

La autorregulación emocional y la comprensión lectora en la era digital**Emotional self-regulation and reading comprehension in the digital age**CEBALLOS-MARÓN, Natalia Andrea¹; SEVILLA-VALLEJO, Santiago²^{1,2}Universidad de Alcalá**RESUMEN**

Resulta de gran importancia comprender la necesidad de fomentar la regulación emocional en niños, con el fin de lograr mejorar la comprensión lectora en niños. En la situación actual de crisis sanitaria, que se estudia en relación a Argentina, los vínculos afectivos y el aprendizaje deben ser desarrollados mediante las herramientas digitales disponibles. En el presente trabajo abordaremos la importancia de la autorregulación en niños de edad escolar, y la comprensión lectora desde la perspectiva de las tecnologías educativas. El objetivo consiste en demostrar cómo lograr una conexión eficaz entre los procesos emocionales y cognitivos en el ámbito educativo. Se presentan datos sobre una investigación llevada a cabo en la provincia de Córdoba República Argentina y sobre dos herramientas que surgieron a partir de la misma: Tarea TIRC digitalizada para medir reevaluación cognitiva; y rúbrica de Comprensión Lectora de Acción Narrativa, (CLAN), que estudia esta competencia por niveles lingüísticos. Finalmente, se describen algunas recomendaciones para tener en cuenta desde la perspectiva de los educadores.

Palabras clave: autorregulación, comprensión lectora, era digital, educación.


ABSTRACT


It is of great importance to understand the necessity to promote emotional regulation in children in order to improve their reading comprehension. In the current health crisis, which is studied in relation to Argentina, emotional bonds and learning must be developed using the available digital tools. In this article, we will address the importance of self-regulation in school-age children and reading comprehension, from the perspective of educational technologies. The objective is to demonstrate how to achieve an effective connection between emotional and cognitive processes in the educational environment. Data are presented on an investigation carried out in the province of Córdoba, Argentina, and on two tools that emerged from it: digitized TIRC task to measure cognitive reevaluation; and Narrative Action Reading Comprehension rubric (CLAN), which studies this competence by linguistic levels. Finally, some recommendations are described to take into account from the educators' perspective.

Keywords: self-regulation, reading comprehension, digital age, education.

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista UCV HACER Campus Chiclayo. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Compartir Igual 4.0 Internacional. (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), que permite el uso no comercial, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Recibido: 16 de setiembre de 2020**Aceptado:** 10 de octubre de 2020**Publicado:** 21 de octubre de 2020

¹Licenciada en Psicología, Universidad de Alcalá, Universidad de Flores, e-mail: natalia.ceballos@edu.uah.es,  <https://orcid.org/0000-0002-2813-5113>

²Doctor en Estudios Literarios y Licenciado en Psicología, Universidad de Alcalá, e-mail: santiago.sevilla@uah.es,  <https://orcid.org/0000-0002-9017-4949>

INTRODUCCIÓN

La propuesta recae sobre el conocimiento de dos constructos teóricos y la vinculación entre ambos: la regulación emocional y la comprensión lectora. En este abordaje hacemos referencia a la importancia de lograr favorecer dicha relación mediante el uso de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Para Thompson (1994) el concepto de regulación emocional implica diferentes procesos que pueden ser intrínsecos o extrínsecos, que evalúan y modifican las reacciones emocionales.

Por su parte, Gross (1998 b) refiere que la regulación emocional consiste en procesos que permite ejercer un control en las emociones. Dicho postulado surge a partir de unas investigaciones experimentales, que consistía en mostrar a grupos de personas videos que despertaban diferentes emociones. Ello les permitió observar las reacciones faciales y conductuales de los sujetos producto de lo vivenciado (Richards y Gross, 1998 b). Años posteriores se describen dos estrategias de regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión emocional, que serán descritas a posteriori (John & Gross, 2007).

Siguiendo una línea temporal, los abordajes empíricos que más trascendieron sobre regulación emocional y su vínculo con el éxito académico fueron los realizados por Graziano, Reavis, Keanes y Calkins (2006) en Estados Unidos. En Argentina, las investigaciones que demuestran la relación entre las funciones ejecutivas y la regulación emocional (Andrés, Castañeiras, Stelzer, Introzzi y Juric, 2016); luego Andrés, Atelzer, Vernucci, Juric, Galli y Guzmán (2017), en la cual trabajaron la regulación emocional (tolerancia al estrés) y las habilidades académicas. Estos dos últimos estudios demostraron una relación significativa entre ambas, especialmente en el cálculo y la comprensión de textos expositivos.

