

2018-11-21

# La relación entre regulación emocional y desempeño académico en niños

Fernández Puentes, María Claudia

---

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/796>

*Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni*



**Facultad de Psicología**  
**Universidad Nacional de Mar del Plata**

**La relación entre regulación emocional y desempeño  
académico en niños**

Tesina correspondiente al requisito curricular Trabajo de Investigación conforme O.C.S.  
553/2009

**Alumna:** Fernández Puentes, María Claudia

**DNI** 14929028

**Matrícula, año:** 9304, año 2011.

**Supervisor:** Dra. Lorena Canet Juric.

**Co-Supervisor:** Dra. María Laura Andrés.

**Grupo de Investigación:** Psicología Cognitiva y Educacional. Proyecto: Factores cognitivos  
y emocionales vinculados al desempeño académico de niños de 9 a 12 años de edad

**Fecha de presentación:** 3 de septiembre 2018

"Esta Tesina corresponde al requisito curricular Trabajo de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de la alumna María Claudia Fernández Puentes, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de la autora."

Por la presente, en carácter de Supervisoras del trabajo de Investigación de pregrado de la alumna María Claudia Fernández Puentes, matrícula 9304, DNI 14929028; informamos que la alumna ha cumplimentado con las instancias previstas de forma satisfactoria. Ha asumido un compromiso con la tarea, en todas las instancias que hacen al proceso de investigación, participando activamente tanto en el desarrollo de este informe como en el trabajo con los datos. La alumna ha abordado un tema específico y novedoso, y han podido afrontar las diferentes complejidades teóricas y prácticas. Por tanto, avalamos el presente trabajo de investigación final como requisito curricular.

Informe de evaluación Supervisor y Co- Supervisor.

“Atento al cumplimiento de los requisitos prescritos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por la alumna Fernández Puentes, María Claudia (matrícula 9304/11)”.

Firma y aclaración de los miembros de la Comisión Asesora:

Fecha de aprobación:

Calificación:

**Universidad Nacional de Mar del Plata**  
**Facultad de Psicología**  
**Plan de trabajo para la investigación de grado**

**La relación entre regulación emocional y desempeño  
académico en niños de 9 a 12 años**

**Año:** 2018

**Alumna:** María Claudia Fernández Puentes.

**Matrícula, año:** 9304, año 2011.

**Grupo de Investigación:** Psicología Cognitiva y Educacional. Proyecto:  
Factores cognitivos y emocionales vinculados al desempeño académico  
de niños de 9 a 12 años de edad.

**Supervisor:** Dra. Lorena Canet Juric.

**Co-Supervisor:** Dra. María Laura Andrés.

**Fecha de presentación:** 30 de marzo 2018

## RESUMEN

Los desalentadores resultados de la evaluación nacional APRENDER 2016 en comprensión lectora para niños que están cursando la escolaridad primaria generan una creciente preocupación en la comunidad educativa. Aportes de investigaciones informan sobre múltiples factores que influyen en el desempeño académico de los niños y adolescentes: aspectos individuales del estudiante, su hogar, la escuela, el maestro, el currículum y los enfoques pedagógicos, entre otros. En este sentido, en los últimos años se han incrementado los trabajos que estudian las relaciones entre diversos aspectos individuales que vinculan la regulación de las propias emociones y el desempeño académico, definido como el grado de logro que los individuos alcanzan de las metas educativas. La regulación de las emociones se refiere a aquellos procesos que permiten monitorear, evaluar y modificar la naturaleza y el curso de una emoción con el fin de responder de manera adecuada a las demandas del contexto. Una habilidad de la regulación emocional que puede contribuir al éxito académico es la tolerancia al distrés, definida como la capacidad de tolerar emociones negativas en tareas frustrantes o difíciles que demandan recursos cognitivos. Dicha habilidad permite a los niños abordar las dificultades inherentes a los diferentes dominios curriculares al ejercer control sobre las propias reacciones que podrían ser disruptivas para el aprendizaje. Este trabajo se propone estudiar la tolerancia al distrés (TD) y su relación con el éxito académico en comprensión lectora en niños de 9 a 12 años que asisten a una escuela privada de Mar del Plata. Se evaluarán 100 niños, con tareas estandarizadas de lápiz y papel que exploran comprensión lectora y matemática, con tareas informatizadas se evaluará tolerancia al distrés y funciones ejecutivas y se aplicarán cuestionarios a los padres y docentes. Se espera que los resultados de este trabajo puedan resultar de utilidad para el desarrollo e implementación de estrategias de intervención educativa y de prevención en salud mental infantil.

**PALABRAS CLAVE:** Regulación emocional - Tolerancia al distrés - Población infantil - Comprensión lectora - Desempeño académico



## JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

El desempeño académico puede definirse como el grado de logro que los individuos alcanzan de metas educativas o como el nivel de conocimiento demostrado en un área o tema específico (Steinmayr, Meibner, Weidinger & Wirthwein, 2015). En el ámbito de la escuela primaria, es necesario estudiar el desempeño en comprensión lectora, en tanto se trata de niños cuyas habilidades académicas están en proceso de consolidación. Comprender un texto es una capacidad de crucial importancia en la vida de los seres humanos: “Una adecuada habilidad de procesamiento textual es fundamental para entender el horario de salida de trenes, las instrucciones de funcionamiento de un electrodoméstico, o simplemente para leer por placer” (Abusamra, Ferreres, Raiter, de Beni & Cornoldi, 2010). La comprensión lectora es entonces un proceso psicológico central en la vida cotidiana y en los aprendizajes escolares, ya sea para la incorporación de nuevos conocimientos e información o para captar el significado de las consignas leídas en cualquier manual escolar. No se trata sólo de saber leer o decodificar letras enlazadas para reconocer palabras, sino poder acceder a la comprensión de lo que se lee y captar su significado.

Con el objetivo de conocer los desempeños de los estudiantes del sistema educativo en los niveles primario y secundario, el Ministerio de Educación llevó adelante la prueba APRENDER 2016. En Lengua los resultados muestran un panorama preocupante: el 33,2 % de alumnos de 6<sup>a</sup> año del nivel primario no comprende un texto básico (APRENDER, 2016). La comprensión de textos es una de las actividades humanas más complejas e involucra habilidades y procesos cognitivos diversos, desde la percepción de grafemas, decodificación de grafema-fonema, reconocimiento de palabras y relaciones sintácticas en la oración, hasta procesos más complejos como la integración de significados en un texto o la realización de inferencias (Cain, Oakhill & Bryant, 2004; Canet Juric, Burín, Andrés & Urquijo, 2013). La perspectiva cognitiva asume que la comprensión lectora permite construir en la memoria episódica una representación mental del texto como estructura coherente de significado (Barreyro & Molinari Marotto, 2005). Otro factor cognitivo necesario para la comprensión, es la capacidad inhibitoria que permite inhibir información irrelevante que interfiere durante la lectura (Gernsbacher & Faust, 1991). En síntesis, para alcanzar la comprensión lectora es necesario que en la mente del lector se coordinen diversas habilidades cognitivas: producir inferencias, monitorear la comprensión, entender las palabras del texto, mantener información necesaria en la memoria de trabajo, así como poder inhibir estímulos irrelevantes para la tarea (Canet Juric, Burín, Andrés & Urquijo, 2013).

Entre los factores que influyen en el desempeño académico recientes investigadores han incrementado el interés en el estudio de las emociones (Andrés, Stelzer, Vernucci, Canet Juric, Galli & Navarro Guzmán, 2017). Diversos trabajos señalan que la emoción constituye una respuesta del organismo para adaptarse al entorno, resultando así un aspecto central en el funcionamiento de las personas (Gross, 2014; Tooby & Cosmides, 2008). Los análisis acerca de la emoción coinciden en su categorización general como emociones positivas (experiencia subjetiva placentera) y negativas (núcleo subjetivo de malestar o dolor) (Andrés, Massone & Calcopietro, 2015). En relación al desempeño académico, las emociones positivas favorecen la atención, concentración y recuerdo de la información, sin embargo, a niveles elevados pueden tornarse disruptivas. Lo mismo puede decirse de las emociones negativas, las que pueden ser beneficiosas para el pensamiento al reducir errores en el razonamiento, o dificultar la concentración y la memoria si se presenta en altas intensidades (Andrés & Zamora, 2016). Cuando la respuesta emocional es inapropiada, tanto en intensidad o duración como en relación a las demandas contextuales, puede provocar daño o malestar y se requiere un proceso complementario de regulación. La regulación emocional entonces se refiere a aquellos procesos que permiten monitorear, evaluar y modificar la naturaleza y el curso de una emoción con el fin de responder de manera adecuada a las demandas del contexto (Gross, 2014).

