciones

e ideas que contienen posibles significados.

2.2.5.3. Modelos interactivos. Este es un modelo que conjuga los procesos ascendentes y descendentes, puesto que ninguno es independiente del otro.

Para Godman (2014) la lectura sería la información que ingresa, mientras que el contenido es una respuesta producida, donde el lector es quien le da sentido a la lectura en sí, adicionando sus conocimientos y experiencias previas para transformarlo, y así obtener nuevos significados gracias a una lectura selecta que posee.

2.2.5.4. Modelo compensatorio. Según Pinzás (2017), este tipo de modelo indicaría que cuando el lector tiene algún tipo de dificultad al momento de leer, ya sea con la decodificación o al momento de identificar las palabras, el modelo ascendente se ve comprometido y es en ese instante que los modelos descendentes van en su ayuda haciendo uso de otros procesos como la metacognición.

2.2.6. Factores implicados en la comprensión lectora

Varios estudios han confirmado que la alfabetización, sobre todo la lectoescritura, está íntimamente relacionada con ciertas particularidades propias del estudiante y de la familia como es el nivel educativo, sociocultural y económico que estos presentan, por otro lado en el entorno familiar estaría el apoyo en las tareas escolares, la formación de actitudes y habilidades académicas relacionadas con factores socioculturales como el aprendizaje de los niños y la evaluación de intereses (Franco et al., 2016).

Con las características antes mencionadas se aprecia una estrecha relación con la comprensión de textos los siguientes factores:

2.2.6.1. Factores académicos. Halliday (1986) confirmó que el objetivo de la evaluación no solo implicaba el conocimiento de la lengua materna como un sistema de comunicación

simbólico, sino también evaluar el desempeño pragmático de la lengua materna a partir de este conocimiento; porque como comunidad académica somos conscientes de nuestra importancia lingüística y elegimos la forma de lenguaje adecuada a la situación en la que nos encontramos.

2.2.6.2. Factores socioculturales. Cardenas (2015) afirma que este factor establece una relación entre variables socioeconómicas y recursos disponibles que tiene la familia, los cuales están íntimamente relacionados con la comprensión lectora. Es decir, que mientras más alto sea el estatus sociocultural de la familia, habrá un mayor interés por la lectura, generado por una exposición previa a la lectura, debido a que en este estatus existe una mayor valoración por lo académico. Otros estudios coinciden en que el número de libros, la variedad de textos utilizados en los deberes, la supervisión de los padres en la lectura y el apoyo tienen un efecto beneficioso sobre el desarrollo de la comprensión lectora (Madero & Gómez, 2013).

2.2.6.3. Factores personales. En la lectura, la motivación juega un papel muy importante, puesto que en este proceso no sólo será suficiente la decodificación e interpretación, sino que requiere de una disposición emocional o estado de ánimo, el cual permitirá apoderarse de este conocimiento interiorizándolo y haciéndolo parte en su vida diaria (Cardenas, 2015). Para tener una actitud positiva hacia cualquier actividad, debe ser un pasatiempo agradable. La lectura es un acto comunicativo complejo que implica una disposición emocional o estado mental además de la inteligencia (Marín, s.f.).

2.2.7. Enfoques de la comprensión lectora

Cuando hablamos de investigación es vital desarrollar y saber diferentes enfoques o nociones de lectura que, para Cassany (2013, p.25) “No son tres maneras de leer, sino solo tres formas sobre la lectura, a saber: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural”.

2.2.7.1. Enfoque lingüístico. Siguiendo a Cassany (2013), el enfoque lingüístico es comprendido como un ejercicio gramatical y léxico. Desde este punto de vista, se puede afirmar que el lector requiere simplemente manejar las palabras, sus formas y significados de acuerdo al diccionario y las reglas que conlleva (fonología, morfología, sintaxis y semántica) para así adherirse a la información clara del texto.

En épocas pasadas (incluso en la actualidad), se creía que el significado se encontraba solamente en el texto; esto es, el contenido surge de la unión del significado de todas sus palabras, frases, conectores, preposiciones, conjunciones, pronombres, oraciones, etc. Por ende, el significado es único, estable, objetivo.

2.2.7.2. Enfoque psicolingüístico. Según este enfoque, la lectura de acuerdo a Cassany (2013) se entiende como una edificación de significados, que resultan del diálogo entre el lector y el texto. Sugiere el hecho de generar procesos cognitivos (inferencias, presuposiciones, dobles sentidos) para generar múltiples sentidos. Leer no solo necesita descodificar el significado explícito, exige, además, contribuir con los sentidos que el texto supone, pero no pormenoriza; esto señala que el lector debe rescatar implícitos para generar el sentido global del texto. Entender la lectura desde este enfoque representa poner en movimiento un conjunto de procesos cognitivos, siguiendo a Cassany (2013) los más importantes son: prever lo que encontramos en el texto, plantear hipótesis de sentido, validarla, recuperar los implícitos, inferir, por su contexto, los significados del vocabulario. Proceso denominado por Cassany (2013) leer entre líneas.

2.2.7.3. Enfoque sociocultural. Esta enfoque no excluye que el significado se construye por el conocimiento del código lingüístico que se encuentra en el texto y por lo que tiene grabado el lector, pero pone énfasis en otros aspectos no tomados en cuenta: el significado de los vocablos, expresiones, frases, oraciones y las nociones previas que aporta el autor y el lector tienen una

origen social, siguiendo a Cassany (2013) el texto no nace de la nada, siempre brota de otros, de las experiencias personales y socioculturales de quien lo crea, de su visión de mundo, de sus propias representaciones, de sus ideologías, credos y sentimientos; texto, autor y lector no son sujetos separados, en cada uno de ellos se ocultan unos contextos definidos, los tres se superponen en un proceso de lectura.

2.2.8. Comprensión lectora en los adolescentes en el Perú

Según Beriche (2021) la comprensión lectora es una aptitud importante para los alumnos, se aprende a leer desde una corta edad en la escuela y se refuerza a lo largo de la escolaridad. En ese sentido, se requiere que los jóvenes aprendan y realicen habilidades en la lectura que les permita entender y construir lo que significa los diversos textos, académicos y recreativos. No solamente la lectura sirve para la escuela, también sirve para la vida diaria. Un ejemplo de ello sucede cuando el niño realiza búsquedas en internet, realiza una actividad escolar o cuando revisa las indicaciones para un juguete recién comprado.

Señala la autora mencionada que, aun así, esta competencia tan importante y necesaria para los escolares no presentaría logros significativos. Según un informe del Banco Mundial (2021) apunta que en Latinoamérica y el Caribe más del 60% de “niños de 10 años aún no tienen la capacidad de leer y comprender una narración sencilla”, llama a este escenario “pobreza de aprendizaje”. Resulta alarmante que, en el siglo XXI, donde la cuarta revolución industrial ha modificado el uso de la tecnología digital, física y biológica (Perasso, 2016), los estudiantes aún no logran entender lo que leen.

En el Perú, la Evaluación Censal de Estudiantes del año 2019, señala que solamente el 37,6% de estudiantes de segundo grado de primaria alcanzaron logro satisfactorio en lectura, el 34,5% en cuarto grado de primaria y el 14,5% en segundo grado de secundaria. Respecto a la

prueba internacional PISA del año 2018, el Perú se encuentra en el puesto 64 de 77 países que dieron la evaluación (OCDE). En este momento, la deficiente comprensión lectora debe haberse aumentado debido a la Covid-19, que generó que pasemos de una educación presencial a una virtual, aumentado a este panorama la falta de acceso a internet, acceso a la tecnología, falta de electricidad como característica de muchos estudiantes de nuestro país.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo, Método y Diseño de investigación

Se empleó un paradigma cuantitativo, ya que se buscó medir la magnitud de las variables de dificultades de regulación emocional y comprensión lectora con la intención de comprobar hipótesis bajo comportamientos establecidos.

Es de tipo descriptivo - correlacional, puesto que se centralizó a precisar las características de las dimensiones de las variables en la muestra establecida y se buscó ver la asociación de las dificultades de regulación emocional en la comprensión lectora (Hernández et al., 2014).

El método utilizado fue el hipotético - deductivo, ya que se buscó comprobar la veracidad de esta a través de una hipótesis, mediante la deducción y la recopilación de datos como respaldo científico (Ramos, 2008 como se citó en Bellido & Bellido, 2013).

El diseño es no experimental transversal - correlacional, debido a que no se realizó manipulación de las variables establecidas y se obtuvo la recolección de datos en un momento determinado para así buscar la relación entre ellas (Hernández et al., 2014).

3.2. Población y Muestra

3.2.1. Población

Según Hernández et al. (2014) la población es entendida por la agrupación de todos los casos que coinciden con determinadas características. Para esta investigación la población estuvo conformada por 643 estudiantes de una Institución Educativa Pública Mixta del Distrito de Mariano Melgar, el cual cuenta con 2 salones por grado.

3.2.2. Muestra

La muestra, según Hernández et al. (2014) estaría representada por un subgrupo de la población, las cuales comparten las mismas características. Para este estudio se trabajó con 119 estudiantes de primero y segundo grado de educación secundaria, siendo 59 mujeres y 60 varones, utilizando un tipo de muestreo no probabilístico - intencional, para lo cual consideraremos los siguientes criterios:

Criterios de inclusión

- Estar matriculados en el año lectivo 2022
- Cursar el primero y segundo grado de educación secundaria.
- Contar con el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

- No cursar el primero y segundo grado de educación secundaria.
- No contar con el consentimiento informado.
- No responder la prueba aplicada de forma completa.

Características de la muestra

Variables	N	%
<i>Sexo</i>		
Femenino	59	49.6
Masculino	60	50.4
<i>Edad</i>		
M	12.9	
DE	0.69	
Mdn	13.0	
Min	12	
Max	15	
<i>Grado</i>		
1er grado	64	53.8
2do grado	55	46.2
Muestra total	119	100

Nota: M: medio; DE: desviación estándar; Mdn; Mediana

3.3. Instrumentos y técnicas

3.3.1. Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS)

Nombre de la escala:	Escala de Dificultades en la Regulación Emocional.
Autor y año:	Gratz y Roemer (2004).
Adaptación al Perú:	Huamani y Saravia (2017).
Aplicación:	Individual o colectiva.
Objetivo:	Medir la desregulación emocional.
Ámbito de aplicación:	11 a 18 años.
Duración:	Entre 5 y 10 minutos aproximadamente.

Descripción. La escala de dificultades de regulación emocional (DERS) presenta 36 ítems, que permite identificar seis subescalas:

(a) no aceptación de las respuestas emocionales (no - aceptación), (b) dificultades en conductas dirigidas a metas cuando se está alterado (metas), (c) dificultades para controlar comportamientos impulsivos cuando se está alterado (impulsividad), (d) acceso limitado a estrategias de regulación emocional percibidas como efectivas (estrategias), (e) falta de conciencia emocional (consciencia), y (f) falta de claridad emocional (claridad). (Gratz & Roemer como se citó en Huamani & Saravia, 2017, p.58-59)

La versión adaptada en Arequipa - Perú, fue realizada con una muestra de estudiantes adolescentes entre 11 a 18 años, que bajo diversas revisiones de los expertos, se plantean adecuaciones para su comprensión y validez; de ellos, los 23 ítems que conforman la escala, 15 no tuvieron cambios y solo 8 tuvieron ligeras modificaciones de palabras para su mejor comprensión y de las cinco escalas se eliminó la de “confusión” por no superar los valores de la V de Aiken; luego el análisis factorial se estableció de la siguiente manera:

- Conciencia: ítems 1, 2, 6, 7 y 9
- Rechazo: ítems 10, 14, 18 y 19
- Estrategias: ítems 3, 12, 17, 20, 23
- Metas: ítems 11, 13, 15, 16, 21 y 22 (Huamani & Saravia, 2017).

Los tipos de respuesta para esta escala son tipo Likert que van desde: Casi nunca (0), A veces (1), La mitad de tiempo (2), La mayoría de tiempo (3) y Casi siempre (4); estos son para los ítems 3 y del 7 al 20. Se considera que los ítems 1, 2, 4, 5 y 6 serán calificados a través de la siguiente escala Likert: Casi nunca (4), Algunas veces (3), La mitad de las veces (2), La mayoría de las veces (1), Casi siempre (0).