Recientemente, en la provincia de Córdoba República Argentina en tiempos de pandemia, se

realizó una investigación de tipo cualitativa, en la que participaron 20 padres y 20 docentes de niños con trastorno de aprendizaje. Mediante la cual se pudieron conocer cuáles son los efectos de la regulación emocional y comprensión lectora en tiempos de COVID-19. Esta emergencia sanitaria llevó a la necesidad de realización de tareas escolares en el hogar y a consecuencias psicológicas y educativas.

La investigación presentó como objetivo principal conocer la vinculación entre la regulación emocional y la comprensión lectora en estos niños que se encontraban recibiendo tareas escolares de tipo virtuales. Entre las conclusiones más significativas se logró conocer que las familias se encontraban preocupados por el aprendizaje y los vínculos sociales. Los niños presentaban trastornos de sueño, alimentación y dificultades para expresar sus emociones y regularlos de manera adecuada. En cuanto a lo escolar, mostraban conductas de huida y enojos ante el recibimiento de tareas, falta de comprensión, falta de hábito lector y comprensión del material recibido.

En las entrevistas, las docentes pusieron especial acento en las herramientas tecnológicas, ya que la mayoría determinaba que, a pesar de las grandes barreras encontradas, era el medio para lograr la transferencia del conocimiento, aunque aún no encontraban un verdadero acercamiento a nivel emocional y valoración del proceso de lectocomprensión. La herramienta más utilizada eran grupos de Whatsapp, a través de la cual enviaban tareas para resolver, pero de esa manera no lograban un verdadero reconocimiento emocional con los niños, ya que los educadores expresaron creer que las familias se encontraban contentas, adaptándose al trabajo escolar, cuando, en realidad, los padres comentaban que no era así, que la preocupación por los trastornos presentados por sus hijos iba en aumento (Sevilla-Vallejo, Ceballos-Marón, 2020).

A partir de lo expuesto, se puede determinar la importancia que poseen las estrategias de regulación emocional en la competencia de comprensión lectora, como así también la

relevancia del uso de las TIC al servicio de los educadores permitiendo promover un aprendizaje significativo debido a que facilitan el acercamiento y construcción del mismo, mediante la motivación (Fernández-Ureña, Sevilla-Vallejo, 2020) y gestión de las emociones en niños y niñas.

METODOLOGÍA

Este estudio remite al trabajo realizado en el proyecto de investigación «Desarrollo de la autorregulación emocional y de la comprensión lectora en alumnos con necesidades educativas».

A partir del estado del arte, donde se aborda la regulación emocional y sus estrategias: supresión emocional y reevaluación cognitiva; se analizan las propuestas más recientes para intervenir y se aplica a la situación actual de crisis sanitaria. Por otro lado, se establecen relaciones teóricas y aplicadas de la autorregulación con la comprensión lectora en niños para también ofrecer algunas pautas. En ambos casos, resulta esencial el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el ámbito escolar. Por último, en relación con esto se dan recomendaciones para la intervención de ambas competencias y para el uso de las tecnologías en el aula.

DESARROLLO

La regulación emocional es un constructo que se define como un proceso que permite mantener, suprimir o aumentar los estados afectivos, que se encuentra experimentando una persona y cuando es eficaz, hay un mayor y mejor desempeño conductual y social (Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross & Jhon, 2003). Es decir es la forma en la cual una persona reacciona ante un estímulo que despertó una emoción.

La regulación emocional como ya se especificó posee dos estrategias definidas como supresión emocional y reevaluación cognitiva, que logran cambiar el curso, la intensidad y expresión de los

componentes emocionales (respuestas fisiológicas, conductuales, verbales, no verbales y experiencias subjetivas) que surgen luego de vivenciar un evento externo o interno (Gross, 1998b, Thompson, 1994 y Eisenberg & Spinrad, 2004).

La supresión emocional consiste en la inhibición de la expresión conductual luego de vivenciar una emoción que es percibida por la persona como negativa, es menos adaptativa y saludable, ya que la emoción no modifica la experiencia subjetiva e incluso aumenta las respuestas fisiológicas (Gross & Jhon, 2003). Por ejemplo, un niño que facial y conductualmente no muestra signos físicos ante la exposición a un evento que le provoca temor.

No obstante, la reevaluación emocional es la resignificación de una experiencia emocional, ya sea amplificando el resultado positivo que causó una emoción o bien disminuyendo el impacto de un suceso percibido como negativo (Gross & John, 2003). De acuerdo al Modelo de Proceso de regulación emocional postulado por Gross & Thompson (2007; según Andrés 2014, p. 221) dicha estrategia se encuentra focalizada en el antecedente de la emoción, lo cual da lugar a una significación del evento emocional, a diferencia de la supresión emocional que se encuentra focalizada en las respuestas. Por ejemplo, un niño que debe resolver un examen de literatura que, frente a la dificultad para responderlo, considera que es una oportunidad para lograr un aprendizaje significativo.