Respecto de los procesos que permiten el monitoreo y modificación de la emoción en curso se distinguen estrategias (acciones que permiten alcanzar objetivos) y habilidades (capacidad para llevar a cabo con éxito determinada actividad) (Andrés, Stelzer, Canet Juric, Introzzi, Rodríguez Carbajal & Navarro Guzmán, 2017; Tull & Aldao, 2015). Entre las primeras, las más estudiadas en relación a los contextos educativos son la reevaluación cognitiva (Gross, 2014), la supresión de la expresión emocional (Gross, 2014) y la rumiación (Tull & Aldao, 2015).

En relación a las habilidades que tienen mayor influencia en situaciones de aprendizaje escolar, investigaciones recientes se centran en el reconocimiento de la emoción (categorías semánticas asignadas a las experiencias emocionales, Berking & Whitley, 2014), la tolerancia a la angustia (tolerancia del malestar emocional o distrés en función del objetivo, Lejuez, Kahler & Brown, 2003), y los cambios en las respuestas emocionales (modificación de la calidad, la intensidad o la duración de las respuestas emocionales, Berking & Whitley, 2014).. Por último, se afirma que, si bien estrategias y habilidades son distinguibles, están interrelacionadas en el proceso regulador (Tull & Aldao, 2015). En definitiva, estrategias y habilidades de regulación emocional pueden contribuir al éxito académico en comprensión lectora pues aportan al rendimiento en tareas cognitivas en tanto permiten controlar reacciones emocionales que

podrían ser disruptivas para el aprendizaje (Andrés, Stelzer, Vernucci, Canet Juric, Galli, & Navarro Guzmán, 2017).

Como se mencionó anteriormente, se reconoce que durante la niñez el desempeño académico es un componente importante del funcionamiento adaptativo, razón por la cual es relevante examinar cómo la regulación de las emociones contribuye al éxito académico en la escuela (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007). En definitiva, si uno de los objetivos de la regulación emocional es disminuir el impacto emocional negativo de la adversidad (Gross & Thompson, 2007), se puede afirmar que el manejo de las propias emociones dará al niño un marco de seguridad y confianza necesarios para abordar las actividades propuestas en la escuela a pesar de las dificultades inherentes a cada dominio curricular (comprensión lectora, entre otras) propias del aprendizaje.

Respecto de la tolerancia a la frustración o tolerancia al distrés es definida como la capacidad de tolerar emociones negativas en tareas frustrantes o difíciles que demanden recursos cognitivos (Andrés, Stelzer, Canet Juric, Introzzi, Rodríguez Carbajal & Navarro Guzmán, 2017; Simons & Gaher, 2005). Una revisión reciente (Andrés, Stelzer, Canet Juric, Introzzi, Rodríguez Carbajal & Navarro Guzmán, 2017) sobre la asociación entre tolerancia al distrés y resultados académicos concluyó que todas las habilidades de regulación emocional mostraban una correlación positiva con competencias académicas cognitivas, si bien la tolerancia al distrés resultó ser la más evaluada entre los estudios analizados.

Debido a la importancia de esta habilidad de regulación de las emociones, en tanto permite controlar reacciones que podrían ser disruptivas para el aprendizaje, resulta esencial contar con evidencia empírica acerca de su relación con el éxito en la comprensión lectora en población infantil. Por ello, esta investigación se propone explorar la relación entre la tolerancia al distrés o frustración y el desempeño académico en comprensión lectora en niños con edades comprendidas entre 9 y 12 años, de una escuela primaria de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata. Se espera que los niños con mayor tolerancia a la frustración alcancen mejores niveles de comprensión de textos, en tanto tendrán ventajas en su desempeño escolar al ser capaces de regular sus propias emociones para abordar las dificultades inherentes a dicho dominio curricular. Para finalizar, resulta relevante diseñar intervenciones que enseñen y estimulen el manejo de la frustración a la luz de sus consecuencias beneficiosas, tanto para el aprendizaje escolar como para la salud mental de los niños.

#### Objetivo general

- Estudiar la contribución de la regulación emocional, es especial la tolerancia al distrés en el desempeño académico en niños con edades comprendidas entre 9 y 12 años.

#### Objetivos particulares

- Analizar el rendimiento en tolerancia al distrés en niños de 9 a 12 años.
- Analizar el nivel de autorregulación emocional en niños de 9 a 12 años.
- Analizar el rendimiento en comprensión lectora en niños de 9 a 12 años.
- Establecer relaciones entre ambos constructos en niños de 9 a 12 años.

#### Hipótesis

Lo anteriormente desarrollado permite formular las siguientes hipótesis:

- a) Una mayor tolerancia al distrés se relaciona con un mejor desempeño en comprensión lectora.
- b) Los niños con mejor autorregulación emocional presentan un mejor desempeño en comprensión lectora.

#### Participantes

Se evaluarán aproximadamente 100 niños de ambos sexos, con un rango de edad entre 9 y 12 años que concurren a 4º, 5º y 6º año de educación primaria en una institución educativa de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata. La selección muestral se realizará de forma no probabilística intencional.

#### Instrumentos

- Índice de Regulación Emocional de la Evaluación conductual de la función ejecutiva BRIEF-2 (Gioia et al., 2017).
- Pruebas de Screening del Test Leer para Comprender TLC (Abusamra et al., 2010).
- Indicador Comportamental de Resiliencia al Distrés BIRD (Lejuez et al., 2006). Durante la tarea del BIRD los participantes completan la Escala de Afecto Positivo y Afecto Negativo PANAS de Schulz, Lemos y Richaud (2009).

#### Procedimiento

Se informó a las autoridades de la institución educativa sobre los objetivos y procedimientos del proyecto. Una vez que dieron su autorización se solicitó a los padres un consentimiento informado para que sus hijos participaran de la investigación. Se informó a los niños del estudio y se evaluó a aquellos que contaban con el consentimiento informado de sus padres y manifestaron querer participar. Los niños fueron evaluados en horario y espacio escolar.

Diseño: Transversal de tipo correlacional

#### Cronograma de actividades

Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Búsqueda de datos bibliográficos										
Elaboración de marco teórico										
Selección de muestra										
Administración de instrumentos										
Procesamiento de datos										
Análisis e interpretación de resultados										
Redacción del informe final										

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., de Beni, R. & Cornoldi, C. (2010). Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Andrés, M. L., Massone, A. & Calcopietro, M. (2015). Aspectos cognitivos, fisiológicos y comportamentales de la emoción. Relaciones con los procesos de salud y enfermedad. Material de circulación interna. Ficha de Cátedra. Cátedra de Psicología Cognitiva, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata (Argentina).
- Andrés, M.L., Stelzer, F., Vernucci, S., Canet Juric, L., Galli, J. I. & Navarro Guzmán, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *SUMA PSICOLÓGICA*, 24, 79-86.
- Andrés, M.L., Stelzer F., Canet Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez Carbajal, R. & Navarro Guzmán, I. (2017). Emotion regulation and academic performance: a systematic review of empirical relationships. *PSICOLOGIA EM ESTUDO*, 299-311.
- Andrés, M. L.; Zamora, E. (2016). Cómo entrenar a una intensa mente: estrategias para favorecer la regulación de la emoción en el aula. Cerebro pre-frontal y amígdala. En M. L. Andrés, L. Canet Juric, & M. M. Richard's, *¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas?* (págs. 41-53). Mar del Plata: IPSIBAT.

