

**Estrategias de regulación emocional de los niños con TDAH
ante las dificultades en la comprensión lectora**

Ingrid María Martínez Hernández

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Universidad de Manizales-Cinde
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Manizales, 2021

**Estrategias de regulación emocional de los niños con TDAH
ante las dificultades en la comprensión lectora**

Ingrid María Martínez Hernández

Director

David Arturo Acosta Silva, *Ph. D.*

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Universidad de Manizales-Cinde
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Manizales, 2021

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD		
PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.		
Datos de Identificación de la ficha		
Fecha de Elaboración:	Responsable de Elaboración	Tipo de documento
Enero 2022	Ingrid María Martínez Hernández	Tesis doctoral
Datos de identificación de la investigación		
Título	Estrategias de regulación emocional de los niños con TDAH ante las dificultades en la comprensión lectora	
Autora	Ingrid María Martínez Hernández	
Tutor-a co-tutora	Dr. David Arturo Acosta Silva	
Año de finalización de la investigación	2021	
Año de publicación	2022	
Información general de la investigación		
Temas abordados	Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), emociones, estrategias de regulación emocional, comprensión lectora.	
Palabras clave	TDAH, niñez, emociones, regulación emocional, comprensión lectora	
Preguntas que guían el proceso de la investigación	¿qué estrategias de regulación emocional emplean los niños con TDAH ante las dificultades que les presentan las tareas de comprensión lectora?	
Fines de la investigación	<p>-Identificar y analizar las estrategias de regulación emocional que los niños con TDAH emplean durante las dificultades que les presentan las tareas de comprensión lectora.</p> <p>-Describir y clasificar las estrategias de regulación emocional que los niños con TDAH puedan llegar a utilizar ante las dificultades que demandan las tareas de comprensión lectora relacionadas a textos narrativos, instructivos y explicativos.</p> <p>- Realizar un diagnóstico sobre los posibles componentes lingüísticos alterados y el nivel de rendimiento lector de los niños con TDAH, mediante la aplicación de pruebas de comprensión lectora para explorar cómo —y si— se relacionan con la aparición de estrategias de regulación emocional ante tareas de lectura.</p> <p>- Determinar si el empleo y tipo de estrategias de regulación emocional dependen del nivel (bajo o alto) de dificultad que presenten los niños con TDAH ante las tareas de comprensión lectora.</p> <p>- Definir el rol de las estrategias de regulación emocional de los niños con TDAH para el desempeño en las tareas de comprensión lectora.</p>	

Identificación y definición de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Emociones: conjunto de respuestas corporales estereotipadas (derivadas de procesos químicos y neuronales), no aprendidas sino innatas, que le permiten al sujeto enfrentarse de forma automática a diferentes situaciones de su vida (Damasio, 1994, 1999, 2003 (pág. 6).

Regulación emocional: proceso por el cual las personas modulan sus emociones y modifican su comportamiento con el fin de adaptarse al contexto, alcanzar metas y promover el bienestar (Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross, 1998; Robinson, 2014; Thompson, 1994). En este sentido, dicha capacidad es pertinente y central porque permite un ajuste emocional a largo plazo, lo cual contribuye a las funciones cognitivas, psicológicas, comunicativas y sociales (López et al., 2005). (pág. 15).

Comprensión lectora: para Vallés (2005) la comprensión lectora es tanto un proceso (mediante la atención, el lenguaje y la memoria para acceder a la información) como un producto (resultado de la interacción entre la persona lectora y el texto); ambos se dan de forma simultánea y en ellos participan aspectos básicos neuropsicológicos, como la atención selectiva, el análisis secuencial, la síntesis y la memoria; elementos sin los cuales no se alcanza una óptima comprensión, pues todos deben actuar de manera integrada. (pág. 30).

Dificultades en la comprensión lectora de niños con TDAH: entre las comorbilidades más comunes de la niñez con TDAH se encuentran las relacionadas con los trastornos de la lectura (Mejía & Cifuentes 2015; Miranda-Casas et al., 2010). Según el DSM-5 (2013) los trastornos de la lectura involucran un déficit específico en la capacidad para percibir o procesar la información de manera eficiente y precisa, caracterizado por dificultades persistentes y deteriorantes en el aprendizaje académico de habilidades instrumentales en lectura y escritura. (pág.36)

Movimiento corporal como estrategia de regulación emocional: después de haberse generado el despliegue emocional, los niños ejecutan un movimiento corporal, el cual puede ser de tipo motor grueso, como correr, moverse, y desplazarse o de tipo motor fino, como manipular un objeto o dibujar. Estos movimientos logran calmar lo que está sucediendo en la mente y lo que se está sintiendo. Y es el mismo cuerpo el que indica cuándo la sensación ha cesado. Todo ha pasado en el accionar del cuerpo, desde la emoción generada hasta su modulación e incluso la evaluación de dicha emoción en la mente. Al respecto de esto, Damasio (2003) argumenta que las emociones son fundamentalmente cambios corporales, lo cual es posible dado que el cerebro está constantemente evaluando el funcionamiento y las necesidades del cuerpo en búsqueda de un equilibrio para el bienestar y la sobrevivencia. Estos argumentos sustentan nuestros resultados observados en los participantes, ya que, si la emoción se da en el cuerpo y a través del cuerpo, tiene sentido entonces que estos niños mediante el mismo cuerpo hayan tratado de disminuir la intensidad de sus reacciones emocionales y modularlas. Entonces, estas experiencias de regulación emocional de los niños con el trastorno operan en el cuerpo y a través del cuerpo (pág. 141-142).

Actores (Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)

Población: niñez diagnosticada con TDAH

Muestra: conformada por 12 participantes entre las edades de 7 a 12 años, de los cuales 4 fueron niñas (7, 8, 10 y 12 años de edad) y 8 niños (dos de 7 años, tres con 11 años de edad y el resto 8, 10 y 9 años de edad).

Unidad de análisis: se evaluó el reconocimiento de emociones, las estrategias de regulación emocional y las dificultades en la comprensión lectora.

Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación (máximo 200 palabras)

Los escenarios en los cuales se desarrolló esta investigación fueron el contexto educativo, de intervención psicoeducativa, clínico y familiar.

Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación (máximo 500 palabras)

Este estudio se desarrolló desde un enfoque mixto de investigación tomando en cuenta el modelo pos positivista y con una perspectiva pragmática.

Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)

Las emociones. Partimos de la teoría de las emociones de Antonio Damasio porque en sus fundamentos hemos encontrado una explicación integral para comprender el constructo emocional. Este autor define la emoción como un conjunto de respuestas corporales estereotipadas (Damasio, 1994, 1999, 2003). Así las cosas, la emoción tiene, en primer lugar, un componente fisiológico porque se da en el cuerpo y a través del cuerpo, colaborando en la regulación vital (homeostasis). En segundo lugar, también tiene un componente cognitivo, el cual se da cuando se es consciente de lo que el cuerpo está experimentado y se le otorga un significado a ese cambio corporal. Entonces, estudiar la emoción integrando tanto lo fisiológico como lo cognitivo nos permite tener una mayor comprensión del accionar emocional que experimentamos constantemente en función de nombrar lo que sentimos para identificar y modular ese conjunto de reacciones emocionales en búsqueda del equilibrio y la adaptabilidad al medio social (pág. 6-7).

El modelo de regulación de Gross. Este modelo plantea que la regulación emocional se puede identificar desde el momento en el cual se percibe un despliegue emocional; es decir, cuando hay un intercambio entre la persona y una situación en la cual pueden generarse emociones significativas, desembocando en un sistema múltiple de respuestas coordinadas. Gross distingue dos mecanismos que se suscitan para la regulación emocional: el que agrupa a las estrategias focalizadas en el antecedente y el de las estrategias focalizadas en la respuesta. Las estrategias del primer grupo actúan antes de que se active la respuesta emocional. En cuanto al grupo de las estrategias focalizadas en la respuesta, estas se emplean luego de que la respuesta emocional ha sido generada y se conocen como supresión de la expresión emocional y se refieren a modular la emoción a partir de cambiar la influencia en la respuesta fisiológica, experiencial y comportamental (pág. 21).

Modelos explicativos del TDAH relacionados con las alteraciones emocionales. El modelo dual planteado por Sonuga-Barke (2005) considera que existen dos circuitos alterados en el trastorno: el circuito fronto-estriado, responsable de las funciones ejecutivas, y el circuito mesolímbico, involucrado en los procesos emocionales y motivacionales. A la vez, este modelo plantea las dificultades para la regulación emocional y la intolerancia a la frustración. Asimismo, la teoría integradora de Nigg y Casey (2005) expone que el TDAH está asociado a alteraciones en vías neurofuncionales independientes, las cuales provocan déficit en los procesos afectivos, que incluyen el reconocimiento y la expresión emocional, así como la poca regulación emocional y la desmotivación. El modelo conceptual de alteraciones del procesamiento emocional de Faraone et al. (2019) explica que la generación de una emoción acrecienta de forma rápida una reactividad alta que trae como consecuencia respuestas emocionales impulsivas. Sin embargo, una vez activada la emoción y su respuesta impulsiva, actúa la regulación emocional en contraste a la generación emocional, es decir, de manera lenta, lo que provoca que no se dé una eficiente gestión emocional (Pág. 23, 24 y 25).

Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)

Estrategia metodológica

Este fue un estudio de investigación mixta, que contó con una parte cuantitativa relacionada a la aplicación de pruebas psicométricas para evaluar la regulación emocional y las dificultades en la comprensión lectora de los participantes. Y otra parte cualitativa que se basó fundamentalmente en la aplicación de tres tareas de lectura que los niños con TDAH tenían que resolver. Se diseñó cada tarea con un nivel de dificultad distinto y a partir de textos

que, según la literatura existente (Fernández et al., 2011; Ghelani et al., 2004), dichos niños suelen tener dificultades de comprensión. Lo anterior con el fin de propiciar una situación que generara reacciones emocionales y, así, posiblemente evidenciar el empleo de estrategias de regulación emocional ello. Sin embargo, es claro que las tareas en sí mismas y nuestra interpretación de las respuestas emocionales no son suficientes para una validación sólida. Así que, para aumentar la seguridad de nuestras posibles conclusiones, decidimos emplear entrevistas semiestructuradas después de la realización de cada tarea. Las preguntas de estas entrevistas complementarían lo observado durante la tarea (pág. 39 y 40).

Estrategia de análisis

Empleamos el modelo de análisis de datos cualitativos propuesto por Miles et al. (2014), lo cuales nos dieron la oportunidad de abrir paso a las categorías emergentes (Coffey & Atkinson, 2005) e identificar los temas relevantes, construir códigos de patrón y hacer esquemas y matrices de organización de datos en función de la pregunta de investigación. A continuación, explicamos estos procesos.

Codificación de los datos. Realizamos una codificación de primer ciclo clasificando la información de dos formas: primero según palabras o ideas representativas que mencionaban los participantes de forma repetitiva, y, segundo, según acciones e intenciones que repetían los participantes. El siguiente paso, fue hacer la codificación de segundo ciclo o códigos de patrón que fueron los datos más recurrentes dentro de la organización de la información.

Visualización/exposición de los datos. Una vez los datos fueron codificados, los organizamos en matrices para obtener un panorama completo que nos permitiera distinguir entre las categorías de análisis y las posibles categorías emergentes y, a partir de ello, definir variedad de temas enfocados a resolver la pregunta de investigación.

Conclusiones y verificaciones de los datos. esta fue la etapa de comprensión e interpretación los datos, es decir, dotar de significado y transmitir lo que se ha aprendido (Coffey & Atkison, 2005) durante el encuentro con la realidad que nos mostraron lo participantes. Aquí utilizamos la triangulación por método (protocolo de observación, documento de entrevista realizada a los participantes y diálogo con las familias en la entrega del informe final sobre los resultados de sus hijos en las pruebas estandarizadas y en las sesiones de trabajo). Obtener la corroboración de estas tres fuentes diferentes nos ofreció una mejor confiabilidad en el análisis para complementar y unificar los datos, y que estos se acercaran al objeto de estudio en búsqueda de respuestas coherentes (pág. 65, 66 y 67).

Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos) (máximo 800 palabras)

A partir de los resultados obtenidos, la respuesta a nuestra pregunta es que efectivamente los niños con TDAH de este estudio sí emplearon estrategias de regulación emocional para hacer frente a las reacciones emocionales que les generaron las tareas de comprensión lectora. Estas estrategias varían según el contexto en el cual se empleen, ya sea en una sesión de trabajo individual o en el ámbito escolar. A su vez, identificamos que dichas estrategias se pueden clasificar en dos modelos: el modelo de regulación emocional de Gross y el que hemos denominado modelo de regulación emocional basado en el movimiento corporal. (pág. 126).

En lo que respecta al movimiento corporal como mecanismo de regulación emocional en el TDAH, este se debe comprender desde una cognición corporizada, la cual da paso a la propiocepción que es un elemento clave, porque a través de ella podemos percibir y ser conscientes de nuestros movimientos. Esto le da sentido a las estrategias de regulación emocional basadas en el movimiento que hemos identificado en esta investigación porque nos explica esa cognición centrada en el cuerpo y que es consciente del rol de ese cuerpo como creador de experiencias corporales que permiten la regulación emocional por medio del movimiento.

Estas estrategias se pueden identificar a partir de dos acciones: a) acciones de motricidad gruesa, que muestran en cierta medida una psicomotricidad consciente (que integra a la mente y al cuerpo) b) Acciones de motricidad fina,

en las cuales vemos reflejado diversos movimientos del rostro (mascar chicle) y de la mano para regular las reacciones emocionales. Se hace énfasis en el tacto dinámico y la importancia que este le otorga a ese órgano principal y receptor de información que es la mano. En resumen, podemos hablar de un modelo de regulación emocional basado en el movimiento corporal que sigue un proceso que centra al cuerpo como creador de experiencias corporales para percibir, sentir, evaluar y modular las reacciones emocionales que se generan ante una situación impactante. Estas experiencias corporales se convierten en estrategias de regulación emocional porque proporcionan un estado de calma que permite continuar con las actividades que se estaban realizando.

De tal manera, esta cognición corporizada en los niños con TDAH de este estudio estaría marcando pautas sobre las cuales comprender que el movimiento corporal en el trastorno puede ser favorable para modular las emociones y, posiblemente, para volver a concentrarse y recuperar la atención perdida por las reacciones emocionales que pueden originar ciertas actividades difíciles para estos niños, como son las tareas de comprensión lectora. A su vez, asociar al movimiento corporal, no como una dificultad derivada del síntoma de hiperactividad, sino más bien como un mecanismo con beneficios para el desarrollo personal de estos niños transformaría la connotación que se tienen sobre el exceso de actividad en el trastorno, lo que probablemente permitiría la creación de otras medidas y programas en el tratamiento y la atención psicoeducativa para esta población. Además, hacemos mención que no cualquier movimiento corporal significa una estrategia de regulación, ya que los participantes sabían identificar aquellos movimientos que les provocaban un estado de calma y bienestar de los que no.

Por otra parte, se ha evidenciado como el empleo de estrategias de regulación emocional apoyó el desarrollo de las tareas de comprensión lectora. Esto es otro elemento relevante, porque nos indica la importancia del rol de la regulación emocional en el aprendizaje y el cumplimiento de metas.

Por otro lado, ha quedado reflejado que las tareas de comprensión lectora son un estímulo emocionalmente competente que genera diversidad de reacciones emocionales. A la vez, que para algunos niños son también marcadores somáticos que influyen en la toma de decisión para leer y comprender lo que se lee. Y, por último, estas tareas han forjado experiencias emocionales impactantes, a tal punto que los niños cuando se encuentran haciendo una de estas tareas evocan recuerdos de los sentimientos que experimentaron en situaciones pasadas con dichas tareas.

Por lo que, estos niños con TDAH se enfrentan a un panorama en algunos casos desconsolador, debido a la suma de las alteraciones emocionales que presentan más las dificultades en la comprensión lectora, lo que ocasiona un conjunto de conflictos que afecta evidentemente el proceso de la adquisición de diversidad de aprendizajes escolares y a los aspectos relacionados con el autoconcepto, la autoestima y la motivación hacia el logro de metas.

También que en su empeño por intentar comprender lo que leen, han llegado a emplear estrategias del modelo de Gross y gestionar sus reacciones emocionales originadas por las tareas lectoras. Esto quiere decir que las han aprendido a través del modelaje inducido en la escuela, la familia y las terapias psicoeducativas que algunos reciben. Lo que significa que estos niños sí pueden adquirir estrategias de regulación emocional desde cualquier modelaje que se implemente (pág. 149-157).

Bibliografía citada en la investigación

Albert, J., López, S., Fernández-Jaén, A., & Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. *Revista de Neurología*, 39-45. <https://doi.org/10.33588/rn.4701.2008111>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Barkley, R. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>

- Barkley, R. (2002). Psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Journal Clinic Psychiatry*, 6(3), 12-36.
- Barkley, R. & Murphy, K. (2009). Deficient Emotional Self-Regulation in Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): The Relative Contributions of Emotional Impulsiveness and ADHD Symptoms to Adaptive Impairments in Major Life Activities. *Journal of ADHD and Related Disorders*, 4(1), 5-28.
- Barkley, R. & Peters H. (2012). The Earliest Reference to ADHD in medical literature? Melchior Adam Weikard's description in 1975 "Attention deficit". *Journal of Attention Disorders*, 16(8), 623-630. <https://doi.org/10.1177/1087054711432309>
- Barkley, R. (2015). Emotional dysregulation is a central speaking component of ADHD. In RA Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder. Revista de la Academia Americana de Psiquiatría Infantil y Adolescente*, 52, 1281-1293.
- Brotman, M. A., Rich, B. A., Guyer, A. E., Lunsford, J. R., Horsey, S. E., Reising, M. U., ... Leibenluft, E. (2010). Amygdala activation during emotion processing of neutral faces in children with severe mood dysregulation versus ADHD or bipolar disorder. *American Journal of Psychiatry*, 1(61). <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2009.09010043>
- Brown, T. (2009). Developmental complexities of attentional disorders. En T. E. Brown (Ed.), *ADHD Comorbidities: Handbook for ADHD complications in children and adults* (pp. 3-22). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1177/1087054709347246>
- Brown, T. (2014). *Smart but stuck: Emotions in teens and adults with ADHD*. Jossey-Bass.
- Cardona Tangarife, M. A., & Varela Cifuentes, V. (2017). Desempeño lector en niños con diagnóstico de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad). *Psicogente*, 20(37), 99-118. <https://doi.org/10.17081/psico.20.37.2421>
- Clark, A. (1999) *Estar ahí: cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Paidós.
- Clark, A. (2001). *Mindware: An Introduction to the Philosophy of Cognitive Science*. Oxford University Press.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford University Press.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Qualitative research and hypermedia: Ethnography for the digital age*. Sage.
- Cuetos, F. (2006). *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento*. Escuela Española.
- Cuetos F., Rodríguez B., Ruano E., y Arribas D. (2007). *PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada*. TEA.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura* (7ª ed.). Wolters Kluwer.
- Da Fonseca, D., Seguíer, V., Santos, A., Poinso, F., & Deruelle, C. (2009). Emotion understanding in children with ADHD. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 111-121. <https://doi.org/10.1007/s10578-008-0114-9>
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Andrés Bello.
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Damasio, A. (2001). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Grijalbo Mondadori.
- Damasio, A. (2003). *En busca de Espinoza: neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Editorial Crítica.

- De la Calle Cabrera, A., Villagrán, M., & Guzmán, J. I. N. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, 6 (1), 22-41.
- Denzin, N.K. (1998). The art and politics of interpretation. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 313-344). Sage.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, A. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1999) Emotion regulation: Past, present and future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.
- Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-25). Guilford Press
- Gumora, G., & Arsenio, W. (2002) Emotionality, emotion regulation, and school performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*, 40, 395-413.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage.
- Miles, M., Huberman, A., y Saldaña, J. (2014). *Análisis de datos cualitativos: un manual de métodos*. Sage.
- Miranda, A., García, R., & Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Psicothema*, 17, 227-232.
- Miranda-Casas, A., Fernández, M. I., Robledo, P., & García-Castellar, R. (2010). Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas? *Revista de neurología*, 50(3), 135-142. <http://doi.org/10.33588/rn.50S03.2009768>
- Miranda, A., Jesús Presentación, M., Siegenthaler, R., Colomer, C., & Pinto, V. (2011). Comorbidity between attention deficit hyperactivity disorder and reading disabilities: Implications for assessment and treatment. *Assessment and Intervention*, 171-211. doi:10.1108/s0735-004x(2011)0000024010
- Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., & Leibenluft, E., (2014). Emotion dysregulation in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *American Journal of Psychiatry: Official Journal of the American Psychiatric Association*, 171(3), 276-293. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.13070966>
- Sonuga-Barke, E. (2005). Causal models of attention-deficit/hyperactivity disorder: from common simple deficits to multiple developmental pathways. *Biological Psychiatry*, 57, 1231-8. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2004.09.008>

A *Ingrita*, la niña que creyó en la mujer que soy hoy.
A los *niños y niñas con TDAH*, que sientan mi cariño, admiración y respeto en estas letras.

Agradecimientos

Si hay que agradecer, agradezco por la amistad formada por el ánimo y la fatiga abrigada, pero más que todo porque en este camino doctoral estuve acompañada.

Si hay que agradecer, agradezco haber recorrido este camino (paso a paso) sostenida en la sabiduría, paciencia y trabajo duro que solo me pudo brindar mi tutor y maestro David Arturo Acosta.