La autorregulación es un principio depende por completo de las figuras primarias, luego a medida que se desarrollan los procesos cognitivos en el niño, alrededor de los 8 años comienza a ser autónoma (Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006; Garnesfski, Rieffe, Jellesma, Terwogt & Kraaij, 2007).

La comprensión lectora

En un estudio previo, se ha establecido la relación entre la autorregulación y la comprensión lectora (Ceballos-Marón & Sevilla-Vallejo, 2020). Se van a presentar modelos teóricos para poder ahondar en ellos. El alumno necesita regular sus propias

emociones para mantener la motivación lectura y para llevar a cabo los procesos cognitivos que implica. Antes de ello, hay que enunciar los niveles lingüísticos que componen la lectura:

-Perceptivo visual. Se refiere a la observación de los fonemas en el caso de la lectura y sirve tanto a la vía fonológica como a la léxica en función de la naturaleza del texto y del conocimiento del lector. Este es especialmente relevante con alumnos que están iniciándose en la lectura. En este trabajo, no se va a trabajar porque el alumnado objetivo, salvo excepciones, ya lo tendría asentado.

-Morfosintáctico, acerca de la estructura de las palabras y las relaciones estructurales que se establecen entre estas.

-Léxico-semántico, este término compuesto remite a dos matices. El léxico se corresponde con la ruta fonológica, mientras que lo semántico es relativo al significado de cada palabra y a las relaciones de significado que se dan entre las palabras.

-Textual, en el que tiene lugar la integración de las proposiciones del texto, el conocimiento del mundo por parte del lector, las inferencias según los esquemas cognitivos que el sujeto posee y la interpretación del texto (García, 1993, p. 94).

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

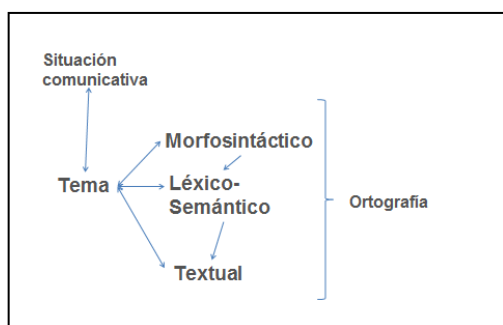


Figura 1. Niveles lingüísticos de la lectura.

Para realizar esta comprensión, es necesaria una adecuada autorregulación y unos procesos cognitivos determinados. Un modelo útil para tener en cuenta los pasos de la autorregulación relacionada con la lectura es el propuesto por Zimmerman (Zimmerman según Panadero y Alonso Tapia, 2014, p. 451 ss.):

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

2. Fase de ejecución. En esta fase se realiza la actividad, por lo que es importante que el alumno mantenga la concentración y utilice las estrategias de aprendizaje adecuadas, tanto para mantener el interés y la motivación como para conseguir los objetivos de aprendizaje. En esta fase cobran importancia:

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

-El auto-control: Estrategias específicas (ej.: subrayar), auto-instrucciones, crear imágenes (organizar mentalmente la información), gestión del tiempo, control del entorno de trabajo, búsqueda de ayuda, incentivar el interés (mensajes de recuerdo de la meta) y auto-consecuencias (auto-elogios o recompensas según el progreso).

3. Fase de auto-reflexión. Se produce la valoración del trabajo y de los resultados obtenidos, en la que se establecen las causas del éxito o del fracaso y se experimentan emociones positivas o negativas, que pueden influir la motivación y su autorregulación en el futuro. Incluye:

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

-Auto-reacción: Auto-satisfacción/afecto (reacciones afectivas producidas por la evaluación)

y la atribución) e inferencia adaptativa/defensiva (tendencia a repetir o evitar la tarea).

Tal como han señalado Panadero y Alonso Tapia (2014, p. 454), aunque este modelo incorpora la emoción en menor medida que la cognición, representa el proceso de elaboración psicológica necesario para gestionar tareas complejas, como es el caso de la lectura. Alonso Tapia (2005) adapta el modelo anterior a los niveles lingüísticos de la la lectura:

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

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

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

4. Integración del ciclo. Las ideas de cada proposición o frase deben integrarse de forma coherente. Así se formaría un último conjunto de ideas que sintetizaría todas las demás que se denominan macro-proposiciones. Para conseguir esta integración, hay que basarse en la progresión temática para establecer así una relación comprensible entre las ideas.