Calificación e Interpretación. Una vez finalizada la aplicación se procederá a sumar los puntajes por cada dimensión ubicándolos en los baremos, los cuales permitirán establecer el nivel (alto, medio y bajo) de la dificultad de cada dimensión propuesta por la adaptación Arequipeña de Huamani y Saravia.

Obtenida las puntuaciones por las cuatro dimensiones se continuará sumando el total de estas para tener una puntuación total y ubicarlo en la tabla general de las dificultades de regulación emocional planteada por los autores de la adaptación Arequipeña.

Validez. Se realizó una validación arequipeña en una población de adolescentes, aplicando la validación de contenido presentando “valores oscilantes entre 0.87 y 1, siendo altos y válidos en la “V” de Aiken. También se realizó la validez de constructo mediante el análisis factorial confirmatorio, donde se extrajeron 4 dimensiones con 20 ítems ...” (Huamani & Saravia, 2017, p. 102).

Confiabilidad. Realizaron la estimación de la confiabilidad bajo el método de consistencia interna mediante el “coeficiente Alfa de Cronbach ($\alpha= 0.843$) y para cada una de las dimensiones superiores a ($\alpha= 0.7$), así como, el análisis de confiabilidad por estabilidad, a través del método test-retest donde se obtuvo resultados altamente confiables ...” (Huamani & Saravia, 2017, p. 102).

3.3.2. *Test de Comprensión de Lectura de Tapia & Silva*

Nombre del instrumento:	Test de Comprensión de Lectura de Tapia & Silva
Autor:	Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos
Año de publicación:	1982 - Perú
Objetivo:	Medir la habilidad de comprensión lectora expresada en sub destrezas específicas.

Ámbito de aplicación: Estudiantes a partir de 12 a 20 años que cursan Educación Secundaria y I Ciclo de Educación Superior.

Tiempo de administración: Es de 50 a 60 minutos incluyendo el periodo de instrucciones.

Descripción. El test consta de 10 fragmentos de lectura sobre temas diversos, en las que en su mayoría se ha considerado a autores peruanos; estos están organizados en 38 ítems, 8 de los fragmentos con 4 ítems y 2 con tres ítems, con respuestas de selección múltiple teniendo tres distractores y una respuesta correcta, para así ubicarlo en la hoja de respuesta (Tapia & Silva, 1982). Dentro de las subhabilidades que contiene el Test de Comprensión Lectora están:

- Información de hechos: Ítems N° 1, 2, 13, 24, 27, 29.
- Definición de significado: Ítems N° 5, 16.
- Identificación de la idea central del texto: Ítems N° 14, 23, 28.
- Interpretación de hechos: Ítems N° 4, 6, 7, 9, 10, 12, 15, 17, 18, 21, 22, 31, 32,36.
- Inferencia sobre el autor: Ítems N° 37, 38.
- Inferencia sobre el contenido del fragmento: Ítems N° 19, 20, 25, 30, 34, 35.
- Rotular: Ítems N° 3, 8, 11, 26, 33.

Calificación. Esta se realiza de forma manual, empleando para ello la clave de respuestas, asignándole un punto por cada respuesta correcta y cero por respuesta incorrecta, en donde la suma total será de 38 puntos, el mismo que el número de ítems. La prueba consta con un Baremo Peruano aplicado en una muestra representativa en varones y mujeres de Educación Secundaria y I Ciclo de Educación Superior (ESEP) (Tapia & Silva, 1982).

Interpretación. En cuanto a la interpretación de la prueba, esta considera 4 niveles: Bajo, Medio, Alto y Muy Alto, de los cuales se obtendrá mediante la suma de todos sus ítems, ubicándola

así en el cuadro para determinar el nivel en que se encuentra.

Validación. El instrumento proporciona evidencias de validez de contenido y empírica, realizada en una muestra peruana por el origen del test. Para la validez de contenido se fundamenta en los procedimientos de elaboración y selección de los ítems empleados en el desarrollo de la prueba. En cuanto a la validez empírica las autoras consideraron el Test de Habilidad Mental de California (serie intermedia), siendo el índice de validez de 0,58 con una variación de 33,64% (Tapia & Silva, 1982).

Confiabilidad. Para la confiabilidad se empleó “el test - retest, cuyo índice de correlación fue de 0,53 y el índice de consistencia, a través de la fórmula 21 de Kuder Richardson, cuyo valor fue de 0,58” (Tapia & Silva, 1982 citado por Zavala, 2008, p. 78). Cabe indicar que Zavala (2008) revisó esta confiabilidad con el método de consistencia interna, obteniendo así en todo el test, datos por encima de 0.80, lo que comprueba que los errores están dentro de lo permitido para su aplicación.

3.4. Procedimientos

Para la realización de la presente investigación primero, se solicitó la autorización correspondiente al director de la Institución Educativa, a través de una carta que permitió presentar el proyecto y explicar los objetivos de la investigación.

Una vez que se nos otorgó el permiso por parte de la Institución Educativa, se coordinó con la responsable académica y tutores de aula, para la entrega de los consentimientos informados, para que así los padres pudieran confirmar la participación de los estudiantes y proceder a la aplicación de los instrumentos.

La administración se dio en una sesión planificada que abarcó dos horas cronológicas, entregando las pruebas de forma emparejada y consultando en las mismas sobre su deseo de

participar en el estudio, siendo el primer test de aplicación el de Comprensión Lectora y el segundo la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional.

Una vez terminadas las evaluaciones, se procedió a la calificación manual de los instrumentos, para continuar con el almacenamiento en el programa Microsoft Excel bajo las características de nuestros objetivos y continuar con el procesamiento estadístico informático empleando el programa SPSS versión 25.0 y el coeficiente de correlación r de Pearson, permitiendo así la comprobación de la hipótesis.

Se finalizó con el análisis e interpretación de los resultados para así continuar con la discusión, conclusiones y sugerencias respectivas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Análisis e Interpretación de los datos

El presente capítulo busca hacer mención del procesamiento estadístico en referencia a los datos obtenidos, haciendo uso de tablas estadísticas para una mejor comprensión, para ello se empleó el programa estadístico SPSS en su versión 25,0 y la prueba estadística no paramétrica Chi cuadrado de Pearson, que permitirá relacionar las variables de estudio.

Tabla 1*Dimensiones de las dificultades en la regulación emocional*

	Conciencia		Rechazo		Estrategias		Metas	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Bajo	34	28.6	21	17.6	37	31.1	24	20.2
Medio	52	43.7	58	48.7	47	39.5	47	39.5
Alto	33	27.7	40	33.6	35	29.4	48	40.3
Total	119	100.0	119	100.0	119	100.0	119	100.0

En la Tabla 1 se pueden apreciar los resultados en cuanto a las dimensiones de las dificultades en la regulación emocional; como se puede observar, en la dimensión Conciencia el 28.6% tienen un nivel bajo de conciencia; por otra parte, el 43.7% de los estudiantes presentan un nivel medio; mientras que el 27.7% obtuvieron un nivel alto de conciencia. Es por ello que en esta dimensión hay un predominio del nivel medio, lo cual quiere decir que los estudiantes de alguna forma o en determinadas situaciones tienen conciencia de su estado emocional.

En cuanto a la dimensión Rechazo, se puede decir que el 17.6% de los estudiantes tienen un nivel bajo; por otra parte, el 48.7% presentan un nivel medio; y el 33.6% tienen un nivel alto. Al igual que en la dimensión anterior, se puede decir que, en esta dimensión hay un predominio del nivel medio; lo cual hace entender, que en determinadas situaciones los estudiantes rechazan o en ocasiones no aceptan las respuestas emocionales.

Por su parte, en la dimensión Estrategias, el 31.1 % de los estudiantes tienen un nivel bajo; por otro lado, el 39.5% presentan un nivel medio en estrategias; por último, el 29.4% alcanza el nivel alto. En este caso, también hay un predominio del nivel medio, esto da entender que los estudiantes en algunas ocasiones o según la situación, tienen un acceso limitado a las estrategias de regulación emocional.

En la dimensión Metas, el 20.2% tienen un nivel bajo; mientras que el 39.5% presentan un nivel medio y, por último, 40.3% tienen el nivel alto. En este caso, existe una predominancia del nivel alto; lo cual da entender que los estudiantes tienen dificultades para dirigir el comportamiento hacia las metas.

Tabla 2*Niveles de dificultades en la regulación emocional*

	N	%
Bajo	26	21.8
Medio	47	39.5
Alto	46	38.7
Total	119	100.0

De manera general, en la Tabla 2 se puede observar los niveles en la variable dificultades en la regulación emocional, se ha verificado que el 21.8% de los estudiantes tienen un nivel bajo de regulación emocional; mientras que hay una predominancia del nivel medio con 39.5%; por su parte, el 38.7% de estudiantes tienen un nivel alto.

Estos resultados indican que los estudiantes tienen situaciones que no pueden controlar o regular sus emociones, cabe resaltar que también hay estudiantes que tienen niveles altos, lo cual indica que tienen serios problemas para regular sus estados emocionales.

Tabla 3*Niveles de comprensión lectora*

	N	%
Bajo	6	5.0
Medio	72	60.5
Alto	41	34.5
Muy alto	0	0.0
Total	119	100.0

En la tabla 3 se observan los resultados en relación a la comprensión lectora que tienen los estudiantes; en este caso, solo el 5% de estudiantes tiene un nivel bajo; por otro lado, la mayoría de los estudiantes, es decir el 60.5% alcanza el nivel medio; mientras que el 34.5% tienen un nivel alto; en cuanto al nivel muy alto, ningún estudiante logra este nivel. Estos resultados hacen entender, que los estudiantes de primer y segundo grado de secundaria, sí logran comprender de alguna forma los textos, sin embargo, solo hay un mínimo de estudiantes que tienen problemas en la comprensión lectora (5%).

Tabla 4*Prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			G ₁	G ₂
	Estadístico	gl	p		
Conciencia	0.095	119	.010	0.167	-1.011
Rechazo	0.147	119	.001	0.835	-0.067
Estrategias	0.121	119	.001	0.686	-0.205
Metas	0.100	119	.005	0.442	-0.466
Dificultad regulación emocional	0.070	119	.200*	0.518	-0.041
Comprensión lectora	0.066	119	.200*	-0.185	0.059

Nota: G₁: Asimetría; G₂ curtosis; * $p > .05$

Antes de recurrir a pruebas paramétricas, las puntuaciones directas de las variables deben seguir una distribución normal, para esto se ha recurrido a la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, pues nuestra muestra es mayor a 50 casos. Sin embargo, esta prueba no es muy precisa para medir la normalidad de los datos en la actualidad, y ello haría entender que no hay distribución normal en las dimensiones de la variable de dificultades en la regulación emocional, esto por los niveles de significancia calculados en cada dimensión ($p < .05$); por ello, en este caso se tomará en cuenta la asimetría y curtosis que son estadísticos más precisos para establecer la normalidad de las variables; se observa que ninguna de las variables supera el valor ± 2 para asimetría y ± 7 para curtosis, por tanto, se asume que las puntuaciones directas se asemejan a una distribución normal; por tal razón, se recurrirá a las pruebas paramétricas (t student y r de Pearson).

Tabla 5

Comparación de las dificultades en la regulación emocional y comprensión lectora según el sexo

Variables	Femenino		Masculino		t(117)	p	d _{Cohen}
	M	DE	M	DE			
Conciencia	9.4	5.2	7.2	4.4	2.563	.012	0.470
Rechazo	6.7	5.1	4.6	3.7	2.588	.011	0.475
Estrategia	7.5	5.3	5.7	3.6	2.087	.039	0.383
Metas	10.2	6.3	9.2	5.2	1.027	.306	0.188
Dificultad							
Regulación emocional	33.9	17.5	26.7	12.5	2.575	.011	0.472
Comprensión lectora	19.2	4.6	17.8	4.6	1.582	.116	0.290

Nota: M: media; DE: desviación estándar; d_{Cohen}; tamaño del efecto.

En la Tabla 5 se presentan los resultados al comparar las dos variables (dificultades en la regulación emocional y comprensión lectora) según sexo, para ello se ha aplicado la prueba t de student para muestras independientes con un nivel crítico al 5% ($p=.05$).

Como se puede observar, se ha encontrado diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones conciencia, rechazo y estrategia, ya que los niveles de significancia en estos casos están por debajo del aceptado ($p < .05$). Por tal razón, se puede

decir que son las mujeres quienes tienen mayor conciencia emocional, rechazo y estrategia que los varones, esta diferencia es pequeña, pues el tamaño del efecto así lo señala.