Si hay que agradecer, agradezco haber transitado la “*emoción*” en el cobijo y apoyo académico que me brindaron mis compañeros y maestros de mi línea de investigación.

Si hay que agradecer, agradezco por las aventuras y alegrías que compartí junto a Amalia, Sandra, Manuel, Miguel y Vicente. Fueron tiempos de estudios maravillosos para coincidir.

Si hay que agradecer, agradezco haber sido becaria del ICETEX, del cual recibí *más* que un apoyo económico, pues me posibilitó una oportunidad para crecer.

Si hay que agradecer, agradezco a la UCA la puerta que abrió para que yo, a pesar de los miedos, entrara por ella y pudiera seguir cambiando y transformando mi profesión.

Si hay que agradecer, agradezco a mi *tribu* de corazón esas amistades que supieron escucharme y apostaron por mi tesis teniendo el amor y cariño como única razón.

Si hay que agradecer, agradezco la dicha de tener una familia Ivonne, Rodolfo, Gabriel, Marlon e Iván que con su ejemplo y amor me impulsaron a seguir cada día, en estos estudios, con confianza y valentía.

Si hay que agradecer, agradezco las palabras de fortaleza que mi hermano Gabriel Martínez me obsequió durante este camino para mantenerme en él con firmeza.

Si hay que agradecer, agradezco inmensamente a ese tesoro los niños y las niñas con TDAH protagonistas de este sueño que con sus emociones y movimientos son la mina de oro de este proyecto.

Si hay que agradecer, agradezco la colaboración de Francia Restrepo, que más que ser mi guía y maestra en la pasantía también en un gesto de cariño, leyó mi tesis y mis cuentos.

Si hay que agradecer, agradezco por este tiempo de gozo perfecto que entretejió a muchas personas, instituciones y experiencias en un mismo espacio compartido, en un *Cemanahuatl*¹ con afecto.

Si hay que agradecer, agradezco haber llegado hasta aquí por la ilusión de lo mucho que me falta por aprender, pero más que todo por la alegría de lo que aprendí.

¡Me siento *con-movida* (emoción)
entonces me *muevo* (regulación)
porque *soy movimiento*!

¹ En la lengua nahuatl *Cemanahuatl* significa el cosmo, el universo desde su totalidad infinita.

Contenido

1. <i>Introducción</i>	2
Planteamiento del problema y justificación	2
Objetivos	2
2. <i>Marco teórico y estado del arte</i>	5
2.1 Las emociones	6
2.1.1 La estrecha relación de las emociones con los procesos cognitivos	8
2.1.1.1 <i>La intervención de las emociones en la atención y la memoria</i>	10
2.1.1.2 <i>La emoción en la toma de decisiones</i>	11
2.1.1.3 Los estímulos emocionalmente competentes	13
2.2. Una capacidad fundamental: la regulación emocional	15
2.2.2 La regulación emocional en el aprendizaje desde planteamientos actuales	18
2.2.3 El modelo de regulación de Gross	20
2.3 Modelos explicativos del TDAH relacionados con las alteraciones emocionales	22
2.3.1 La historia de las alteraciones emocionales en el TDAH	22
2.3.2 Teorías y modelos multicausales que han incluido los aspectos emocionales en el TDAH	23
2.3.3 ¿Qué se ha investigado sobre lo emocional en el TDAH?	25
Bases neurobiológicas de las alteraciones emocionales	25
Aspectos neuropsicológicos de las alteraciones emocionales	26
2.3.4 La regulación emocional como característica central del trastorno	27
2.4 La comprensión lectora	29
2.4.1 Los procesos cognitivos implicados en la lectura	31
2.4.2 Procesos lectores para la comprensión de un texto	32
2.4.3 Niveles de comprensión lectora.	33
2.5 Comorbilidad del TDAH con trastornos de la lectura	34
2.5.1 Dificultades en la comprensión lectora de la niñez con TDAH	35
Los procesos de lectura alterados en el trastorno	36
La comprensión lectora en el trastorno.	37
Tareas de comprensión lectora	38
La lectura y la presentación predominante con falta de atención	39
3. <i>Método</i>	39
3.1 Estrategia metodológica	39
3.2 Participantes	43
3.2.1 Selección de los participantes en el contexto de pandemia	43
3.2.2 Proceso de selección de los participantes	44
3.2.3 Incorporación de los participantes a la investigación	45
3.2.4 Descripción de los participantes	46
3.3 Proceso de recolección de la información	47
3.3.1 Prueba piloto presencial y virtual	48
3.3.2 Medios tecnológicos empleados	50
3.3.3 Ventajas y desventajas de la obtención de datos en contexto virtual	51
3.3.4 Procedimiento en la obtención de datos	53

3.3.5 Fase I: aproximación y evaluación	54
3.3.6 Fase II: aplicación de tareas de comprensión lectora	59
Tarea de comprensión lectora 1	60
Tarea de comprensión lectora 2	61
Tarea de comprensión lectora 3	62
3.3.7 Fase III: verificación de las estrategias de regulación	63
3.5 Estrategia de análisis	65
3.5.1 Análisis de los datos cuantitativos	67
3.5.2 Análisis de los datos cualitativos	69
Obtención de datos	69
Codificación de los datos	70
Visualización/exposición de los datos	74
Conclusiones y verificaciones de los datos	76
4. Resultados	79
4.1 Resultados cuantitativos	80
4.1.1 Batería de evaluación de los procesos lectores revisada (PROLEC-R)	80
4.1.2 Evaluación Diagnóstica de la Comprensión Lectora (EDICOLE)	86
Índice de comprensión lectora (ICL).	86
Escala de representación del texto (RT).	87
Escala de integración del texto (IT).	87
4.1.3 Perfil lector de los participantes	89
4.1.4 Sistema de Evaluación de la Niñez y Adolescencia (SENA)	90
Escalas emocionales	91
Escalas cognitivas	93
Escalas conductuales	94
4.4.5 Caracterización de los participantes	97
4.2 Resultados cualitativos	99
4.2.1 Tarea 1 textos narrativos	99
4.2.1.1 Reacciones emocionales tarea 1	100
4.2.1.2 Estrategias de regulación emocional en la tarea 1	104
4.2.2 Tarea 2 textos instructivos	109
4.2.2.1 Reacciones emocionales tarea 2	109
4.2.2.2 Estrategias de regulación emocional de la tarea 2	110
4.2.3 Tarea 3 textos explicativos	112
4.2.3.1 Reacciones emocionales de la tarea 3	113
4.2.2.2 Estrategias de regulación emocional de la tarea 3	114
4.2.4 Frecuencia de uso de las estrategias de regulación emocional	115
4.3 Relación entre la caracterización de los participantes (datos cuantitativos) y estrategias de regulación emocional (datos cualitativos)	117
4.3.1 Perfil lector de los participantes y las dificultades en las tareas de comprensión lectora	117
4.3.2 Dificultades en la regulación emocional de los participantes y uso de estrategias emocionales en las tareas de comprensión lectora	120
4.3.3 Relación entre dificultades lectoras y tipo de estrategias de regulación emocional empleadas en las tareas de comprensión lectora	121
4.3.4 Relación entre empleo de estrategias de regulación emocional en las experiencias escolares reportadas	123
4.4 Síntesis de los resultados	125

5. <i>Discusión</i>	126
5.1 Situación-estímulo: tareas de comprensión lectora	127
5.2 Despliegue emocional	132
5.3 Modelos de regulación emocional en los niños con TDAH	135
5.3.1 Estrategias empleadas del modelo de regulación emocional de Gross	135
5.3.2 Estrategias de regulación emocional basadas en el movimiento corporal	140
5.2.2.1 Estrategias de regulación emocional desde la motricidad gruesa	143
5.2.2.2 Estrategias de regulación emocional desde la motricidad fina	146
5.2.2.3 Proceso de regulación emocional en el TDAH mediante el movimiento corporal	148
5.3 Factores de empleo de las estrategias de regulación emocional	150
5.3.1 Características de los participantes	150
5.3.2 Contextos de aplicación de las estrategias de regulación emocional	152
5.3.2.1 Sesiones de trabajo	153
5.3.2.1 Experiencias escolares reportadas	153
5.4 Dificultad lectora y variedad de estrategias de regulación emocional	155
5.5 Cómo entendemos la regulación emocional en el TDAH	157
5.6 Limitaciones	158
5.7 Implicaciones educativas	160
5.8 Recomendaciones	163
6. <i>Conclusiones</i>	166
<i>Referencias</i>	172
<i>Anexos</i>	190
Anexo 1 Tarea de comprensión lectora 1. <i>Primer momento de aplicación de la tarea</i>	190
Anexo 1.1 El texto ilustrado de la tarea de comprensión lectora 1	191
Anexo 1.2 Guion de tarea	192
Anexo 2 Tarea de comprensión lectora 2. <i>Segundo momento de aplicación de la tarea</i>	193
Anexo 2.1 El texto ilustrado de la tarea de comprensión lectora 1	194
Anexo 2.2 Guion de tarea	195
Anexo 3 Tarea de comprensión lectora 2. <i>Primer momento de aplicación de la tarea</i>	196
Anexo 4 Tarea de comprensión lectora 2. <i>Segundo momento de aplicación</i>	198
Anexo 5 Tarea de comprensión lectora 3. <i>Primer momento de aplicación</i>	202
Anexo 5.1 Hoja de preguntas	203
Anexo 6 Tarea de comprensión lectora 3. <i>Segundo momento de aplicación</i>	204
Anexo 6.1 Hoja de preguntas	204
Anexo 7 Protocolo de observación durante las sesiones de trabajo	205
Anexo 8 Entrevista semiestructurada	209

Lista de tablas

<i>Tabla 3.1</i>	70
<i>Descripción de las actividades realizadas</i>	70
<i>Tabla 3.2</i>	71
<i>Codificación de primer grado por palabras y acciones claves</i>	71
<i>Tabla 3.3</i>	72
<i>Códigos de patrón para variable de comprensión lectora</i>	72
<i>Tabla 3.4</i>	73
<i>Códigos de patrón (CP) para variable de estrategias de regulación emocional</i>	73
<i>Tabla 3.5</i>	75
<i>Proceso identificación de las estrategias a partir de la relación de los códigos</i>	75
<i>Tabla 4.1</i>	81
<i>Puntuaciones directas (PD) comparadas con los baremos (B) establecidos por curso de primaria</i>	81
<i>Tabla 4.2</i>	83
<i>Categorías de los participantes en las 9 tareas del PROLEC-R</i>	83
<i>Tabla 4.3</i>	84
<i>Total, de medias aritméticas de las PD por tarea y baremos establecidos por PROLEC-R</i>	84
<i>Tabla 4.4</i>	86
<i>Resultados en el índice de comprensión lectora</i>	86
<i>Tabla 4.5</i>	88
<i>Categorías obtenidas por los participantes en las escalas de representación del texto e integración del texto</i>	88
<i>Tabla 4.6</i>	90
<i>Perfil lector de los participantes a partir de las baterías PROLEC-R y EDICOLE</i>	90
<i>Tabla 4.7</i>	91
<i>Puntuaciones directas comparadas con T = 50 en las escalas de IPE</i>	91
<i>Tabla 4.8</i>	92
<i>Puntuaciones directas comparadas con T = 50 en las escalas de PRE</i>	92
<i>Tabla 4.9</i>	93

<i>Puntuaciones directas comparadas con T = 50 en las escalas de IPFE y PA</i>	93
<i>Tabla 4.10</i>	95
<i>Resultados en las escalas IPC, HI y PCI</i>	95
<i>Tabla 4.11</i>	96
<i>Diagnóstico de TDAH según escalas del SENA evaluadas</i>	96
<i>Tabla 4.12</i>	98
<i>Caracterización de los participantes</i>	98
<i>Tabla 4.13</i>	103
<i>Desempeño en la tarea y reacciones emocionales de los participantes tanto en las sesiones de trabajo como las que dicen tener en la experiencia escolar ante la tarea 1</i>	
<i>textos narrativos</i>	103
<i>Tabla 4.14</i>	108
<i>Estrategias empleadas durante la tarea 1 y aquellas que dicen emplear los participantes en las experiencias escolares reportadas</i>	108
<i>Tabla 4.15</i>	110
<i>Solución de la tarea y reacciones emocionales tanto en las sesiones de trabajo como en la experiencia escolar ante la tarea 2</i>	110
<i>Tabla 4.16</i>	111
<i>Estrategias de regulación emocional utilizadas en la tarea 2</i>	111
<i>Tabla 4.17</i>	113
<i>Reacciones emocionales de los participantes en la tarea 3</i>	113
<i>Tabla 4.18</i>	114
<i>Estrategias de regulación emocional utilizadas en la tarea 3</i>	114
<i>Tabla 4.19</i>	115
<i>Resumen de reacciones emocionales que experimentaron los participantes durante el desarrollo de las tareas</i>	115
<i>Tabla 4.20</i>	116
<i>Frecuencia de uso de las estrategias de regulación emocional por los participantes</i>	116
<i>Tabla 4.21</i>	117
<i>Frecuencia de uso de las estrategias que dicen emplear los participantes en el contexto escolar</i>	117
<i>Tabla 4.22</i>	118

<i>Perfil lector y desempeño de los participantes en cada una de las tareas de comprensión lectora</i>	118
<i>Tabla 4.23</i>	121
<i>Relación entre la escala de problemas de regulación emocional del SENA y el empleo de estrategias</i>	121
<i>Tabla 4.24</i>	123
<i>Resumen de las dificultades lectoras y las estrategias emocionales empleadas en las tareas aplicadas</i>	123
<i>Tabla 4.25</i>	124
<i>Resumen de las dificultades lectoras y las estrategias emocionales que los niños reportaron en las experiencias escolares</i>	124

Lista de figuras

<i>Figura 3.1</i> _____	40
<i>Proceso de la etapa cuantitativa</i> _____	40
<i>Figura 3.2</i> _____	42
<i>Síntesis del proceso de despliegue emocional esperado a partir de la situación-tarea</i> _____	42
<i>Figura 3.3</i> _____	60
<i>Proceso en la obtención de datos cualitativos</i> _____	60
<i>Figura 3.4</i> _____	64
<i>Proceso de realización de las entrevistas</i> _____	64
<i>Figura 3.5</i> _____	69
<i>Análisis cuantitativo</i> _____	69
<i>Figura 3.6</i> _____	76
<i>Visualización de los datos para su interpretación</i> _____	76
<i>Figura 4.1</i> _____	85
<i>Rendimiento de los participantes en los procesos implicados en la lectura</i> _____	85
<i>Figura 4.2</i> _____	107
<i>Categorización de las estrategias basadas en el movimiento en la tarea 1</i> _____	107
<i>Figura 5.1</i> _____	132
<i>Tareas de comprensión lectora como un estímulo emocionalmente competente para los niños con TDAH</i> _____	132
<i>Figura 5.2</i> _____	150
<i>Proceso de regulación emocional basado en el movimiento corporal en los niños con TDAH</i> _____	150

1. Introducción

Planteamiento del problema y justificación

Actualmente contamos con un significativo número de investigaciones que han definido los síntomas comunes que engloba el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) como la inatención, la hiperactividad e impulsividad. No obstante, el trastorno también abarca un conjunto de alteraciones emocionales, como los déficits en la regulación, la reactividad y la labilidad emocional. Si bien estas alteraciones han quedado claramente evidenciadas en estudios de neuropsicología y de técnicas de neuroimagen (Sergeant, 2014) las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre cómo estos déficits influyen en los comportamientos en los niños siguen siendo limitadas (Brotman *et al.*, 2010) sobre todo en el ámbito escolar (Krauel, 2007; López-Martínez, 2010).

Dentro de dichas alteraciones emocionales se distingue la disfunción en la regulación emocional como una característica importante y de gravedad en el trastorno (Roca *et al.*, 2015), la cual ha suscitado interés por las dificultades que genera, no solo en la infancia, sino también en la edad adulta (Shaw *et al.*, 2014). Este déficit se describe como una baja tolerancia a la frustración, impulsividad emocional, fastidio y enojo (Faraone *et al.*, 2019; Kooij *et al.*, 2019), lo que deriva en el empleo de pocas estrategias de regulación emocional. Ello influye en todas las situaciones cotidianas, ya sea en la familia, la escuela y la comunidad (Barkley & Murphy 2009; Skirrow *et al.*, 2009). Dichas estrategias de regulación emocional son todas aquellas acciones que intervienen para modular las respuestas emocionales ante diferentes circunstancias (Gross 1999) y que favorecen la adaptabilidad social.

Entonces, la falta o el poco empleo de estas estrategias de regulación emocional en los niños con TDAH los ha ubicado con un perfil bajo en relación al desarrollo y aplicación de las mismas (Albert, 2008). A la vez, se desconoce qué tipo de estrategias pueden llegar a utilizar en diversas situaciones estresantes, como, por ejemplo, en la escuela (Schoemaker *et al.*, 2012) cuando tienen que resolver alguna actividad educativa y esta les resulta agotadora debido a sus múltiples déficits.

Pero, por otra parte, no solo los síntomas y las alteraciones emocionales en el trastorno afectan a los niños con TDAH, sino que también es frecuente que presenten alguna comorbilidad referida a trastornos del lenguaje o de la lectura (Germano *et al.*, 2010), lo cual genera diversas dificultades para los aprendizajes, sobre todo en la etapa escolar. Entre ellas, las más comunes tienen relación con la lectura, ya que alrededor de un 50 % de los niños con el trastorno manifiestan dificultades en desarrollar la lectura efectivamente (Miranda-Casas *et al.*, 2010). También presentan déficits en la organización fonológica, sintaxis, memoria semántica y en la pragmática (Miranda *et al.*, 2010).

Lo anterior ha llevado a plantear que es más probable que estos niños demuestren deficiencias en tareas de comprensión lectora (Vaquerizo *et al.*, 2005) como, por ejemplo, en la ordenación de fragmentos (Miranda *et al.*, 2005) y en la identificación de ideas principales en un texto (Brock & Knapp, 1996), ello en comparación con los niños de desarrollo típico (McConaughy *et al.*, 2011; Kim & Kaiser, 2000; Bruce *et al.*, 2006). Esto provoca que mantengan un rendimiento lector bajo y un desempeño inferior en comprensión de textos, principalmente, narrativos y expositivos (Fernández *et al.*, 2011; Ghelani *et al.*, 2004).

En razón de ello, los niños con el trastorno se enfrentan a una serie de demandas en el ámbito educativo que empiezan a partir de las dificultades en los mecanismos para regular sus emociones, y luego en lograr que dicha regulación les apoye en la adquisición de aprendizajes importantes, como la comprensión lectora. Entonces, se puede plantear que existe una estrecha relación entre la regulación emocional y el aprendizaje, lo que conduce a una interacción entre variables como la persona, la tarea y sus estrategias de regulación emocional (Efklides, 2014; Melo & Velásquez 2010). De modo que las estrategias de regulación emocional que se vean implicadas en esta interacción permitirán la resolución efectiva de las diferentes tareas y, en consecuencia, en el logro de los aprendizajes.

El estudio de Merrell y Wolf (2012) encontró que los niños que demuestran mayores estrategias de regulación emocional son los que tienen mejores habilidades de control ejecutivo y capacidad cognitiva para los aprendizajes escolares. A raíz de esto se han creado diversidad de programas psicoeducativos para promover el desarrollo de estrategias de regulación en la niñez, pero no en niños con TDAH, a pesar de las dificultades emocionales descritas en el trastorno.

Por esta razón, resulta imprescindible explorar sobre las estrategias de regulación emocional que utilizan los niños con el trastorno en aprendizajes tan básicos como lo puede ser la comprensión lectora, en el marco de todas las dificultades emocionales y cognitivas que tienen

durante la etapa de la educación primaria. Cabe mencionar que, sin bien estos niños se enfrentan a muchos retos cuando inician la escuela, esto no les impide aprender, ya que lo hacen a su ritmo, a su forma y con otros recursos (Alsina *et al.*, 2014). Lo anterior es precisamente lo que nos motiva a investigar sobre cómo opera la regulación emocional ante las dificultades evidentes durante el proceso de comprensión lectora.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos interesa estudiar la regulación emocional en el TDAH ante las tareas de comprensión lectora, específicamente en el ámbito escolar, por las siguientes razones: en primer lugar, porque a la regulación emocional se le asigna un rol importante en el mantenimiento de metas de aprendizaje para el rendimiento escolar (Graziano *et al.*, 2007; Gumora & Arsenio, 2002; Hamre & Pianta, 2001; Vuorela & Nummenmaa, 2004); en segundo lugar, porque la falta de regulación emocional en los niños con TDAH está asociada a baja escolaridad y pésimas relaciones interpersonales (Barkley & Murphy 2009; Surman *et al.*, 2013; Faraone *et al.*, 2019), lo que perjudica la diversidad de aprendizajes que se adquieren durante la etapa escolar; y, en tercer lugar, porque, a pesar de la asociación evidente entre TDAH y dificultades en las habilidades lectoras, aún las investigaciones en esta área no han abordado la función que las emociones y su regulación puede tener en los procesos cognitivos y lingüísticos de la comprensión lectora.