5. Construcción del significado global del

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

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

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

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

Estos dos modelos señalan que los procesos de autorregulación y comprensión lectora se dan en paralelo. El modelo de Zimmerman establece tres etapas (planificación, ejecución y auto-evaluación) que se corresponden con lo que a nivel didáctico se entiende como antes, durante y después de la tarea. Por su parte, el modelo de Alonso-Tapia puede ser incorporado también en estos pasos porque el lector debe planificar el proceso de lectura de acuerdo a sus conocimientos previos (Sevilla-Vallejo, 2019, pp. 246-247) y debe ejecutar el procesamiento de los niveles lingüísticos señalados por Alonso-Tapia. Y, finalmente, la lectura debe llevar alumno a la auto-evaluación del desempeño lector, lo cual llevaría a la metalectura.

La autorregulación resulta inseparable del desarrollo evolutivo del niño y ambos permiten el manejo eficaz del proceso de lector. Autores como Graziano, Reavis, Keanes & Calkins (2006) y Alonso-Tapia (2005, p. 64) coinciden en que la dificultad presentada en la regulación de los estados emocionales repercuten de manera negativa causando un bajo rendimiento académico y consecuencias en los procesos de lectocomprensión.

Cuando hacemos referencia a la habilidad lectora, investigaciones actuales permite corroborar que se trata de una competencia básica y fundamental en niños que transitan la escuela primaria. Para una correcta adquisición se requiere de motivación, autorregulación de los procesos emocionales y un correcto desarrollo de los procesos cognitivos (Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo, 2020).

Es decir que para trabajar con los estudiantes el proceso lector se requiere considerar la importancia de la regulación de los estados emocionales (Sevilla-Vallejo, 2018) y tener presentes las funciones que cumple la lectura tales como identificar, interpretar, discriminar, clasificar, examinar criticar y construir, logrando que los alumnos comprendan que es una fuente de descubrimiento (Nikolajeva, 2016, p. 36). Para ello se requerirá que el docente motive al niño y despierte su interés ya que “siempre leemos con un propósito” (Alonso Tapia, 2005, p. 14). La lectura es muy necesaria tanto para la construcción de un aprendizaje significativo como también para la propia experiencia psicológica (Sevilla-Vallejo & Ceballos-Marón, 2020).

Por todo lo dicho, a la hora de valorar la comprensión lectora, necesitamos sistematizar la observación de la motivación lectora, de los niveles lingüísticos y de la reflexión que suscita el texto en el lector. Si bien, como se ha comentado, se encuentran modelos previos como Alonso Tapia, no había una sistematización sobre la relación entre procesos cognitivos y competencias escritas. Por ello, se van a exponer los antecedentes de la rúbrica Comprensión Lectora de Acción Narrativa, en adelante rúbrica CLAN. En un comienzo, se trabajó la construcción por niveles lingüísticos de la escritura. Se estudió la motivación lectora y la autoevaluación y heteroevaluación del progreso en la redacción de cuentos (Sevilla-Vallejo, 2012).

Estos aspectos se han trabajado después en la comprensión lectora para analizar la valoración que hacen los alumnos de los cuentos como herramienta para su desarrollo formativo e identitario (Sevilla-Vallejo, 2017, Sevilla-Vallejo, 2018a). Para ello, se desarrolló la escala Educación e Identidad Narrativa (EIN), que fue validada y posteriormente replicada (Sevilla-Vallejo, 2019a). Asimismo, se han analizado los procesos motivacionales y cognitivos que dan lugar a la lectura (Sevilla-Vallejo, 2018b). Fruto de estas investigaciones, se definió la Acción narrativa como el abordaje de la literatura, tanto en la lectura como en la escritura, donde se trabajan los niveles lingüísticos de forma

comprensiva. Es decir, se pide el análisis en la lectura o la elaboración de estos niveles para la transmisión de un determinado mensaje, que se relaciona con la propia subjetividad del alumno (Sevilla-Vallejo, 2019). Este modelo teórico se ha replicado en estudios aplicados con estudiantes de educación y humanidades (Sevilla-Vallejo, 2019a, Sánchez-Morillas, Sevilla-Vallejo, 2019).

Para poder estudiar de manera objetiva la comprensión lectora, se ha desarrollado una rúbrica. Se expone a continuación el proceso por el que fue elaborada. En primer lugar, se aplicó la Comprensión Lectora e Identidad Cultural (CLIC) (Sevilla-Vallejo, Sánchez-Morillas, 2019), para conocer las motivaciones lectoras, comprensión lectora por niveles y reflexión intercultural de alumnos universitarios. Esta rúbrica se ha adaptado para construir la rúbrica CLAN conforme al trabajo de la motivación lectora, la comprensión de los niveles y la reflexión propios de alumnos de primaria. Esta escala desde el punto de vista teórico responde al valor de la narración para trabajar procesos psicológicos y educativos y combina el modelo motivacional continuo, la estructura narratológica y el análisis por niveles lingüísticos.