- Barreyro, J. P. & Molinari Marotto, C. (2005). Diferencias individuales en la comprensión de textos: inferencias y capacidad en la memoria de trabajo. *Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.*
- Berking, M. & Whitley, B. (2014). The Adaptive Coping with Emotions model (ACE Model). En M. Berking, & B. Whitley (Eds.), *Affect Regulation Training. A Practitioners' Manual* (pp. 19–29). New York, NY: Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4939-1022-9\\_3](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4939-1022-9_3). En Andrés, M.L., Stelzar, F., Vernucci, S., Canet Juric, L., Galli, J. I. & Navarro Guzmán, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *SUMA PSICOLÓGICA*, 24, 79-86.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Canet Juric, L., Burín, D., Andrés, M. L. & Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de psicología*, 996-1005.
- Gernsbacher, M. A. & Faust, M. E. (1991). The mechanism of suppression: A component of general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 245–262. En Canet Juric, L., Burín, D., Andrés, M. L. & Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de psicología*, 996-1005.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Gay, S. C. & Kenworthy, L. (2017). *BRIEF-2. Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva* (M. J. Maldonado, M. C. Fournier, R. Martínez, J. González, J. M. Espejo-Saavedra & P. Santamaría, adaptadores). Madrid: TEA. Recuperado de <http://web.teaediciones.com>
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19.
- Gross, J. & Thompson, R. (2007) Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press, :3-22.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed, pp. 3–20). New York - London: The Guilford Press.
- Lejuez, C.W., Kahler, C.W., & Brown, R.A. (2003) A modified computer version of the Paced Auditory Serial Addition Task (PASAT) as a laboratory-based stressor: Implications for behavioral assessment. *The Behavior Therapist*, 26, 290–293. En Andrés, M.L.,

- Stelzer F., Canet Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez Carbajal, R. & Navarro Guzmán, I. (2017). Emotion regulation and academic performance: a systematic review of empirical relationships. *PSICOLOGIA EM ESTUDO*, 299-311.
- C.W. Lejuez, S.B. Daughters, C.W. Danielson, K. Ruggiero The Behavioral Indicator of Resiliency to Distress (BIRD). Manuscrito inédito (2006).
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2016). *APRENDER 2016*.
- Schulz de Begle, A., Lemos, V. & Richaud de Minzi, M. C. (2009). Validación de la positive affect and negative affect schedule versión niños (panas-c) en la población infantil argentina. Trabajo presentado en el XXXII Congreso Interamericano de Psicología. Guatemala, 28 de junio al 2 de julio de 2009.
- Simons, J. S., & Gaher, R. M. (2005). The Distress Tolerance Scale: development and validation of a self-report measure. *Motivation and Emotion*, 29, 83–102. En Cummings, J. R., Bornovalova, M. A., Ojanen, T., Hunt, E., MacPherson, L. Lejuez, C. (2013). Time doesn't change everything: The longitudinal course of distress tolerance and its relationship with externalizing and internalizing symptoms during early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(5), 735–748.
- Steinmayr, R., Meibner, A., Weidinger, A., & Wirthwein, I. (2015). Academic Achievement. Oxford: UK: Oxford Bibliographies. En Andrés, M.L., Stelzer F., Canet Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez Carbajal, R. & Navarro Guzmán, I. (2017). Emotion regulation and academic performance: a systematic review of empirical relationships. *PSICOLOGIA EM ESTUDO*, 299-311.
- Tooby, J. & Cosmides, L. (2008). The Evolutionary Psychology of the Emotions and Their Relationship to Internal Regulatory Variables. En M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Feldman-Barret (Eds.) *Handbook of Emotions* (pp. 114- 138) New York: The Guilford Press. En Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., & Richaud de Minzi, M. C. (2014). Contribución de las estrategias cognitivas de regulación emocional en ansiedad, depresión y bienestar en niños de 10 años. Resultados preliminares. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 6 (2), 81-89.
- Tull, M. T. & Aldao, A. (2015). New directions in the science of emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 1–18.

Firma del Supervisor

Firma del alumno

P/Área de investigación

Resultado de la evaluación (aprobado/rehacer)

Fecha:



# **RELACIÓN ENTRE REGULACIÓN EMOCIONAL Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN NIÑOS**

**Fernández Puentes, María Claudia**

**Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina**

## **RESUMEN**

Los desalentadores resultados de la evaluación nacional APRENDER 2016 en comprensión lectora para niños que están cursando la escolaridad primaria generan una creciente preocupación en la comunidad educativa. Aportes de investigaciones informan sobre múltiples factores que influyen en el desempeño académico de los niños y adolescentes: aspectos individuales del estudiante, su hogar, la escuela, el maestro, el currículum y los enfoques pedagógicos, entre otros. En este sentido, en los últimos años se han incrementado los trabajos que estudian las relaciones entre la regulación de las propias emociones y el desempeño académico, definido como el grado de logro que los individuos alcanzan de las metas educativas. La regulación de las emociones se refiere a aquellos procesos que permiten monitorear, evaluar y modificar la naturaleza y el curso de una emoción con el fin de responder de manera adecuada a las demandas del contexto. Una habilidad de la regulación emocional que puede contribuir al éxito académico es la tolerancia al estrés, definida como la capacidad de tolerar emociones negativas en tareas frustrantes o difíciles que demandan recursos cognitivos. Dicha habilidad permite a los niños abordar las dificultades inherentes a los diferentes dominios curriculares al ejercer control sobre las propias reacciones que podrían ser disruptivas para el aprendizaje. Este trabajo se propone estudiar la relación de la regulación emocional -especialmente de la habilidad de tolerancia al estrés- con el desempeño académico global y la comprensión lectora en particular en niños de quinto grado que concurren a una escuela primaria privada de Mar del Plata. Se evaluaron 22 niños de ambos sexos con una edad promedio de 10 años, con tareas estandarizadas de lápiz y papel; tareas informatizadas y cuestionarios a los docentes. Se espera que los resultados de este trabajo

puedan resultar de utilidad para el desarrollo e implementación de estrategias de intervención educativa y de prevención en salud mental infantil.

**PALABRAS CLAVE:** Regulación emocional - Tolerancia al estrés – Niños de educación primaria - Desempeño académico – Comprensión lectora

## **ABSTRACT**

National Evaluation Aprender 2016 in Reading comprehension for primary school children show disappointing results. This generates growing concern in the Educational Community. Research inform about different factors that influence academic development in children and teenagers: individual aspects, home, school, teachers, curriculum and pedagogic approaches among others. Accordingly, in the last years there has been an increase in researches that study the relationship between emotional regulation and academic development. This is defined as the achievement that students get of their educational goals. Emotional regulation refers to processes that allow monitoring, evaluation and the shift of emotion's nature and course in order to answer to the demands of the context. Distress tolerance is an ability of emotional regulation that can contribute to academic success. It is the ability to tolerate negative emotions when one is dealing with frustrating or difficult tasks which demand cognitive resources. That ability also allows children to deal with the different curricular tasks because it helps control their own reactions, the ones that can be disruptive for learning. This research proposes to study the relations of emotional regulation; the ability of distress tolerance as a global academic performance and reading comprehension. Twenty-two fifth year students from a private school in Mar del Plata were evaluated. They were given standardized pencil and paper tasks which explored reading comprehension abilities. Distress tolerance was evaluated under computerized tasks. Moreover, parents and teachers were given questionnaires. The results of this research are expected to be useful for the development and implementation of both; educational intervention strategies and childhood mental health prevention.

Key words: Emotional regulation – Distress tolerance – Reading comprehension - Primary school children – Academic performance

## INTRODUCCIÓN

### **El desempeño académico: la importancia de la Comprensión Lectora**

El desempeño académico puede definirse como el grado de logro que los individuos alcanzan de metas educativas o como el nivel de conocimiento demostrado en un área o tema específico (Steinmayr, Meibner, Weidinger & Wirthwein, 2015). La capacidad del niño para obtener logros en la escuela tiene efectos sobre otros aspectos significativos de la experiencia educativa: las relaciones positivas entre pares, una mayor autoestima o niveles más bajos de abandono escolar (Cairns, Cairns, & Neckerman, 1989).

Dentro de las habilidades clave para el desempeño académico en la escolaridad primaria, se destaca la comprensión lectora (Pickering, 2006). Comprender un texto es una capacidad de crucial importancia en la vida de los seres humanos: “Una adecuada habilidad de procesamiento textual es fundamental para entender el horario de salida de trenes, las instrucciones de funcionamiento de un electrodoméstico, o simplemente para leer por placer” (Abusamra, Ferreres, Raiter, de Beni & Cornoldi, 2010). La comprensión lectora es entonces un proceso psicológico central en la vida cotidiana y en los aprendizajes escolares, ya sea para la incorporación de nuevos conocimientos e información o para captar el significado de las consignas leídas en cualquier manual escolar. No se trata sólo de saber leer o decodificar letras enlazadas para reconocer palabras, sino poder acceder a la comprensión de lo que se lee y captar su significado.