De manera general, si se ha establecido diferencias estadísticamente significativas de dificultades en la regulación emocional ($p < .05$), en este caso, son las mujeres quienes tienen mayor dificultad para su regulación emocional que los varones, esta diferencia es de tamaño moderado.

Por su parte, no se han establecido diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora, pues el nivel de significancia para la prueba t de student está por encima del aceptado ($p > .05$). Esto quiere decir, que tanto hombres y mujeres tienen los mismos niveles en cuanto a la comprensión de textos.

Tabla 6

Comparación de las dificultades en la regulación emocional y comprensión lectora según grado de escolaridad

Variables	1er grado		2do grado		t(117)	p	d _{Cohen}
	M	DE	M	DE			
Conciencia	8.2	4.6	8.5	5.3	-0.349	0.728	-0.064
Rechazo	6.0	4.8	5.3	4.2	0.730	0.467	0.134
Estrategia	7.1	4.9	6.1	4.3	1.190	0.236	0.219
Metas	10.3	5.9	9.0	5.5	1.274	0.205	0.234
Dificultad regulación emocional	31.5	16.3	28.8	14.7	0.924	0.357	0.17
Comprensión lectora	18.1	4.4	18.9	4.9	-0.901	0.370	-0.166

Nota: M: media; DE: desviación estándar; d_{Cohen}; tamaño del efecto.

En la Tabla 6 se pueden observar los resultados al comparar las dos variables (dificultades en la regulación emocional y comprensión lectora) según el grado de escolaridad, para ello se ha aplicado la prueba t de student para muestras independientes con un nivel crítico al 5% ($p=.05$).

En la primera variable, es decir, dificultades en la regulación emocional y sus respectivas dimensiones no se han establecido diferencias estadísticamente significativas, pues en estos casos el nivel de significancia para la prueba t de student está por encima del

nivel aceptado ($p > .05$). Lo cual es corroborada por los tamaños del efecto, que indica que las diferencias son despreciables. Esto quiere decir, que los estudiantes tienen los mismos niveles de regulación emocional, independientemente del grado de escolaridad.

De la misma forma, no se ha establecido en la comprensión lectora en los estudiantes según el grado de escolaridad ($p > .05$); esto significa que la comprensión lectora es independiente del nivel de estudios, estén en primer o segundo grado de secundaria, se tendrán mismos niveles de comprensión lectora. Ello también es corroborado por el tamaño del efecto, que señala que la diferencia es despreciable.

Tabla 7*Relación entre las variables de estudio*

	M	DE	1	2	3	4	5	6
1. Conciencia	8.3	4.9	–					
2. Rechazo	5.7	4.5	.483**	–				
3. Estrategias	6.6	4.6	.385**	.548**	–			
4. Metas	9.7	5.8	.312**	.478**	.729**	–		
5. Dificultad regulación emocional	30.3	15.6	.685**	.782**	.847**	.824**	–	
6. Comprensión lectora	18.5	4.6	.034	.014	-.332**	-.329**	-.205*	–

Nota: M: media; DE. Desviación estándar; ** $p < .01$; * $p < .05$

En la Tabla 7 se presentan los resultados luego de aplicar la prueba r de Pearson, con el objetivo de establecer relación entre las variables de estudio (dificultades en la regulación emocional); se recurre a dicha prueba paramétrica pues se ha establecido que existe distribución normal en las puntuaciones directas, para ello se ha tomado en cuenta un nivel de significancia del 5% ($p = .05$). Los resultados son los siguientes:

La dimensión Conciencia de dificultades en la regulación emocional no tiene relación alguna con la comprensión lectora, puesto que lo señala el nivel de significancia calculado para este caso ($p > .05$).

Del mismo modo la dimensión Rechazo de dificultades en la regulación emocional, no guarda relación alguna con la comprensión lectora, lo que es señalada por el nivel de significancia ($p > .05$).

De otra parte, la dimensión Estrategias de dificultades en la regulación emocional tiene una relación **inversa** con la comprensión lectora ($r = -.332$ con $p < .01$); esta correlación tiene una intensidad baja, que quiere decir que hay otros factores que también afectan a la comprensión lectora, no obstante, se puede decir, cuando los estudiantes tengan niveles altos en estrategias (acceso limitado a estrategias de regulación emocional), existirá una alta probabilidad de que tengan dificultades en la comprensión lectora (niveles bajos); o viceversa.

De la misma manera, la dimensión Metas de dificultades en la regulación emocional tiene una relación inversa con la comprensión lectora ($r = -.329$ con $p < .01$); esta correlación tiene intensidad baja, es decir, también se deben tener otras variables al analizar la comprensión lectora; sin embargo, se puede establecer, cuando los estudiantes tengan niveles elevados en metas (dificultad para dirigir el comportamiento hacia metas) existirá una alta probabilidad de que tengan dificultades en la comprensión lectora (niveles bajos) o viceversa.

Finalmente, se ha podido establecer que hay correlación inversa entre las dificultades en la regulación emocional y la comprensión lectora ($r = -.205$ con $p < .05$); dicha correlación tienen una intensidad baja; lo cual quiere decir, que hay otros factores diferentes de dificultades en la regulación emocional que también afectan o que son interdependientes con la comprensión lectora en los estudiantes; no obstante, se establece que, cuando los estudiantes tengan niveles altos en la dificultad en la regulación emocional,

hay una alta probabilidad que sus niveles en la comprensión lectora sean bajas; o también se puede dar, cuando los estudiantes tengan bajos niveles de dificultades en la regulación emocional, sus niveles en la comprensión lectora serán altas.

Por estos resultados, se acepta la hipótesis de investigación, el cual indica: existe una relación significativa (inversa) de dificultades en la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19.

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo principal determinar si existe relación entre las dificultades en la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de nivel secundario, post confinamiento por COVID-19, aceptándose así la hipótesis que habla sobre la existencia de una relación significativa, no obstante, en los resultados de la investigación se obtuvo una significancia inversa, de baja intensidad, por lo que ambas variables se mueven en direcciones opuestas, manifestando así que a mayor presencia de las dificultades en la regulación emocional menor serán los niveles de comprensión lectora y viceversa, realzando que la baja intensidad evidenciaría la existencia de otros factores que afectan a la comprensión lectora.

Es de consideración mencionar que son pocas las investigaciones que buscan correlacionar estas dos variables y que coincidan con la población en mención, no obstante, existen otros estudios que trabajan con variables y poblaciones semejantes, así como las investigaciones de Ceballos et al. (2022), quienes buscaron conocer las estrategias de regulación emocional y la comprensión lectora, afirmando que a menor regulación emocional, menor comprensión lectora, similar a ello tenemos a Lagos (2017), quien buscó establecer la relación entre inteligencia emocional con la comprensión lectora, concluyendo que a mayor nivel de inteligencia emocional, mayor nivel de comprensión lectora.

Dentro de los objetivos específicos, haciendo referencia a los niveles de dificultades en la regulación emocional, los resultados manifestaron una mayor predominancia en un nivel moderado (39.5%), el cual indica que en determinadas situaciones existen dificultades en el control de las emociones, así mismo se obtuvo un nivel alto (38.7%) que afirma la presencia de dificultades en la regulación emocional, esto concuerda con las investigaciones de Huaitan y Vera (2021) quienes identificaron la desregulación dentro de un nivel medio en la escala general, del mismo

modo Meza (2019) buscó precisar los niveles de regulación emocional, concluyendo así, que los estudiantes no contaban con habilidades para modular sus emociones intensas o desagradables; de este modo se sostiene la existencia de dicha dificultad en esta etapa de desarrollo, puesto que la Dra. Carolay Directora del Centro de Apego y Regulación Emocional (CARE – UDD) afirma que la adolescencia al ser una etapa de cambios nuevos, necesita de estrategias de afrontamiento de los cuales ellos recién comienzan a aprender y es habitual la deficiencia de su control emocional, más aún en tiempos de aislamiento como los vivenciados por consecuencia del COVID - 19, generando así problemas psicológicos, siendo los adolescentes una de las poblaciones que denota un incremento en la atención a la salud mental (Alzamora, 2019; MINSA & UNICEF, 2021).

De acuerdo a las comparaciones por sexo, en los niveles de dificultades en la regulación emocional, si se apreciaron diferencias estadísticamente significativas, indicando que hay una mayor demanda de problemas de regulación emocional en las mujeres (33.9%) a diferencia de los varones (26.7%); resultados similares se identificaron en la investigación de Huaitan y Vera (2021); Zumba y Moreta (2022) quienes identificaron una prevalencia de desregulación emocional en mujeres en comparación a los varones, esto se vería reflejado en investigaciones referentes a la gran influencia que tiene el género en la salud mental, teniendo las mujeres mayor incidencia en padecerlas, debido a factores sociales, culturales y experiencias pasadas (Barchilón, 2020), del mismo modo se confirma que el grupo de mujeres fue uno de los más afectados en problemas de salud mental por el confinamiento causado por el COVID-19 (Santomauro et al., 2021).

Respecto a los niveles de dificultades en la regulación emocional según el grado de escolaridad, no se han encontrado diferencias significativas, ya que los estudiantes de primero y segundo grado de secundaria presentan las mismas características en dicha variable, cabe aclarar que los estudiantes de la muestra se encuentran entre los 12 a 15 años, grupo perteneciente a la

adolescencia temprana y media (Cibils, 2021), presentándose una semejanza con Durand (2020) donde se demuestra que no existe una diferencia significativa según las edades entre 10 a 19 años respecto a la regulación emocional; de esta manera, la muestra del estudio se encuentra en más de un 50% en la primera etapa de la adolescencia y estarían presentando características similares en su desarrollo emocional.

En los niveles de comprensión lectora, existe una predominancia del nivel medio (60.5%) similar al estudio realizado por Pomahuacre (2019) con estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución pública, logrando identificar que la comprensión lectora se encuentra en un nivel medio, del mismo modo está la investigación de Contreras y Flores (2020) quienes buscaron determinar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de segundo año de secundaria, concluyendo que los estudiantes se encuentran en un nivel medio en comprensión lectora, sin embargo existen investigaciones como las de Cervantes et al. (2017) y Martínez (2021), que se contraponen a las anteriores, ya que los resultados obtenidos indican que los estudiantes estarían alcanzando niveles básicos o de inicio en la comprensión lectora, enunciando así la presencia de dificultades en la comprensión de textos. De esta manera se afirma que las deficiencias se ven influenciadas por la insuficiencia en los conocimientos léxicos y semánticos durante la lectura (Cervantes et al., 2017). Cabe resaltar que la influencia del aislamiento social por el COVID- 19 conlleva de la misma manera a la afectación de la comprensión lectora, la cual se confirma por Cruz (2022) quien al correlacionar la comprensión lectora con el aislamiento social identificó una relación moderada, lo que determinaría una posible causa en los niveles de comprensión lectora.

En relación a la comprensión lectora según el sexo y el grado de escolaridad, los resultados obtenidos demuestran que no existe relación significativa en ambos casos, por lo que el grado de escolaridad es independiente al nivel de comprensión lectora, del mismo modo ocurre con el

género. Similar a ello se tiene el estudio de Llanos (2013), mostrando que no existen diferencias de sexo al conocer los niveles de comprensión lectora. Así mismo, Gallegos et al. (2019) contrastan los resultados indicando que no existen diferencias significativas en cuanto a género, aunque los resultados manifestaron diferencias significativas en relación al grado de escolaridad en los niveles de comprensión lectora.

Finalmente, en referencia a la correlación de las dimensiones de dificultades en la regulación emocional con respecto a la comprensión lectora, se apreció que las dimensiones conciencia y rechazo no guardan relación alguna con la comprensión lectora, no obstante, sí existe una relación inversa baja en las dimensiones de estrategias y metas, la cual se contrasta con Amézquita (2017) quien identifica una correlación significativa, pero baja con la dimensión conciencia en relación al aprovechamiento académico; cabe resaltar que para Gratz y Roemer (2004) citado por Amézquita en el 2017, la escala DERS ha permitido identificar que las dificultades en la regulación emocional que presentan los adolescentes, involucren a estas cuatro dimensiones, predominando la falta de control de impulsos, estrategias de regulación (Estrategias) y la dificultad de dirigir el comportamiento hacia metas (Metas) , sin embargo esta investigación no llega a ser concluyente por la falta y ausencia de estudios con las características anteriormente planteadas. Por lo tanto, las dificultades en la regulación emocional (conciencia, rechazo, estrategia y metas) son un componente clave e importante en el proceso de aprendizaje, como es la comprensión lectora, y más aun habiendo vivenciado una crisis de aislamiento social.