Desde el punto de vista empírico, ofrece una forma objetiva para que los docentes puedan valorar tanto los procesos de lectura como puedan reevaluar la necesidad de cambios en el abordaje de la misma (Azorín et al., 2017, p. 95). Del mismo modo que existen modelos teóricos para el estudio de la comprensión lectora, existen rúbricas para su evaluación, pero no se han desarrollado herramientas para relacionar la motivación, los componentes del texto literario y los niveles lingüísticos.

La escala se divide en tres aspectos. El primero se refiere a la motivación. Los ítem 1-3 analizan la motivación conforme al esquema de lectura establecido por Paul Ricoeur (Sevilla-Vallejo, 2019b). El segundo a los componentes propios del cuento. Los ítem 4-5 preguntan por la comprensión del argumento o historia que se presenta en el cuento; y los ítems 6-7 se refieren a la caracterización de los personajes y las

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

En cuanto a las estrategias de regulación emocional en niños, las mismas fueron valoradas cuantitativamente a través de una escala creada en la República Argentina que se denomina escala TIRC (Andrés, Castañeiras, Stelzer, Introzzi y Juric, 2016). Dicha escala se realiza de manera presencial y este tiempo de pandemia esto resultaba imposible, lo cual llevó a la creación de la escala para ser realizada de forma digital, compuesta de videos explicativos y de las imágenes originales que posee la escala constituida en el año 2016. La misma se denominó Tarea TIRC y se encuentra constituida por la presentación y preguntas de índole personal, resguardando datos personales y anonimato.

La Tarea TIRC digitalizada permite valorar de manera cuantitativa la habilidad de reevaluación cognitiva y resulta de especial importancia debido a que, como se expresó con anterioridad, se trata de una estrategia de regulación emocional que permite la resignificación de un evento para modificar su impacto emocional, lo cual permite la disminución de experiencias negativas (Andrés, 2016). La Tarea digital al igual que la escala original, se encuentra dividida en 2 bloques: el bloque 1 posee 5 situaciones que se explican a través de videos y el bloque 2 que se encuentra subdividido en parte 1 y parte 2, explicado a través de videos y con imágenes para su fácil utilización.

La reevaluación cognitiva se logra evaluar a partir de presentación de diversas situaciones que provocan estados emocionales displacenteros en los evaluados y luego, a partir de las mismas, se les permite pensar sobre diversas situaciones que serían más placenteras. Y, en una última instancia, se logra evaluar el cambio en la intensidad de los estados emocionales de los participantes. Esta prueba ofrece resultados de la

intensidad emocional, la reevaluación cognitiva, indicadores de eficacia de la reevaluación cognitiva y los índices de la disminución de la intención emocional luego de la reevaluación cognitiva.

La era digital

Para lograr la construcción de nuevos saberes, en la actualidad es necesario la utilización adecuada de las TIC, teniendo como objetivo la producción y construcción de conocimientos con el fin de lograr nuevos modos de pensar (Finkelievich, 2000, p. 2). Para ello, el desarrollo y utilización de planes y programas digitales resulta de gran valor, tendientes a lograr un correcto proceso de aprendizaje y enseñanza en las aulas (Cárdenas, Zermeño & Tijerina, 2003).

Resulta importante comprender que la utilización de herramientas informáticas no sólo consiste en implementar una PC o recibir información de la docente durante el momento de clases, sino que se debe buscar un verdadero proceso de transformación en la manera de aprender e investigar (Finkelievich, 2000). Este fomenta procesos de “motivación y regulación emocional un verdadero pensamiento crítico y proceso de lectocompresión (Alonso-Tapia, 2005, p. 2, Sevilla-Vallejo y Ceballos-Marón, 2020).

Asimismo, Finkelievich (2000) exponía que la velocidad de los avances tecnológicos no suele ser correspondiente a la que logra afrontar la sociedad, convirtiéndose muchas veces en un obstáculo en la educación Argentina. Dichos enunciados se encuentran vigentes habiendo transcurrido 20 años de su publicación, y pueden verse reflejados en una investigación llevada a cabo en la provincia de Córdoba- Argentina a docentes y familiares de niños con trastorno de aprendizaje en tiempos de pandemia, en la cual tanto docentes como las familias expresan la dificultad en la accesibilidad del aprendizaje, debido a que los niños no contaban con las herramientas tecnológicas y el uso autónomo de ellas. Además, entre los importantes resultados que se obtuvieron, los padres expresaban que los niños se encontraban desmotivados ante las tareas escolares diarias y presentaban conductas de

evitación al recibirlas, además observaron un incremento de trastornos de sueño, alimentarios y emocionales (Sevilla-Vallejo & Ceballos-Marón, 2020).