¿Cuál es el estado de situación en las escuelas primarias argentinas al respecto? Con el objetivo de conocer los desempeños de los estudiantes del sistema educativo en los niveles primario y secundario, el Ministerio de Educación llevó adelante la prueba APRENDER 2016 en casi 31.000 escuelas de todo el país (963.470 alumnos), tanto públicas como privadas. Respecto del nivel primario se evaluaron, entre otros aspectos, los aprendizajes alcanzados en Lengua, Matemáticas, así como clima institucional, uso de nuevas tecnologías y contextos escolares. En Lengua los resultados muestran un panorama preocupante: el 33,2 % de alumnos de 6<sup>a</sup> año del nivel primario no comprende un texto básico, proporción que aumenta al 45,7% para el nivel socioeconómico bajo, situación que refleja la fuerte desigualdad social que impacta en el sistema educativo argentino. Por otra parte, los niveles de desempeño por debajo del satisfactorio ascienden al 53,9% en los estudiantes que han tenido dificultad en su trayectoria escolar (un año de repitencia) (APRENDER, 2016). ¿Qué significan dichos niveles

de desempeño por debajo de satisfactorio respecto de las expectativas de logro esperables? De acuerdo a los criterios de evaluación establecidos, los estudiantes no lograron identificar pormenorizadamente secuencias, tipos de narradores o géneros discursivos en textos literarios, así como tampoco pudieron comprender información literal e inferencial o localizar información a partir de sus hipótesis. Así, las cifras reflejan dificultades críticas en tanto se refieren a estrategias lectoras fundamentales para construir significados globales en todo tipo de textos. En pocas palabras, se trata de niños de 11 y 12 años que luego de transitar 7 años de escolaridad obligatoria fallan en los desempeños lectores esperables para la edad y el nivel educativo.

Numerosos factores cognitivos explican la comprensión lectora. Entre ellos, se destaca la decodificación, la habilidad de almacenamiento, el monitoreo o control de la propia comprensión, por ejemplo, para detectar contradicciones en el interior del texto; la capacidad inhibitoria para suprimir información irrelevante y la memoria de trabajo para mantener activa la información necesaria en el foco atencional (Nation & Snowling, 1999; Perfetti, 1991; Macizo, Bajo & Soriano, 2006; Canet Juric, Burín, Andrés & Urquijo, 2013).

Diversos factores contextuales e individuales contribuyen al buen desempeño académico. Hattie (2009) realizó el análisis de más de 800 meta-análisis que evaluaban diversos factores vinculados al éxito académico entre los que se destacaron los siguientes dominios: variables centradas en el estudiante, en el hogar, la escuela, el maestro, los currículos y los enfoques pedagógicos (Hattie, 2009).

Los factores vinculados al estudiante constituyen una variable central, ya que los niños no sólo traen su historia previa a la escuela (influencias genéticas, sociales y del hogar) sino también un conjunto de disposiciones que pueden tener un marcado efecto en el desempeño académico. Hattie (2009) documentó ampliamente la importancia del esfuerzo personal, el autoconcepto, la autoestima, la motivación y la persistencia en el logro. En efecto, las mejoras en los desempeños se relacionan consistentemente con la autorregulación y control que realiza el estudiante: concentración, persistencia y compromiso, entre otros. En síntesis, entre los factores individuales que afectan el desempeño académico, las variables afectivas y emocionales influyen en la mejor predisposición al aprendizaje y en los resultados de logro obtenidos.

En definitiva, la comprensión lectora es una habilidad crucial del desempeño académico que se encuentra débilmente adquirida y consolidada en nuestro contexto. Numerosos factores de naturaleza cognitiva contribuyen a su ejecución eficiente. No obstante, otros factores individuales de naturaleza afectiva han comenzado a mostrar capacidad

explicativa sobre esta importante habilidad académica, como, por ejemplo, la regulación emocional (e.g. Andrés, Stelzer, Vernucci, Canet Juric, Galli & Navarro Guzmán, 2017b). En efecto, recientes estudios (Andrés et al. 2017b) analizaron la relación entre la tolerancia al estrés y habilidades académicas de comprensión lectora y cálculo matemático en 107 niños de escolaridad primaria de 9 a 11 años de edad. Los resultados mostraron que la tolerancia al estrés resultó un predictor significativo de la comprensión lectora de textos expositivos y del cálculo matemático, no así de comprensión lectora de textos narrativos.

### **Regulación emocional y Desempeño Académico**

La emoción constituye una respuesta del organismo para adaptarse al entorno (Gross, 2014; Tooby & Cosmides, 2008). Gracias a las emociones los seres humanos pueden dirigir su atención a determinados aspectos del ambiente, mejorar la toma de decisiones, preparar las respuestas conductuales y facilitar las interacciones sociales. Las emociones pueden clasificarse como emociones positivas (experiencia subjetiva placentera) y negativas (núcleo subjetivo de malestar o dolor) (Andrés, Massone & Calcopietro, 2015). Las positivas son, en líneas generales, más vagas e inespecíficas y carecen de un propósito relacionada directamente con la supervivencia, tal como sucede con las negativas. Afirman los autores que la psicología ha descuidado el estudio de las emociones positivas por el excesivo interés en el abordaje de vivencias asociadas a emociones negativas (Andrés et al., 2015). En relación al desempeño académico, las emociones positivas favorecen la atención, concentración y recuerdo de la información, sin embargo, a niveles elevados pueden tornarse disruptivas. Lo mismo puede decirse de las emociones negativas, las que pueden ser beneficiosas para el pensamiento al reducir errores en el razonamiento, o dificultar la concentración y la memoria si se presenta en altas intensidades (Andrés & Zamora, 2016). De modo que se requiere un proceso complementario de regulación emocional.

La regulación emocional se refiere a aquellos procesos que permiten monitorear, evaluar y modificar la naturaleza y el curso de una emoción con el fin de responder de manera adecuada a las demandas del contexto (Gross, 2014). Es decir, las emociones pueden ser moduladas, y es posible desanimar, intensificar o mantener una emoción de acuerdo a los objetivos del individuo (Gross & Thompson, 2007).

En el contexto escolar, los niños reciben información que deben aprender. Las emociones pueden favorecer, pero también redireccionar o desviar los procesos cognitivos de

orden superior (e.g., memoria de trabajo, atención, planificación, etc.) hacia contenidos no relacionados con los académicos. Si la información no es atendida y procesada adecuadamente no puede ser recordada y aprendida, por lo que la regulación emocional facilita la focalización de la atención y procesamiento de la nueva información, favoreciendo en consecuencia el desempeño académico (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007). Respecto de los procesos que permiten el monitoreo y modificación de la emoción pueden clasificarse en estrategias (acciones encaminadas a influenciar la generación o la manifestación de la emoción en el comportamiento, Koole, 2009) o habilidades (formas disposicionales en las cuales los individuos entienden, consideran y responden a sus experiencias emocionales (Tull & Aldao, 2015). Una revisión reciente de estudios, indica cuáles han sido las estrategias y habilidades de regulación emocional más implicadas en el desempeño académico (Andrés, Stelzer, Canet Juric, Introzzi, Rodríguez Carbajal & Navarro Guzmán, 2017a). Entre las primeras, se destacan la reevaluación cognitiva (alterar la evaluación de una situación para modificar su impacto emocional, Gross, 2014), el manejo emocional (cambiar la forma de pensar sobre la propia capacidad de hacer frente a las demandas emocionales que una situación posee, Xu, Fan, & Du, 2015), la rumiación (focalizar la atención en los propios sentimientos de forma repetitiva y rígida, Gross, 2014), la distracción (dirigir la atención fuera de la situación, Gross, 2014) y la supresión de la expresión emocional (inhibir la respuesta expresiva de una emoción, Gross, 2014).

Entre las habilidades, se destacan el reconocimiento de emociones (asignar categorías semánticas a las expresiones emocionales, Berking & Whitley, 2014), la tolerancia al distrés (persistir en una tarea que posee un objetivo, aunque se experimenten estados emocionales displacenteros, Lejuez, Kahler & Brown, 2003) y la modificación de las reacciones emocionales (cambiar la calidad, intensidad y/o duración de una respuesta emocional en una dirección deseada con la ayuda de estrategias y otras habilidades, Berking et al., 2014).

Cada una de estas estrategias y habilidades ha mostrado impactos diferentes sobre el desempeño académico (para una revisión exhaustiva ver Andrés et al., 2017a). En efecto, los alumnos que regulan las emociones tienen ventajas en su desempeño respecto de los que no lo hacen (Davis & Levine, 2013), y es posible que la desregulación emocional afecte procesamientos cognitivos importantes en el aprendizaje (Blair, 2002). Por lo tanto, los niños con mayores habilidades de regulación de sus emociones están mejor preparados para enfrentar los cambios que se producen en entornos de aprendizaje áulico. Del variado conjunto de estrategias y habilidades de regulación emocional, cobra especial relevancia la tolerancia al distrés debido a que, en el contexto escolar, es frecuente realizar actividades difíciles,

demandantes y/o que se prolongan en el tiempo, las cuales provocan emociones negativas (Graziano et al.,2007).