Por tanto, a partir de los anteriores planteamientos y teniendo en cuenta los síntomas, características y las dificultades de aprendizaje que origina el trastorno es que definimos nuestra pregunta de investigación: *¿qué estrategias de regulación emocional emplean los niños con TDAH ante las dificultades que les presentan las tareas de comprensión lectora?* A través de dicha pregunta se pretende investigar el proceso de regulación emocional que desarrollan estos niños e identificar las estrategias que utilizan, basándonos principalmente en el modelo de regulación emocional de Gross (1999). No obstante, también somos conscientes de que pueda existir la posibilidad de que la identificación de dichas estrategias no tenga vinculación con alguno de los tipos postulados por Gross o en la literatura previa, sino que los niños desarrollen otras posibles estrategias desde su experiencia personal y a partir de sus particularidades.

Consideramos que estos resultados ofrecerían un panorama más amplio para explicar el trastorno desde sus múltiples alteraciones emocionales. Además de identificar cómo resuelven las dificultades en tareas de comprensión lectora desde el ámbito de lo emocional, aspecto importante que podría interesar a la pedagogía o servir de fundamento para otros avances en la comprensión de la problemática.

Objetivos

Objetivo general

Identificar y analizar las estrategias de regulación emocional que los niños con TDAH emplean durante las dificultades que les presentan las tareas de comprensión lectora.

Objetivos específicos

- Describir y clasificar las estrategias de regulación emocional que los niños con TDAH puedan llegar a utilizar ante las dificultades que demandan las tareas de comprensión lectora relacionadas a textos narrativos, instructivos y explicativos.
- Realizar un diagnóstico sobre los posibles componentes lingüísticos alterados y el nivel de rendimiento lector de los niños con TDAH, mediante la aplicación de pruebas de comprensión lectora para explorar cómo —y si— se relacionan con la aparición de estrategias de regulación emocional ante tareas de lectura.
- Determinar si el empleo y tipo de estrategias de regulación emocional dependen del nivel (bajo o alto) de dificultad que presenten los niños con TDAH ante las tareas de comprensión lectora.
- Definir el rol de las estrategias de regulación emocional de los niños con TDAH para el desempeño en las tareas de comprensión lectora.
- Indicar pautas de dentro de las intervenciones psicoeducativas de los niños con TDAH, el desarrollo y fortalecimiento de estrategias de regulación emocional como un aspecto a tener en cuenta ante las dificultades de la lectura y la comprensión lectora.

2. Marco teórico y estado del arte

En un aula de clases de primaria se suele reconocer a los niños con TDAH porque muestran ser muy inquietos, inatentos, interrumpen constantemente a sus compañeros y suelen tener bajo rendimiento escolar; esto es, se distinguen por los síntomas cognitivos (inatención, hiperactividad e impulsividad) comúnmente estudiados en el trastorno. Sin embargo, el TDAH presenta también otro tipo de alteraciones que están enmarcadas en los procesos emocionales. Los niños y niñas con este trastorno manifiestan sus emociones con mucha intensidad; así mismo, son más espontáneos e impulsivos, excesivamente alegres y se enojan y frustran con facilidad en comparación a niños sin TDAH (Campeño-Martínez *et al.*, 2017).

A pesar de ello, el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5ª ed., American Psychiatric Association [APA], 2013) clasifica a las alteraciones emocionales como características *secundarias* en el TDAH. No obstante, para autores como Rapport *et al.* (2002) y Yuill y Lyon (2007) dichas alteraciones bien podrían ser un déficit primario en el trastorno por todas las dificultades que generan.

Además de este déficit emocional también es muy común observar en el TDAH diferentes comorbilidades relacionadas con los trastornos del aprendizaje; entre ellas están las dificultades para el desarrollo de las habilidades lectoras, las cuales suelen aparecer durante la educación primaria y traen como consecuencia el bajo rendimiento escolar (Germano *et al.*, 2010) debido al desempeño inferior en la comprensión e interpretación lectora que demuestran los niños con TDAH en esta etapa. Asimismo, los niños con estos problemas comórbidos tienen otras dificultades secundarias, como baja autoestima, problemas de comportamiento y repitencia escolar (Willcutt *et al.*, 2001).

Fundamentados en lo anterior, en lo que sigue haremos un recorrido que iniciará por lo que comprendemos por emociones y cómo estas ejercen un rol relevante en los procesos cognitivos y del aprendizaje escolar. Luego pasaremos a describir los principales avances que se han alcanzado en materia de explicar el TDAH desde un panorama más amplio que incluya, no solo los síntomas cognitivos, sino también los aspectos emocionales, especialmente el déficit en

la regulación emocional, que es el tema principal del estudio. Posteriormente explicaremos los elementos cognitivos y lingüísticos que intervienen en la lectura, y cómo en el trastorno dichos elementos se pueden encontrar alterados a raíz de los síntomas, lo que ocasiona serias dificultades para la comprensión lectora. Por lo que también se definirá en qué consiste la interpretación de un texto y el déficit que los niños con TDAH presentan en dicha tarea y en la comprensión lectora. Cabe mencionar que todo lo anterior lo presentaremos desde los modelos actuales que describen al trastorno y de estudios empíricos que han explorado las dos variables que convergen en este estudio, es decir, la regulación emocional y las dificultades en la comprensión lectora.

2.1 Las emociones

En la actualidad contamos con diversidad de investigaciones y teorías que describen, desde diferentes puntos de vista, a las emociones. Sin embargo, en este trabajo seguimos principalmente la postura de Antonio Damasio porque en sus fundamentos hemos encontrado una explicación integral para comprender el constructo emocional. Este autor define la emoción como un conjunto de respuestas *corporales* estereotipadas (derivadas de procesos químicos y neuronales), no aprendidas sino innatas, que le permiten al sujeto enfrentarse de forma automática a diferentes situaciones de su vida (Damasio, 1994, 1999, 2003). Así, por ejemplo, la alegría o el enojo son capaces de generar cambios corporales, como palpitaciones rápidas, sudoración, llanto, carcajadas, entre otras. Entonces, estos cambios sentidos por el cuerpo modifican las actividades que se están realizando en ese momento y son evaluados en función de detectar si son amenazas u oportunidades y, con base en dichos cambios corporales, se actúa en busca de la regulación vital a fin de evitar los peligros o ayudar al organismo a aprovechar una oportunidad.

Desde este punto de vista, las emociones se insertan en los procesos homeostáticos, los cuales se encuentran constantemente evaluando lo que sucede en todo el cuerpo. Esto quiere decir que las emociones participan dentro de la regulación vital para promover la supervivencia y el bienestar. Pero cabe mencionar que no todas las emociones originan los mismos cambios corporales ni beneficios, pues esto dependerá de la intensidad emocional y del contexto en el cual se esté experimentado dicha emoción, lo que proporcionará información para diversidad de acciones, como la necesidad de lucha o huida, la relajación, la toma de decisiones, la motivación

hacia una meta, la adquisición de todo tipo de aprendizajes y el establecimiento de relaciones sociales, entre otras.

Así las cosas, la emoción tiene, en primer lugar, un componente fisiológico porque se da en el cuerpo y a través del cuerpo, colaborando en la regulación vital (homeostasis). En segundo lugar, también tiene un componente cognitivo, el cual se da cuando se es consciente de lo que el cuerpo está experimentado y se le otorga un significado a ese cambio corporal. Por ejemplo, una persona que se encuentra tranquilamente en una casa en medio del bosque, de repente puede sentir que su corazón se agita, comienza a sudar y tiene una sensación de huida cuando observa a poca distancia de ella a una serpiente. En ese momento, el cuerpo se pone en alerta por el cambio percibido gracias a la reacción emocional experimentada. En este punto se vislumbra el componente fisiológico de la emoción, y solo hasta cuando la persona le asigna un significado a lo que está pasando en su cuerpo y le pone nombre a esa reacción emocional, es cuando actúa el componente cognitivo porque ya hay conciencia de lo que se ha percibido y sentido.

Cabe mencionar que no todos los cambios corporales percibidos a raíz de una emoción serán los mismos, porque (siguiendo con el ejemplo de la serpiente) puede ser que una persona al ver una serpiente se sienta extasiada y, en vez de huir, quiera observarla mejor. Aquí, dicha persona tendrá otros cambios corporales diferentes en comparación a una persona que experimente la huida, y de igual forma ambas personas al ser conscientes de sus cambios corporales, le otorgarían un significado distinto a la experiencia de ver una serpiente.

Entonces, estudiar la emoción integrando tanto lo fisiológico como lo cognitivo nos permite tener una mayor comprensión del accionar emocional que experimentamos constantemente en función de nombrar lo que sentimos para identificar y modular ese conjunto de reacciones emocionales en búsqueda del equilibrio y la adaptabilidad al medio social (Gross, 1999).

Siguiendo con los planteamientos de Damasio sobre las emociones, también este autor hace una clasificación de las mismas en: a) emociones de fondo, las cuales derivan de los procesos reguladores básicos (homeostasis) que experimentamos en nuestro cuerpo (placer, dolor, necesidades, entre otros) y que constituyen nuestros estados generales durante el día. La mayoría del tiempo estamos *sintiendo* y no necesariamente son las emociones básicas de alegría o tristeza u otras, sino que estas emociones de fondo están ahí y emergen por ejemplo, cuando nos preguntan ¿cómo estás? y respondemos quizás con *un muy bien o un me siento mal o aburrido*, es decir, que siempre estamos sumergidos en un estado emocional de fondo, que nos ocupa la

mayor parte de las horas del día y que son la base para generar más emociones; b) emociones primarias (o básicas) son más fáciles de distinguir por las reacciones corporales que producen y son las que comúnmente conocemos, como miedo, ira, asco, sorpresa, tristeza y alegría; c) emociones sociales, son las que se suscitan en la interacción con otra persona en un contexto determinado, como la simpatía, la vergüenza, la culpabilidad, el orgullo, los celos, la envidia, la gratitud, la admiración, la indignación y el desprecio.

Como se puede apreciar desde esta clasificación que hace Damasio, experimentamos, no solo las emociones primarias, sino que estamos constantemente sintiendo un conjunto de reacciones y estados emocionales que en cierta medida influyen en nuestras decisiones, acciones y actitudes ante las actividades o rutinas que desarrollamos en la cotidianidad.

Todo este conjunto de reacciones emocionales también responden a tres características fundamentales: a) son *multifacéticas*, en tanto producen cambios en los patrones habituales de tres sistemas, a saber, en el registro de la conciencia, en los parámetros fisiológicos y en las manifestaciones comportamentales (Mauss *et al.*, 2005); b) producen una evaluación cognitiva (un *feeling*, en palabras de Damasio, 1999), la cual surge cuando la persona experimenta una vivencia determinada, la evalúa y le asigna un significado (Riviére, 1988; Thibergien, 1993); y c) son *maleables*, es decir, que las respuestas emocionales pueden ser moduladas en una gran cantidad de maneras (James, 1984).

2.1.1 La estrecha relación de las emociones con los procesos cognitivos

Luego de haber explicado qué comprendemos por emoción, queremos seguir describiendo cómo todo el conjunto emocional forma parte de nuestros quehaceres y participa constantemente en las acciones, pensamientos, actividades y toma de decisiones que hacemos a diario. Es decir, somos seres emocionales que reaccionamos a los diferentes acontecimientos y estímulos que experimentamos.

En este sentido, los procesos cognitivos, como la percepción, la atención, la memoria, el aprendizaje y la toma de decisiones no son independientes de las emociones; al contrario, estas influyen en dichos procesos para que podamos adaptarnos al medio (McConnell *et al.*, 2016). Existen algunas investigaciones (Fontaine *et al.*, 2013; Bless, 2000) que presentan evidencias conductuales que sugieren que una persona con un estado de ánimo positivo tiende a adquirir mayores conocimientos, a identificar diferentes puntos de vista y a tomar una actitud proactiva ante los eventos que le ofrece el ambiente. En cambio, una persona con un estado de ánimo

negativo percibe que algo anda mal y que está en problemas, lo que activa sus estructuras de defensa y se enfoca en los detalles para resolver la situación en la cual se encuentra.

También la forma en la cual se percibe la realidad es influenciada por los estados emocionales, ya que si tenemos un estado emocional positivo (alegre, tranquilo, optimista), este puede activar conceptos asociados a las situaciones que enfrentamos y obtener aprendizajes significativos. En un estado emocional negativo (depresión, tristeza, estrés) la percepción estará enfocada a ver los errores y a sentirse amenazado, lo cual hará que la información que vaya adquiriendo se procese de forma más lenta (Ahmed *et al.*, 2013; Pekrun *et al.*, 2011; Fiedler, 2001).

Asimismo, mantenerse relajado y optimista permite la ejecución, codificación y organización de la información en esquemas, categorías y conceptos, lo cual beneficia la adaptación al medio y las actitudes ante los acontecimientos. Sin embargo, permanecer en un estado de apatía, desconsuelo o mal humor hará que la persona se enfoque solo en una cosa o situación determinada privándose de observar toda la realidad, pero obteniendo muchos detalles sobre dicha situación, lo cual también le podrá traer beneficios (Pekrun *et al.*, 2011). Lo que queremos decir es que estar en un estado o en otro, no es ni malo ni bueno, sino que esos estados influyen en las actividades cotidianas y, según sintamos unas u otras emociones, así será la adaptabilidad que tendremos al medio.

En cuanto al aprendizaje, este puede llegar a consolidarse efectivamente cuando se experimenta placer, alegría, motivación y satisfacción por lo que se está haciendo o aprendiendo; esto es, un estado positivo incrementa la atención y la memoria enfocada en un objetivo determinado, potencia las habilidades para organizar ideas, permite un pensamiento creativo, ayuda a la solución de problemas y mejora la flexibilidad cognitiva (Artino *et al.*, 2012; Gonzalez & Ramos, 2006; Graziano *et al.*, 2002; Gumora & Arsenio, 2002; Lam *et al.*, 2015). Se ha observado que los esfuerzos cognitivos son menores ante una tarea cuando parece ser muy motivadora y placentera, al contrario de tareas poco atractivas o que generan reacciones emocionales negativas (Forgas, 2001; McConnell *et al.*, 2016). Esto se puede evidenciar en la escuela, por ejemplo, cuando se hace una tarea agradable; en este caso los estudiantes pueden aprender más y mejor; pero si la tarea es difícil y tediosa, tendrán que esforzarse mucho más y su aprendizaje se verá afectado (Gotoh *et al.*, 2010; Lee *et al.*, 2012; Linderstrom & Bohlin, 2011).

En relación a los anteriores los estudios de Pekrun (2014) sugieren que el placer que se experimenta al realizar una tarea es un predictor de eficiencia y eficacia. A la vez, es un indicador de motivación que facilitará la implicación de los procesos cognitivos en la tarea. Así, un niño

buscará hacer aquellas tareas en las que obtiene buen desempeño y que haya asociado con un estímulo afectivo pleno y placentero, mientras que evitará aquellas que le desagradan o que estén asociadas a estímulos negativos.

Por otro lado, las relaciones interpersonales también se ven influenciadas por las emociones, ya que estas pueden afectar las actitudes, la información, la comprensión y los conceptos que hagamos sobre las otras personas (Hernández, 2016; Nabi, 1999). De esta forma, decidiremos si preferimos o no establecer un vínculo afectivo con alguien (cualquiera que sea su rol) y mantenerlo en el tiempo para consolidar dicha cercanía.

Por tanto, las emociones intervienen en los procesos cognitivos que ponemos en marcha, entre otros, para aprender, convivir, desempeñar un puesto de trabajo, plantear metas, establecer vínculos; a la vez, permiten que desarrollemos inteligencia emocional, la cual favorece a la empatía, la autoestima, el optimismo, la motivación y las relaciones interpersonales.

De todos estos procesos cognitivos que hemos mencionado, nos detendremos a explicar más extensamente aquellos referidos a la atención, memoria y toma de decisiones, ya que forman parte específica dentro de nuestra pregunta de investigación.

2.1.1.1 La intervención de las emociones en la atención y la memoria. La relación e influencia de las emociones en la atención y la memoria se ha establecido en diversos estudios (Bolteho, 2012; Gordillo *et al.*, 2010; Ríos-Flórez, 2016; Solís-Vivanco, 2012) y se ha planteado cómo estas facilitan la concentración en un punto determinado o la evocación de un recuerdo importante, pero todo esto depende de si ambas acciones (atención y memoria) están asociadas a emociones agradables o desagradables. En este punto se ha encontrado que fijamos más la atención hacia eventos que generan una emoción que aquellos que no son relevantes; es decir, esta se dirige a situaciones del ambiente que impliquen una mayor intensidad emocional (Carretié, 2001; Fernández-Abascal *et al.*, 2014).

Dependiendo de cómo sea dicha intensidad emocional (positiva o negativa), así serán los resultados que se tendrán con la atención; por ejemplo, ante un evento negativo la persona podrá prestar mucha atención a los detalles porque, a razón de sentirse amenazada, buscará los mecanismos para evitar las consecuencias; en cambio cuando un evento no genera emociones y no hay ningún interés sobre el mismo, la persona prestará poca atención. Por su parte, si un evento tiene una carga emocional positiva se favorecerá la entrada y el procesamiento de la información. En consecuencia, los estados emocionales pueden dirigir y organizar la atención,

ya sea para focalizar y concentrarse en algo específico o, al contrario, para interrumpirla ante un evento determinado. Además, las emociones pueden influenciar las tendencias comportamentales hacia tener una disposición motivacional que implique evitar o involucrarse fijando la atención en un objeto o situación específica (Fernandez-Abascal *et al.*, 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, el contenido emocional es un factor importante en los procesos de atención y de todos aquellos que tienen relación con ella, como es la memoria. Al respecto de ello, se sabe que se recuerda mejor aquello en lo que se presta más atención, y si la emoción puede redirigir la atención —componente imprescindible para la memoria—, se comprende entonces que los eventos con carga emocional intensa se almacenarán con mayor facilidad y serán de rápido acceso para ser recordados. Es decir, las emociones facilitan la memorización de la información central, lo que hace posible una mejor codificación, almacenamiento y recuperación de esta (Gordillo *et al.*, 2010; Ríos-Flórez *et al.*, 2016).

Las investigaciones de Palmero *et al.* (2005) encontraron que la motivación extrínseca, vía una recompensa, mejoró notoriamente la memoria de trabajo y el desempeño en la misma. A la vez, identificaron que, según la emoción que se experimentaba, esta influía de una u otra forma en la memoria. Por ejemplo, la alegría se relaciona con un mayor rango de amplitud de atención facilitando la entrada de la información de manera más general; con el enojo la persona tiende a enfocarse en la meta que fue obstruida y memoriza aquella información que le favorezca a resolver la situación; en cambio la tristeza provoca frustración, y se cree que la situación es irremediable, lo cual ocasiona abandonar la actividad y no adquirir información relevante. Por lo que una mayor intensidad cuando se experimenta alegría y enojo facilitan la memoria desde diferentes percepciones y hacen posible que se amplíe la información sobre un objeto o situación, lo cual favorece a cualquier tipo de aprendizaje. En resumen, las sensaciones corporales que sentimos a partir de una emoción pueden sesgar estos procesos cognitivos de la atención y la memoria (Damasio, 2003).

2.1.1.2 La emoción en la toma de decisiones. Hemos visto anteriormente cómo las emociones de alguna y otra forma intervienen constantemente en los procesos cognitivos. Es así como se puede decir que no trabajan por separado, sino que se interrelacionan de manera tal que nos ayudan en diferentes aspectos de la vida diaria, como la adaptabilidad social y el aprendizaje. Sin embargo, también son capaces de influir en nuestras decisiones en torno a lo que preferimos

o no realizar ante una determinada situación, lo que repercutirá en nuestros comportamientos, acciones y actitudes.

Damasio (2001) propone la hipótesis del marcador somático; en ella el autor describe cómo la toma de decisiones es un proceso orientado por señales afectivas que dependen de la homeostasis (placer/dolor) de las emociones y de los sentimientos. Comprende la integración de los procesos cognitivos, emocionales y neuroanatómicos para explicar el vínculo entre el procesamiento emocional, el razonamiento y la capacidad para decidir en función de posibles consecuencias futuras, en lugar de en función de consecuencias inmediatas.

Esta hipótesis se desarrolló a partir de evaluar pacientes con lesiones en el córtex orbitofrontal que presentaban un déficit en los mecanismos emocionales; esto dificultaba la toma de decisiones ventajosas a situaciones de la vida diaria. De ahí se determinó que dichos mecanismos emocionales están relacionados con el razonamiento hacia la decisión sobre preferir algo o no. También que dicho razonamiento depende de cómo se regulan los cambios corporales producidos por alguna reacción emocional y del contenido que tenga dicha emoción. Así, los marcadores somáticos pueden generarse a partir de dos tipos de estímulos: inductores primarios e inductores secundarios. Los inductores primarios son aquellos que, de modo innato o a través del aprendizaje, han sido asociados con estados placenteros o dolorosos. En cambio, los inductores secundarios son generados a través del recuerdo personal o hipotético de un evento emocional, es decir, recordar o imaginar la situación que produce placer o aversión (Damasio, 2003). Cuando uno de estos estímulos está presente en el entorno inmediato, se genera de manera necesaria y automática una respuesta emocional. Por ejemplo, una persona está en su primera clase de conducir, pero comete un error: acelera aún más en vez de frenar ante la señal de rojo del semáforo. Este error hace que otro vehículo le choque levemente. Esta persona genera inmediatamente una emoción que cambia su estado corporal (frecuencia cardíaca rápida, sudoración, manos temblorosas, respiración agitada, entre otras), será consciente de la emoción que está sintiendo y, probablemente, después logre modular dicha emoción para volver a la calma. Al siguiente día tendrá que tomar la decisión de volver o no a la clase de conducir. Esta decisión podrá estar influenciada por el evento ocurrido, ya que, si evita volver a sentir el malestar que experimentó en dicho evento, decidirá rotundamente no asistir a las clases de manejo porque asoció estas clases con situaciones estresantes y dolorosas. Pero si la persona decide asistir a la clase, posiblemente no asoció al evento con una mala situación, sino como una experiencia de

aprendizaje, la cual tendrá que superar y, por lo mismo, volverá optimista para terminar sus clases de manejo.