Del mismo modo, en lo que se refiere a las tecnologías educativas, la investigación demostró que las mismas no se encontraban utilizadas en su total capacidad, tanto padres como docentes refieren que las tareas se enviaban a través de fotografías de Whatsapp, y procesos fundamentales tales como la comprensión lectora no se evaluaban debido a que las herramientas informáticas utilizadas como medios para la comunicación no resultaban útiles para ello. Adicionalmente, las familias exponían que los niños, que requerían de adaptación curricular para mejor comprensión de las actividades, obtenían dicha adecuación a través de sus maestros integradores, lo cual puede deberse a dos factores: el primero que el tiempo de clases presenciales fue de aproximadamente 2 semanas y sus maestros no pudieron interactuar y conocer al estudiante en su totalidad y el segundo que la accesibilidad a la tecnología no es la más óptima. Por otra parte, las familias observaban que sus hijos más allá de presentar dificultades en la lectura comprensiva, y otras áreas de aprendizaje, evidenciaban dificultades sociales, que podrían haberse evitado a través de una adecuada alfabetización tecnológica y de solucionar la falta de accesibilidad a internet porque no basta con tener las computadoras (Ceballos-Marón & Sevilla-Vallejo, 2020).

Las barreras que encontraban en las tecnologías tanto docentes como padres exponían que la mayoría no poseían PC y que recibían las actividades en sus celulares, lo cual era una barrera muy importante en la comprensión, ya que la mayoría no visualizaba de manera adecuada las letras e imágenes de los textos. Esto fue especialmente importante porque un gran número de familias decían no tener wi-fi en sus hogares, lo cual llevaba a que las actividades se acumularan y no se presentaran en tiempo y forma. Y, por último, se denotaba que los papás no comprenden cómo enseñarles a sus hijos ya que no son especialistas en el aprendizaje y la

manera de adaptarlas a la patologías que presentaban, por ello recurrieron de manera constante a las docentes integradoras que ocupaban un rol fundamental en el proceso de aprendizaje. Por lo cual, todos debían realizar un trabajo extra al llevado a cabo en las clases presenciales (Sevilla-Vallejo & Ceballos-Marón, 2020; Ceballos-Marón & Sevilla-Vallejo, 2020).

Lo anteriormente expuesto nos permite afirmar que no existe por parte de las políticas educativas una verdadera alfabetización digital, ya que, la misma no significa simplemente que algunos de los estudiantes tengan el equipamiento tecnológico, sino más bien que sepan desde edades tempranas el mejor uso de ellas y con la accesibilidad necesaria para lograr un aprendizaje más adecuado.

Los docentes cumplen una importante función en la vida de los estudiantes, ya que no sólo deben limitarse al tema que trabajan, sino que enseñan y acompañan a los alumnos a un crecimiento personal y construcción del conocimiento (Stegner, 2013, p.105). Para ello, se requiere de la combinación y utilización de diferentes plataformas, blogs promoviendo la participación individual e interacción grupal entre los estudiantes. Para lo cual es preciso la utilización de diferentes soportes informáticos, fuentes de información y conocimientos, con el fin de lograr ejercicios motivadores, construcción de textos, habilidades de comprensión lectora, desarrollo cognitivo y el acercamiento afectivo y social; de esa manera se desarrolla la alfabetización digital (Álvarez, 2012).

En conclusión, la lectura resulta muy importante en el crecimiento personal y emocional de los estudiantes, logrando la adquisición de nuevos saberes (Sevilla-Vallejo, 2018).

Procesos tales como la motivación y una adecuada reevaluación cognitiva serán fundamentales en dicha adquisición. No obstante, en la era digital que vivimos, los docentes para permitir que los niños accedan a los procesos de lectocomprensión deberán utilizar de forma adecuadas las TIC, con el fin de consensuar y

posibilitar una adecuada aproximación al material de estudios, teniendo presente los estados emocionales que se encuentre vivenciando el estudiante.

Recomendaciones para los educadores escolares

Para lograr la comprensión lectora:

Conocer muy bien a sus estudiantes escogiendo los textos que les motiven y transmitirles fascinación por la literatura (Sevilla-Vallejo, 2018b).

Ofrecer diferentes oportunidades para trabajar técnicas de aprendizaje desarrollando habilidades de conciencia crítica y reflexión previa (Elosúa, 1993).

Guiar al estudiante a aprender la lectura y regular el proceso de acuerdo al modelo interactivo (Sevilla-Vallejo, 2018b).

Trabajar la relación del tema con los niveles lingüísticos.

Establecer la relación entre el texto y la identidad del alumno (Sevilla-Vallejo, 2019b).

Para mejorar la autorregulación:

Desarrollar la escucha, actitud tolerante, respetuosa y valorativa de los estudiantes (Elosúa, 1993).