### **Tolerancia al Distrés y Comprensión Lectora**

La tolerancia al distrés es definida como la capacidad de tolerar emociones negativas en tareas frustrantes o difíciles que demanden recursos cognitivos (Andrés et al. 2017b; Simons & Gaher, 2005). Es considerada una variable transdiagnóstica, implicada en múltiples formas de psicopatología (Leyro, Zvolensky & Bernstein, 2010). No obstante, también se ha estudiado su importancia para el desempeño académico. Como se mencionó, en el contexto escolar se requiere responder a demandas que pueden provocar emociones negativas (Graziano et al. 2007).

En ese sentido, los niños con pobres capacidades para hacer frente a estas emociones son más propensos a manifestar dificultades para concentrarse, persistir y cumplimentar los desafíos escolares (Ivcevic & Brackett, 2014). Los estudios sugieren que los niños con dificultad para regular sus emociones tienen problemas para aprender en el aula, son menos productivos y se les dificulta completar las tareas (Andrés et al., 2017b; Graziano et al., 2007). Un niño puede experimentar ansiedad ante una actividad que demande leer un texto con información nueva, comprenderlo y extraer datos para responder preguntas del maestro, posiblemente se sienta frustrado si no logra una respuesta de acuerdo a lo esperado u otros compañeros de clase se adelantan en contestar, así como también podrá experimentar temor por las consecuencias de un bajo rendimiento en la calificación. En definitiva, si uno de los objetivos de la regulación emocional es disminuir el impacto emocional negativo de la adversidad (Gross et al., 2007), se puede afirmar que el manejo de las propias emociones dará al niño un marco de seguridad y confianza necesarios para abordar las actividades propuestas en la escuela a pesar de las dificultades inherentes a cada dominio curricular (lectura, escritura o cálculo) propias del aprendizaje.

Específicamente, la persistencia en tareas de lectura es un factor importante en la consolidación de la comprensión lectora. La falta de persistencia disminuye la motivación para el trabajo escolar y afecta su rendimiento (Kikas & Silinskas, 2016); por lo que la tolerancia al distrés podría contribuir a una comprensión lectora más exitosa.

Las investigaciones empíricas sobre la relación de la tolerancia al distrés y al desempeño académico son escasas, se han centrado más bien en el análisis de los precursores



de lectura y matemática y han estado realizadas mayormente en niños de jardín de infantes. Por ejemplo, Hill y Craft (2003) estudiaron niños del jardín de infantes y encontraron que la tolerancia al distrés percibida por las madres de los mismos se asoció con habilidades precursoras de la lectura y matemática. Howse, Calkins, Anastopoulous, Keane & Shelton (2003) analizaron también en niños de jardín de infantes la tolerancia al distrés comportamental mediante tareas de laboratorio en las que debían, por ejemplo, realizar “círculos perfectos imposibles”. Y luego analizaron la relación del rendimiento en estas pruebas con el rendimiento obtenido en subtest de lectura y matemática. Sus resultados mostraron que la tolerancia al distrés se asoció con sus habilidades de iniciación a la lectura y al razonamiento matemático. Gumora y Arsenio (2002) evaluaron adolescentes de escuelas secundarios. Los mismos completaron pruebas de lectura y matemática y sus docentes cuestionarios en los que se indagaba por la capacidad de tolerancia al distrés de los estudiantes. Los autores hallaron asociaciones entre la tolerancia al distrés y los rendimientos en las pruebas de lectura y matemática. En niños de educación primaria, es posible mencionar el estudio de Tentracosta e Izard (2007). Los autores evaluaron la tolerancia al distrés de los niños percibida por sus docentes cuando éstos estaban en jardín de infantes y luego evaluaron sus habilidades en lectura y matemática mediante pruebas estandarizadas cuando estaban en primar grado de la escuela primaria; y hallaron una asociación positiva entre la tolerancia al distrés y el rendimiento en lectura y matemática.

En síntesis, Hill y Craft (2003); Howse et al. (2003) y Graziano et al. (2007) reportaron que la tolerancia al distrés de niños de jardín de infantes se asociaba con las habilidades precursoras de la lectura y matemática. En adolescentes, Gumora y Arsenio (2002) hallaron que la tolerancia al distrés se asoció positivamente con rendimientos en lectura y matemática. En niños de educación primaria, Tentracosta e Izard (2007) hallaron una relación positiva entre la tolerancia al distrés y habilidades iniciales de lectura y matemática en niños de primer grado.

Respecto de la comprensión lectora en niños de educación primaria específicamente, sólo es posible mencionar el estudio de Andrés et al. (2017b). Estos autores exploraron en niños de cuarto, quinto y sexto años de educación primaria la relación entre la tolerancia al distrés comportamental, medida mediante una tarea informatizada; y las habilidades de comprensión lectora y cálculo matemático mediante pruebas estandarizadas. Hallaron que la tolerancia al distrés predijo la capacidad de cálculo matemático y la comprensión lectora, aunque la referida exclusivametne a textos expositivos (y no a textos narrativos). Es decir, Andrés et al. (2017b) mostraron que la tolerancia al distrés predijo la comprensión lectora en niños de cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria. Sin embargo, el estudio de Andrés

et al. (2017b) utilizó una prueba de *screening* para la evaluación de la comprensión lectora. Las pruebas de *screening* tienen valor para un “despistaje rápido” de la existencia de dificultades en las habilidades que evalúan, pero la evaluación profunda de las mismas se beneficia de pruebas específicas. En este sentido, la utilización de pruebas específicas de comprensión lectora podría contribuir a un conocimiento más profundo del rol de la tolerancia al distrés en la misma.

Sumado a esto, se ha recomendado para la evaluación adecuada del desempeño académico, la inclusión de informes docentes junto a las medidas estandarizadas (Graziano et al., 2007). Las pruebas estandarizadas permiten medir el aprendizaje del dominio académico de forma precisa pero los informes docentes ofrecen información más amplia respecto del rendimiento y comportamiento en clase, por lo que brindan una visión más comprensiva y representativa del desempeño académico.

Debido a la importancia de esta habilidad de regulación emocional y a la necesidad de contar con conocimientos más específicos respecto de su rol en la comprensión lectora, el objetivo de este trabajo es analizar la relación de la tolerancia al distrés con el desempeño académico global informado por los docentes y con la comprensión lectora en particular, en niños de quinto grado de la escolaridad primaria. Durante esta etapa, los niños adquieren mayor fluidez lectora lo que permite la incorporación de nuevos conocimientos y vocabulario (Wolf, 2007). Es posible que los niños con mayor tolerancia al distrés persistan más en situaciones emocionalmente demandantes, por lo que tiendan a completar más actividades y tareas escolares y logren mayores niveles de comprensión lectora. Por lo tanto, se espera que los niños con mayor tolerancia al distrés posean un mayor desempeño académico global y alcancen mejores niveles de comprensión lectora.

## **OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

### **Objetivo general**

- Estudiar la relación de la regulación emocional -especialmente de la habilidad de tolerancia al distrés- en el desempeño académico global y en la comprensión lectora en particular en niños de quinto grado de educación primaria.

### **Objetivos particulares**

- Analizar la habilidad de tolerancia al distrés en niños de quinto grado.
- Analizar el desempeño académico global informado por sus docentes en niños de quinto grado.
- Analizar la comprensión lectora en niños de quinto grado.

### **Hipótesis**

- c) Una mayor tolerancia al distrés se relaciona con un mejor desempeño académico global.
- d) Una mayor tolerancia al distrés se relaciona con una mayor comprensión lectora.

## **MÉTODOS Y TÉCNICAS**

### **Tipo de estudio y diseño**

El tipo de estudio es transversal de tipo correlacional. Se recolectaron datos de las variables (tolerancia al distrés, desempeño académico y comprensión lectora) en un solo y único momento, las que fueron medidas, analizadas en su vinculación y estimado el grado de correlación a fin de someter a prueba las hipótesis (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Lucio, 1997).