CONCLUSIONES

- PRIMERA:** Se encontró una correlación significativa inversa, de baja intensidad, entre ambas variables, demostrando que a mayor dificultad en la regulación emocional menores serán los niveles de comprensión lectora en estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19, sin embargo, la baja intensidad evidenciaría la existencia de otros factores que también afectan a la comprensión lectora.
- SEGUNDA:** En cuanto a los niveles de dificultades en la regulación emocional, se observa una predominancia de los niveles medio y alto respectivamente, lo cual indicaría que los estudiantes de primero y segundo grado de secundaria, presentan situaciones que no permiten el control de sus emociones o en otros casos, tienen serios problemas para regular sus estados emocionales.
- TERCERA:** Sobre los niveles de comprensión lectora, los datos obtenidos concluyen que más del 50% de los estudiantes de primero y segundo grado de secundaria alcanzaron un nivel medio en la comprensión de textos, lo que indicaría que los estudiantes en mención, logran comprender de alguna forma los textos.
- CUARTA:** Al contrastar las dificultades en la regulación emocional según el sexo y el grado de escolaridad en los estudiantes, se encontró que sí existen diferencias significativas, sin embargo, se demuestra que las mujeres son las que tienen mayores dificultades para su regulación emocional a diferencia de los varones.
- QUINTA:** En torno a la comparación de la comprensión lectora según el sexo y el grado de escolaridad, se halló que los estudiantes en mención no reflejaron diferencias significativas en ambas variables.

SEXTA: Se encontró una correlación inversa baja en las dimensiones de estrategias y metas ante la comprensión lectora, indicando así, que la carencia de estrategias para regular las emociones y la dificultad de dirigir los comportamientos hacia metas deseadas, conducirían a un bajo nivel de comprensión lectora, no obstante, la baja intensidad estaría asociada a otras variables que afectarían esta comprensión.

SUGERENCIAS

1. Se recomienda iniciar programas de inteligencia emocional en la Institución Educativa estudiada, para desarrollar competencias emocionales, que permitan la adquisición de habilidades de regulación emocional bajo las cuatro dimensiones estudiadas (Rechazo, Conciencia, Metas y Estrategias) las cuales estarán a cargo de los practicantes de psicología y los tutores de cada grado.
2. Se propone realizar charlas informativas sobre la importancia de las emociones, que iniciarían con la capacitación a docentes y padres de familia, para que ellos puedan ser los conductores en la concientización de la importancia de la regulación emocional de los estudiantes, las cuales serán desarrolladas por los practicantes de psicología y tutores a cargo.
3. Es necesario que otros investigadores sigan desarrollando trabajos enfocados al estudio en las dificultades de la regulación emocional en esta Institución Educativa y más aún, en el nivel secundario, ya que son los adolescentes la población con mayores niveles de inestabilidad por los cambios físicos y psicosociales que estos vivencian, lo cual tiene una importancia vital para una mejora en su salud emocional, que repercutirá en su rendimiento académico.
4. Se sugiere a los futuros investigadores emplear muestras más representativas, que incluyan a todo el nivel de primaria y secundaria, para así tener una diversidad en la muestra y poder analizar sus características sociodemográficas en los diferentes resultados, aperturando así la investigación a nuevos campos de estudio, considerando que el aprendizaje requiere de una formación tanto emocional y académica desde los primeros años de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agenda para el Desarrollo de Arequipa, (2022). *Educación en Arequipa durante la pandemia brechas y oportunidades*. [Archivo PDF]. <https://ucsp.edu.pe/wp-content/uploads/2022/05/foro-tecnico-educacion-arequipa-pandemia-brechas-oportunidades.pdf>
- Alvarez, A. (2018). *Influencia de la programación neurolingüística en la comprensión lectora con estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Psicología de la Universidad San Ignacio de Loyola* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2807>
- Álvarez, E., Cornelio, R., y Macías, G. (2020). Alternativas de intervención en conductas de riesgo en estudiantes de bachillerato. *Revista Innova Educación*, 2(4), 638-657. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.009>
- Alzamora, L. (2020). El estado del arte de los problemas de salud mental de la población mundial con aislamiento social en la pandemia del COVID 19. *Investigaciones en salud mental en condiciones de pandemia por el Covid-19*, (Vol. 6, p. 149). <https://hdl.handle.net/20.500.14138/3311>
- Alliende, F. y Condemarin, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Editorial Andrés Bello
- Amézquita, J. (2017). *Regulación emocional y aprovechamiento escolar. Estudio correlacional en estudiantes de noveno grado de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/9664>

- Andrés, M, Stelzer, F., Vernucci, S., Juric, L, Galli, J, y Navarro, J. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma psicológica*, 24(2), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001>
- Anónimo (s.f.). Test de comprensión de lectura de Tapia & Silva. *CUPDF*.
<https://cupdf.com/document/test-de-compresion-lectora-1doc.html?page=25>
- Anónimo (3 de junio de 2020). Resultados ECE 2019: Estudiantes de Arequipa mejoran en el nivel satisfactorio de aprendizaje. *Diario Correo*. <https://diariocorreo.pe/edicion/arequipa/resultados-ece-2019-estudiantes-de-arequipa-mejoran-en-el-nivel-satisfactorio-de-aprendizaje-941856>
- Anónimo (30 de setiembre del 2021). *Minsa: El 29.6% de adolescentes entre los 12 y 17 años presenta riesgo de padecer algún problema de salud mental o emocional*. Plataforma Digital Única del Estado Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/536664-minsa-el-29-6-de-adolescentes-entre-los-12-y-17-anos-presenta-riesgo-de-padecer-algun-problema-de-salud-mental-o-emocional>
- Anónimo (17 de febrero de 2022). Retorno al aula: padres y maestros enfrentarán desafíos sociales y emocionales de los niños. *El Peruano*. <https://elperuano.pe/noticia/139600-retorno-al-aula-padres-y-maestros-enfrentaran-desafios-sociales-y-emocionales-de-los-ninos>
- Apaza, M., y Auccapuclla, D. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en ciencias sociales de los estudiantes del tercer año de educación secundaria de la institución educativa Alberto Flores Galindo, Orcopampa, Arequipa, 2018. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín]. <http://190.119.145.154/handle/UNSA/10684>

Atkins, M., Hoagwood, K., Kutash, K., y Seidman, E. (2010). Toward the Integration of Education and Mental Health in Schools. *Adm Policy Ment Health*, 37, 40–47.

<https://doi.org/10.1007/s10488-010-0299-7>

Banco Mundial (17 de marzo del 2021). Se debe actuar de inmediato para hacer frente a la enorme crisis educativa en América Latina y el Caribe.

<https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>

Barchillón, M. (9 de octubre de 2020). ¿Por qué el género influye en la salud mental? *Diario La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20201008/483896951374/genero-influye-salud-mental.html>

<https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20201008/483896951374/genero-influye-salud-mental.html>

Barrenechea, M. (10 de marzo del 2022). De vuelta a la escuela: Una aproximación a la pérdida de aprendizajes por la pandemia. *RPP Noticias*. <https://rpp.pe/peru/actualidad/de-vuelta-a-la-escuela-una-aproximacion-a-la-perdida-de-aprendizajes-por-la-pandemia-noticia-1391623>

Barría, O. (2022). *Volver a la escuela tras dos años de pandemia*. Banco Mundial

<https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2022/06/25/volver-a-la-escuela-tras-dos-aos-de-pandemia>

Barturén, M. (2012). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria de una institución educativa del Callao* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/1097>

Bellido, F. y Bellido, V. (2013). *Investigación psicológica el proyecto de investigación científica*. Arequipa-Perú

- Beriche, M. (28 de setiembre del 2021). La comprensión lectora en escolares peruanos
Importancia de la lectura en la escolaridad y la vida cotidiana. *USIL Blog Facultad de Educación*. <https://blogs.usil.edu.pe/facultad-educacion/educacion/la-comprension-lectora-en-escolares-peruanos-importancia-de-la-lectura-en-la-escolaridad-y-la-vida-cotidiana>
- Bergallo, C., y Roldán, L. (2014). *Estrategias de regulación emocional. Diferencias entre Facultades* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Mar del Plata].
<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/194>
- Bisquerra, R. (2005). *Psicopedagogía de las emociones* [Archivo PDF].
<https://www.sintesis.com/data/indices/9788497566261.pdf>
- Bisquerra, R. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria [Archivo PDF]. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2018/11/Educaci%C3%B3n-emocional-para-el-desarrollo-integral-en-secundaria.pdf>
- Bos, M., Viteri, A., y Zoido, P. (2019). *PISA 2018 en América Latina: ¿Cómo nos fue en lectura?* Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002039>
- Bujaico, M., y Torres, K. (2021). *Regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de educación primaria de una IEP de Surco, 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. <http://hdl.handle.net/20.500.12833/2294>
- Bulnes, M., Álvarez, C., y Morales, C. (2018). Ansiedad social y regulación emocional en adolescentes de Lima metropolitana con y sin presencia de síntomas somáticos. *Temática Psicológica*, 14 (1), 51-68. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2018.n14.1810>
- Cairney, T. (2022). *Enseñanza de la comprensión lectora*. (7ª ed.). Morata.
https://edmorata.es/wp-content/uploads/2022/07/CAIRNEY.-Ensenanza-de-la-comprension-lectora_prw.pdf

- Calizaya, J., y Rondon, L. (2022). *Programa de realidad virtual Emotional Lehaim, para el desarrollo de habilidades emocionales en adolescentes de una institución pública de Tacna, 2021* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín].
<http://hdl.handle.net/20.500.12773/14548>
- Cassa, D., y Riquelme, L. (2018). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín].
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7187>
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castejón, J., Navas, L., y Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49 (1), 27-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358095>
- Castillo, Y. (2018). *Relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes del VI ciclo de educación básica regular de la Institución Educativa San Antonio – Mostazas – Ayabaca* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo].
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/28801>
- Ceballos, N., y Sevilla, S. (2020). La autorregulación emocional y la comprensión lectora en la era digital. *UCV Hacer: Revista de Investigación y Cultura*, 9(4), 65-76.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7946113>
- Ceballos, N., Sevilla, S., M., 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 Mente Clara*, Vol. 7 (294).
<https://doi.org/10.32351/rca.v7.294>

- Cerdán, R. (2021). Manejo de la salud mental durante la pandemia [Archivo PDF].
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2073753/Revista%20Contexto%20N%C2%B0%2010%20-%20A%C3%B1o%202021.pdf>
- Cervantes, R., Pérez, J., y Alanís, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema Conalep: Caso específico del Plantel N° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27(2), 73-114. <https://sociotam.uat.edu.mx/index.php/SOCIOTAM/article/view/86>
- Chávez, J. (2020). El Modelo socioemocional frente a la COVID-19 para estudiantes de Educación Primaria. *Educare et comunicare: Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(2), 4-9. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.484>
- Cibils, J. (2021). *Características ¿Qué cambios y conductas son esperables en la adolescencia?* UNICEF, Uruguay. <https://www.unicef.org/uruguay/documents/adolescentes-caracteristicas>
- Contreras, B., y Flores, J. (2020). *Nivel de comprensión lectora en segundo año de secundaria de un colegio estatal de Lima Metropolitana* [Tesis de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/10756>
- Cooper, D. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. (3ª ed.). Visor.
<https://www.urbe.edu/UDWLibrary/InfoBook.do?id=8344>
- Corresponsales escolares (12 de septiembre del 2022). El impacto del regreso a clases presenciales en el desenvolvimiento escolar. *El Comercio*.
<https://elcomercio.pe/corresponsales-escolares/historias/el-impacto-del-regreso-a-clases-presenciales-en-el-desenvolvimiento-escolar-minedu-regreso-a-clases-aprendo-en-casa-ano-escolar-2022-noticia/>

- Cruz, B. (2022). *Aislamiento social por la COVID-19 en la comprensión lectora de los estudiantes de educación secundaria de la I.E. Daniel Alcides Carrión-Pucallpa, 2021* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Ucayali].
<http://repositorio.unu.edu.pe/handle/UNU/5583>
- Cruz, S., y Málaga, K. (2020). *Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes de la institución educativa de señoritas Arequipa* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Santa María]. <http://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/UCSM/10300>
- Delgado, P. (25 de marzo,2020) *Inteligencia emocional en tiempos de pandemia*. Instituto para el desarrollo del futuro. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/inteligencia-emocional-en-tiempos-de-pandemia>
- Devis, P. (2000). Fundamentos teóricos básicos de morfología y semántica oracionales [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6271379.pdf>
- Dubois, E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Durand, J. (2020). *Estilos parentales disfuncionales y regulación emocional en estudiantes mujeres de secundaria de una institución educativa del distrito del Rímac, 2020*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/55336>
- Elia, J. (2021). *Depresión y trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo en niños y adolescentes*. Manual MSD. <https://www.msmanuals.com/es-pe/hogar/salud-infantil/trastornos-de-la-salud-mental-en-ni%C3%B1os-y-adolescentes/depresi%C3%B3n-y-trastorno-de-desregulaci%C3%B3n-disruptiva-del-estado-de-%C3%A1nimo-en-ni%C3%B1os-y-adolescentes>
- Escarpit, R. (1991). *La lectura y la vida*. España: Oikos-tau.