Favorecer un clima emocional y afectivo positivo con los niños (Elosúa, 1993) mediante el uso de las TIC.

Trabajo cooperativo con el estudiante, saliendo de la forma de confort, capacitándose e investigando.

Otorgar un sentido a lo que queremos enseñar y expresarle al estudiante de manera clara que esperamos de él.

Fomentar la autonomía sobre el proceso de aprendizaje, acompañando siempre de la motivación y aceptación.

Potenciar al estudiante, a través de la contención, el elogio y el respeto por las diferencias (Lewin, 2016).

Utilización adecuado de las TIC:

Utilizar diferentes fuentes de información permitiendo la adquisición de la lectura, a partir de los medios tecnológicos disponibles.

Permitir la construcción del aprendizaje.

Explorar las diferentes herramientas tecnológicas que poseen los estudiantes en su hogar.

Intervenir en los procesos de alfabetización informática (Álvarez, 2012).

CONCLUSIONES

En base al marco teórico y los resultados empíricos presentados del proyecto de investigación «Desarrollo de la autorregulación emocional y de la comprensión lectora en alumnos con necesidades educativas», se puede concluir que tanto las docentes como las familias están realizando un esfuerzo adicional debido al aislamiento. Se puede comprobar que ambos están empleando nuevas tecnologías para superar la situación actual. Sin embargo, esta crisis sanitaria ha empeorado la comprensión lectora y que alumnos y padres presentan más dificultad en la regulación de sus emociones.

Las circunstancias en las que se ha producido el aislamiento social en el caso de Argentina han provocado que las docentes no conozcan el diagnóstico de los alumnos y que no hayan tenido tiempo para preparar la adaptación de sus asignaturas, debido a que la medida se estableció habiendo transcurrido 2 semanas de clases. Si bien las docentes emplean nuevas tecnologías para comunicarse con los alumnos y sus familias, los padres acuden a ellas con poca frecuencia y algunas docentes no han decidido con qué metodología trabajar la comprensión lectora de los alumnos. Los padres prefieren dirigirse en primer lugar a las docentes integradoras o a

familiares cercanos para que les ayuden a resolverlas.

Como se ha estudiado previamente (Sevilla-Vallejo & Ceballos-Marón, 2020; Ceballos-Marón & Sevilla-Vallejo, 2020), la educación no presencial provocada por el COVID-19 pone de relieve sentimientos negativos e inestabilidad emocional que afecta también al rendimiento académico. La falta de una adecuada regulación emocional de los niños se encuentra vinculada de manera proporcional a la de sus padres, quienes poseen emociones equivalentes y repercuten de manera negativa en sus hijos. Los alumnos han visto perjudicada su comprensión lectora en el conjunto de niveles lingüísticos que la componen.

En «Desarrollo de la autorregulación emocional y de la comprensión lectora en alumnos con necesidades educativas», se ha evidenciado que el problema de acceso de algunos alumnos a las nuevas tecnologías para poder afrontar la presente situación de aislamiento social es fundamental.

El uso de las TIC debe ser transversal en la educación, otorgando la posibilidad de una nueva manera de aprender, centrado en la construcción del conocimiento. Utilizar las TIC es conocer qué herramientas tecnológicas y/o accesibilidad poseen los estudiantes para lograr a partir de las mismas un aprendizaje de calidad. Asimismo, estos medios deben emplearse para conocer qué estados emocionales atraviesa el estudiante y qué motivación posee al aprendizaje, con el fin de lograr la construcción autónoma del saber.

REFERENCIAS

Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q: Educación Comunicación Tecnología*, 6(12), 4.

Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., & Richaud, M. C. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en

niños. EL rol de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8(2), 217-226.

Andrés M. L., Catañeiras, C., Stelzer, F., Canet Juric, L. y Introzzi, I. (2016). Ejecutive functions and Cognitive Reappraisal ability the relationship in children. *Psicología desde el Caribe*, 33 (2), 169-198.

Andrés, M. L., Stelzera, F. Vernucci, S., Canet Juric, L., Gallir, J. I., y Navarro Guzmán, J. L. (2017). Emotion regulation and academic skills: Relationship in children aged 9 to 11. *Suma Psicología*, 24 (2), 79-86.

Azorín, Constanza, Otto, Natalia, Solari, Estefanía Taravini, Magdalena (2017). La rúbrica como instrumento para evaluar estrategias de lectura y comprensión lectora. Jornada de Intercambio y Actualización en Enseñanza de Lenguas Extranjeras para nivel inicial, primario, secundario y superior, pp. 94-100.

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Evolutiva*, 21(1), 7-43.