### **Participantes**

Se evaluaron 22 niños de ambos sexos pertenecientes a quinto grado de educación primaria con una edad promedio de 10 años, de los cuales 14 eran niñas (63,6%) y 8 fueron varones (36,4%), de una institución educativa de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata. La selección muestral se realizó de forma no probabilística intencional. La mayoría de las familias de los niños participantes presentaron un estatus social medio y medio bajo (77,3%);

el resto de las familias se distribuyó en un estatus social medio alto y alto (18,2%) con una mínima porción con estatus social bajo (4,5%).

## **Instrumentos**

**Tolerancia al Distrés.** Se administró el Indicador Comportamental de Resiliencia al Distrés BIRD (Lejuez, Daughters, Danielson & Ruggiero, 2006). Esta tarea cuantifica el tiempo en que un participante persiste en una actividad en la cual el nivel de dificultad se incrementa progresivamente al punto de que el éxito resulta imposible. Durante la tarea, los participantes observan en la pantalla de la computadora una fila de cuadrados que contienen números en su interior y están avisados de que un punto verde se posicionará sobre uno de estos cuadrados. Su tarea consiste en hacer un “clic” con el mouse en el número sobre el que se posicione el punto verde, antes de que éste desaparezca. Si el número recibe el clic antes de que el punto verde desaparezca, un “pájaro” en la pantalla es liberado de su jaula, se lo escucha piar y se gana 1 punto. Si el punto verde desaparece antes de que el participante pueda hacer clic, se escucha un sonido molesto, el pájaro permanece encerrado y no se ganan puntos. La tarea se conforma de tres bloques de intervalos de tiempo variables entre la presentación de los puntos verdes. Durante el último minuto del bloque 2, el intervalo se reduce al punto de que la tarea se vuelve muy difícil. En el bloque 3 se agrega un “botón de escape” para abandonar el juego. La tolerancia al distrés se operacionaliza como el tiempo de persistencia en el bloque 3.

Antes del comienzo de la tarea y luego del bloque 2, los participantes completan la Escala de Afecto Positivo y Afecto Negativo PANAS de Schulz, Lemos y Richaud (2009). Administrar la escala permite controlar la validez de la BIRD al evaluar cambios en el afecto durante la tarea. Investigaciones previas reportaron niveles adecuados de validez de la BIRD para medir tolerancia al distrés en nuestro contexto (Andrés et al., 2017b).

**Desempeño Académico Global.** Se administró la Escala de Clasificación del Desempeño Académico APRS (DuPaul, Rapport, & Perriello, 1991). Se trata de una escala que indaga por las percepciones docentes del desempeño y habilidades académicas de los niños en el aula. Se compone de 19 ítems que los docentes responden utilizando una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta desde 1 (nunca o pobre) hasta 5 (muy a menudo o excelente) que se agrupan en tres subescalas que representan tres dimensiones del desempeño académico: (1) Éxito académico se refiere al logro académico alcanzado, entendido como la calidad de las

producciones y la velocidad para aprender y recuperar nuevo material; (2) Control del impulso: alude a la regulación del comportamiento en clase y en situaciones académicas; y (3) Productividad académica: hace referencia a aquellos comportamientos importantes para el logro del éxito académico tales como completar las tareas, seguir instrucciones y trabajar en forma independiente y en tiempo. Entre los ítems que componen las subescalas algunos están referidos a habilidades académicas específicas, como matemática y lectura (e.g. “Estime el porcentaje de tareas correctamente realizadas en matemática -preguntas, ejercicios, etc.”, “¿Cuál es la calidad de las habilidades de lectura en este niño?”). En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento, los análisis realizados por los autores de la escala, indican que son adecuadas.

**Comprensión lectora.** Se administró el Sub-test Modelos Mentales del Test Leer para Comprender TLC (Abusamra, Ferreres, Reiter, De Beni & Cornoldi, 2010). El TLC es un test diseñado para evaluar exhaustivamente la comprensión de textos en niños de 9 a 12 años de edad, y su estructura permite la evaluación específica de los componentes básicos de dicho proceso. El sub-test Modelos Mentales evalúa una de las áreas que representa el funcionamiento más elevado del proceso de comprensión lectora: la capacidad de elaboración de un modelo mental del texto (Oakhill, Cain & Elbro, 2014). En este sub-test se evalúa la capacidad de implementar los mecanismos de actualización y cambio de los modelos mentales. Para esto se le presentan al niño fragmentos de textos, sobre los cuales debe responder preguntas; la mayor parte de las cuales son en formato de respuesta de opción múltiple, y en algunos casos debe producir alguna palabra. Se compone de 12 ítems, cuatro de los cuales obedecen a textos expositivos y los ocho restantes a narrativos. En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento, los análisis realizados por los autores de la escala, indican que son adecuadas.

**Estatus social.** Se administró una encuesta semiestructurada que indaga por el máximo nivel de escolaridad alcanzado y el tipo de ocupación del principal sostén económico de la familia del niño. Esta información se clasifica mediante una escala basada en el sistema educativo nacional (Pascual, Galperín & Bornstein, 1993) y la Escala de Prestigio Ocupacional EGO70 para Argentina (Sautú, 1989). El estatus social se calculó utilizando el Índice de Hollingshead (2011) que resulta adecuado en nuestro contexto (Pascual et al., 1993).

## **Procedimiento y consideraciones éticas**

Para la implementación de esta investigación se tomaron en cuenta los lineamientos de la Ley 11044 de la Provincia de Buenos Aires, los procedimientos recomendados por la *American Psychological Association*, los principios establecidos por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, la Ley Nacional 26061 y la Ley Provincial 13298 de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño, los lineamientos dados por CONICET para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (2857/06).

La muestra se obtuvo a partir de un convenio con la institución educativa. Se informó a las autoridades de la institución sobre los objetivos y procedimientos del proyecto. Una vez que dieron su autorización se solicitó a los padres un consentimiento informado para que sus hijos participaran de la investigación. Se informó a los niños del estudio y se evaluó a aquellos que contaban con el consentimiento informado de sus padres y manifestaron su voluntad de participar. Los niños fueron evaluados en horario escolar. La tarea de tolerancia al estrés se administró de manera individual por evaluadores entrenados y en un aula que la institución destinó para tal fin, el tiempo aproximado de administración fue de 15 minutos. La evaluación de comprensión lectora se administró a todo el grupo en el salón habitual de clase, la duración aproximada de la prueba fue de 15 minutos. La escala de evaluación del desempeño académico global fue respondida por el docente titular del grado y la encuesta semi estructurada para conocer el estatus social se envió a los padres a través del cuaderno de comunicaciones.

### **Análisis de Datos**

En primer lugar, se realizaron análisis para conocer el tipo de distribución de las variables bajo estudio mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. En segundo lugar, se realizaron comparaciones de medias del afecto negativo para conocer la validez de la tarea de TD mediante la prueba de Wilcoxon; y para conocer la existencia de diferencias entre las variables en función del estatus social de las familias mediante la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis (tolerancia al estrés y comprensión lectora) y ANOVA de un factor (desempeño académico global). Esto último se hizo debido a que numerosos estudios indican que el estatus social afecta tanto a la regulación emocional como al desempeño académico (Kim & Kim, 2013; Hattie, 2009). En tercer lugar, se realizaron estadísticos descriptivos para conocer las puntuaciones mínimas, máximas, medias y las desviaciones estándar de cada una de las variables bajo estudio. Finalmente, se realizaron correlaciones bivariadas mediante el estadístico no paramétrico Rho de Spearman para conocer la relación

de la tolerancia al distrés con el desempeño académico global y la comprensión lectora. Adicionalmente, se efectuaron análisis de correlación entre la tolerancia al distrés y cada una de las dimensiones del desempeño académico global, así como con la suma en un indicador de aquellos ítems referidos específicamente a comprensión lectora (Índice de Comprensión Lectora informado por los docentes). En cuanto a la comprensión lectora evaluada en los niños, también se analizaron las asociaciones con los ítems sumados en dos indicadores específicos al tipo textual (Índice de comprensión lectora de textos expositivos e Índice de comprensión lectora de textos narrativos).

## RESULTADOS

### **Análisis del tipo de distribución de las variables bajo estudio**

La prueba de Kolmogorov-Smirnov indicó que sólo dos de las variables mostraron una distribución normal. Las mismas fueron el indicador de afecto negativo antes de la realización de la tarea de TD ( $Z=.13$ ;  $p=.20$ ) y el desempeño académico global ( $Z=.15$ ;  $p=.17$ ). El resto de las variables presentó una distribución no normal (indicador de afecto negativo luego del bloque 2 de la tarea de TD:  $Z=.18$ ;  $p<.05$ ; TD:  $Z=.39$ ;  $p<.001$ ; y comprensión lectora:  $Z=.22$ ;  $p<.01$ ).