Fernández, J. (5 de octubre de 2020). *Pensando la educación ante el nuevo coronavirus*.

Universidad de Lima. <https://www.ulima.edu.pe/pregrado/psicologia/noticias/las-dificultades-de-la-educacion-ante-el-nuevo-coronavirus>

Figueroa, L. (2020). *Afectación de la salud mental en relación al aislamiento y el abandono familiar. Experiencias de vida de tres adultos mayores privados de la libertad por el delito de violencia sexual en la cárcel del municipio de Jamundí*. [Tesis de Licenciatura, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium].

<http://hdl.handle.net/20.500.12237/1877>

Figueroa, R., Castañeda, W. y Tamay, I. (2016). *Nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la universidad San Pedro, Filial Caraz, 2016*. [Tesis de Licenciatura, Universidad San Pedro]. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/305>

Franco, M., Cárdenas, R., y Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310.

<http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de la liberación*. (16ª ed.). Siglo veintiuno.

<https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf>

Galaz, M., Manrique, M., Ayala, M., Mota, M. y Díaz-Loving, R. (2019). Crianza materna y regulación emocional en adolescentes: diferencias asociadas al sexo. *Emerging Trends in Education*, 1(2). 96-120. <https://doi.org/10.19136/etie.a1n2.2781>

Gallegos, J., Figueroa, S., y Rodríguez A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística N°/40*, pp. 187-208.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0716-58112019000200187&lng=pt&nrm=iso

García, J. (2021). *Personalidad y desregulación emocional en estudiantes de psicología de una universidad particular en Chiclayo, 2020*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/3425>

García, M., Arévalo, M. y Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174.
<http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>

Granados, O., y Reyes, Z. (2014). La desesperanza y la dificultad en la regulación emocional como factores de riesgo en la ideación o riesgo suicida en adolescentes de una escuela de nivel medio superior dentro del D.F. [Archivo PDF]. <https://www.tanatologia-amtac.com/descargas/tesinas/234%20desesperanza.pdf>

Goleman, D. (1990). *Inteligencia Emocional*. [Archivo PDF].
[file:///C:/Users/COREI_5/Downloads/La%20Inteligencia%20Emocional%20\(%20PDFDrive%20\).pdf](file:///C:/Users/COREI_5/Downloads/La%20Inteligencia%20Emocional%20(%20PDFDrive%20).pdf)

Gómez, I. (2015). *Dificultades específicas de la regulación emocional en los adolescentes con TDAH: utilidad clínica de la escala DERS*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/148819>

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>

Gonzales, C. (2018). *Historia vincular y regulación emocional en adolescentes de 16 a 20 años*.

[Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/12313>

Goodman, K. (13 de junio de 2014). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Club de Ensayos.

<https://www.clubensayos.com/Acontecimientos-Sociales/El-Proceso-De-Lectura-Consideraciones-A-Trav%C3%A9s-De/1809934.html>

Gordillo, A., y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

Actualidades Pedagógicas, (53), 95-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol11/iss53/8/>

Gorman, K., y Pollitt, E. (1993). Determinantes del rendimiento escolar en Guatemala: características del entorno familiar y habilidades tempranas. *International Journal of Behavioral Development*, 16(1), 75-91.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/016502549301600105>

Gratz, K., y Roemer, L. (2004) Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 26, 41–54 (2004). <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>.

Gross J. Dr. (13 de abril 2021). *Regulación Emocional. Conferencia*. [Presentación de la conferencia traducida al español]. Encuentro internacional sobre el rol de la regulación emocional en la Salud Mental. Universidad del desarrollo. Concepción, Chile.

<https://psicologia.udd.cl/noticias/2021/04/conferencia-1-dr-james-j-gross-regulacion-emocional-emotion-regulation/>

Gross, J. y Thompson, R. (febrero de 2007). *Emotion Regulation: Conceptual Foundations*.

Researchgate.

https://www.researchgate.net/publication/303248970_Emotion_Regulation_Conceptual_Foundations

Gumora, G. y Arsenio, W. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of school psychology*, 40(5), 395-413.

[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00108-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00108-5)

Gutiérrez, L. y Umire, E. (2020). *La inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes del 5° grado de secundaria de la asignatura de inglés de la I.E. San José Marelló, 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola].

<https://repositorio.usil.edu.pe/handle/usil/10742>

Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, A., y González, J. (2022). Modelo explicativo del autocuidado, la regulación emocional y el burnout en psicólogas en condición de aislamiento por COVID-19. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(2), 90-103. <https://doi.org/10.14718/ACP.2022.25.2.6>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* [Archivo PDF]. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Herrera, M. (2019). *Influencia de la regulación emocional y procrastinación académica en estudiantes de primer año de psicología de la Universidad Católica de Santa María-2018*.

[Tesis de Maestría, Universidad Católica de Santa María].

<http://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/UCSM/9945>

- Hervás, G., y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y salud*, 19(2), 139-156.
<https://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v19n2/v19n2a01.pdf>
- Hervás, G. y Moral, G. (2017) *Regulación Emocional Aplicada al Campo Clínico. Formación continua a Distancia* (FOCAD) [Archivo PDF]. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf>
- Hidalgo, J. (2017). *Autorregulación y su relación con la comprensión lectora*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Rafael Landívar].
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2017/05/09/Hidalgo-Jeniffer.pdf>
- Huaitan, A. y Vera, D. (2021). *Desregulación emocional en estudiantes de cuarto a quinto de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Privada del Norte]. <https://hdl.handle.net/11537/30324>
- Huamani, A. y Saravia, L. (2017). *Adaptación psicométrica de la escala de Dificultades en la regulación emocional en adolescentes*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/3525>
- Jimeno, A. y López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de psicología*, 36(1), 74-83.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243058940007>
- Jitrik, N. (1998). *Lectura y cultura*. México: UNAM, DGPFE.
- Jorquera, J. (27 de junio de 2020). Regulación Emocional en Tiempos de Aislamiento Social. Aprender con Emoción. <https://aprenderconemocion.com/regulacion-emocional-en-tiempos-de-aislamiento-social/>

La alianza para la protección de la niñez y adolescencia en la acción humanitaria. (2019). *Nota técnica: Protección de la niñez y adolescencia durante la pandemia del coronavirus* (v.1) [Archivo PDF].

https://www.unicef.org/media/66276/file/SPANISH_Technical

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (s.f.). *Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA)*.

<https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnos/pisa.htm#:~:text=El%20Programa%20para%20la%20Evaluaci%C3%B3n,en%20la%20sociedad%20del%20saber>

Lagos, G. (2017). *Inteligencia emocional y comprensión lectora de estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Público “Gilda Liliana Ballivian Rosado” de San Juan de Miraflores, 2016* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22041/Lagos_BGL-SD.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Loitegui, S. y Ortiz, S. (2014). *Regulación emocional y bienestar psicológico. Sus relaciones en niños de 9 a 11 años de edad* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Mar del Plata].

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/148>

Losada, A., Estevez, P., y Caronello, T. (2020). Estilos Parentales y Autorregulación Emocional Infantil Revisión Narrativa de la literatura. *Revista REDES*, (40), 11-27.

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12362/1/estilos-parentales-autorregulacion-emocional.pdf>

Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria*. [Tesis de Maestría, Universidad De Piura].

https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1814/MAE_EDUC_106.pdf?sequence=1

Madero, I., y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 18 (56), 113-139.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025581006.pdf>

Mamani, R., y Valle, C. (2018). *Inteligencia emocional, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes del quinto año de secundaria del Distrito de Arequipa*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín].

<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5856>

Marín, A. (s.f.). *Propuesta de modelo didáctico para la lectura recreativa en la secundaria*.

Silo.Tips. <https://silo.tips/download/propuesta-de-modelo-didactico-para-el-fomento-a-la-lectura-recreativa-en-la-secu>

Martínez, J. (2021a). *La literatura infantil como herramienta para el desarrollo de las competencias emocionales*. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Valencia San Vicente Martír]. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/2072>

Martínez, J. (2021b). *Estrategia cognitiva virtual para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de secundaria Mallaritos 2020* [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/53747>

Mendoza, N. (2020). *Conducta prosocial y regulación emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo* [Tesis de Licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/6858>

- Merchán, J., Samaniego, C., Tenesaca, P., y Lucero, D. (2021). La función de la familia en los procesos de aprendizaje virtuales originados por la COVID-19 [Archivo PDF].
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8380485.pdf>
- Meza, D. (2019). *Regulación emocional en adolescentes del colegio Príncipe de Asturias-Villa el Salvador, Lima 2018*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Inca Garcilaso de la Vega].
<http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/4220>
- Ministerio de Educación (2019). *Evaluaciones Nacionales de logros de aprendizaje 2019* [Archivo PDF]. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf>
- Ministerio de Educación (13 de diciembre 2019). PISA: *Perú sigue siendo el país de América Latina que muestra mayor crecimiento histórico en matemática, ciencia y lectura*.
<https://umc.minedu.gob.pe/pisa-peru-sigue-siendo-el-pais-de-america-latina-que-muestra-mayor-crecimiento-historico-en-matematica-ciencia-y-lectura/>
- Ministerio de Educación (2021). *Estudio virtual de aprendizaje EVA 2021*. [Archivo PDF].
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/08/Presentaci%C3%B3n-EVA-2021.pdf>
- Ministerio de Educación (2 de junio del 2022). *Estudio virtual muestra afectación en aprendizajes de estudiantes debido a la pandemia*. <http://umc.minedu.gob.pe/estudio-virtual-muestra-afectacion-en-aprendizajes-de-estudiantes-debido-a-la-pandemia/>
- Ministerio de Salud y UNICEF (2021). *La salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la Covid-19, estudio en línea-Perú 2020*.
<https://www.unicef.org/peru/informes/salud-mental-ninas-ninos-adolescentes-contexto-covid-19-estudio-en-linea-peru-2020>

- Moreta, R., Durán, T., y Villegas, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de psicología y educación*. 13(2), 155-166. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Morey, S. (s.f.). *La comprensión lectora: un tema alarmante* [Archivo PDF]. <https://www.unapiquitos.edu.pe/publicaciones/miscelanea/descargas/Comprension%20lectora-contribucion.pdf>
- Muñoz, J. y Lluch. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Núñez, J. (2011). *Nociones para el desarrollo de la comprensión lectora* [Archivo PDF]. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2018/01/Nociones-para-el-desarrollo-de-la-comprensi%C3%B3n-lectora-en-primaria-de-Juan-A.-N%C3%BA%3%B1ez-Cort%C3%A9s.pdf>
- Núñez, R., Masías, E. y Quispe, W. (2022). Pandemia, educación virtual y su impacto en la educación de la región Puno-Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 897-910. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2265
- Observatorio de la Educación Peruana. (2022). *Entre la pandemia y la reapertura de escuelas. Situación de la Educación Secundaria en el Perú y la Región. 2021-2022* [Archivo PDF]. <https://obepe.org/wp-content/uploads/2022/03/Entre-la-Pandemia-y-la-Reapertura-de-Escuelas.pdf>
- Omega Psicología (30 de junio del 2020). *El síndrome post-confinamiento*. <https://omegapsicologia.es/el-sindrome-post-confinamiento/>

Organización Mundial de la Salud. (17 de noviembre de 2021). *Salud Mental del adolescente*.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Organización Panamericana de la Salud. (2016). *Protección de la salud mental y atención*

psicosocial en situaciones de epidemias [Archivo PDF].