Como se puede apreciar, la cuestión fundamental es cómo intervienen estos estados emocionales en el razonamiento para la toma de decisiones. Una vez que se han generado los marcadores somáticos, estos influyen en dos procesos: primero, la inducción de un sentimiento (sea positivo o negativo) y, segundo, la orientación para tomar una decisión ante muchas opciones posibles.

Vemos entonces cómo las emociones están presentes hasta en los razonamientos que realizamos para tomar decisiones en la vida cotidiana, lo cual puede ser desde decidir simplemente por cuál carretera conducir, hasta la disponibilidad por aprender en la escuela, formar vínculos, aceptar un empleo, cambiar de país, entre otros aspectos que forman parte de la adaptabilidad social.

Pero es importante mencionar que no todas las situaciones emocionales producirán un marcador somático; esto dependerá de la experiencia que se tenga, del significado que se le atribuya y de la influencia que este ejerza en una toma de decisión, ya que también es posible que haya eventos con mucha intensidad emocional que no deriven en marcadores somáticos, sino que se conviertan en *estímulos emocionalmente competentes*. A continuación, explicaremos en qué consisten y también cómo participan en los procesos cognitivos que hemos descrito anteriormente.

2.1.1.3 Los estímulos emocionalmente competentes. Según Damasio (2003) un estímulo emocionalmente competente es aquel que impacta de tal manera que altera profundamente la función corporal y el pensamiento (valoración que hacemos sobre dicho impacto). Un estímulo emocionalmente competente puede ser un objeto, una experiencia o situación dada; estos pueden ser reales, imaginarios o se puede acceder a ellos a través de la memoria. En este punto se sabe que un recuerdo (ya sea tanto inconsciente como consciente o condicionado) puede llevar a generar la misma emoción que se experimentó en un momento determinado. De ello dependerá la percepción que se tenga del objeto o situación para que el estímulo emocionalmente competente actúe y tenga la capacidad de alterar la atención, la memoria y demostrar una reacción emocional.

Sí, por ejemplo, en el caso de una estudiante que se la pasa muy nerviosa, estresada y triste en sus clases de inglés porque la docente la amonesta por sus dificultades por aprender y, además, sus compañeros la avergüenzan porque le cuesta la pronunciación de ese idioma, es muy

probable que aunque cambie de escuela, cada vez que quiera aprender inglés recordará lo mal que la pasaba en su anterior escuela, volverá a ponerse nerviosa, estresada y amenazada, aunque el ambiente sea diferente, tenga otra maestra y otros compañeros; pero para ella las clases de inglés se han vuelto en un estímulo emocionalmente competente que activa las mismas reacciones emocionales o que genera nuevas en función del malestar que le generan dichas clases. Recuerde el lector alguna experiencia que haya impactado tanto en su vida que, al volver a experimentarla, sienta las mismas emociones o incluso si solo recuerda dicho evento vuelva a sentir que se está originando en su cuerpo esas mismas reacciones, sean estas positivas o negativas.

Damasio explica lo anterior desde las respuestas automáticas que son producidas por el cerebro cuando este detecta un estímulo emocionalmente competente. Este proceso empieza con una fase de percepción y evaluación, que se inicia con la detección del estímulo; luego se suscitan las respuestas emocionales y la persona vuelve a ser impactada por el mismo contenido emocional, modificando así los cambios corporales, el pensamiento y hasta los comportamientos.

De ahí la importancia de estos estímulos, dado que intervienen en las actividades cotidianas que realizamos; mas no para la toma de decisiones (como los marcadores somáticos), sino más para el bienestar, la relajación y el equilibrio emocional. La clave está en identificar dichos estímulos con el objetivo de regular esos estados emocionales y proporcionar bienestar. Volviendo al ejemplo anterior de la estudiante de inglés, si ella no logra modular dichas reacciones emocionales producidas por el estímulo, muy probablemente perderá el interés y la motivación por aprender, lo que podría llegar a afectar sus habilidades para el dominio de diferentes idiomas.

Ahora, si pensamos directamente en la población de esta investigación, podríamos intuir que tal vez las tareas de comprensión lectora para los niños con TDAH pueden llegar a ser, bien sea marcadores somáticos o estímulos emocionalmente competentes; de ser así, esto mermará sus capacidades en todos los aprendizajes que dependen de una buena comprensión textual.

En conclusión, hemos hecho un recorrido para comprender el constructo emocional desde su definición, características y clasificación (según la postura que hemos adoptado a partir de Damasio) y la manera en la cual este se relaciona con los procesos cognitivos, en especial con la atención y la memoria. Además, de cómo los estados emocionales pueden convertirse en un marcador somático e influir en las decisiones que tomamos en la cotidianidad, y no solo eso,

sino que también —dependiendo de la intensidad con la que se experimente— una emoción puede llegar hacer un estímulo emocionalmente competente que impacte en nuestros estados corporales, pensamientos y comportamientos.

Ahora bien, después de este recorrido consideramos pertinente explicar que, a pesar de toda la influencia que las emociones tengan en nosotros, estas tienen la característica que pueden ser moduladas en función del bienestar y el equilibrio. A esto se le conoce como *regulación emocional*, la cual es el foco principal en esta investigación.

2.2. Una capacidad fundamental: la regulación emocional

Al proceso por el cual las personas modulan sus emociones y modifican su comportamiento con el fin de adaptarse al contexto, alcanzar metas y promover el bienestar se le conoce como regulación emocional (Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross, 1998; Robinson, 2014; Thompson, 1994). Lo que la hace una de las capacidades más importantes del desarrollo ya que, como hemos venido describiendo anteriormente, la expresión emocional puede tanto beneficiar como afectar los procesos cognitivos, la toma de decisiones y el mantenimiento de relaciones interpersonales (Campos *et al.*, 2011; Cole *et al.*, 2004; Pekrun & Linnenbrink-García, 2012). En este sentido, dicha capacidad es pertinente y central porque permite un ajuste emocional a largo plazo, lo cual contribuye a las funciones cognitivas, psicológicas, comunicativas y sociales (López *et al.*, 2005).

Esta relevancia en la regulación emocional ha sido interés de diversas investigaciones, sobre todo en el área infantil desde finales de los años ochenta porque se asocia con el bienestar, la salud, el desarrollo psicológico y el desempeño tanto académico como laboral de los individuos (Gomez & Calleja, 2016; Eisenberg, 2004). Sin embargo, a pesar de contar con estudios especializados en el tema, aún existe discusión sobre la mejor manera de definir y explicar este constructo (Charland 2011; Company *et al.*, 2012; Gross & John 2003).

Así, hasta la fecha contamos con diferentes definiciones, cada una de ellas enfocadas en factores específicos según el punto de vista desde el cual se construya su significado. De tal manera, encontramos que para algunos investigadores (Scherer, 2000; Dodge & Garber, 1991) la regulación emocional se da en tres dominios básicos: el neurofisiológico, el cognitivo y el motor, definiéndose como el incremento, disminución o mantenimiento de una emoción en un dominio, el cual, a su vez, puede modificar el proceso de otro dominio.

Tenemos también las definiciones centradas en el individuo, las cuales se basan en tres constructos, como el temperamento, el afrontamiento y la modulación conductual. La regulación basada en el temperamento se refiere a cómo las cualidades y habilidades individuales pueden intervenir en la reacción emocional, su latencia e intensidad (Esquivel, 2014; Rothbart *et al.*, 2001). Por otro lado, desde el afrontamiento se entiende a la regulación emocional como el esfuerzo que hace la persona por manejar sus emociones a través de procesos cognitivos y conductuales (Cole *et al.*, 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004; Gross, 1998). Mientras que la regulación centrada en la modulación de la conducta se refiere al ajuste, interrupción o modificación del comportamiento en función de metas y del bienestar individual (Larsen & Prizmic, 2004; Lopes *et al.*, 2005; Tice & Bratslavsky, 2000). Por su parte, Sánchez Aragón (2010) plantea que la regulación emocional involucra la individualidad en términos de las creencias, conceptos personales, de los propios recursos regulatorios, de los rasgos de personalidad y de la autoeficacia percibida. En cambio, para Thompson (1994) cada persona es capaz de activar procesos intrínsecos y extrínsecos para monitorear, evaluar y modificar la intensidad de una emoción en función de alcanzar las metas personales.

Otros autores, como (Charland, 2011; Cole *et al.* 1994; Robinson, 2014) consideran que la regulación emocional es una habilidad para responder a las demandas del medio social mediante un equilibrio emocional que incluya la flexibilidad tanto para moderar como para generar una emoción necesaria ante un evento determinado con el propósito de comunicarse con los otros y alcanzar metas colectivas (Campos *et al.*, 2011) y los comportamientos para manejar las emociones de otros.

Asimismo, la regulación emocional se puede definir desde la relación con el otro, es decir, desde las relaciones interpersonales por las cuales las personas intentan ayudarse de los demás para sus propias necesidades, emociones y metas, así como la creciente habilidad para influir en los estados afectivos de los otros (Little *et al.*, 2011; Niven *et al.*, 2011). La regulación afectiva, en este sentido, jugaría un papel crucial en la transformación de las relaciones interpersonales, especialmente desde la etapa infantil.

Otra vertiente de la conceptualización de la regulación emocional se encuentra relacionada con la inteligencia emocional, desde donde se percibe como la habilidad para modular la experiencia emocional con el propósito de alcanzar estados emocionales deseados y resultados esperados para las personas (Little *et al.*, 2011; Lopes *et al.*, 2005).

Por otro lado, Gross & Thompson (2007) propusieron una definición conjunta en la que definen a la regulación emocional como los esfuerzos que hace una persona de forma consciente o inconsciente, para influenciar la intensidad y la duración de sus emociones dependiendo del momento en el que surgen. En esta definición se resalta la flexibilidad y globalidad para la comprensión de este constructo (Gomez & Calleja, 2016).

Como podemos observar, a partir de las definiciones anteriores, a la regulación emocional se le ha relacionado con la inteligencia emocional (Little *et al.*, 2011), con la competencia social (Rendón, 2007), con la personalidad (Balzarotti *et al.*, 2010; John & Gross, 2004; Soric *et al.*, 2013), con el temperamento (Esquivel, 2014) con el aprendizaje y el desempeño académicos (Pekrun & Linnenbrink-García, 2012) y con la socialización (Lopes *et al.*, 2005; Charland, 2011; Robinson, 2014).

A pesar de esta diversidad conceptual, un análisis minucioso de las diferentes definiciones (Rendón, 2007) pone de manifiesto que estas tienen en común el reconocimiento de aspectos como la influencia del contenido emocional en la estructuración del pensamiento, las acciones y actitudes; en el logro de metas personales y grupales; y en la interacción crucial entre cuidadores y pares. Además, de señalar que las emociones son adaptativas, lo cual permite la oportunidad de adecuarlas a las exigencias del contexto. Aquí un factor clave sería la relación funcional entre la emoción y los eventos inmediatos a los que se les tiene que dar respuesta en búsqueda del bienestar (Cole *et al.*, 2004).

A raíz de lo anterior, se puede concluir que la regulación emocional es parte fundamental del desarrollo y un elemento imprescindible para la adaptación al medio. En relación a ello, algunos estudios sugieren que los niños que presentan poca regulación pueden tener mayores dificultades en los afectos, los apegos y la estabilidad emocional (Esquivel, 2014; Robinson, 2014). En cambio, aquellos que logren desarrollar mejor esta habilidad tienen mayor posibilidad de actuar de manera competente en contextos altamente emocionales (Gross & Thompson, 2007).

También la evidencia acumulada sobre este tema afirma la conveniencia de fomentar la regulación emocional desde la infancia para favorecer una socialización saludable, así como la necesidad de intervenir en aquellas situaciones tempranas, en las que se detecte dificultades en dicha regulación emocional, para prevenir cualquier alteración en el funcionamiento social inmediato y posterior (Charland, 2011; Cole *et al.* 1994; Robinson, 2014).

De igual forma, otros estudios plantean que la regulación emocional tiene un rol cada vez más de organizador en la motivación, el pensamiento, la acción y las características de la personalidad, lo que implica reconocer que garantiza la adaptación al medio y da soporte a un funcionamiento de los procesos cognitivos (Lopes *et al.*, 2005; Thompson, 1994). En este sentido, se concibe que la regulación emocional también tiene influencia en los aprendizajes, sobre todo aquellos que tengan que ver con la etapa escolar. Es por ello que explicaremos a continuación dicha influencia, la cual consideramos imprescindible señalar por la relación que tienen con nuestra pregunta de investigación.

2.2.2 La regulación emocional en el aprendizaje desde planteamientos actuales

Las habilidades académicas constituyen un componente clave en el aprendizaje escolar (Steinmayr *et al.*, 2015; York *et al.*, 2015) y diversos factores influyen en su adquisición y consolidación. Entre esos factores se encuentran los afectivos relacionados a la regulación emocional (Martin & Ochsner, 2016).

Diversos estudios han justificado el significativo rol que tiene la regulación emocional para el establecimiento de metas en el aprendizaje y en el rendimiento escolar (Graziano *et al.*, 2007, 2016, 2020; Gumora & Arsenio, 2002; Kikas & Silinskas, 2016; Kwon *et al.*, 2017; Tull & Aldao, 2015; Vuorela & Nummenmaa, 2004). Sus resultados señalan que, a mayor regulación emocional, habrá un mayor rendimiento, el cual beneficiará la resolución de las dificultades escolares o la mejora de las metas académicas (Kikas & Silinskas, 2016).

En esta línea, Graziano *et al.* (2007) realizaron un estudio en el cual investigaron la relación entre el rendimiento académico y la regulación de la emoción en niños preescolares. Encontraron que los niños con más y mejores habilidades de regulación emocional presentaban un buen rendimiento en matemáticas y lenguaje; además, que dicho proceso influía positivamente en sus relaciones con sus pares y docentes. Y además, que el reconocimiento de emociones se asoció a puntuaciones altas en lectura y matemáticas (Graziano *et al.*, 2007; Tentracosta & Izard, 2007).

Asimismo, Gumora y Arsenio (2002) desarrollaron una investigación análoga con adolescentes, con el fin de evaluar la regulación emocional y el rendimiento académico a través de un test estandarizado. Sus resultados señalan que la regulación emocional favoreció

significativamente el rendimiento académico, la disposición emocional hacia el grupo de docentes y la motivación hacia el contexto educativo.

Por otro lado, Luo *et al.* (2016) hallaron que la experiencia de emociones negativas no reguladas puede estar vinculada a procesos de aprendizaje deficientes para el desarrollo de tareas que favorezcan un buen rendimiento académico. De igual forma las investigaciones de Ivcevic & Brackett (2014) determinaron que los niños que son incapaces de lidiar con emociones negativas son más propensos a manifestar dificultades para concentrarse, motivarse y terminar con las tareas que se les propongan en el ámbito educativo. Al contrario, si el niño es capaz de regular lo que está sintiendo, aumentará su compromiso con la tarea, lo cual permite haya beneficios académicos (Kwon *et al.*, 2017).

En relación a la persistencia en tareas escolares Kikas y Silinskas (2016) encontraron que la regulación emocional es un factor importante para el desarrollo de tareas con éxito debido a que de esta depende haya mayor motivación y un buen manejo emocional para enfrentar los retos escolares, pero una regulación deficiente afecta la persistencia en dichas tareas para el logro académico.

A su vez, los estudios de Efklides (2014) sugieren que existen diferencias significativas en la rapidez y el desarrollo de tareas en estudiantes que se encuentran motivados y que mantienen cierto dominio de sus emociones de los que no; esto se debe a la interacción de diversas variables, como el interés, la motivación, las emociones, los conocimientos previos y las expectativas de éxito ante dicha tarea. De la misma manera, Sirois y Pychyl (2013) detectaron que los estados emocionales son prioritarios en la intencionalidad para los desafíos y los objetivos de aprendizaje.

También Rose y Segriest (2012) aseguran que un buen manejo de eventos emocionales ayuda a reducir el estrés en tareas escolares de difícil ejecución para estudiantes. Asimismo, los estados anímicos regulados reducen el fracaso en dichas tareas escolares y aumentan el rendimiento académico. Por lo que, la regulación emocional favorece el mantenimiento de la intención hacia el aprendizaje, específicamente en el manejo estratégico de la motivación, la frustración y las emociones, como la ira, el miedo y la felicidad (Corno, 1993; Graziano *et al.*, 2007; Medrano *et al.*, 2013). A su vez, comprender la regulación emocional ligada al rendimiento académico involucra un elemento importante —y una de sus funciones primordiales— como lo es la adaptabilidad al ambiente escolar según algunos estudios (Efklides, 2014; Keenan & Shaw, 2003; Graziano *et al.*, 2007). Lo contrario, es decir, la desadaptabilidad, se ha asociado a la

aparición de problemas comportamentales y a la poca tolerancia de la frustración (Cole *et al.*, 2004) los cuales pueden afectar a los aprendizajes escolares.

Así, las emociones forman parte complementaria y relevante para la adquisición de los aprendizajes e intervienen en diversos factores académicos (Chaves *et al.*, 2015) como la persistencia para hacer tareas escolares, la motivación y habilidades cognitivas que intervienen en el rendimiento escolar.

Como se ha descrito anteriormente, la experiencia emocional puede interferir en el aprendizaje y afectar los procesos cognitivos necesarios para aprender y resolver acertadamente una tarea o un examen en la escuela (Gumora & Arsenio, 2002). Por ejemplo, si en una situación de aprendizaje se genera una experiencia emocional gratificante y positiva, esta traerá ventajas para la continuidad de dicho aprendizaje y ello se verá reflejado en la comprensión de la información que se está adquiriendo, así como en el establecimiento y logro de metas (Baumeister *et al.*, 2007; Gumora & Arsenio, 2002).

Los anteriores estudios indican que la regulación emocional es parte fundamental de los aprendizajes escolares y que su buen desarrollo traerá mayores beneficios frente a una pobre regulación emocional; esta última podría acarrear los efectos negativos expresados en bajo rendimiento escolar y conflictos interpersonales con pares y docentes.

En este punto cabe preguntarse: ¿cómo se da la regulación emocional? Esta se genera mediante la implementación de estrategias que ayudan a disminuir, modificar y equilibrar los estados emocionales. En relación a ello, el modelo de regulación de Gross (1998) agrupa diversos tipos de *estrategias* emocionales, las cuales considera como el conjunto de acciones que permiten experimentar una emoción para luego brindar una respuesta dentro de la situación que la ha generado dicha emoción (Gross 1998). Hemos decidido tomar su modelo como el principal referente a la hora de enfrentarnos a nuestro objetivo, ya que pretendemos identificar cuáles de sus estrategias son las que emplean los niños con TDAH de este estudio ante las dificultades de las tareas de comprensión lectora. A continuación, describiremos en qué consiste este modelo de regulación emocional con mayor detalle.

2.2.3 El modelo de regulación de Gross

Gross (1998) toma en cuenta las tres características de la emoción (lo multifacético, la evaluación cognitiva y la maleabilidad) para describir de qué manera se experimentan las

emociones en función de dar una respuesta determinada. A su vez, plantea que la regulación emocional se puede identificar desde el momento en el cual se percibe un despliegue emocional; es decir, cuando hay un intercambio entre la persona y una situación en la cual pueden generarse emociones significativas, desembocando en un sistema múltiple de respuestas coordinadas. Dicho intercambio se representa por una secuencia lineal que incluye: a) la situación que origina el intercambio; b) la atención puesta en él; c) la evaluación cognitiva que otorga un significado relevante a la emoción que se está experimentando; y d) la respuesta emocional que se verá reflejada en el comportamiento.

De manera que, a partir de esta secuencia, Gross distingue dos mecanismos que se suscitan para la regulación emocional: el que agrupa a las estrategias focalizadas en el antecedente y el de las estrategias focalizadas en la respuesta. Las estrategias del primer grupo actúan antes de que se active la respuesta emocional. Dentro de este conjunto encontramos, en primer lugar, la *selección de la situación*; a través de ella se realizan diferentes acciones para evitar o vivir circunstancias que generen emociones placenteras o displacenteras. En segundo lugar, presenta la *modificación de la situación*: una vez que se está inmerso en una determinada situación es posible que trate de cambiar el impacto emocional que se está generando por medio de la ejecución de determinadas acciones. La siguiente estrategia es el *despliegue atencional*, que es la forma en la cual dirigimos la atención a algo específico en una situación que influye emocionalmente. Este despliegue atencional es considerado como una de las formas de regulación emocional que se desarrolla desde la infancia y permanece hasta la adultez (Rothbart *et al.*, 1992), sobre todo cuando no se puede cambiar o modificar una situación. Dentro de esta estrategia se encuentran otras dos: a) la *distracción*, que implica desviar la atención de los estímulos que generan emociones displacenteras; b) la *concentración*, que se da cuando se enfoca la atención en las características emocionales que están surgiendo a partir de la situación. Finalmente, la cuarta y última estrategia es llamada la *reevaluación cognitiva*. Esta consiste en cambiar la evaluación realizada a una situación con propósito de otorgarle otro significado emocional y, así, modificar su impacto.