### **Validez de la tarea de TD**

Para analizar si la tarea genera distrés se utilizó el criterio propuesto por Daughters et al. (2009). El mismo sugiere comparar los indicadores de afecto negativo antes de la tarea de TD y luego del bloque 2. Se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas debido a la distribución no normal del indicador de afecto negativo luego del bloque 2. Si bien el indicador de afecto negativo antes de la tarea de TD presentó una distribución normal, se tuvo en cuenta el criterio de una muestra menor a 30 observaciones (Gómez-Gómez, Danglot-Banck & Vega-Franco, 2003). La diferencia entre el indicador de afecto negativo antes de la tarea ( $M=11$ ;  $DE=3,33$ ) y después del bloque 2 ( $M=12,68$ ;  $DE=3,48$ ) presentó un incremento significativo ( $Z=-2.05$ ;  $p<.05$ ), lo que sugiere que la tarea es psicológicamente estresante (Daughters et al., 2009).

### Diferencia en las variables bajo estudio según el estatus social

No se observaron diferencias en la tolerancia al distrés ( $H$  de *Kruskal Wallis* (4)=1.19;  $p=.87$ ); el desempeño académico global ( $F(4)=.24$ ;  $p=.91$ ); y la comprensión lectora ( $H$  de *Kruskal Wallis*(4)=6.26  $p=.18$ ), en función del estatus social de las familias de los niños participantes.

### Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos de cada una de las variables se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

	Mín.	Máx.	Me	DE
Tolerancia al Distrés	107742	300047	246384,59	75067,59
Desempeño Académico Global	38,00	94,00	65,18	14,89
Comprensión lectora	6,00	12,00	8,59	1,79

*Notas.* Mín=puntuación mínima; Máx=puntuación máxima; M=media; DE=desviación estándar.

### Relación entre regulación emocional y desempeño académico

Los resultados mostraron correlaciones estadísticamente significativas entre la tolerancia al distrés y el desempeño académico global (Tabla 2). Adicionalmente, se observan asociaciones significativas con las dimensiones específicas éxito y productividad académica. No se observaron relaciones significativas de la tolerancia al distrés con la comprensión lectora: aunque el valor de significación de  $p$  es marginal para la comprensión lectora de textos expositivos evaluada en los niños como a la informada por los docentes.



Tabla 2

*Relaciones de la Tolerancia al Distrés con el Desempeño Académico y la Comprensión Lectora.*

	Desempeño académico global	Dimensiones del Desempeño Académico			Índice de comprensión lectora informada por los docentes	Comprensión lectora total	Índice de comprensión lectora de textos expositivos	Índice de comprensión lectora de textos narrativos
		Éxito académico	Productividad académica	Control del impulso				
Tolerancia al Distrés	.47*	.41*	.46*	.30	.37( $p=.08$ )	.35( $p=.10$ )	.37( $p=.08$ )	.29

Notas.  $p^* > .05$

## DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo fue estudiar la relación de la regulación emocional - especialmente de la habilidad de tolerancia al distrés- en el desempeño académico global y la comprensión lectora en particular en niños de quinto grado de educación primaria. Los resultados mostraron que la tolerancia al distrés se asoció positivamente con el desempeño académico global informado por los docentes, así como con las dimensiones específicas del mismo éxito y productividad académica. Se observó una relación con significación marginal con la comprensión lectora, tanto de aquella que fue evaluada en los mismos niños como de la informada por los docentes. No se observó una asociación de la tolerancia al distrés con la dimensión control del impulso en situaciones académicas.

En cuanto al desempeño académico informado por los docentes, los resultados muestran que aquellos niños con mayor capacidad de tolerancia al distrés son percibidos por sus docentes con mayor logro y productividad académica. Es posible que los niños que persisten más en situaciones demandantes, como por ejemplo las tareas escolares, sean más productivos; es decir, logren efectivamente completar y finalizar más actividades, seguir de forma más precisa consignas e instrucciones, etc. y esto explique que sean percibidos por sus docentes con mayor productividad académica. En el mismo sentido, es posible que estos estudiantes, alcancen mayor calidad de sus producciones académicas y sean, por esto mismo, percibidos por sus docentes con mayor éxito académico.

De acuerdo con esto, se conoce cómo ciertas emociones pueden desviar procesos cognitivos de orden superior hacia contenidos sin relación con el contenido educativo (Graziano et al., 2007). Si la información educativa no es suficientemente atendida y procesada no puede ser aprendida y retenida de forma eficaz (Ivcevic et al., 2014). Por el contrario, es posible que los niños que logran regular sus emociones negativas en situaciones demandantes logren implementar los recursos cognitivos necesarios para el aprendizaje. Como afirma Blair (2002) la desregulación emocional interrumpe el procesamiento cognitivo de las funciones ejecutivas que son importantes para el aprendizaje.

Por otro lado, se observaron relaciones con significación marginal de la tolerancia al distrés con la comprensión lectora. En este sentido nuestros resultados estarían en la misma línea que los informados por otros estudios al mostrar una tendencia de asociación con la comprensión lectora. Como se mencionó anteriormente, Hill et al. (2003); Howse et al. (2003) y Graziano et al. (2007) hallaron que la tolerancia al distrés de niños de jardín de infantes se

asoció con habilidades precursoras de lectura. Gumora et al. (2002) hallaron en adolescentes asociaciones con lectura; y en niños de educación primaria, Tentracosta et al. (2007) encontraron una relación con habilidades iniciales de lectura en niños de primer grado.

Específicamente, nuestros resultados estarían en sintonía con los reportados por Andrés et al. (2017b) que informó sobre la relación entre la habilidad de tolerancia al distrés y la comprensión lectora en niños de cuarto, quinto y sexto grado de la escolaridad primaria; particularmente la asociación se observó con los textos expositivos. Las investigaciones informan que en los textos narrativos el desempeño en general es superior respecto a otros tipos textuales, en parte debido a la estructura más ligada a experiencias diarias y guiones (De Mier, Sánchez Abchi & Borzone, 2012). En este sentido, el texto narrativo activaría conocimientos más accesibles para los niños, por consiguiente, habría una menor exposición a situaciones frustrantes que podrían ser disruptivas en el aprendizaje y demandantes de mayores esfuerzos de regulación. Sin embargo, si el nivel de dificultad de ambos tipos textuales está controlado, la mayor facilidad de los textos narrativos desaparece (Nelson & Narens, 1990). Por lo tanto, es posible que la naturaleza placentera o entretenida de los textos narrativos (Weaver & Kintsch, 1991) demande menos recursos de control del distrés y esto sea lo que explique la ausencia de asociaciones. En tanto, el texto expositivo requiera más capacidad de persistencia para su comprensión y esto explique las tendencias de asociación que hemos encontrado.

En cuanto a las limitaciones de nuestro trabajo, el reducido tamaño de la muestra debe ser mencionado, ya que el mismo limita las posibilidades de generalización de los resultados. Por otro lado, futuros estudios deberían controlar el peso de otros posibles factores explicativos. Por ejemplo, algunos trabajos sugieren que los maestros establecen relaciones más positivas con los niños que demuestran mejores habilidades de regulación emocional en comparación con los niños con dificultades reguladoras (Graziano et al., 2007). Es posible que los niños con mejores habilidades de regulación emocional no requieran del monitoreo permanente del docente, lo que favorece interacciones más positivas (Graziano et al., 2007); y en este sentido, son percibidos con mayor éxito y productividad académica. Por otro lado, si bien la dirección de las relaciones entre las variables planteadas en nuestro estudio sigue los mismos sentidos que los planteados en otros trabajos, una direccionalidad diferente es posible. En efecto, los niños percibidos por sus maestros con menor éxito y productividad académica podrían presentar menos estrategias para manejar sus emociones y mayores dificultades para regular las conductas de aprendizaje en el aula (Howse et al., 2003).

En síntesis, nuestros resultados sugieren que los niños con mayor capacidad de tolerancia al estrés son percibidos por sus docentes con mayor productividad y logro académico y mostrarían una tendencia a presentar mejores niveles de comprensión lectora, especialmente en la lectura de textos expositivos. Es posible, que la mayor capacidad de permanencia en situaciones demandantes favorezca una consolidación más competente de la habilidad de comprensión lectora.