<https://www.paho.org/disasters/dmdocuments/SM%20en%20epidemias.pdf>

Ortega, B. (2018). *Comprensión Lectora*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de

Educación]. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/795>

Patricio, M. y Porras, L. (2018). *Comprensión lectora y rendimiento académico en los*

estudiantes del idioma inglés del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa

San Vicente de Paul, Chaclacayo, 2015 [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].

<http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4643>

Perasso, V. (12 de octubre de 2016). Qué es la cuarta revolución industrial (y por qué debería

preocuparnos). BBC New Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-37631834>

Perera, G. y Segura, J. (2012.). *La comprensión lectora como pilar esencial para el aprendizaje*

del alumnado en todas las áreas curriculares. CEIP Santa Lucía.

[https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/2012/01/11/la-](https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/2012/01/11/la-comprehension-lectora-como-pilar-esencial-para-el-aprendizaje-del-alumnado-en-todas-las-areas-curriculares/)

[comprehension-lectora-como-pilar-esencial-para-el-aprendizaje-del-alumnado-en-todas-las-areas-curriculares/](https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/2012/01/11/la-comprehension-lectora-como-pilar-esencial-para-el-aprendizaje-del-alumnado-en-todas-las-areas-curriculares/)

Pérez, C. (30 de diciembre de 2020). *La importancia de regulación emocional en la*

adolescencia. Sociedad Chilena de desarrollo emocional. [https://sdemocional.org/la-](https://sdemocional.org/la-importancia-de-regulacion-emocional-en-la-adolescencia)

[importancia-de-regulacion-emocional-en-la-adolescencia](https://sdemocional.org/la-importancia-de-regulacion-emocional-en-la-adolescencia)

- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 2005, 121-138. <http://hdl.handle.net/11162/68785>
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/181866>
- Pinzás, J. (2017). *Leer pensando: introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/173146>
- Pomahuacre, S. (2019). *Comprensión Lectora en estudiantes de segundo grado de secundaria de una institución educativa pública del Callao*. [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/77a5f19e-622c-4721-8104-0521ba5fb152/content>
- Prieto, A., y Bueno, D. (2021). *Regulación emocional y su relación con características sociodemográficas en padres de menores de edad, durante las circunstancias actuales del confinamiento por Covid-19*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/13805>
- Real Academia Española. (s.f.). Emoción. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 4 de octubre de 2019, de <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Leer. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 4 de octubre de 2019, de <https://dle.rae.es/leer>
- Rivarola, M. (2017). *Dificultades en la regulación emocional y su relación con la restricción alimentaria en una población de San Luis, Argentina*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII

- Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-067/361>
- Rojas, R. y Leiva, L. (2018). La salud mental escolar desde la perspectiva de profesionales chilenos. *Revista Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, Volumen 17, N°2
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1101/807>
- Rosabal, E., Romero, N., Gaquín, K., y Hernández, R. (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. *Revista cubana de Medicina Militar*. 44 (2): 218-229
<http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v44n2/mil10215.pdf>
- Ruesta, A. (2020). *Revisión teórica de la regulación emocional*. [Tesis de Bachiller, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. <http://hdl.handle.net/20.500.12423/3133>
- Sabater, V. (18 marzo de 2022). *¿Qué es la desregulación emocional?* Recuperado el 7 de Julio de 2022. <https://lamenteesmaravillosa.com/desregulacion-emocional/>
- Sahuanay, S. (2018). *Calidad de vida y autorregulación afectiva emocional de los adolescentes de la Institución Educativa Juan Domingo Zamacola y Jáuregui, Arequipa, 2017*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Agustín].
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/6166>
- Sánchez, D. (2017). *La influencia de la comprensión lectora con respecto a la lectura en voz alta de las familias en el alumnado del primer ciclo de educación primaria*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/51246>
- Sánchez, H. y Mejía, K. (2 al 3 de octubre de 2020). Investigaciones en salud mental en condiciones de pandemia por el COVID-19. *Memoria del I encuentro virtual*.
<https://hdl.handle.net/20.500.14138/3311>

- Santander, S., Gaeta, M., y Martínez-Otero, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen 34 (2), 225-246. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77695>
- Santomauro, D., Mantilla, A., Shadid, J., Zheng, P., Ashbaugh, C., Pigott, D., Abbafati, C., Adolph, C., Amlag, J., Aleksandr Y Aravkin, Bang-Jensen, B., Bertolacci, G., Bloom, S., Castellano, R., Castro, E., Chakrabarti, S., Chattopadhyay, J., Cogen R., Collins, J., Ferrari, A. (8 de octubre 2021). Prevalencia mundial y carga de los trastornos depresivos y de ansiedad en 204 países y territorios en 2020 debido a la pandemia de COVID-19. *The Lancet*, 398 (10312), 1700-1712. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)02143-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)02143-7)
- Scandar, M., y Irrazabal, N. (2020). Emoción, memoria y comprensión lectora en alumnos de escuelas secundarias. *Liberabit. Revista Peruana De Psicología*, 26(2), 386. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n2.02>
- Stephan, H., Weist M., Kataoka S., Adelsheim S., Mills C. (2007). Transformation of children's mental health services: the role of school mental health. *Psychiatr Serv*, 58(10),1330-1338. <https://ps.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/ps.2007.58.10.1330>
- Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de: vulnerabilidad/resiliencia. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(3), 201-209. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0717-92272005000300004&script=sci_arttext
- Smartick (2022). *Informe Reto Lectura 2022* [Archivo PDF]. <https://www.smartick.es/blog/wp-content/uploads/2022/06/informe-reto-lectura-PERU.pdf>
- Socarrás, D. (2015). Adaptación de la Escala Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E), para adolescentes de Villa Clara [Tesis de Maestría]. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas). <http://dspace.uclv.edu.cu:8089/handle/123456789/3707>

- Solé, I. (1998). *Estrategias de la comprensión de lectura*. Barcelona: Editorial Greó.
- Talledo, J. (20 de mayo del 2021). La problemática de la comprensión lectora en el Perú. *Editores Lumbreras*. <http://www.elumbreras.com.pe/content/la-problematika-de-la-comprension-lectora-en-el-peru>
- Tapia, V., y Silva, M. (1982). *Test de comprensión de lectura de Tapia & Silva* [Archivo PDF]. <https://baixardoc.com/preview/test-de-comprension-lectora-1doc-5c91517873059>
- Tello, D. y Herrera, R. (2022). Afectividad, dificultades en la regulación emocional, estrés y salud mental en adolescentes del Ecuador en tiempos de pandemia del covid-19. *Revista de psicología de la salud*, 10(1). 116-129. <https://doi.org/10.21134/pssa.v10i1.801>
- Ticona, L. y Zaa, K. (2021). *Programa de regulación emocional “yo me regulo” para adolescentes institucionalizados*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín]. <http://hdl.handle.net/20.500.12773/12862>
- Thorndike, R. (1973). *La comprensión lectora: Educación en quince países*. Nueva York: John Wiley
- Torío, S., Peña, J. y Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Revista Interuniversitaria*. Volumen 8, 115-178. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/988>
- Valiente, C., Suárez, J. M., y Martínez, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European journal of education and psychology*, 13(2), 161-176. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>
- Valle-Naveira, M. (2018). *Regulación emocional y aprendizaje. Ansiedad, tolerancia al estrés, habilidades académicas y desempeño en estudiantes de nivel secundario*. [Tesis de Maestría, Universidad Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/32908>

- Vásquez, A. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina, Revista Multidisciplinar*, 6(4).
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607
- Velázquez, T. & Rivera-Holguín, M. (27 de mayo de 2020). Salud mental comunitaria en tiempos del Coronavirus: alcances y desafíos. *IDEHPUCP*
<https://idehpucp.pucp.edu.pe/revista-memoria/articulo/salud-mental-comunitaria-en-tiempos-del-coronavirus-alcances-y-desafios/>
- Ypanaqué, P. (2020). *Desregulación emocional en estudiantes de Medicina Humana y Psicología de una Universidad Privada de Lima Metropolitana*. [Tesis de Bachiller, Universidad Científica del Sur]. <https://doi.org/10.21142/tb.2020.1227>
- Zavala, H. (2008). Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
<https://hdl.handle.net/20.500.12672/617>
- Zorza, J. (13 de agosto de 2016). *Las emociones y su regulación: claves para el aprendizaje y el desarrollo saludable*. Clínica de la familia.
<https://www.fundacionclinicadelafamilia.org/las-emociones-y-su-regulacion-claves-para-el-aprendizaje-y-el-desarrollo-saludable/>
- Zumba, D. y Moreta, R. (2022). Afectividad, Regulación Emocional, Estrés y Salud Mental en adolescentes del Ecuador en tiempos de pandemia. *Revista de Psicología de la Salud*, 10(1). <https://doi.org/10.21134/pssa.v10i1.801>

ANEXO

Anexo 1

Consentimiento Informado

Mediante el presente documento se busca brindar información a los padres de familia acerca de la investigación “DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE NIVEL SECUNDARIO DE AREQUIPA, POST CONFINAMIENTO POR COVID-19” solicitando así la participación de los estudiantes del nivel secundario, por lo tanto, en el siguiente apartado se les informará sobre el objetivo y la función de este.

El estudio en mención está realizado por las Bachilleres Angela Sara Cornejo Solis y Griselda Turpo Nuñonca egresadas de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín

- El estudio busca identificar las dificultades de regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de nivel secundario.

- El proceso de evaluación no perjudicará la integridad del evaluado, ya que las encuestas serán trabajadas de forma confidencial y totalmente voluntaria.

- Al dar su consentimiento, el estudiante se compromete a culminar el proceso de evaluación, el cual aportará en la formación profesional del investigador a cargo y de la institución educativa.

Le pedimos hacer llegar su respuesta a esta invitación llenando los siguientes datos. Por favor devolver esta autorización al tutor (a).

Muchas gracias por la atención y colaboración prestadas.

.....

Yo _____ padre o apoderado del menor
 _____ Grado ____ Sección _____

ACEPTO (), **NO ACEPTO ()** que mi menor hijo(a) forme parte de la presente investigación, en las condiciones antes mencionadas.

Arequipa, _____ de agosto del 2022

 Firma del padre o apoderado

Anexo 2: Instrumentos

ESCALA DE DIFICULTADES EN LA REGULACIÓN EMOCIONAL PARA ADOLESCENTES

Nombres _____ Edad: _____ Grado: _____ Sección: _____

INSTRUCCIONES: *Por favor indica qué tan frecuentemente te pasa lo siguiente EN EL ÚLTIMO MES, marcando con una X en la parte derecha de cada frase la respuesta que corresponda.*

¿Qué tan seguido te pasa esto en el último mes?	Casi nunca	Algunas veces	La mitad de las veces	La mayoría de las veces	Casi siempre
1. Tengo claro lo que siento.					
2. Pongo atención a como me siento.					
3. Siento que estoy fuera de control.					
4. Estoy atento a mis sentimientos.					
5. Sé cómo me siento.					
6. Puedo reconocer cómo me siento.					
7. Cuando me siento mal emocionalmente, me enojo conmigo mismo(a) por sentirme así.					
8. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo hacer mis deberes y/o tareas.					
9. Cuando me siento mal emocionalmente, creo que así me sentiré por mucho tiempo.					
10. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo ocuparme de otras cosas.					
11. Me siento culpable por sentirme mal emocionalmente.					
12. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo concentrarme.					
13. Cuando me siento mal emocionalmente, me cuesta trabajo controlar lo que hago.					
14. Cuando me siento mal emocionalmente, creo que no hay nada que hacer para sentirme mejor.					
15. Cuando me siento mal emocionalmente, me molesto conmigo mismo(a) por sentirme así.					
16. Cuando me siento mal emocionalmente, me empiezo a sentir muy mal conmigo mismo(a.)					
17. Cuando me siento mal emocionalmente, creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por mi estado de ánimo.					
18. Cuando me siento mal emocionalmente, pierdo el control de mi comportamiento.					
19. Cuando me siento mal emocionalmente, se me dificulta pensar en algo más.					
20. Cuando me siento mal emocionalmente, necesito mucho tiempo para sentirme mejor.					