En cuanto al grupo de las estrategias focalizadas en la respuesta, estas se emplean luego de que la respuesta emocional ha sido generada y se conocen como *supresión de la expresión emocional* y se refieren a modular la emoción a partir de cambiar la influencia en la respuesta fisiológica, experiencial y comportamental. No obstante, esta última estrategia podría afectar la salud física y psicológica, ya que suprimir la emoción puede llevar a la depresión, enfermedades psiquiátricas

y a un sistema inmune débil. Por lo que en este modelo se sugiere desarrollar y aplicar estrategias focalizadas en el antecedente.

Ahora bien, una vez que hemos explicado todos los componentes emocionales que pretendemos estudiar en esta investigación, procederemos a vincular y relacionar dichos componentes con el TDAH, es decir, describir cómo se insertan estos procesos emocionales en los niños con el trastorno a partir de presentar las alteraciones, dificultades y retos que tienen al respecto del contenido emocional.

2.3 Modelos explicativos del TDAH relacionados con las alteraciones emocionales

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es un trastorno neurobiológico del desarrollo infantil (López-Martin, 2010) cuya naturaleza misma posee tal cantidad de aristas que ello dificulta tanto su diagnóstico como su proceso de intervención. Generalmente se ha estudiado con mayor énfasis desde los síntomas cognitivos que definen la inatención, la hiperactividad e impulsividad; sin embargo, investigaciones actuales en el tema señalan que el TDAH también presenta alteraciones emocionales (Albert *et al.*, 2008; Barkley & Fischer, 2010; Shaw *et al.*, 2014). A continuación, haremos un breve repaso sobre cómo se han visualizado las alteraciones emocionales en el trastorno.

2.3.1 La historia de las alteraciones emocionales en el TDAH

El estudio de estas alteraciones emocionales en el TDAH ha tenido un recorrido histórico a través de diversas teorías y modelos que han marcado los orígenes etiológicos, neuroanatómicos y neuropsicológicos de este trastorno. Su inclusión ocurrió por primera vez gracias a la consideración del concepto de frustración emocional en las investigaciones de Alexander Crichton en 1798. Luego, George Still en 1902, también identificó un defectuoso control de la conducta, impulsividad y escasa regulación emocional en dicho trastorno. Para 1960 ya los investigadores clínicos fijaron síntomas de disregulación emocional (DERS, por sus siglas en inglés) al síndrome del niño hiperactivo (nombre que se le asignó en aquella época al TDAH). Diez años después, en 1970 los estudios de Marck Stewart añadieron al síndrome la intolerancia a la frustración, la aparición de la ira con facilidad y mucha reactividad emocional. Fue en 1976 que Paul Wender enfatizó como factor clave el déficit en la regulación emocional en el síndrome. No obstante, las descripciones que se hacían del TDAH, en esa época, desde el manual

diagnóstico DSM-II (2ª ed., APA, 1968), no incluían ningún síntoma relacionado a las alteraciones emocionales.

A partir de allí, se excluyó cualquier categorización que describiera con mayor amplitud algún síntoma emocional (Barkley, 2012). En el DSM-III (1ª ed., APA, 1980) se hizo referencia a lo afectivo como *problemas emocionales* en el trastorno, pero se volvieron a excluir de los criterios diagnósticos (Faraone *et al.*, 2018). Desde entonces, las investigaciones solo se han dedicado con mayor énfasis a estudiar los síntomas cognitivos por encima de las dificultades emocionales relacionadas al TDAH.

A esto suma la variedad de términos con los que se cuenta para describir a las alteraciones emocionales en el TDAH (y con los cuales aún no se ha llegado a un consenso) cómo, por ejemplo, labilidad emocional, reactividad emocional, impulsividad emocional, inestabilidad emocional, desregulación emocional deficiente, intolerancia a la angustia, incomodidad por frustración e irritabilidad (Faraone *et al.*, 2019; Rostain 2018). Lo que se hace un desafío abordar estas dificultades para especificar mejor cómo las personas con TDAH muestran dichas deficiencias relacionadas con las emociones (Faraone *et al.*, 2019).

No obstante, hoy en día se sabe que casi un 50% de los niños con el trastorno presentan un déficit significativo en diferentes áreas del desarrollo que se derivan de la ira, la irritabilidad, la baja tolerancia a la frustración, la desmotivación, la depresión entre otras dificultades emocionales (Anastopoulos *et al.*, 2011; Biederman *et al.*, 2012; Karalunas *et al.*, 2014; Liu *et al.*, 2016; Shaw *et al.*, 2014; Skirrow & Asherson, 2013). En razón de ello, han surgido nuevas teorías que han buscado incluir en sus estudios no solo los aspectos cognitivos, sino factores relacionados a lo afectivo, lo emocional y la motivación. A estas teorías explicativas del TDAH se les conoce como teorías *multicausales*.

2.3.2 Teorías y modelos multicausales que han incluido los aspectos emocionales en el TDAH

Como se ha descrito anteriormente, el TDAH es un trastorno que engloba muchos factores, a parte de los comúnmente conocidos (inatención, hiperactividad, impulsividad). Sin embargo, han surgido teorías que explican dicho trastorno desde otros elementos, que también son de vital importancia en el trastorno, como son las alteraciones emocionales. Es así como, por ejemplo, el modelo dual planteado por Sonuga-Barke (2005) considera que existen dos circuitos alterados en el trastorno: el circuito fronto-estriado, responsable de las funciones

ejecutivas, y el circuito mesolímbico, involucrado en los procesos emocionales y motivacionales. A la vez, este modelo plantea las dificultades para la regulación emocional y la intolerancia a la frustración.

Asimismo, la teoría integradora de Nigg y Casey (2005) expone que el TDAH está asociado a alteraciones en vías neurofuncionales independientes, principalmente en tres circuitos: a) el circuito frontoestriatal comprometido en las funciones ejecutivas superiores; b) el circuito frontocerebelar relacionado a la percepción y valoración del tiempo; c) el circuito frontoamigdaliano y el estriado asociados a la regulación emocional del comportamiento. En este último, se señala el déficit en los procesos afectivos, que incluyen el reconocimiento y la expresión emocional, así como la poca regulación emocional y la desmotivación.

Brown (2009) considera que el trastorno se origina a raíz de un conjunto de funciones ejecutivas alteradas, entre ellas menciona a la emoción como una de las principales afectadas. Barkley (2015) señala que las personas con TDAH específicamente tienen dificultades acentuadas tanto con la generación de emociones (impulsividad) como con los mecanismos de regulación emocional, lo que genera se enfrenten a diversas situaciones problemáticas en los contextos de desarrollo personal y social.

Mientras que el modelo conceptual de alteraciones del procesamiento emocional de Faraone *et al.* (2019) explica que la generación de una emoción acrecienta de forma rápida una reactividad alta que trae como consecuencia respuestas emocionales impulsivas. Sin embargo, una vez activada la emoción y su respuesta impulsiva, actúa la regulación emocional en contraste a la generación emocional, es decir, de manera lenta, lo que provoca que no se dé una eficiente gestión emocional. Esto se debe probablemente a deficiencias en las redes neurobiológicas que regulan las emociones y a las habilidades cognitivo-conductuales necesarias para hacer frente a tales emociones.

A pesar de todos los avances obtenidos en la descripción de las alteraciones emocionales en los modelos explicativos del TDAH, aún persisten las teorías que se basan solo en la hipótesis cognitiva que deriva en un déficit en las funciones ejecutivas y no en señalamientos sobre dichas alteraciones. Aunque dichos modelos cognitivos tienen suficiente sustento empírico y han ampliado la comprensión del trastorno desde los aspectos cognitivos, estos no son aún suficientes para explicar toda la heterogeneidad de los síntomas, características y dificultades en el trastorno (López-Martín, 2010), sobre todo lo relacionado al constructo emocional. En este

sentido, relataremos a continuación los avances actuales que se conocen en relación a los déficits emocionales en el trastorno.

2.3.3 ¿Qué se ha investigado sobre lo emocional en el TDAH?

Bases neurobiológicas de las alteraciones emocionales. Las anomalías neuronales en el procesamiento emocional de los niños con TDAH se identificaron por primera vez gracias al estudio de Williams *et al.* (2008) en donde se utilizaron dos tipos de medidas: a) las conductuales, en donde se observó que las personas con TDAH cometieron más errores que el grupo control para identificar emociones, como el miedo y el enojo; b) la actividad cerebral, encontrando que la anomalía más importante fue la reducción, en regiones occipitales, del componente P120 de los potenciales evocados en los pacientes con TDAH ante rostros de enojo y miedo. Este componente P120 tiene relación con el análisis de la percepción de las emociones en caras humanas (Williams *et al.*, 2006). Esto explicaría los niveles de ansiedad, depresión y labilidad emocional evidenciados en estas personas. También este estudio llevó a situar las alteraciones emocionales desde una base neurobiológica.

Por su parte, Brotman (2010) comprobó por primera vez que existe una hiperactivación de la amígdala cerebral en los niños con TDAH en tareas de reconocimiento emocional y expresión del miedo. Por ello atribuye a este órgano el déficit de los procesos emocionales en el trastorno.

Por otro lado, el modelo de Nigg y Casey (2005) amplía la base neurobiológica del trastorno, al explicar que las dificultades en el TDAH involucran la disfunción de tres circuitos neurales conectados entre sí: frontoestriado, frontocerebelar y frontolímbico. De estos tres circuitos el frontolímbico se asocia a las dificultades en los procesos de regulación emocional. Mientras que en el modelo de Sonuga-Barke (2005) sugieren que el TDAH es un resultado de alteraciones tanto en el control cognitivo como en los procesos motivacionales y emocionales, estos últimos originados por una disfunción de la corteza prefrontal medial y orbital y de las regiones ventrales del estriado.

A la vez, el estudio de Gómez-Chavarín *et al.* (2014) destaca que a nivel neuroquímico se explican algunos síntomas y características emocionales del TDAH, ya que encontró diferencias significativas en lo que respecta al neurotransmisor de la dopamina en estas personas, en donde los niveles de dopamina resultaron menores de lo esperado. Esta disfunción dopaminérgica

podría ser la que origina algunas alteraciones emocionales en el trastorno, ya que afecta a la parte anterior de la corteza frontal del cerebro asociada a la atención, la impulsividad, el estado de ánimo, las emociones y la motivación (López *et al.*, 2010).

Aspectos neuropsicológicos de las alteraciones emocionales. Investigaciones actuales sobre la conducta describen que desde la infancia hasta la etapa adulta las personas con TDAH evidencian menos precisión al reconocer, procesar y comprender la información afectiva (Albert *et al.*, 2008). El estudio de Da Fonseca *et al.* (2009) ha mostrado que los niños y adolescentes con TDAH tienen mayores dificultades que los controles en reconocer una emoción a partir de su expresión y en utilizar la información del contexto para comprender la emoción que está experimentando una determinada persona. Así las cosas, estos datos sugieren un déficit en el procesamiento emocional, lo que constituye una disfunción primaria en el trastorno (Da Fonseca *et al.*, 2009; Rapport *et al.*, 2002; Yuill & Lyon, 2007).

Otros estudios como el de Anastopoulos *et al.* (2011) demostraron que las características emocionales tienen un grave impacto en los niños con el trastorno, específicamente durante las edades de 5 a 12 años de edad, debido a que estas alteraciones se relacionan con pocas habilidades sociales. Lo que hace que los niños con TDAH y con niveles más altos de déficits emocionales sean calificados como menos agradables por sus pares desconocidos en grupos de juegos, según investigaciones de Lee *et al.* (2017). A la vez, la falta de manejo emocional referido a la ira, la frustración y la tristeza en los niños con TDAH se relaciona con un deterioro en las relaciones familiares y en la escuela (Bunford *et al.*, 2018). Debido a esto las alteraciones emocionales se asocian con menos años de escolaridad, bajo rendimiento académico y tasas más altas de suspensiones en la escuela (Surman *et al.*, 2013).

Estos déficits emocionales son más frecuentes en la presentación combinada del trastorno en comparación con otros subtipos y su gravedad aumenta junto a los síntomas cognitivos del TDAH (Sobanski *et al.*, 2010; Vidal *et al.*, 2014). Los síntomas emocionales también son comunes entre los adultos con TDAH (Barkley y Fischer, 2010; Skirrow & Asherson, 2013; Surman *et al.*, 2013).

Otro aspecto importante de ser mencionado es la inteligencia emocional. En relación a ella, el estudio de Amni-Khanavandi (2008) observó diferencias significativas entre niños con TDAH y niños sin el trastorno, en donde los primeros demostraron menor moderación de las emociones e inestabilidad emocional en la solución de problemas en comparación a sus pares sin el trastorno. Según estos datos, los niños con TDAH tenían un rendimiento más débil en

todos los factores de la inteligencia emocional, incluyendo la regulación y la evaluación de las emociones, las habilidades sociales y la utilización de las emociones.

En esta misma línea, la investigación de Hallahan *et al.* (2011) encontró que estos niños evidencian un déficit en el análisis de problemas y en la transferencia de soluciones a partir de no controlar sus emociones y de mostrarse, en algunos casos, con reactividad emocional; es así que tienden a reaccionar dramáticamente frente a experiencias negativas o positivas. Además, se sienten frecuentemente frustrados y enojados frente a las experiencias de fracaso.

Este déficit en la inteligencia emocional también les ocasiona dificultades para establecer una relación entre pares, lo que se debe a su deficiencia para organizar y regular las emociones y los comportamientos (Hallahan *et al.*, 2011). Razón por la cual se pueden sentir excluidos o incomprendidos, lo que merma su autoestima y autoconcepto, sobre todo en la etapa de la educación primaria (Alcina, 2014).

Todas estas alteraciones emocionales dificultan que se desarrolle adecuadamente un proceso de regulación emocional eficiente, sobre todo en la etapa infantil que es donde se adquieren las estrategias que gestionan las diversas reacciones emocionales (Shaw *et al.*, 2014). Por ello, presentamos a continuación los planteamientos actuales en función de la regulación emocional en el TDAH.

2.3.4 La regulación emocional como característica central del trastorno

Las alteraciones en la regulación emocional han recibido una significativa atención por parte de la comunidad académica por todas las dificultades que ocasionan en los diferentes ámbitos de la personalidad y de las relaciones sociales (Shaw *et al.*, 2014). Además, porque surgen en la infancia y se prolongan hasta la edad adulta. De tal forma, parece sensato postular que la regulación debería incluirse como una de las características principales del trastorno. Esta postura es apoyada por el estudio de Roca *et al.* (2015) sobre los potenciales evocados P300, en la que plantean que una mayor gravedad del trastorno está asociada a dificultades de regulación emocional, lo que genera que estos niños tengan pocas estrategias regulatorias para afrontar adecuadamente diversas circunstancias.

Actualmente contamos con investigaciones que sugieren la localización de este déficit de regulación emocional a partir de sus bases neurobiológicas en las personas con TDAH. Algunos estudios establecen el origen de estas alteraciones a la disminución de la activación de regiones cerebrales implicadas en el control emocional (Passarotti *et al.*, 2010; Shaw *et al.*, 2014), como la

corteza dorsolateral y ventromedial (Ochsner *et al.*, 2002; Passarotti, 2010), la corteza orbitofrontal (Shaw, *et al.*, 2014), la corteza cingulada anterior (Albert *et al.*, 2010; Beauregard *et al.*, 2001) y la amígdala (Hare *et al.*, 2005; Shaw, *et al.*, 2014). También estas regiones se encuentran alteradas en diferentes niveles, como el anatómico (Perlov *et al.*, 2008; Plessen *et al.*, 2006), el funcional (Bush *et al.*, 2005; Scheres *et al.*, 2007) y el neuroquímico (Volkow *et al.*, 2009). Entre todas estas regiones que intervienen en los procesos emocionales, Passarotti (2010) indica que la corteza prefrontal ventrolateral sería probablemente la que más influye en la deficiente regulación emocional mostrada por la niñez con TDAH.

Los estudios que han examinado la regulación emocional en niños y adolescentes con TDAH sugieren que ambos grupos tienen dificultades para manejar sus emociones (Albert *et al.*, 2008) ya que muestran mayores niveles de agresividad, tristeza y enojo (Braaten & Rosén, 2000) en comparación con niños sin el trastorno. También demuestran mayor labilidad emocional y tienden a cambiar de humor con facilidad (Brown, 2014; Colomer-Diago *et al.*, (2012). Estas dificultades afectivas se derivan de una pobre regulación emocional acompañada de mucha reactividad y labilidad emocional (Graziano & García, 2016; Melnick & Hinshaw 2000; Reimherr *et al.*, 2005; Walcott & Landau 2004). Por tanto, esta línea de investigación también concluye que la regulación emocional constituye un aspecto central en el trastorno (Albert *et al.*, 2008) y que deriva en diversas situaciones problemáticas para estos niños (Faraone *et al.*, 2019; Graziano & García, 2016).

Por otro lado, se suele relacionar esta disfunción de la regulación emocional con las dificultades ante el manejo de emociones como la ira y la tristeza (Thorell *et al.*, 2017), el apego negativo y pocas habilidades para la empatía (Özyurt *et al.*, 2017). Lo anterior deriva en conflictos en las interacciones sociales y la adaptación social, principalmente en la escuela, tanto en relación con sus pares como hacia los docentes (Becker *et al.*, 2006; Coghill *et al.*, 2006; Nijmeijer *et al.*, 2008). De forma paralela, las limitadas habilidades de regulación de los niños con el trastorno generan un perfil de temperamento basado en una alta reactividad emocional y baja autoestima, lo que potencia el riesgo de un mal rendimiento académico, depresión, ansiedad y desmotivación hacia la escuela (García & Hernández 2010; Sánchez-Pérez & González-Salinas, 2013).

A ello se suman las dificultades en las habilidades sociales referidas a los intercambios, como el compartir, cooperar, esperar y respetar el turno. En consecuencia, las interacciones con sus pares, familiares y docentes están mediadas, no solo por los síntomas cognitivos, como

impulsividad e hiperactividad, sino de manera primordial por la regulación emocional (Sánchez-Pérez & González-Salinas, 2013).

A partir de lo anterior, podemos darnos cuenta que las dificultades en la regulación emocional son una característica importante en el trastorno sobre todo en la etapa infantil porque afectan a diferentes aspectos del desarrollo integral durante esa etapa. Además, y como explicamos anteriormente en el apartado de emociones y regulación emocional, sabemos que ambas intervienen directamente en los procesos cognitivos, especialmente en la atención y la memoria, en la toma de decisiones y en la adquisición de los aprendizajes escolares; ello quiere decir que estos niños con TDAH se enfrentan a una serie de retos en relación a equilibrar sus estados emocionales en búsqueda de lograr la adaptabilidad social, familiar y escolar que se requiere.

En este punto, haremos especial énfasis en que uno de esos retos que tienen que superar estos niños en el contexto escolar son las dificultades lectoras que presentan a consecuencia del trastorno; es decir, cómo dichas dificultades se pueden ver influenciadas por una alta o baja regulación emocional sobre todo en la ejecución de tareas de comprensión lectora, que son las básicas en la escuela para alcanzar la mayoría de aprendizajes. Por lo que, en los siguientes apartados explicaremos en qué consiste la comprensión lectora, los procesos cognitivos implicados en la misma y su comorbilidad frente al TDAH.

2.4 La comprensión lectora

Mientras que en el apartado de emociones explicamos la importancia de la regulación emocional para el rendimiento académico, ahora es preciso aclarar que, dentro de dicho rendimiento nos interesa enfatizar a la comprensión lectora como base para la adquisición de diversos aprendizajes. Por lo que procederemos a presentar qué entenderemos por lectura y comprensión lectora, para luego plantear su importancia en el aprendizaje y su relación con nuestro tema de investigación.

La lectura es un proceso que implica diversos recursos cognitivos y psicolingüísticos para que se desarrolle adecuadamente y permita la adquisición de nuevos aprendizajes al reconocer, identificar y codificar la información relevante de los textos (Montealegre, 2004). Es una actividad intelectual y multidimensional, en la cual intervienen las funciones ejecutivas y las competencias lingüísticas, para hacer de ella una modalidad del lenguaje que permite la comprensión de un mensaje escrito a través de códigos visuales (Matute, 2001).

Comprender el lenguaje escrito, a través de la lectura, la hace un instrumento clave del aprendizaje, ya que con ella se puede aprender cualquier disciplina, conocer sobre un tema, hablar otro idioma, ampliar la información sobre un hecho relevante, entre otras cosas. Además, el acto de leer es uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escuela y constituye un logro académico imprescindible en el desarrollo integral, sobre todo en la etapa de la educación primaria (Sepulveda & Tobias, 2018).

Asimismo, la lectura es considerada como un acto social y cultural porque permite una interacción entre el lector y el autor, lo que genera que la persona otorgue un significado propio al texto a partir del contexto, la cultura y la motivación, entre otros factores (Navarro, 2005; Solé, 2006). Toda lectura requiere de una comprensión adecuada, la cual implica la capacidad de entender, reflexionar e interesarse por lo que se lee para alcanzar objetivos propios y desarrollar habilidades cognitivas. Todo ello en relación a los conocimientos previos de la persona, la información del texto, el contexto y el resultado de la interpretación que se elabora de esa lectura (Tapia *et al.*, 2008).