A pesar las limitaciones mencionadas, este trabajo podría contribuir a profundizar los conocimientos sobre el rol de la regulación emocional en el desempeño académico de los niños, a fin de contribuir al desarrollo de programas de promoción de habilidades emocionales con impacto sobre el rendimiento académico en contextos escolares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., de Beni, R. & Cornoldi, C. (2010). Test Leer para Comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Andrés, M., Massone, A. & Calcopietro, M. (2015). Aspectos cognitivos, fisiológicos y comportamentales de la emoción. Relaciones con los procesos de salud y enfermedad. Material de circulación interna. Ficha de Cátedra. Cátedra de Psicología Cognitiva, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata (Argentina).
- Andrés, M.; Zamora, E. (2016). Cómo entrenar a una intensa mente: estrategias para favorecer la regulación de la emoción en el aula. Cerebro pre-frontal y amígdala. En M. L. Andrés, L. Canet Juric, & M. M. Richard's, *¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas?* (págs. 41-53). Mar del Plata: IPSIBAT.
- Andrés, M., Stelzer F., Canet Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez Carbajal, R. & Navarro Guzmán, I. (2017a). Emotion regulation and academic performance: a systematic review of empirical relationships. *PSICOLOGIA EM ESTUDO*, 299-311.
- Andrés, M., Stelzer, F., Vernucci, S., Canet Juric, L., Galli, J. & Navarro Guzmán, J. (2017b). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *SUMA PSICOLÓGICA*, 24, 79-86.

- Berking, M. & Whitley, B. (2014). The Adaptive Coping with Emotions model (ACE Model). En M. Berking, & B. Whitley (Eds.), *Affect Regulation Training. A Practitioners' Manual* (pp. 19–29). New York, NY: Springer. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4939-1022-9\\_3](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4939-1022-9_3). En Andrés, M., Stelzar, F., Vernucci, S., Canet Juric, L., Galli, J. & Navarro Guzmán, J. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *SUMA PSICOLÓGICA*, 24, 79-86.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127. En Graziano, P., Reavis, R. D., Keane, S. & Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19.
- Cairns, R., Cairns, B., & Neckerman, H. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437–1452. En Trentacosta, C. & Izard, C. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77–88.
- Canet Juric, L., Burín, D., Andrés, M. & Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de psicología*, 996-1005.
- Davis, E. & Levine, L. (2013). Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development*, 84(1), 361–374.
- Daughters, S., Reynolds, E. Macpherson, L., Khaler, C., Danielson, C. & Zvolensky, M. (2009). Distress tolerance and early adolescent externalizing and internalizing symptoms: The moderating role of gender and ethnicity. *Behaviour Research and Therapy*, 47(3), 198–205. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brat.2008.12.001>.
- De Mier, M., Sánchez Abchi, V. & Borzone, A. (2012). Narrative and expository text reading comprehension by fourth grade Spanish-speaking children. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 6(6), 1670-1673.
- DuPaul, G., Rapport, M., Perillo, L. (1991) Teacher ratings of Academic skills: The development of the academic performance rating scale. *School Psychology Review*, 20(2), 284-300.
- Gómez-Gómez, M., Danglot-Banck, C., & Vega-Franco, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuando usarlas. *Revista Mexicana de Pediatría*, 70(2), 91–99

- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S. & Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3–19.
- Gross, J. & Thompson, R. (2007) Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press, :3-22.
- Gross, J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2nd ed, pp. 3–20). New York - London: The Guilford Press.
- Gumora, G. & Arsenio, W. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40* (5), 395-413.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Oxon: Routledge.
- Hill, N. & Craft, S. (2003). Parent school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of educational Psychology, 95*(1), 74-83
- Howse, R., Calkins, S., Anastopoulous, A., Keane, S., & Shelton, T. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development, 14*, 101–120.
- Ivcevic, Z. & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality, 52*, 29–36.
- Kikas, E. & Silinskas, G. (2016). Task persistence mediates the effect of children's literacy skills on mothers' academic help. *Educational Ppsychology, 36*(5), 975-991.
- Kim, J. & Kim H. (2013). Depression among elderly in multicultural families. *Journal of Korean Gerontological Society, 33*(1), 143-162.
- Koole, S. (2009) The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition & Emotion, 23*, 4-41.
- Lejuez, C., Kahler, C., & Brown, R. (2003) A modified computer version of the Paced Auditory Serial Addition Task (PASAT) as a laboratory-based stressor: Implications for behavioral assessment. *The Behavior Therapist, 26*, 290–293. En Andrés, M.L., Stelzer F., Canet Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez Carbajal, R. & Navarro Guzmán, I. (2017). Emotion regulation and academic performance: a systematic review of empirical relationships. *PSICOLOGIA EM ESTUDO, 299-311*.
- Lejuez, C., Daughters, C., Danielson, K. & Ruggiero (2006) The Behavioral Indicator of Resiliency to Distress (BIRD). Manuscrito inédito.

- Leyro, T., Zvolensky, M., & Bernstein, A. (2010). Distress tolerance and psychopathological symptoms and disorders: A review of the empirical literature among adults. *Psychological Bulletin*, 136, 576–600. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019712>
- Macizo, P., Bajo, T. & Soriano, M. (2006). Memoria operativa y control ejecutivo: Procesos Inhibitorios en tareas de actualización y generación aleatoria. *Psicothema*, 18(1), 112-116. En Canet Juric, L., Burín, D., Andrés, M. L. & Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de psicología*, 996-1005.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2016). *APRENDER 2016*.
- Nation, K., & Snowling, M. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: Evidence from semantic priming. *Cognition*, 70, B1–B13. En Canet Juric, L., Burín, D., Andrés, M. L. & Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de psicología*, 996-1005.
- Nelson, T. & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. En G. H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivations* (26) (pp. 125–173). San Diego, CA: Academic Press.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. London: Routledge.
- Pascual, L., Galperín, C. & Bornstein, M. (1993). La medición del nivel socioeconómico y la psicología evolutiva: El caso argentino. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 27, 59-74.
- Perfetti, C. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. En L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 33-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pickering, S. (Ed.). (2006). *Working memory and education*. Burlington, MA: Academic Press.
- Sampieri, H., Collado, R. F., & Lucio, C. B. P.(1997). *Metodología de la Investigación*. México.
- Sautú, R. (1989). Teoría y técnica en la medición del status ocupacional: Escalas objetivas de Prestigio/ (*Theory and technique in measuring occupational status: Objective Prestige Scales*). Documento de trabajo. Buenos Aires: UBA, Institute of Social Sciences.

- Schulz de Begle, A., Lemos, V. & Richaud de Minzi, M. (2009). Validación de la positive affect and negative affect schedule versión niños (panas-c) en la población infantil argentina. Trabajo presentado en el XXXII Congreso Interamericano de Psicología. Guatemala, 28 de junio al 2 de julio de 2009.
- Simons, J. & Gaher, R. (2005). The Distress Tolerance Scale: development and validation of a self-report measure. *Motivation and Emotion*, 29, 83–102. En Cummings, J. R., Bornovalova, M. A., Ojanen, T., Hunt, E., MacPherson, L. Lejuez, C. (2013). Time doesn't change everything: The longitudinal course of distress tolerance and its relationship with externalizing and internalizing symptoms during early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(5), 735–748.
- Steinmayr, R., Meibner, A., Weidinger, A., & Wirthwein, I. (2015). Academic Achievement. Oxford: UK: Oxford Bibliographies. En Andrés, M.L., Stelzer F., Canet Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez Carbajal, R. & Navarro Guzmán, I. (2017). Emotion regulation and academic performance: a systematic review of empirical relationships. *PSICOLOGIA EM ESTUDO*, 299-311.
- Tooby, J. & Cosmides, L. (2008). The Evolutionary Psychology of the Emotions and Their Relationship to Internal Regulatory Variables. En M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Feldman-Barret (Eds.) *Handbook of Emotions* (pp. 114- 138) New York: The Guilford Press. En Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., & Richaud de Minzi, M. C. (2014). Contribución de las estrategias cognitivas de regulación emocional en ansiedad, depresión y bienestar en niños de 10 años. Resultados preliminares. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 6 (2), 81-89.
- Trentacosta, C. & Izard, C. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77–88.
- Tull, M. & Aldao, A. (2015). New directions in the science of emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 1–18.
- Weaver, C. & Kintsch, W. (1991). Expository text. En R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *The Handbook of Reading Research* (2) (pp. 230–245). White Plains, NY: Longman.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York: Harper Collins
- Xu, J., Fan, X. & Du, J. (2015). Homework emotion regulation scale: psychometric properties for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(4), 351-361.