Normas por puntaje directo de la escala en general DERS

Puntuación	Categoría
De 17 a menos puntos.	Nivel bajo de desregulación emocional
De 18 a 32 puntos.	Nivel medio de desregulación emocional
De 33 a más puntos.	Nivel alto de desregulación

Puntajes directos por dimensiones de la escala DERS

<p>Dimensión “Conciencia” (conciencia emocional): sumatoria de los ítems 1, 2, 4, 5 y 6.</p>	De 4 a menos puntos: nivel bajo de dificultades en cuanto a la conciencia emocional.
	De 5 a 11 puntos: nivel medio de dificultades en cuanto a la conciencia emocional.
	12 a más puntos: nivel alto de dificultades en cuanto a la conciencia emocional.
<p>Dimensión “Rechazo” (No aceptación de respuestas emocionales): sumatoria de los ítems 7, 11, 15 y 16.</p>	De 1 a menos puntos: nivel bajo de dificultades en cuanto a la aceptación emocional.
	De 2 a 6 puntos: nivel medio de dificultades en cuanto a la aceptación emocional.
	De 7 a más puntos: nivel alto de dificultades en cuanto a la aceptación emocional.
<p>Dimensión “Estrategias” (Acceso limitado a estrategias de regulación emocional): sumatoria de los ítems 3, 9, 14, 17 y 20.</p>	De 3 a menos puntos: nivel bajo de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación.
	De 4 a 8 puntos: nivel medio de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación.
	De 9 a más puntos: nivel alto de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación.
<p>Dimensión “Metas” (Dificultades para dirigir el comportamiento hacia metas): sumatoria de los ítems 8, 10, 12, 13, 18 y 19.</p>	De 4 a menos puntos: nivel bajo de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación.
	De 5 a 10 puntos: nivel medio de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación.
	De 11 a más puntos: nivel alto de dificultades en cuanto al acceso a estrategias de regulación.

TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TAPIA & SILVA

INSTRUCCIONES:

Este cuadernillo contiene fragmentos de lectura seguidas cada una de ellas, de cuatro preguntas. Después de leer atentamente cada fragmento, identifique la respuesta correcta entre las que aparecen después de cada pregunta. En la hoja de respuesta encierre en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta, o escriba los números según las instrucciones específicas que aparecen en el texto.

No escriba nada en este cuadernillo de lectura

FRAGMENTO N° 1

Los árboles de la goma son encontrados en Sudamérica, en centro América, Este de las Indias y África.

Para extraer el látex o materia prima, se hace un corte vertical, circular o diagonal en la corteza del árbol. Una vasija pequeña, usualmente hecha de arcilla o barro, es conectada al tronco del árbol. Cada noche los extractores depositan el contenido en pocillo que luego son vaciados dentro de un envase.

El látex recogido, es vertido dentro de un tanque o tina que contiene un volumen igual de agua. La goma es coagulada o espesada por la acción de la dilución del ácido acético. Las partículas de la goma formadas densamente, se parecen a una masa extendida. Al enrollar, lavar y secar esa masa se producen variaciones de goma, en el color y la elasticidad.

1. La goma se obtiene de:

a) minas	b) árboles	c) arcilla	d) minerales
----------	------------	------------	--------------

2. El ácido usado en la producción de la goma es:

a) nítrico	b) acético	c) clorhídrico	d) sulfúrico
------------	------------	----------------	--------------

3. De las seis expresiones siguientes, ¿cuál es el nombre que mejor representa a cada párrafo de la lectura?

I. Países	II. Localización del árbol de la goma
III. Recogiendo la goma	IV. Extracción de látex
V. Transformación del color	

a) I – 1; III – 2; IV – 3	b) II – 1; III – 2; I – 3
c) II – 1; IV – 2; III – 3	d) II – 1; III – 2; V – 3

4. Ordena las expresiones siguientes según el orden en que se presentan en la lectura:

I. Recogiendo el látex	II. Mezclando el látex con agua.
III. Coagulación del látex.	IV. Extracción del látex.

a) II, III, I, IV	b) IV, I, III, II
c) I, II, III, IV	d) IV, I, II, III

FRAGMENTO N° 2

Durante once años Samuel Morse había estado intentando interesarse a alguien sobre su invención del telégrafo, soportando grandes dificultades para llevar a cabo su experimentación. Finalmente, en 1843, el congreso aprobó una partida de 30, 000 dólares para este propósito; y así Morse pudo ser capaz de realizar rápidamente su invención.

En la primavera de 1844, cuando los partidos políticos estaban llevando a cabo sus convenciones, el telégrafo estaba listo para su aplicación práctica. Este instrumento fue capaz de notificar a los candidatos y a la gente de Washington de los resultados de la convención, antes de que se pudiera obtener información por otros medios. Este hecho despertó un interés público y hubo un consenso general de que un acontecimiento importante estaba sucediendo. De esta manera el sistema de telégrafo creció rápidamente en treinta años, y se extendió en el mundo entero.

Al principio el telégrafo fue mecánicamente complicado, pero con una constante investigación llegó a ser más simple. En los últimos tiempos, sin embargo, con la complejidad de la vida moderna en el sistema intrincado de cables de telégrafo sobre la superficie de las calles y aun los continentes están conectados por cables a través del océano.

El desarrollo del telégrafo ha acercado a todo el mundo, proveyendo de un método donde las ideas y mensajes del mundo entero, puedan ser llevados y alcanzados a todos en un mínimo de tiempo. Este hecho ha sido grandemente acelerado por el perfeccionamiento de la telegrafía sin hilos.

5. Un sistema intrincado es:

- a) Complicado b) Antiguo c) Radical d) Intrínseco

6. Cuando Morse deseaba experimentar su investigación significaba:

- a) La aplicación de principios b) Poner en prueba una hipótesis
c) Llevar a la práctica una idea d) Realizar experiencias

7. En su hoja de respuestas, numere las experiencias siguientes en las Líneas de la derecha según el orden en que se presentan en la lectura:

- a) La demostración práctica del telégrafo b) La ampliación del uso del telégrafo
c) Los efectos del telégrafo d) Los esfuerzos del inventor

8. De las siguientes expresiones elija usted el mejor título para todo El fragmento:

- a) Los efectos del telégrafo b) El Telégrafo
c) El perfeccionismo del telégrafo d) La telegrafía sin hilos

FRAGMENTO N° 3

A muchas orillas de distancia de los centros civilizados, encerrado en esa oscuridad infernal, sufriendo los rigores de la lluvia que azotaba mi cuerpo casi desnudo, sin comer, me sentía aislado, solo, con el alma aprisionada por la selva. La tormenta deprime, la oscuridad aísla. Allí junto, tal vez casi rozando estaban tres hombres mal cubiertos de harapos como yo y sin embargo no los veía ni los sentía. Era como si no existieran. Tres hombres que representaban tres épocas diferentes.

El uno – Ahuanari – autóctono de la región, sin historia y sin anhelos, representaba el presente resignado, impedido de mirar el pasado de donde no venía, incapaz de asomarse al porvenir de donde tenía interés en llegar. Veíasele insensible a los rigores de la naturaleza e ignorante de todo lo que no fuera su selva. El otro – El Meteoro – se proyectaba hacia el porvenir. Era de los forjadores de la época de goma elástica, materia prima que debía revolucionar en notable proporción la industria contemporánea. Nuestro viaje le significaba una de sus tantas exploraciones en la selva. Iba alentando, satisfecho, casi feliz, soportando los rigores invernales hacia la casita risueña que le esperaba llena de afecto a la orilla del río. Y el último – Sangama – pertenecía el pasado de dónde venía a través de depuradas generaciones y esplendorosos siglos, como una sombra, como un sueño vivido remotamente, al que se había aferrado con todas las energías de su espíritu. Como adaptarse es vivir y este era el único desadaptado de los tres, se me antojaba vencido, condenado a parecer a la postre

9. En relación con el medio, Ahuanari representaba:

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| a) Un personaje común | b) Un inmigrante de la región |
| c) Un foráneo de la región | d) Un nativo de la región |

10. En el fragmento, se describe a estos tres personajes Pertenecientes a tres épocas:

- | | | | |
|--------------|---------------|-------------|--------------|
| a) Similares | b) Diferentes | c) Análogas | d) Coetáneas |
|--------------|---------------|-------------|--------------|

11. Escoja entre las siguientes expresiones el título más conveniente para el fragmento:

- a) La visión de un selvático
- b) La caracterización de tres personajes en la selva
- c) La concepción del mundo en la selva
- d) La selva y su historia

12. Sangama era un personaje proveniente de:

- | | |
|-----------------------|------------------------------|
| a) Grupos civilizados | b) Generaciones sin historia |
| c) Un pasado glorioso | d) Una historia sin renombre |

FRAGMENTO N° 4

Hacia el final del siglo XVIII, los químicos empezaban a reconocer en general dos grandes clases de sustancias:

Una estaba compuesta por los minerales que se encontraban en la tierra y en el océano, y en los gases simples de la atmósfera. Estas sustancias soportaban manipulaciones enérgicas tales como el calentamiento intenso, sin cambiar en su naturaleza esencial y además parecían existir independientemente de los seres vivos la otra clase se encontraba solo en los seres vivos, o en los restos de lo que alguna vez fue un ser vivo y estaba compuesto por sustancias relativamente delicadas que bajo la influencia del calor humeaban, ardían y se carbonizaban, o incluso explotaban.

A la primera clase pertenecen, por ejemplo, la sal, el agua, el hierro, las rocas; a la segunda el azúcar, el alcohol, la gasolina, el aceite de oliva, el caucho.

13. El primer grupo de sustancias se refiere a:

- a) Cuerpos gaseosos b) Minerales c) Sales marinas d) Gases simples

14. Este fragmento versa sobre

- a) Transformación de las sustancias
b) Fuentes químicas
c) Sustancias de los seres vivos
d) Clasificación de los cuerpos de la naturaleza

15. Señale usted la respuesta que no corresponde a la característica Del primer grupo de sustancias

- a) No dependen de la naturaleza viviente
b) Son relativamente fuertes
c) No sufren transformaciones
d) Son sustancias combustibles.

FRAGMENTO N° 5

Muchas de las sustancias químicas que aumentan el coeficiente de mutaciones, también aumentan la incidencia del cáncer. Las sustancias químicas que aumentan la incidencia del cáncer (carcinógenas) se han

encontrado en el alquitrán de hulla y hay quienes pretenden que la tecnología moderna ha aumentado los peligros químicos en la relación con el cáncer, igual que el riesgo de las radiaciones.

La combustión incompleta del carbón, el petróleo y el tabaco, por ejemplo, puede dar lugar a carcinógenos que podemos respirar. Recientemente se ha descubierto en el humo del tabaco, sustancias que en ciertas condiciones han demostrado ser carcinógenos para algunas especies de animales (es de suponer que también sean carcinógenos para los seres humanos) pero no existe ninguna prueba experimental directa de ello, puesto que, evidentemente no pueden hacerse en el hombre experimentos para producir cánceres artificiales por medio de carcinógenos potenciales. De todos, la relación posible entre el hábito de fumar y el aumento en la incidencia del cáncer pulmonar se está discutiendo vigorosamente en la actualidad.

16. Un carcinógeno se refiere a:

- a) Mutaciones de las células
- b) Sustancias químicas que producen cáncer
- c) Cáncer artificial
- d) Cáncer

17. Según el autor, existe:

- a) Relación directa entre el coeficiente de mutaciones
- b) Relación entre las sustancias químicas y las mutaciones
- c) Relación entre en efecto de las radiaciones y sustancias químicas
- d) Relación entre los avances tecnológicos y los riesgos químicos

18. Se presume que el tabaco es un cancerígeno potencial:

- a) Existen pruebas experimentales con seres humanos
- b) Se producen experimentalmente cáncer artificial en cierta clase de animales
- c) Existe mayor incidencia del cáncer pulmonar en fumadores
- d) Las radiaciones afectan al organismo

19. A través de la lectura se puede deducir:

- a) La combustión incompleta del carbón produce cáncer
- b) La tecnología moderna aumenta los peligros químicos en relación al cáncer
- c) En la atmósfera se encuentran elementos carcinógenos
- d) No hay pruebas definitivas sobre la relación de las sustancias químicas y el cáncer humano

FRAGMENTO N° 6

Señalaremos en primer lugar con referencia a la población que habita dentro de nuestras fronteras, a la cual nos referimos todo el tiempo cuando mencionamos al Perú o a los peruanos que difícilmente puede hablarse de la cultura peruana en singular. Existe más bien una multiplicidad de culturas separadas, dispersas además en nivel y amplitud de difusión, correspondientes a diversos grupos humanos que coexisten en el territorio nacional.