En este sentido, a esa interpretación que se elabora de un texto se le conoce como *comprensión lectora*, la cual involucra un proceso que va desde la decodificación del código lingüístico (fonema, grafía, palabra) hasta la formación de una estructura cognitiva que permita al lector interactuar con la información que encuentra en el texto y darle un significado (Larrosa, 2014). Para Vallés (2005) la comprensión lectora es tanto un proceso (mediante la atención, el lenguaje y la memoria para acceder a la información) como un producto (resultado de la interacción entre la persona lectora y el texto); ambos se dan de forma simultánea y en ellos participan aspectos básicos neuropsicológicos, como la atención selectiva, el análisis secuencial, la síntesis y la memoria; elementos sin los cuales no se alcanza una óptima comprensión, pues todos deben actuar de manera integrada.

Por consiguiente, la comprensión lectora supone que el lector logre establecer conexiones, significados e interpretaciones de un texto que lee tomando en cuenta el contexto en el cual se relaciona y donde está inmerso; en esta dinámica se considera que el lector es un participante activo en el proceso de la comprensión lectora (Cairney, 2002).

Por lo que, comprender lo que se lee es una actividad compleja que involucra un conjunto de acciones cognitivas y metacognitivas y de diferentes habilidades de naturaleza lingüística, pero constituye una herramienta imprescindible para desenvolverse con éxito en la

escuela y en las actividades de la vida diaria (Andrés *et al.*, 2011). A continuación, describiremos estos procesos cognitivos implicados en la lectura.

2.4.1 Los procesos cognitivos implicados en la lectura

Como hemos planteado, la comprensión lectora es una actividad de alto orden que mantiene una estrecha relación con las funciones ejecutivas (Cutting *et al.*, 2009) y con el procesamiento de la información, mediante la participación y coordinación de distintos procesos cognitivos, como la percepción, la atención, la memoria y la conciencia fonológica (Canet-Juric *et al.*, 2009), entre otros. Así, la percepción involucra la discriminación visual y auditiva que se ocupan de recabar la información textual (Cuetos, 2006). Por su parte, los procesos atencionales permiten el acceso selectivo de la información, se enfocan en los estímulos relevantes y mantienen un control permanente sobre la acción para procesar y elegir la información útil (Luria, 1984; Meneses, 2001). Los procesos de memoria regulan y permiten la manipulación temporal de la información (Barreyro *et al.*, 2009; Morgado, 2005) mediante la operacionalización de la memoria visual (reconocimiento de las unidades gráficas) y de la memoria auditiva (correspondencia fonémica a los estímulos visuales) para dar significado a un texto (Rosselli *et al.*, 2006). Mientras que los procesos de la conciencia fonológica identifican los sonidos del habla para luego hacer el reconocimiento y manejo de las unidades fonológicas, como las sílabas y fonemas, lo que constituye la base para la lectura (Bravo *et al.*, 2002; Lorenzo, 2001; Vargas & Villamil, 2007).

La conciencia fonológica se desarrolla durante la etapa de preescolar, ya que a esa edad se empiezan a reconocer, reflexionar y utilizar los sonidos del lenguaje hablado de forma consciente. La sílaba, en esta etapa, es la principal unidad fonológica que manipulan los niños (conciencia silábica), mientras que en la edad escolar, se operan y analizan los fonemas, es decir, se le atribuye un sonido a cada letra para constituir las palabras (conciencia fonémica), lo que da paso al proceso de adquisición formal de la lectoescritura (De Calle *et al.*, 2016).

Por tanto, la comprensión de un texto requiere que el lector construya una representación mental, desde el funcionamiento de la percepción, la atención, la memoria y la conciencia fonológica con el fin de integrar información nueva a los conocimientos previos que ya posee (Molinari-Marotto *et al.*, 2011).

Una vez que estos procesos cognitivos activan todos los elementos necesarios para hacer una buena lectura, también entran en ejecución otros mecanismos que son los procesos lectores que permiten la comprensión e integración de un texto. Veamos en qué consisten estos procesos a continuación.

2.4.2 Procesos lectores para la comprensión de un texto

En la comprensión lectora se pueden distinguir diferentes procesos lectores que intervienen en su realización, como la identificación de letras, el léxico o reconocimientos de palabras, la sintaxis y la semántica. Cada uno de estos procesos establece una relación tanto para la descodificación de las palabras a sonidos como del mismo hecho de integrar dichas palabras en frases y oraciones con sentido para extraer e interpretar el mensaje en un texto.

Cuando leemos un texto el primer paso que damos es reconocer las letras con sus correspondientes grafemas y fonemas, por eso en los procesos de identificación de letras los niños hacen una representación en su memoria de todas las letras, de si son consonantes o vocales, mayúsculas o minúsculas, si están escritas en cursiva o en rectas, lo cual hace que se vayan automatizando y consolidando en la memoria.

Ahora, no basta solo con identificar las letras, pues incluso eso lo podemos hacer hasta con otro idioma (inglés) aunque no lo comprendamos; se requiere de los procesos léxicos para organizar y atribuir significado a esas letras que identificamos mediante la formación de palabras. En este sentido, contamos con dos vías para leer las palabras: la vía léxica y la subléxica.

La primera ocurre cuando se leen las palabras en su globalidad sin necesidad de descomponerla letra a letra o sílaba por sílaba. En esta ruta, el lector hace un mapa mental a través de las representaciones en su memoria, ya que primero analiza visualmente la palabra, luego la reconoce, la asocia y, por último, la produce de forma oral. Además, si dicha representación de la palabra, la relaciona con una imagen explicativa, el proceso de lectura será más efectivo porque avanza de manera acelerada (Coltheart, 2007; Cuetos, 2008). Por otro lado, la lectura por la vía subléxica es el proceso por el cual se convierten las palabras desconocidas o las pseudopalabras en sonidos, y las secuencias de sonidos en palabras, mediante la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema; es decir, por medio de la asociación del sonido con cada letra individual (Coltheart, 2007). Ambas rutas se usan simultáneamente, y su desarrollo depende del aprendizaje de la lectura inicial, ya que para leer se necesita tanto de la vía subléxica

en el ejercicio de la decodificación de las palabras mediante el desarrollo de la conciencia fonológica, como de la vía léxica, para identificar la representación gráfica cuando la palabra es conocida (Sans, 2008).

Una vez que tenemos acceso a la identificación de letras y palabras lo que entra en función es agrupar esas palabras en una forma superior, es decir, en oraciones para asignarles un significado. A este proceso se le conoce como sintaxis, e implica organizar las palabras dentro de la oración e identificar el papel gramatical que poseen (Cuetos *et al.*, 2007).

Por último, tenemos los procesos semánticos, los cuales se refieren en primer lugar a extraer el mensaje, luego integrarlo a la información previa y, por último, interpretar y comprender el texto. Solo cuando la información se ha integrado en la memoria y pasa a formar parte de los conocimientos del lector, se puede afirmar que el proceso de comprensión lectora ha finalizado (Cuetos *et al.*, 2007).

Por tanto, en la comprensión lectora incurren una serie de procesos que tienen como función facilitar y proporcionar la interpretación de lo que se lee. En razón de ello, para evaluar si se ha realizado una comprensión efectiva figuran los niveles de comprensión lectora, los cuales se describen a continuación.

2.4.3 Niveles de comprensión lectora

La evaluación de la comprensión lectora resulta un desafío por los múltiples mecanismos que incluye en su ejercicio, sin embargo, a partir de su definición como un proceso constructivo, interactivo e integrador en el marco de interacción entre el lector, el texto y el contexto (Alliende y Condemarín, 2002) se establecen ciertos niveles para su evaluación.

Es así, como Strang (1965) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión, a saber: a) nivel literal, referido a encontrar las respuestas en el texto, es decir, que el lector reconoce las frases y las palabras claves del texto; así, logra entender lo que el texto dice a partir del reconocimiento de la estructura base del texto. Por eso, este nivel es primario porque no requiere profundizar en el texto, ya que se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en la lectura. b) En el nivel inferencial las respuestas no están en el texto y se trata de indagar o emitir conclusiones a partir de la información que este brinda. En este nivel se establece la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten hacer suposiciones y deducir lo implícito. Es decir, explica el texto a partir de agregar informaciones y experiencias previas, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. Este nivel de

comprensión requiere de un considerable grado de abstracción. c) En el nivel crítico se hace un análisis de la información del texto para manifestar una postura ante lo leído; este nivel es considerado el ideal porque se emiten juicios sobre el texto para aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. Este nivel tiene un carácter evaluador ya que interviene el criterio y los conocimientos del lector sobre el texto.

A partir de estos niveles la comprensión lectora es un producto de una interacción continua entre el texto y su lector, la cual aporta intencionadamente sus conocimientos previos, capacidades de razonamiento y juicios de valor para elaborar una interpretación coherente de lo que ha leído (Díaz-Barriga & Hernández, 2001). También se ven implícitas una serie de estrategias que permiten la elaboración de un significado del contenido leído, el cual será la base para la adquisición de diversos aprendizajes (Pérez, 2005).

Cada uno de estos niveles requiere de recursos y esfuerzos cognitivos y lingüísticos diferentes para lograr la comprensión lectora. Giraldo-Sepúlveda (2018) sugiere que, generalmente, los estudiantes suelen tener mejores resultados en el nivel literal y crítico que en el inferencial, lo que supone que este último nivel necesita mayor esfuerzo cognitivo y el buen desarrollo de los componentes del lenguaje. Además, se considera que es el nivel del que menos hacen uso los estudiantes en la educación escolar.

En conclusión, como se mencionó previamente, para leer y comprender lo leído intervienen muchos procesos y mecanismos cognitivos; asimismo, tanto la lectura como su comprensión son fundamentales para la adquisición de diversidad de aprendizajes, sobre todo en la etapa escolar. Sin embargo, los niños con TDAH por los síntomas y características del trastorno presentan una serie de dificultades tanto a nivel cognitivo como lingüístico que interfieren en el desarrollo de un proceso eficiente para la comprensión lectora. Esto se refleja en bajas calificaciones, desmotivación para el aprendizaje y repitencia escolar (Alsina, 2014). En el apartado siguiente presentaremos las dificultades en esta área que manifiestan los niños y niñas con TDAH.

2.5 Comorbilidad del TDAH con trastornos de la lectura

Una de las comorbilidades más comunes del TDAH está relacionada con los trastornos del aprendizaje, ya que aproximadamente un 70% de los niños con TDAH presentan dificultades en esta área (Mayes *et al.*, 2000) que afectan a su funcionamiento académico (Andrés *et al.*, 2011). Entre estas comorbilidades relacionadas con el aprendizaje sobresalen los trastornos

relacionados con la lectura (Mejía & Cifuentes 2015; Miranda-Casas *et al.*, 2010). Según el DSM-5 (2013) los trastornos de la lectura involucran un déficit específico en la capacidad para percibir o procesar la información de manera eficiente y precisa, y se manifiesta por primera vez durante los años de educación formal caracterizado por dificultades persistentes y deteriorantes en el aprendizaje académico de habilidades instrumentales en lectura y escritura (p. 66).

Los trabajos de Willcutt *et al.* (2005) demuestran una alta asociación entre TDAH y trastornos de lectura sugiriendo una relación bidireccional, ya que las dificultades de lectura parecen estar fuertemente relacionadas con el TDAH, sobre todo con la presentación predominante con falta de atención déficit atencional (Willcutt & Pennington, 2000). Ello implica que los niños con deficiencias en lectura y TDAH se enfrenten a problemas de aprendizaje y de atención más graves durante la etapa escolar. Además, que estos niños con problemas comórbidos presentan otras dificultades secundarias, como baja autoestima, comportamiento alterado, frustración escolar y un peor resultado en comparación con los niños diagnosticados con TDAH, pero sin la comorbilidad relacionada a la lectura (Willcutt *et al.*, 2001).

Los estudios de Johnson *et al.* (2010) señalan que la comorbilidad con los trastornos de la lectura se asocia a déficit en la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento, las funciones ejecutivas y el lenguaje expresivo y receptivo. También Miranda *et al.* (2005) sugiere que las dificultades de los niños con TDAH en el lenguaje oral y los fallos en la producción de narraciones influye en los procesos ejecutivos lo que afecta la organización de la información y se acrecientan los déficits en los problemas de la lectura de los niños con el trastorno.

Asimismo, aunque un niño con TDAH no sea diagnosticado con alguna comorbilidad relacionada a los trastornos del lenguaje y de la lectura, puede —a raíz de los síntomas del TDAH— presentar dificultades específicas en estas áreas, como lo describiremos a continuación.

2.5.1 Dificultades en la comprensión lectora de la niñez con TDAH

Hasta el momento hemos argumentado que la regulación emocional es una característica fundamental en el trastorno, describiendo también su conceptualización y las estrategias de regulación propuestas por Gross. Además, planteamos cómo la regulación emocional interviene en el aprendizaje y en el rendimiento académico; y hemos definido a la comprensión lectora como base para el éxito escolar. Ahora bien, para finalizar con la presentación de los elementos centrales de nuestra investigación, es necesario exponer las dificultades que los niños con TDAH

tienen en la comprensión lectora. Así las cosas, a continuación, haremos un recorrido por estudios que las han señalado.

Los procesos de lectura alterados en el trastorno. El TDAH afecta los procesos de aprendizaje que se adquieren durante la infancia; entre ellos se encuentra el caso de la lectura, ya que alrededor de un 50 % de niños con el trastorno presentan problemas para desarrollar efectivamente este aprendizaje (Mena *et al.*, 2006; Miranda-Casas *et al.*, 2010; Willcutt & Pennington, 2000; Willcutt *et al.*, 2005) debido a la alteración en sus funciones ejecutivas. Ello debido a que la lectura es un proceso complejo que se relaciona con aspectos neuropsicológicos y cognitivos, entre los que se encuentran las funciones ejecutivas, la memoria de trabajo y las habilidades lingüísticas (Cardona & Cifuentes, 2017; Nevo & Breznitz, 2011) y, en especial, la atención (Rosselli *et al.*, 2006), todas las cuales se encuentran alteradas por el trastorno. En relación a la atención se sabe que esta ejerce un rol importante en los procesos de lectura, sin embargo, debido a las afectaciones en este elemento en el trastorno, es muy probable que los niños con TDAH se enfrenten a diversidad de complicaciones en la adquisición del aprendizaje lector durante la infancia.

En razón de ello, un niño con TDAH mientras esté haciendo una tarea, la cual requiera de una lectura eficaz para su realización, evidenciará poca atención, omitirá letras, leerá sin automatización, mostrará un déficit para organizar la información que lee (Miranda *et al.*, 2011), entre otros, lo cual afectará el desarrollo de las habilidades lectoras necesarias que se requieren en la etapa de la educación primaria.

Además, estos niños pueden manifestar dificultades a nivel de léxico para reconocer y relacionar las sílabas, las palabras y las pseudopalabras en una secuencia y extraer el significado, lo que provoca problemas en la comprensión lectora (Gremillion & Martel, 2012). Por consiguiente, también se verán afectados los procesos de la sintaxis y la semántica en lo relacionado a estructurar frases y oraciones con sentido (Vaquerizo *et al.*, 2005).

Así, los niños con el trastorno demuestran un desempeño inferior en comprensión de textos en comparación a sus pares sin este (Fernández *et al.*, 2011) y, en general, aprender a leer y comprender lo que se lee puede resultar tedioso y difícil, ya que según algunas investigaciones (como la de Miranda *et al.*, 2010) encontraron que la fluidez verbal y las funciones ejecutivas son significativas para la comprensión lectora. Asimismo, Cardona y Varela (2016) sugieren que factores cognitivos —como la memoria de trabajo y la atención— son predictores en la interpretación y comprensión eficiente de textos. Sin embargo, sabemos que los niños con

TDAH muestran déficits en dichas áreas, evidentemente esto hará que la tarea no la realicen según lo esperado.

La comprensión lectora en el trastorno. Para dimensionar las dificultades de la comprensión lectora en la niñez con TDAH revisemos algunas de las principales investigaciones que se han realizado hasta la fecha. Según el modelo de Barkley (1997) las dificultades en la lectura de los niños con el trastorno están relacionadas con: a) los problemas inhibitorios que provocan que la información irrelevante del medio no se suprima con facilidad, reutilizando recursos cognitivos necesarios; b) los déficits en la memoria de trabajo que no permiten obtener una representación completa del texto debido a que la activación de los presaberes para integrar información nueva es menos eficaz; y c) los déficits en la atención sostenida ocasionan una pérdida de información sobre las ideas y conceptos importantes que hay que procesar.

Los estudios de Miranda *et al.* (2011) establecen otros elementos, a parte de las funciones ejecutivas, que afectan el proceso de lectura en los niños con TDAH; entre estos se cuentan el vocabulario (semántica), las habilidades inferenciales y sintácticas. También el desarrollo del lenguaje oral es otro factor determinante para la lectura, ya que permite acceder a un mejor vocabulario y conocer la estructura sintáctica del lenguaje en el uso cotidiano (Miranda-Casas *et al.*, 2010). No obstante, la niñez con TDAH puede presentar un desarrollo tardío del lenguaje oral, afectando en gran medida la complejidad sintáctica de su discurso y disminuyendo el vocabulario. Esto evidencia pobres habilidades lingüísticas que repercutirán en la lectura (Elías *et al.*, 2012). A la vez, según Miranda-Casas *et al.* (2010) un vocabulario limitado y una sintaxis no consolidada incide en su pobre rendimiento en tareas de comprensión lectora, tanto en la etapa de educación primaria como de secundaria.

Por otra parte, Mena *et al.* (2006) encontraron que los niños con TDAH presentan dificultades en el desarrollo de la lectura a partir de evidenciar un ritmo de lectura lento y la sustitución u omisión de letras o palabras del texto. Además, presentan cierta aversión a todo tipo de lectura, lo cual se deriva probablemente del mismo perfil neuropsicológico y comportamental del cuadro fenotípico característico del TDAH (Holborow & Berry, 1986; Rodríguez *et al.*, 2009).

Las investigaciones de Brock y Knapp (1996) han demostrado que estos niños muestran menores habilidades para sintetizar, resumir y esquematizar, lo que provoca que no reconozcan ideas centrales en un texto (especialmente los expositivos) y que se les dificulte hacer inferencias,

por lo que fallan en la precisión para representar e integrar toda la información sobre un texto (Tapia *et al.*, 2017).

También presentan un déficit en tareas de ordenación de fragmentos (Miranda *et al.*, 2005) lo que influye en la comprensión global del texto. Esto depende en gran medida de la aplicación de habilidades de autorregulación para la organización de la información y de mantener la atención en el texto (Fernández *et al.*, 2011); habilidades estas que también se encuentran alteradas en el trastorno. Lo anterior conduce a que estos niños demuestran tener peores habilidades lingüísticas en todos los niveles estructurales del lenguaje para realizar una lectura eficiente (Miranda *et al.*, 2005).

Tareas de comprensión lectora. El estudio de Miranda *et al.* (2011) presentó resultados relevantes al sugerir que entre más extensa sea una tarea de lectura mayores serán las dificultades con las que estos niños se enfrentarán. Así, la diferencia más grande se observa en la tarea de lectura en voz alta de un texto, y es allí mismo donde la puntuación de los sujetos con TDAH es más baja. A la vez, el hallazgo sobre la baja competencia en comprensión oral de los sujetos con TDAH se suma a mayores dificultades lectoras (Catts *et al.*, 2003; Joshi *et al.*, 1998).

En esta misma línea, Ghelani *et al.* (2004) hallaron que el rendimiento de los niños y adolescentes con TDAH en tareas de comprensión de párrafos narrativos era inferior al de los estudiantes del grupo control. También la situación es similar en tareas de evaluación con altas demandas de autorregulación, o que tratan de analizar la representación de un texto, como tareas de ordenamiento y de resumen (Miranda *et al.*, 2005).

Por su parte, Mejía y Varela (2015) identificaron dificultades en la comprensión lectora a partir de la velocidad de lectura en voz alta. En sus estudios encontraron que leer en voz alta exige demandas cognitivas relacionadas con la memoria de trabajo, la atención y la concentración, lo que dificulta que un niño con TDAH en dichas tareas de lectura logre leer y comprender efectivamente.

Además, en tareas de comprensión lectora que involucren tanto textos narrativos como expositivos las personas con TDAH siguen siendo significativamente inferior al de los grupos de comparación, tanto en la etapa infantil, la adolescencia y la adultez (Ghelani *et al.*, 2004; Samuelsson *et al.*, 2004).

Estas dificultades para comprender lo que se lee traen consigo el bajo rendimiento escolar en los niños con TDAH (Herrera-Gutiérrez *et al.*, 2016) porque presentan dificultad para finalizar sus tareas, seguir instrucciones, organizar y planear sus actividades y, por consiguiente,

les afecta el desempeño escolar (Acosta, 2000). A esto se le suma que el ejercicio de realizar una tarea de comprensión lectora con éxito requiere altas demandas de autorregulación cognitiva y emocional dirigidas a analizar la interpretación del texto y estas, a su vez, también representan un reto para el niño, lo que ahonda aún más sus dificultades (Brock & Knapp, 1996; García, 2010).