Cárdenas, I. R., Zermeño, M. G., & Tijerina, F. A. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Educación y tecnología*, (3), 190-206. <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/134>

Ceballos-Marón, N.A., Sevilla-Vallejo, S. (2020). El Efecto del Aislamiento Social por el Covid-19 en la Conciencia Emocional y en la Comprensión Lectora. Estudio sobre la Incidencia en Alumnos con Trastornos de Aprendizaje y Menor Acceso a las Nuevas Tecnologías. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-13.

Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. *Handbook of emotion regulation*, 2, 287-288.

Elosúa, M. R., & García, E. G. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Madrid:

- Narcea.
- Fernández-Ureña, M. T., Sevilla-Vallejo, S. (2020). Mejora de la comunicación oral en el aula de 4º de ESO a través de las TIC. Recuperado de: https://www.academia.edu/42700386/Mejora_de_la_comunicaci%C3%B3n_oral_en_el_aula_de_4o_de_ESO_a_trav%C3%A9s_de_las_TIC
- Finquelievich, S. (2000). Educar en Argentina de la era digital. *Kairos*, 7. Recuperado de: <https://www.revistakairos.org/educar-en-la-argentina-de-la-era-digital/>
- García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., López, M., y Naranjo Graziano, P., Reavis, R., Keane, S. y Calkins, S. (2007). El papel de la regulación de la emoción en el éxito académico temprano de niños. *Revista de psicología escolar*, 45, 3-19. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Garnesfki, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt M., M., & Kaaij V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9.11 years- old children. *European Child and adolescent psychiatry* 16(1), 1.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S. y Calkins, S. (2007). El papel de la regulación de la emoción en el éxito académico temprano de niños. *Revista de psicología escolar*, 3-19. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An interrogative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Guzmán, C., Quezada, A., Durán, M., y Caro, A. (2019). La diversidad cultural en la universidad Autónoma de Nayarit. *Revista ULU*, 1, 71-78.
- Jhon, O. & Gross, J.J. (2007). Individual differences in emotion regulation. In J.J. Gross (Ed). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Lewin, L. (2016). "El aula afectiva". *Claves para el manejo eficaz del aula en un entorno afectivo y efectivo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Santillana.
- Nikolajeva, M. (2016). Recent trends in children's literature research: Return to the body. *International research in children's literature*, 9(2), 132- 145.
- Páez, D., Fernández, L. Campos, M., Zubieta, E. & Casullo, M. M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 329-341.
- Thompson, R. A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. In Nathan A. Fox, (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and behavioral Aspects. Monographs of Society of Research of Child Development*, 59, 25 - 52.
- Sánchez-Morillas, C. M., & Sevilla-Vallejo, S. (2019). El cuento en lengua materna como elemento facilitador. *Aula De Encuentro*, 21(2), 59- 78. <https://doi.org/10.17561/ae.v21.n2.3>
- Sevilla-Vallejo, S. (2012). Taller de escritura de cuentos. *Didáctica. Lengua y Literatura* 24, pp. 467-494. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39936
- Sevilla-Vallejo, S. (2017). Why should teachers tells stories at class? Narration for Educative and Identity Purposes. Javier F. García, Teresa de León y Eduardo Orozco (eds.), *Las tecnologías de la información y comunicación para la innovación y el desarrollo* (pp. 287-308). Madrid: Alexandria Library.
- Sevilla-Vallejo, S. (2018a). El valor de la narración: análisis teórico y valoración empírica de la escala Educación e Identidad Narrativa. María del Carmen Pérez-Fuentes, José Jesús Gázquez, María del Mar Molero, María del Mar Simón, Ana Belén Barragán África Martos, María Sisto (comps.). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar*. Volumen III (pp. 175-183). Almería: Asunivep.
- Sevilla-Vallejo, S. (2018b). La aventura interminable. Algunas claves sobre la motivación y los procesos de lectura.

Revista Cálamo FASPE, 66, 1-6.

- Sevilla-Vallejo, S. (2019a). El pensamiento narrativo aplicado al conocimiento y a la identidad. Análisis de los resultados de la escala de Educación e Identidad Narrativa en estudiantes de España, Corea del Sur y Ecuador. *Aula De Encuentro*, 21(2), 27-58. <https://doi.org/10.17561/ae.v21.n2.2>
- Sevilla-Vallejo, S. (2019b). La lectura viva. Criterios psicológicos y didácticos para fomentar el descubrimiento en los textos. María Isabel de Vicente- Yagüe y Elena Jiménez Pérez (eds.). *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 241-250). Madrid: Síntesis.
- Sevilla-Vallejo, S., Marón-Ceballos, N.A. (2020). Theoretical and Applied Study of the Psychological and Educational Effects of Lockdown in Primary School Students in Argentina. *Social Sciences & Humanities Open* 2, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100039>