Piéñese, por ejemplo, en las comunicaciones hispanohablantes en las comunidades, en las comunidades quechua – hablantes y en las comunidades con otras lenguas; en la accidentalidad costeña, la indignidad serrana y el regionalismo selvático, en el indio, el blanco, el cholo, el negro, el asiático, el europeo, como grupos contrastados y en muchos recíprocamente excluyentes; en el hombre de campo, el hombre urbano y el primitivo de la selva, en el rustico de las más apartadas zonas del país y el refinado intelectual de Lima; a los cuales se le viene a agregar como tantos otros sectores diferenciados, el artesano, el proletario, el pequeño burgués, el profesional y otros sectores de clase media, el campesino, el latifundista provinciano y el industrial moderno, para no hablar de las diferencias religiosas y políticas que entrecruzándose con las anteriores, contribuyen a la paralización de la colectividad nacional. Este pluralismo cultural merece un esfuerzo de simplificación algunos buscan reducir a una dualidad, es pues un rasgo típico de nuestra vida nacional.

20. El tema expuesto se ubicaría dentro de:

- a) Literatura
- b) Economía
- c) Ecología
- d) Ciencias Sociales

21. Para el autor, La cultura peruana significa:

- a) Subcultura de limitada expresión
- b) Multiplicidad de culturas separadas
- c) Uniformidad cultural de los grupos humanos
- d) Subcultura de un mismo nivel de desarrollo

22. La polarización de la colectividad nacional se refiere a:

- a) reciprocidad excluyente de los grupos humanos

- b) Sectores diferenciados de trabajadores
- c) Grupos humanos contrastados
- d) Carácter dual de la colectividad nacional

23. La idea central del texto versa sobre:

- a) Pluralismo cultural del Perú
- b) La coexistencia de los grupos humanos en el Perú
- c) La singularidad de la cultura peruana
- d) El dualismo de la cultura peruana

FRAGMENTO N° 7

La vida apareció en nuestro planeta hace más de tres mil millones de años y desde entonces ha evolucionado hasta alcanzar el maravilloso conjunto de las formas orgánicas existentes.

Más de un millón de especies animales y más de doscientas mil especies vegetales han sido identificadas mediante el esfuerzo de naturistas y sistemáticos en los siglos XIX y XX. Además, los paleontólogos han desenterrado una multitud de formas extintas.

En términos muy especiales se ha calculado que el número de especies de organismos que han existido desde que hay vida en la tierra, superior a mil millones. Es posible que todavía existan unos cuatrocientos quince millones. Si bien ciertas clases de organismos, como aves y mamíferos, están bien catalogados, es indudable que muchas especies todavía no han sido descubiertas, o formalmente reconocidas, sobre todo entre insectos, clase en la que se encuentra el número más grande de formas clasificadas.

24. El estudio de las especies ha sido realizado por:

- a) Biólogos y Antropólogos
- b) Paleontólogos y naturalistas
- c) Naturalistas y Geólogos
- d) Antropólogos y Paleontólogos

25. Una conclusión adecuada sería:

- a) Todas las especies han sido clasificadas
- b) Aves y mamíferos ya se encuentran catalogados
- c) En los insectos se encuentra un número más grande de formas clasificadas
- d) Existen especies aun no descubiertas y clasificadas

26. Escoja entre las siguientes expresiones el mejor título para El fragmento.

- a) Investigaciones científicas
- b) Formación de las especies
- c) Número de seres vivos en la planta
- d) Evolución de las especies

FRAGMENTO N 8

Sobre un enorme más de agua fangosa, ha crecido esta vegetación extraña. La constituye exclusivamente el renaco, planta que progresa especialmente en los lugares o en los pantanos, donde forma compactos bosques. Cuando brota aislado, medra rápidamente, de sus primeras ramas surgen raíces adventicias, que se desarrollan hacia abajo buscando la tierra, pero si cerca de algunas de ellas se levanta un árbol de otra especie, se extiende hasta dar con él, se enrosca una o varias en el tallo y sigue su trayecto a la tierra en la que se interna profundamente. Desde entonces el renaco, enroscado como una larga serpiente, va ajustando sus anillos en proceso implacable de estrangulación que acabo por dividir al árbol y echarlo a la tierra. Como esta operación la ejecuta con todos los árboles que tiene cerca termina por quedarse solo. De cada una de las raigambres que sirviera para la estrangulación, brotan retoños que con el tiempo se independizan del tallo madre. Y sucede con frecuencia que, cuando no encuentran otras especies de donde prenderse, forman entre si un extraño conjunto, que se diría un árbol de múltiples tallos deformados y de capas que no coinciden con los troncos. Poco a poco desarrollando su propiedad asesina, el renaco va formando bosque donde no permite la existencia de ninguna clase de árboles.

27. El renaco es una planta que crece especialmente en:

- a) Tierra fértil
- b) En las inmediaciones de la selva
- c) A las orillas de un río
- d) En lugares pantanosos

28. El fragmento versa sobre:

- a) La caracterización de la selva
- b) La vegetación de los bosques
- c) La descripción de una planta
- d) El crecimiento de las plantas

29. El renaco es una planta cuya propiedad es:

- a) Destructiva b) medicinal c) Decorativa c) Productiva

30. La descripción de la planta se ha realizado en forma:

- a) Geográfica b) Histórica c) Científica d) Literaria

FRAGMENTO N° 9

El régimen económico y político determinado por el predominio de las aristocracias coloniales que en algunos países hispanoamericanos subsiste todavía, aunque en irreparable y progresiva disolución, ha colocado por mucho tiempo a las universidades de la América latina, bajo la tutela de esta oligarquía y de su clientela.

Convertida la reseña universitaria en un privilegio del dinero, y de la casta o por lo menos de una categoría social absolutamente ligada a los intereses de uno y otra, las universidades han tenido una tendencia inevitable a la burocratización académica. El objeto de las universidades pareciese principalmente, el de proveer de doctores a la clase dominante, el incipiente desarrollo, el mísero radio de la instrucción pública, cerraba los grados superiores de la enseñanza a las clases pobre. Las universidades acaparadas intelectualmente y materialmente por una casta generalmente desprovista de impulso creador no podían aspirar siquiera a una función más alta de formación y selección de capacidades. Su burocratización las conducía, de modo fatal, al empobrecimiento espiritual y científico.

31. Según el autor, en la América Latina subsiste:

- a) El predominio de la aristocracia colonial
b) La oligarquía de las castas
c) Privilegio de la clase dominante
d) las influencias extranjeras

32. La enseñanza académica ligada a los intereses económicos y Políticos de una casta resulta:

- a) Privilegiada
b) Burocratizada
c) Capacitada
d) Seleccionada

33. En su opinión cual sería el mejor título para el fragmento
- a) La educación superior es América Latina
 - b) La enseñanza académica en las universidades de América Latina
 - c) La enseñanza universitaria privilegiada en América
 - d) La calidad de la educación superior en América Latina
34. Para el autor, la aristocracia colonial en los países Hispanoamericanos determina:
- a) La política administrativa del gobierno
 - b) EL tipo de instrucción pública
 - c) El régimen político y económico
 - d) El régimen económico

FRAGMENTO N° 10

El problema agrario se presenta. Ante todo, como el problema de la liquidación de la feudalidad en el Perú. Esta liquidación debía ser realizada ya por el régimen demo – burgués formalmente establecido por la revolución de la independencia. Pero en el Perú no hemos tenido en cien años una república, una verdadera clase burguesa, una verdadera clase capitalista. La antigua clase feudal camuflada o disfrazada de burguesía republicana, ha conservado sus posiciones.

La política de la desamortización de la propiedad agraria iniciada por la revolución de la independencia, como consecuencia lógica de su ideología, no condujo al desenvolvimiento de una pequeña propiedad. La vieja clase terrateniente no había perdido su predominio. La supervivencia de un régimen de latifundista produjo en la práctica el mantenimiento del latifundio. Sabido es que la desamortización atacó más bien a la comunidad. Y el hecho es que, durante un siglo de república, la gran propiedad agraria se ha reforzado y engrandecido a despecho del liberalismo teórico de nuestra constitución y de las necesidades prácticas de nuestra economía capitalista.

35. No existía una verdadera clase burguesa porque:
- a) Los burgueses seguían siendo terratenientes
 - b) Sus ideas eran liberales
 - c) No eran latifundistas
 - d) Eran capitalistas

36. La política de desamortización de la propiedad agraria significaba:

- a) Desarrollar la economía capitalista
- b) Fortalecer la gran propiedad agraria
- c) Afectar el desarrollo de las comunidades
- d) Suprimir el régimen latifundista

37. El problema agrario en el Perú republicano es un problema de:

- a) La eliminación de la clase capitalista
- b) Mantenimiento del feudalismo
- c) Eliminación de la propiedad privada
- d) Mantenimiento del régimen capitalista

38. La posición ideológica del autor frente la propiedad privada es:

- a) Posición capitalista
- b) Posición liberal
- c) Posición Demo-Burguesa
- d) Posición comunista

TEST DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

NOMBRE Y APELLIDOS.....
 EDAD.....FECHA DE NACIMIENTO.....
 GRADO..... SECCIÓN.....
 INICIO..... TERMINO.....

FRAG N° 1

1. a b c d
2. a b c d
3. a) Países
- b) Localización del árbol de la goma.
- c) Recogiendo la goma.
- d) Extracción de látex.
- e) Transformación del látex.
- f) Vaciando en vasijas
4. a) Recogiendo el látex
- b) Mezclando el látex con agua.
- c) Coagulación del látex
- d) Extracción del látex

FRAG N° 2

5. a b c d
6. a b c d
7. a) La demostración práctica del telégrafo
- b) La ampliación del uso del telégrafo
- c) Los efectos del telégrafo
- d) Los esfuerzos del inventor
8. a b c d

FRAG N° 3

9. a b c d
10. a b c d
11. a b c d
12. a b c d

FRAG N° 4

13. a b c d
14. a b c d
15. a b c d

FRAG N° 5

16. a b c d
17. a b c d
18. a b c d
19. a b c d

FRAG N° 6

20. a b c d
21. a b c d
22. a b c d
23. a b c d

FRAG N° 7

24. a b c d
25. a b c d
26. a b c d

FRAG N° 8

27. a b c d
28. a b c d
29. a b c d
30. a b c d

FRAG N° 9

31. a b c d
32. a b c d
33. a b c d
34. a b c d

FRAG N° 10

35. a b c d
36. a b c d
37. a b c d
38. a b c d

Cuadro de niveles de medición del Test de Comprensión Lectora

P.D. En Rangos	Niveles
31-38	Muy alto
21-30	Alto
11-20	Medio
0-10	Bajo

Anexo 4
Matriz de Consistencia

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p>Problema General ¿Cuál es la relación entre las dimensiones de las dificultades de regulación emocional y las dimensiones de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19?</p>	<p>Objetivos Generales Determinar la relación entre las dificultades de regulación emocional y comprensión lectora en estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los niveles de dificultades de regulación emocional en los estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19. - Medir los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19. - Comparar las dificultades de regulación emocional según el sexo y el grado de escolaridad en los estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19. - Comparar las dimensiones de comprensión lectora según el sexo y el grado de escolaridad en los estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19. - Correlacionar las dimensiones de las dificultades de regulación emocional y las dimensiones de comprensión lectora en los estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19. 	<p>Hipótesis general H1: Existe una relación significativa entre las dificultades en la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19.</p> <p>Hipótesis nula H0: -No existe una relación significativa entre las dificultades en la regulación emocional y la comprensión lectora en estudiantes de una Institución Educativa Pública de nivel secundario de Arequipa, post confinamiento por COVID-19.</p>	<p>Variable principal</p> <p>Dificultades en la Regulación Emocional</p> <p>Variable secundaria</p> <p>Comprensión Lectora</p> <p>Variable Intervinientes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Grado de escolarización 	<p>Tipo de Investigación Cuantitativo Descriptivo Correlacional</p> <p>Método de Investigación Hipotético-Deductivo</p> <p>Diseño de Investigación Transversal correlacional</p> <p>Población 643 estudiantes en los niveles de inicial, primaria y secundaria.</p> <p>Muestra 119 estudiantes de primero y segundo año de secundaria.</p>