La lectura y la presentación predominante con falta de atención. Un aspecto importante fue el descubierto por el estudio de Montoya *et al.* (2012) en el cual encontraron una correlación positiva entre las tareas de comprensión lectora y la atención; con ello demostraron estadísticamente que existe una importancia del componente atencional en el aprendizaje escolar y en las dificultades académicas de la lectura. En razón de ello, se ha establecido que la presentación predominante con falta de atención presenta un mayor déficit en el desempeño lector que las otras presentaciones del trastorno (Capdevila-Brophy *et al.*, 2005; Willcutt *et al.*, 2001).

Aunque lo anteriormente descrito demuestra la importancia de indagar sobre las dificultades de comprensión lectora que enfrenta la niñez con TDAH durante el aprendizaje escolar (lo que impacta negativamente el desarrollo de muchas competencias y capacidades para la vida), aún hay que seguir explorando todo lo que involucra la comprensión lectora en esta población (Miranda-Casas *et al.*, 2010). La anterior situación pone de manifiesto que aún falta encontrar respuestas a la complejidad de déficits que causan los síntomas cognitivos y las alteraciones emocionales del trastorno (Giraldo & Sepúlveda, 2018).

En conclusión, hemos descrito un panorama de las dificultades que atraviesan los niños con TDAH, partiendo primero del déficit en la regulación emocional, y luego de los retos que evidencian —por los síntomas y características del trastorno— al enfrentarse a la comprensión lectora. Se argumenta entonces, que, si la regulación emocional es un factor cardinal en el aprendizaje, es posible que también su influjo esté presente en un proceso tan básico, pero a la vez tan complejo, como lo es la comprensión lectora. No obstante, en el caso de los niños con TDAH resulta relevante conocer e indagar cómo, a pesar de las dificultades en ambos procesos (regulación emocional y comprensión lectora), podrían llegar a trazarse un camino para desarrollar estrategias de regulación emocional y comprender lo que leen, aunque sea en menor medida en comparación a sus pares sin el trastorno.

3. Método

3.1 Estrategia metodológica

Por la naturaleza de las variables de nuestra pregunta de investigación se diseñó un estudio de tipo mixto, ya que incluyó una primera etapa cuantitativa para evaluar el desempeño lector de los participantes y un núcleo central cualitativo, el cual se enfocó en la identificación de las estrategias de regulación emocional.

Así las cosas, en la etapa cuantitativa procedimos a explorar la existencia de posibles dificultades en los componentes del lenguaje implicados en la lectura y determinar el nivel de comprensión lectora de nuestra muestra. Para ello aplicamos dos baterías estandarizadas: la PROLEC-R para evaluar los componentes lingüísticos más afectados y la EDICOLE para medir la comprensión lectora.

Proceder de esta forma nos permitió partir de datos directos sobre las dificultades que presentó el grupo de participantes en relación a la lectura, y no suponerlas o darlas por sentado (partiendo del hecho de que la niñez con TDAH presenta características comunes que afectan el desarrollo de las habilidades lectoras). Además, conocer esta información apoyó al supuesto que, a partir de estas dificultades lectoras identificadas, las tareas sí podrían suscitar reacciones emocionales, las cuales podrían llegar a modularse mediante estrategias de regulación emocional. Asimismo, estos datos que nos ofrecieron las baterías sirvieron para analizar si a mayor o menor dificultad lectora, mayor o menor empleo de estrategias de regulación emocional.

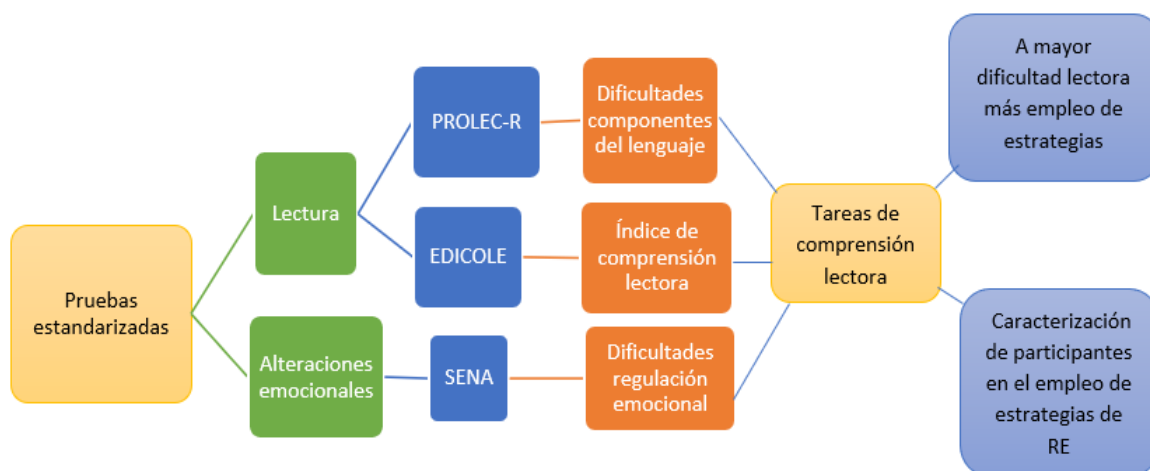
Por otro lado, también fue preciso verificar las características del grupo de participantes acorde al diagnóstico de TDAH que presentaron y a las posibles dificultades en la regulación emocional. Para ello administramos el SENA (Sistema de Evaluación de la Niñez y la Adolescencia) y, aunque evaluamos todas las escalas que ofrece esta prueba, solo se analizaron aquellas que se ajustaron a nuestra investigación, como las escalas emocionales, de funciones ejecutivas y de problemas de conducta.

El objetivo principal de la aplicación del SENA, aparte de brindarnos información para ampliar el diagnóstico del TDAH, fue explorar las posibles dificultades en la regulación

emocional del grupo de participantes, lo cual nos aportó datos valiosos para la observación de las posibles estrategias de regulación emocional en las sesiones de trabajo.

En síntesis, las tres pruebas que se aplicaron (figura 3.1) brindaron información sobre aspectos enfocados al desempeño lector y a las alteraciones emocionales de la muestra. Estos datos obtenidos se integraron y relacionaron entre sí para hacer una caracterización del grupo de participantes lo más objetiva posible. Todo ello con el fin de dimensionar cómo dicha caracterización facilitaba o no el empleo de estrategias de regulación emocional (etapa cualitativa). Por lo que, esta primera etapa cuantitativa brindó los datos de soporte sobre los que se apoyaría el núcleo central de nuestra investigación, es decir, la etapa cualitativa. En la figura 3.1 se muestra cómo se procedió en la búsqueda y obtención de los datos cuantitativos.

Figura 3.1
Proceso de la etapa cuantitativa



Nota. El proceso cuantitativo surge a partir de evaluar dos variables claves, las dificultades en la lectura y las dificultades en los aspectos emocionales (regulación emocional).

En cuanto a nuestro núcleo central, esta etapa se basó fundamentalmente en la aplicación de tres tareas de lectura que los niños con TDAH tenían que resolver. Se diseñó cada tarea con un nivel de dificultad distinto y a partir de textos que, según la literatura existente (Fernández *et al.*, 2011; Ghelani *et al.*, 2004; Mena *et al.*, 2006; Samuelsson *et al.*, 2004), estos niños suelen tener dificultades de comprensión, como los textos narrativos, instructivos y explicativos. A la vez, se tomó en cuenta que las tareas no produjeran fatiga lectora, es decir, que no fueran muy extensas; al contrario, estas reúnen las características de vocabulario, extensión y temáticas acordes a

niveles infantiles. Lo anterior con el fin de propiciar una situación que generara reacciones emocionales y, así, evidenciar una estrategia de regulación emocional (figura 3.2).

Consideramos que estas tareas de comprensión lectora diseñadas podrían llegar a ser un *estímulo emocionalmente competente* (Damasio, 2003) que impactara en los participantes e hiciera posible que esa *situación* (tarea lectora) originara un conjunto de reacciones emocionales; ello ya que, según Gross (1998), para que surja una estrategia de regulación emocional es necesario que la persona interactúe en una situación que funcione como un estímulo y produzca un despliegue emocional, el cual se modulará mediante las estrategias de regulación.

En este sentido, en cada una de las tareas desarrolladas se observó la *interacción* entre el niño (y sus características particulares generadas por el TDAH) y la tarea (dificultad lectora) con el fin de distinguir, en primer lugar, el conjunto de respuestas emocionales que se suscitaron a partir de dichas dificultades lectoras que conllevó la tarea y, en segundo lugar, cómo el niño moduló o no esas respuestas para continuar con la actividad. De esta forma, la tarea lectora fue esa situación que generó el despliegue emocional y, de tal manera, permitimos identificar las estrategias de regulación (en la figura 3.2 se ilustra cómo se realizó este proceso de obtención de datos cualitativos).

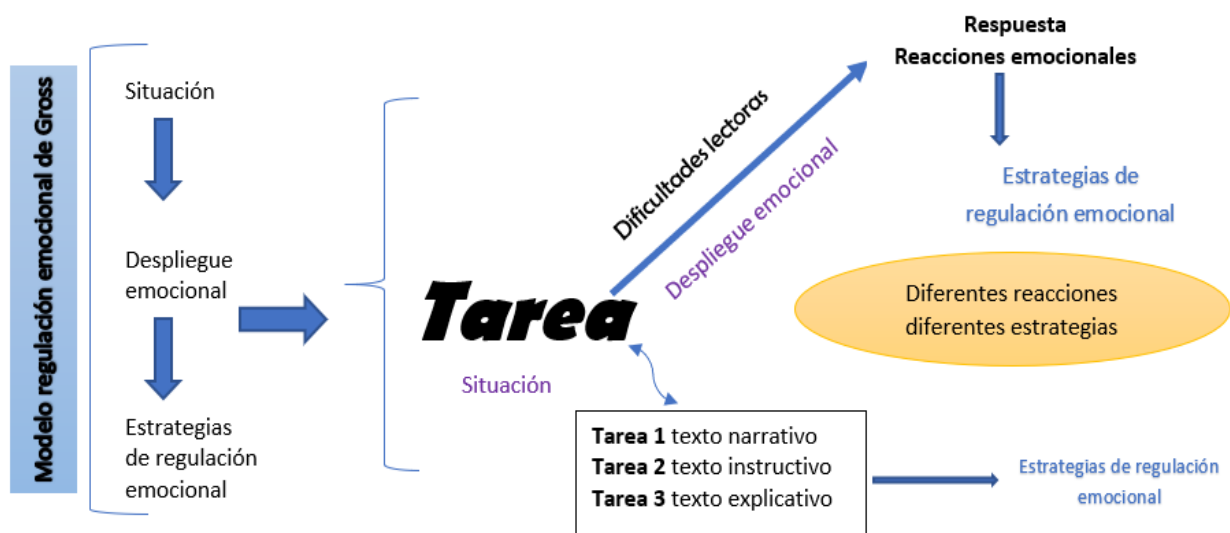
Por tanto, la observación durante la realización de la tarea de lectura constituye un elemento clave, ya fuera que los participantes nos estuvieran mostrando sus reacciones emocionales generadas por las dificultades lectoras o sus respuestas a esas reacciones mediante las estrategias de regulación emocional.

Sin embargo, es claro que las tareas en sí mismas y nuestra interpretación de las respuestas emocionales no son suficientes para una validación sólida. Así que, para aumentar la seguridad de nuestras posibles conclusiones, decidimos emplear entrevistas semiestructuradas después de la realización de cada tarea. Las preguntas de estas entrevistas complementarían lo observado durante la tarea; por ejemplo: si algún comportamiento del niño nos llamaba la atención como posible estrategia de regulación emocional, se le preguntaba acerca de dicho comportamiento; si la respuesta del niño confirmaba nuestro supuesto sería posible seguir explorando otros aspectos sobre la estrategia, como la frecuencia de uso, el contexto de aplicación y la relación entre la dificultad lectora y el empleo de la estrategia. Por el contrario, si la respuesta era negativa, también nos sería de gran utilidad porque nos orientaría a discriminar qué acciones podrían ser estrategias y cuáles no.

Así las cosas, la observación *durante* las tareas y las entrevistas semiestructuradas *después* de las tareas se complementan de tal forma que la primera brinda la información requerida para hacer supuestos en relación al fenómeno de estudio, mientras que la segunda confirma esos supuestos y permite se consolide dicha información para ser analizada en busca de posibles respuestas a la pregunta de investigación. Con este ejercicio prevalece, de igual forma, lo que la investigadora está explorando (observación) como lo que efectivamente el participante está demostrando y, en este caso, experimentado en sus respuestas y modulaciones emocionales. Con esto evitamos que se susciten discrepancias entre lo que la investigadora, a partir de su experiencia, puede discernir y lo que realmente puede estar *sintiendo* el participante, sobre todo en el caso de niños, que es la población con la cual hemos trabajado.

Figura 3.2

Síntesis del proceso de despliegue emocional esperado a partir de la situación-tarea



Nota. Partimos de la *situación tarea* como elemento clave para generar tanto el despliegue emocional, como las estrategias de comprensión lectora.

Ahora bien, ya en este punto cabe mencionar que esta investigación se realizó en el contexto de la pandemia ocasionada por el COVID-19, lo que implicó ciertos cambios en los escenarios que originalmente se planearon para la realización de las tareas y para la selección de la muestra; no obstante, el proceso metodológico no se modificó a pesar de las vicisitudes que se generaron en medio de la crisis sanitaria.

Así, si bien en un principio se pensó que las tareas se aplicarían de forma presencial en un espacio privado (dentro de un centro de atención terapéutico para niñez con TDAH) esto se

tuvo que adecuar a un escenario virtual, por medio de herramientas tecnológicas y dentro del ambiente familiar de los participantes. Asimismo, algunas pruebas como el EDICOLE y el SENA también se tuvieron que adquirir en su forma virtual, ya que se tenían en formato físico con el que tradicionalmente se han implementado. A su vez, tuvimos que explorar diferentes plataformas virtuales y conocer cada una de las herramientas que ofrecían para favorecer este estudio. También se tuvo que fundamentar este proceder virtualizado desde investigaciones previas (Hernán-García *et al.*, 2020; Orellana & Sánchez, 2006) que habían trabajado ya de esta forma para la obtención de datos dentro de la investigación social.

No obstante, si bien todo cambio incurre en un reto (que trae consigo tanto dificultades como fortalezas), creemos que todas las situaciones problemáticas que surgieron a raíz de la pandemia fueron superadas y, a la vez, nos dejaron lecciones aprendidas que favorecieron este proceso de investigación. Brindaremos una información más detallada de todos estos cambios que hemos descrito anteriormente según vayamos desarrollando cada uno de los apartados de este capítulo.

3.2 Participantes

3.2.1 Selección de los participantes en el contexto de pandemia

El diseño de investigación de este estudio se realizó meses antes de que el COVID-19 se extendiera a nivel mundial; por lo que la selección de los participantes se vio afectada. En un inicio se había planteado que la muestra se seleccionaría a partir del trabajo que realizaban dos clínicas con experticia en la terapia de niñez con TDAH, pero estas tuvieron que suspender sus actividades por las medidas sanitarias, lo que nos dejó sin este camino.

Así que se inició una búsqueda en diferentes lugares para su selección. Probamos en primer lugar con instituciones educativas (privadas y públicas) reconocidas —dentro de la capital San Salvador— por su trabajo desarrollado con niños con TDAH; no obstante, esta primera búsqueda no arrojó resultados, debido a que dichas instituciones se encontraban saturadas lidiando con los planes educativos en modalidad virtual y no consideraron oportuno ofrecerles a las familias la participación en esta investigación.

Se procedió entonces a buscar clínicas y centros de atención a niñez con TDAH; pero tampoco obtuvimos respuesta porque no se encontraban trabajando, y las pocas clínicas que lo estaban haciendo tenían el tiempo limitado entre capacitarse para atender de forma virtual y en

procurar seguir con los programas de terapia planificados. Este fue otro intento fallido en nuestra búsqueda.

Solo nos quedaba intentar con una red de profesionales de la educación y de la psicología (con la cual ya se había tenido experiencia de trabajo en otras investigaciones) para que nos refirieran a niños y niñas con diagnóstico de TDAH y que las familias estuvieran dispuestas a participar en este estudio. Es así como esta red de profesionales nos brindó una lista de posibles candidatos, la cual fue de mucha ayuda, porque a través de estas referencias logramos obtener a participantes para este estudio.

3.2.2 Proceso de selección de los participantes

Decidimos seleccionar la muestra de manera intencionada acorde a nuestro marco conceptual y a los objetivos de la investigación. A la vez, nuestro muestreo cumplió también con criterios teóricos y características específicas relacionadas con el diagnóstico de TDAH. De esta forma, consideramos que nuestra muestra fue representativa a la población de referencia y que nos permitió explorar los procesos que conllevó la pregunta de investigación y los constructos teóricos que sustentan este estudio.

Esta muestra fue conformada por 12 participantes. La razón de este número —al parecer muy pequeño— radica en la abundante cantidad de información que se obtendría de cada uno de ellos, ya que se establecieron 11 sesiones por participante, para un total de 132 sesiones de trabajo (que deberían ser analizadas en su totalidad). Con un número mayor de participantes, la información hubiese sido demasiado extensa, complejizando la eficacia en el tratamiento de los datos (Miles *et al.*, 2014).

Los criterios de selección para la muestra fueron los siguientes: a) niños que presentaran evidencias clínicas que habían sido diagnosticados con TDAH (cualquiera de sus presentaciones según DSM-5); esto con el objetivo de contar tanto con una valoración clínica como con nuestras evaluaciones (aplicación de la prueba SENA) para tener una mayor validez con respecto al diagnóstico, ya que como sabemos aún es muy común que persistan los falsos positivos y falsos negativos en dicho diagnóstico (Alsina, 2014); b) sin ninguna comorbilidad referida al trastorno del espectro autista o discapacidad intelectual, porque esta podría aumentar el grado de dificultad lectora en los niños y dichas variables no serían estudiadas en esta investigación; c) niños y niñas con edades entre los 7 y 12 años, dado que en este rango de edad se realiza con mayor precisión el diagnóstico del TDAH según el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5ª

ed., APA, 2013) y, además, es cuando se empiezan a consolidar los procesos lectores (González *et al.*, 2011); d) niños escolarizados cursando la educación primaria, porque nuestro interés radica también en el ámbito escolar y en las posibles implicaciones que este estudio puede brindar al aprendizaje escolar de la niñez con TDAH; e) niños o niñas que manifiestan dificultades lectoras en su expediente escolar; cabe mencionar que no pudimos acceder al expediente escolar en físico por las medidas de salubridad impuestas, pero lo que hicimos fue idear una serie de entrevistas con las profesoras de primaria de los posibles candidatos para constatar si presentaban dificultades en la lectura. La información proporcionada sería después ampliada con las baterías PROLEC-R y EDICOLE; f) que el niño o niña mostrara disposición a participar en las actividades programadas, porque también a ellos se les explicó —con un lenguaje apropiado— en qué consistían cada una de las sesiones y lo que tendrían que hacer. Consideramos muy importante respetar el interés supremo del niño como lo dicta la Ley Salvadoreña de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia (artículo 12, inciso *b*; Lepina, 2009), la cual exige a profesionales de la educación y de la psicología tener en cuenta, en cualquier proceso, la opinión de los niños y las niñas en bien de su integridad y seguridad; g) aprobación de las familias, es decir, contar con el consentimiento informado, según manda la misma ley (en su artículo 12, incisos *e* y *f*; Lepina 2009). A su vez, por los cambios generados por la pandemia, tuvimos que agregar un criterio más, el cual fue que cada participante contara con las herramientas tecnológicas necesarias, como computadora, tablet o celular, micrófono, cámara y conexión a internet, ya que las sesiones se realizarían en modalidad virtual. Por otro lado, no determinaron exclusiones características como el sexo, la condición económica, el contexto social, el tipo de vivienda, la religión o si recibían algún tipo de terapia.

3.2.3 Incorporación de los participantes a la investigación

Como se ha mencionado anteriormente, todo este proceso se realizó de forma virtual. Así que, como primer paso, organizamos videollamadas (individuales) con 14 familias preseleccionadas (según lista) para exponerles el trabajo de investigación. Solo si las familias aceptaban participar se procedía a realizarles una entrevista estructurada para verificar si sus hijos o hijas cumplían con los criterios de selección. Fue gracias a estas entrevistas que pudimos construir el caso de cada participante con su historia clínica y diagnóstico de TDAH (previamente obtenido por las familias directamente de una evaluación clínica). También estas entrevistas sirvieron para obtener el consentimiento informado.

El segundo paso fue conversar, también mediante videollamada, con las profesoras de aula de estos niños para explorar aspectos relacionados a la lectura como, por ejemplo, si existían posibles dificultades lectoras y de qué tipo. Con la información que obtuvimos a través de estas entrevistas seguimos enriqueciendo el caso desde el contexto escolar. El tercer paso fue reunirnos con los niños y niñas (de manera individual) y dialogar al respecto sobre las actividades que se realizarían. Si aceptaban participar se les hacía una entrevista corta para explorar aspectos sobre las dificultades lectoras, sus intereses y pasatiempos. Todo ello con el afán de contar con la información suficiente para el caso y para la aplicación de las tareas a las cuales se enfrentarían en las sesiones de trabajo.

Después de realizado lo anterior, solo 9 cumplieron los requisitos que requeríamos para el estudio. Pero aún nos faltaba reunir a 3 participantes más para completar el número de la muestra deseada. Por lo que acudimos nuevamente a la clínica de psicología de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, la cual, después de algunas reuniones que sirvieron para justificar la modalidad virtual y de hacer pruebas tipo ensayos con algunos niños para verificar la efectividad, seriedad y orden de las sesiones de trabajo, nos permitieron acceder al resto de participantes que deseábamos.

3.2.4 Descripción de los participantes

En total seleccionamos a 12 participantes entre las edades de 7 a 12 años, de los cuales 4 fueron niñas (7, 8, 10 y 12 años de edad) y 8 niños (dos de 7 años, tres con 11 años de edad y el resto 8, 10 y 9 años de edad). La mayoría de las familias nos expresaron que a muy temprana edad sus hijos demostraban excesiva actividad motora, presentaban problemas de sueño y se aburrían con facilidad en la escuela, pues terminaban de forma rápida las tareas escolares. Asimismo, expresaron su admiración por la inteligencia y raciocinio que manifestaban, la rapidez para aprender instrumentos musicales o algún pasatiempo y cualidades que sobresalían en ellos y ellas, como el cuidado a los animales y a la naturaleza.

Cada uno de estos participantes presentó un diagnóstico clínico de TDAH, realizado previamente por neurólogos y psicólogos, tomando en cuenta los criterios diagnósticos del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5ª ed., APA, 2013) de las escalas del WISC (Escala Wechsler de Inteligencia para Niños) de Conners (1969), la prueba BASC (Behavior Assessment System for Children) y evaluaciones neurológicas.

De los 12 niños, solo uno está medicado con Ritalin (edad 11 años), dos lo estuvieron (8 y 11 años) y el resto nunca ha estado con tratamiento farmacológico. Ninguno presentó comorbilidad relacionada con el trastorno del espectro autista, dislexia o discapacidad intelectual. Solo uno de los participantes usa lentes por miopía (7 años).

Todos los niños pueden leer y escribir, por lo que se encuentran escolarizados en diferentes centros educativos: 7 en colegios privados y 5 en escuelas públicas. Ninguno ha reprobado curso. Sus calificaciones están entre niveles bajos y medios, según las asignaturas correspondientes a cada curso de primaria.

La nacionalidad de 11 niños es salvadoreña, mientras que solo uno cuenta con una nacionalidad extranjera (nacido en otro país, pero criado en El Salvador). 8 de los participantes viven en zonas urbanas dentro de la capital de San Salvador y las periferias. El resto habitan en zonas rurales al oriente de la capital. El contexto familiar es muy variado: 4 viven con ambos progenitores, 6 solo con un progenitor, 1 solo con los abuelos y 1 divide su tiempo entre ambos padres. 8 de los participantes tienen hermanos y 4 son hijos únicos.

3.3 Proceso de recolección de la información

Teniendo en cuenta nuestra estrategia metodológica de tipo mixta, decidimos dividir en fases complementarias el diseño de investigación; es decir, cada fase mantuvo una relación directa que permitió la consecución e integración tanto de los datos cuantitativos como los cualitativos, los cuales desde un inicio fuimos analizando (Miles & Huberman, 1994). Así, planteamos tres fases: la primera para los datos cuantitativos y dos fases siguientes para obtener los datos cualitativos. A la vez, incluimos dos pruebas piloto con el propósito de recibir información significativa que retroalimentara el diseño. Como es de esperarse, también tuvimos que hacer ajustes a lo anterior como consecuencia de la pandemia, pero ninguno de ellos alteró al diseño, sino a ciertas tareas logísticas, como el número y tiempo de las sesiones de trabajo, entrega de materiales en físico, uso de las herramientas tecnológicas y aplicación virtual de pruebas como EDICOLE y SENA. En la medida vayamos desarrollando este apartado se irán evidenciando los ajustes que comentamos.

3.3.1 Prueba piloto presencial y virtual

Como cualquier proceso de pilotaje, este tuvo como objetivo indagar aspectos a ser perfeccionados en el diseño de la investigación. Dicho pilotaje lo hicimos dos veces: una primera vez de forma presencial, como estaba estipulado desde un principio (meses antes de la pandemia) al que llamamos «prueba piloto presencial» y una segunda vez, pero de forma virtual, debido a las medidas sanitarias impuestas por el COVID-19, al que denominamos «prueba piloto virtual». Este pilotaje virtual fue necesario, ya que como mencionan Orellana y Sánchez (2006), él/la investigadora debe realizar una inmersión en el ciberespacio del mismo modo que se insertaría en un contexto cultural de forma presencial; lo cual demanda el conocimiento y dominio de la tecnología a utilizar para desarrollar un proceso de socialización que le permita estudiar, en lo mejor posible, el fenómeno que investiga. Así que ambos pilotajes fueron de importancia porque la información que nos proporcionaron fortaleció este diseño de investigación.

El pilotaje presencial lo realizamos con dos niños de 9 y 10 años de edad con diagnóstico clínico de TDAH, en 4 sesiones individuales en el Centro de Atención Múltiple Integral. Con este pilotaje pudimos definir los tipos de textos a utilizar en las tareas de lectura, establecer el tiempo aproximado que llevaría el realizar una tarea y, sobre todo, observar qué aspectos emocionales podría generar dicha tarea. También validamos el protocolo de observación y exploramos si la entrevista semiestructurada podría indagar sobre las posibles estrategias de regulación emocional y brindar pautas para la identificación de las mismas. Por su parte, el pilotaje virtual se realizó en un primer momento con las 12 familias (cada familia en sesiones individuales) y luego nos quedamos con solo un participante (10 años) durante una semana (4 sesiones) antes de dar comienzo oficialmente a las sesiones de trabajo. Este pilotaje fungió como un ensayo para verificar algunos aspectos que nos interesaban conocer dentro de este tipo de modalidad. A continuación, se describen dichos aspectos.

Selección de las herramientas tecnológicas. El primer medio que se seleccionó fue la plataforma a utilizar para las sesiones. Esta tenía que ser lo más confortable tanto para los niños como para las familias y, de tal manera, evitar cualquier situación que perjudicara las sesiones. Por tanto, indagamos sobre el tipo de plataformas que conocían y el uso de las mismas. Se incluyó también a las familias en este proceso porque, si bien no iban a participar directamente en las sesiones de trabajo, era conveniente que por cualquier imprevisto que sucediera estuvieran informadas de todo el proceso tecnológico para apoyar en la medida se necesitara. La plataforma seleccionada fue Zoom (en el siguiente apartado se explicará el porqué de este proceder).

Después se determinó que dicha plataforma se podía emplear en cualquier dispositivo electrónico, por lo que se aceptó que los niños y niñas usaran una computadora, tablet o teléfono celular, pues según lo que observamos en el pilotaje virtual la plataforma funcionaba igual en cualquier dispositivo.

Conocer la plataforma (a partir de este aspecto se trabajó con un solo participante). Aquí exploramos la plataforma y probamos todas las herramientas tecnológicas que nos ofrecía y que se adecuaban a nuestra investigación.

Tiempo de sesión virtual. Como es de imaginarse, el tiempo de una sesión presencial difiere, en nuestro caso, al de una sesión virtual. El tiempo de sesión aumentó el doble comparado con una sesión presencial; es decir, si en un inicio se habían estipulado 25 minutos por sesión, en la virtualidad eso aumentó a 50 minutos debido a que siempre se debía de comprobar la conectividad a internet, verificar que tanto el micrófono como la cámara funcionara por ambas partes (participante e investigadora). También tuvimos que hacer actividades extra, como juegos virtuales, para mantener la atención en la pantalla, porque resultaba muy tentador para los niños y niñas abrir otras ventanas en internet y distraerse. Además, no es lo mismo manejar materiales en físico en una sesión presencial que manejarlos y organizarlos en una sesión virtual. Ello requiere tener más intensidad en los encuentros virtuales y mayor exigencia en organizar las sesiones que es un espacio presencial (Cotton, 2012). Cabe mencionar que al parecer el estar ante una pantalla tecnológica no es tan agotador para los niños y niñas, como lo puede ser el estar en una sesión presencial delante de una persona adulta, para quien puede resultar más agotador (Hodelín *et al.*, 2016).

Funcionalidad de las sesiones. Este pilotaje virtual sobre todo nos permitió explorar la funcionalidad de las sesiones de trabajo, es decir, sí realmente se podían desarrollar las fases de esta investigación y aplicar todo lo planificado, ya que como sabemos estaríamos trabajando dentro del hogar de cada participante y, además, que las normas dentro del espacio virtual podrían no ser tan sólidas como en la presencialidad. Pero, afortunadamente, si logramos hacer posible las sesiones de trabajo a partir de establecer tanto acuerdos con las familias como con los mismos participantes. Cotton (2012), en su estudio sobre el análisis de sesiones de terapia virtuales, afirma que, si bien no hay un contacto físico, el estar detrás de una pantalla es también óptimo porque se da un encuentro emocional que incluye (al igual que las sesiones presenciales) el reconocimiento y la escucha activa de la otra persona a través de la pantalla. Este objetivo

terapéutico es un factor invariante que no tiene barreras tecnológicas tanto en lo real como en lo virtual.

Adquisición de pruebas en formato virtual. Es importante mencionar que mientras hacíamos este pilotaje nos percatamos que nos atrasamos mucho más en aplicar una prueba que si lo hiciéramos de manera presencial, así que decidimos adquirir las pruebas EDICOLE y SENA en formato digital (el PROLEC-R, no lo pudimos conseguir en este formato) para disminuir el número de sesiones en la aplicación de la prueba. Cabe mencionar que siempre, a pesar del nuevo formato, se mantuvo la calidad y los objetivos de las pruebas. A la vez, TEA Ediciones, el distribuidor del EDICOLE y SENA, nos brindó las medidas necesarias para administrar estas pruebas en este formato, por lo que, no hubo ningún problema en su aplicación. Al contrario, el formato digital fue de mucha ayuda y se evaluaron todos los elementos que teníamos planificados desde un principio para el desarrollo de esta investigación.

3.3.2 Medios tecnológicos empleados

Como mencionamos anteriormente, la prueba piloto virtual nos orientó en la selección de la plataforma a utilizar y en las herramientas tecnológicas que nos favorecerían para implementar de la mejor manera las fases del diseño de investigación. Comenzaremos diciendo que se probaron dos plataformas, tanto Zoom como Google Meet. Se seleccionó la primera por las siguientes razones:

- A las familias les parecía más fácil de usar (según entrevistas que se tuvieron).
- A los niños y niñas participantes les gustaba más que cualquier otra plataforma porque contaba con muchas herramientas para la interacción, como la pizarra de dibujo.
- En efecto, herramientas como dibujar en una simulación de pizarra en blanco nos favorecería para la realización de la tarea 2.
- Los niños y niñas estaban más familiarizados con esta plataforma que con otras debido a que era la misma que utilizaban en las clases virtuales de sus centros escolares.
- Las grabaciones de las sesiones quedaban guardadas en la computadora.
- Zoom cuenta con diversidad de herramientas que permiten que haya una mejor interacción entre los participantes.
- No se tenía que pagar por el servicio, siempre y cuando fueran sesiones con dos participantes.

En las sesiones de trabajo no se presentó ninguna complicación técnica; al contrario, fue sorprendente ver como nuestros participantes —haciendo uso de sus habilidades digitales— manejaban cualquier aparato electrónico con facilidad, resolvían cuestiones sencillas de conectividad y conocían perfectamente todas las herramientas interactivas de la plataforma. Incluso, se podría decir que la investigadora enriqueció sus conocimientos tanto del uso de Zoom gracias a las sesiones de trabajo con los participantes.

3.3.3 Ventajas y desventajas de la obtención de datos en contexto virtual

En base a lo expuesto anteriormente, puede decirse que en los entornos virtuales la participación y observación de la persona investigadora se desarrolla de forma similar que lo presencial, potencialmente con mayor dinamismo e interacción, debido a que las TIC aumentan de manera significativa tanto sus habilidades de observación como las oportunidades en el proceso de investigación. Según Picciuolo (1998) las situaciones y acciones sociales realizadas en el *mundo real* se pueden incrementar a consecuencia de las interacciones realizadas en entornos virtuales. En este sentido, Murillo (1999) reflexiona sobre la diversidad de posibilidades en la recolección de datos que brindan los entornos virtuales porque, además de facilitar la comunicación, modifican la manera de acercarnos a los participantes, ya que estos no se sienten invadidos en su espacio cotidiano y se muestran ante el investigador desde las diferentes maneras de estar en el ciberespacio, como los chats, las videollamadas, las llamadas, los mensajes a través de correos electrónicos, entre otros.

Así que nuestra investigación dentro de los entornos virtuales tuvo muchas ventajas; entre ellas mencionamos las siguientes: las sesiones de trabajo se grababan con mucha facilidad desde la plataforma de Zoom y no implicaban una distracción para el grupo de participantes, pues cuando habíamos hecho la prueba piloto presencial, este factor de estar grabando había distraído a los niños porque estaban pendientes de la cámara. Esta grabación digital, como se le conoce según Gibbs *et al.* (2002), brinda calidad de imagen y de audio permitiendo que todo quede grabado, lo cual favorece para centrarse en los comportamientos de mayor interés. En efecto, no tener que estarnos preocupando por usar una cámara manual ni por escoger el mejor ángulo para grabar, nos favoreció en el proceso de observación. Además, no tuvimos una distancia aparente (sesgo) entre el comportamiento y su registro, ya que ambos están hechos de interacciones textuales, auditivas o visuales por ser un registro digitalizado (Orellana & Sánchez, 2006).

También la grabación del audio fue una ventaja importante porque, a través de las herramientas de Zoom, se podía minimizar el ruido del exterior y escuchar perfectamente a cada participante. En cambio, cuando hicimos la prueba piloto presencial, tuvimos dificultades para filtrar el ruido del exterior y escuchar con precisión al participante. Por lo que el registro de los datos tanto de imagen como de sonido se agilizaron, ya que se obtuvieron de forma total y automática. Al respecto, Smith (2003) sostiene que la riqueza de la obtención de los datos en espacios virtuales estriba en que las personas tienen a ser más abiertas cuando están ante una pantalla y abordan conversaciones que nunca lo harían fuera de esta porque no se sienten invadidos en su espacio cotidiano. Y lo más importante es que todo se registra electrónicamente y queda guardado *on-line* lo que beneficia al investigador en el momento de ordenar todos los archivos de datos sin que se pierda ninguno.

Otra ventaja significativa fue que tuvimos una asistencia del 100 % de las sesiones, pues como todas se realizaban en el hogar, resultó muy fácil que nadie faltara y, si había algún percance, solo se modificaban los horarios y nunca se dejaba de realizar una sesión de trabajo. Por lo que este proceso de socialización, desde la virtualidad, determinó la construcción de una *identidad de participación* (como la llama Garrido, 2003), la cual se construye con base en las relaciones sociales que se desarrollan y se logran mantener en el tiempo a través de la interacción y significado de pertenecer a una comunidad virtual. De esta forma, el investigador se convierte en un internauta en el contexto de estudio al interactuar constantemente con las personas que analiza.

Otra ventaja que obtuvimos fue que la virtualidad permitió eliminar las barreras de la distancia y hacer posible que participantes que residen a muchos kilómetros fuera de la capital hicieran parte de esta investigación. Orellana y Sánchez (2006) se refieren a esta ventaja como una de las mayores oportunidades que brindan los entornos virtuales, ya que permiten estudiar fenómenos o situaciones sociales geográficamente distantes e incluir a participantes sin limitarlos por su lugar de origen.

Pero como en todo proceso también hubo desventajas. Entre aquellas, tuvimos en ciertas ocasiones fallos en la conexión a internet; así que dichas sesiones se tuvieron que repetir. Otra desventaja fue que tuvimos que incrementar el tiempo programado de las sesiones de 25 a 50 minutos, pues la virtualidad nos exigió más tiempo debido a la preparación y revisión de todos los componentes tecnológicos y pedagógicos para realizar una sesión. Se sabe que el desarrollo de una entrevista y sesión en línea ocupa más tiempo que una entrevista presencial porque él o

la investigadora debe ajustarse a los diferentes ritmos de una conversación virtual y a los tiempos de respuesta del entrevistado, los cuales pueden variar por aspectos como la conexión a internet, distracciones por estar en diferentes espacios, demora para responder, entre otras, lo cual requiere mucha paciencia y persistencia en el entrevistador para mantener la motivación en la conversación (Orellana & Sánchez, 2006). Además, ante la tecnología nuestros participantes se volvieron más activos, así que para mantenerlos siempre concentrados en la tarea tuvimos que idear nuevas actividades interactivas y establecer acuerdos bien definidos para cumplir nuestros objetivos.

En conclusión, la virtualidad fue un reto en todo este proceso de obtención de datos, pero, a la vez, fue un aprendizaje que enriqueció nuestra manera de hacer investigación social. Actualmente se reconoce que el uso de la tecnología favorece las formas de obtención y construcción de los datos, su almacenamiento, así como el análisis de los mismos (Gibbs *et al.*, 2002).

3.3.4 Procedimiento en la obtención de datos

La información obtenida mediante las pruebas piloto y la selección de la plataforma virtual de trabajo nos permitió prepararnos mejor con algunas actividades previas al inicio de las fases de investigación. Estas actividades contemplaron una serie de cuestiones de logísticas (espacios y materiales) que implicaba la modalidad virtual, las cuales se abordaron con las familias en una nueva reunión para explicarles en qué consistiría su apoyo y las indicaciones que tenían que seguir dentro del hogar para el éxito de las sesiones. Estas indicaciones a las familias fueron las siguientes:

- Establecer un espacio cerrado dentro del hogar para las sesiones.
 - Respetar ese espacio como un lugar de trabajo para el niño o la niña.
 - Mantener el mismo horario en las sesiones de trabajo
 - No permanecer en las sesiones de trabajo; permitir que el participante estuviese solo.
 - Cualquier pregunta para la investigadora se tenía que hacer antes de las sesiones o después, pero nunca durante las sesiones.
 - La investigadora entregaría unos cuentos en físico a las familias para utilizarse en la tarea
1. Las familias deberían entregar esos cuentos minutos antes de la sesión para evitar que el niño se familiarizara con la lectura de dichos cuentos antes de la tarea 1.

De igual forma, con el grupo de participantes tuvimos que establecer acuerdos de convivencia para hacer que las sesiones fueran amenas, pero también con respeto y disciplina positiva. Entre estos acuerdos estuvieron:

- Prepararse 10 minutos antes de cada sesión.
- Utilizar las herramientas de juegos de Zoom en el momento indicado.
- Realizar las actividades programadas.
- Interrumpir a la investigadora cuando se sintieran agotados, a fin de descansar o cambiar de actividad.
- Hacer cualquier tipo de pregunta a la investigadora.
- Respetar los turnos en la conversación.
- Escucharnos mutuamente.

Así, con este protocolo tanto para las familias como para el grupo de participantes iniciamos las fases de recolección de datos. Es importante enfatizar que desde el inicio todo este proceso fue un trabajo en equipo con las familias, los participantes y la investigadora, lo que consideramos fue la clave del éxito en las sesiones de trabajo. Siempre tuvimos en cuenta las opiniones de las familias y de los participantes, lo cual ayudó a construir un sólido proceso de obtención de los datos desde una modalidad virtual.

Después de lo anteriormente descrito, pasaremos a describir las fases del diseño de investigación.

3.3.5 Fase I: aproximación y evaluación

Con el grupo de participantes seleccionados se tuvo un primer acercamiento el cual consistió en una sesión de trabajo individual mediante Zoom en la que se planificaron una serie de juegos virtuales, lectura de cuentos acordes a los intereses del grupo de participantes y se dio oportunidad para que los niños y niñas conversaran sobre cualquier inquietud acerca del trabajo a realizar con la investigadora. A través de este primer acercamiento se inició con el vínculo afectivo y de confianza que permitió establecer un espacio de diálogo para que los participantes se expresaran, durante todas las sesiones siguientes de trabajo, con total libertad y sinceridad. Recordemos que se procuró ir construyendo este vínculo desde las reuniones previas que se habían tenido con ellos y ellas en el proceso de selección. También ayudó que la investigadora

tuviese experiencia previa trabajando con primera infancia y atendiendo en terapia a niños y adolescentes con diferentes trastornos, entre ellos el TDAH.

Después de iniciado el vínculo, en la siguiente sesión se aplicó el Sistema de Evaluación de la Niñez y Adolescencia (SENA) para evaluar aspectos relacionados con las alteraciones emocionales y ampliar la información sobre el diagnóstico de TDAH. Los cuestionarios para familiares y docentes se respondieron de forma virtual, mientras que el autocuestionario (que responde la misma persona evaluada) sí se hizo en una sesión de trabajo. Posteriormente, en las sesiones que continuaron se administraron el PROLEC-R para identificar dificultades en los componentes implicados en la lectura. Esta batería se aplicó en las sesiones de trabajo. Después se aplicó el EDICOLE para conocer el índice de comprensión lectora, el cual se hizo en formato completamente digital y con la ayuda de las familias. El principal objetivo de todas estas pruebas fue obtener resultados claves que se vieran implicados en la interacción con la tarea para la identificación de las estrategias de regulación emocional. A continuación, se describe en qué consiste cada una de ellas.

Instrumentos en la fase I. SENA (Sistema de Evaluación de la Niñez y Adolescencia). Es un sistema diseñado para la detección de un amplio espectro de problemas emocionales y de conducta desde los 3 hasta los 18 años de edad. Además, explora los problemas en la regulación emocional, el aislamiento, rigidez y las dificultades de apego, siendo estas áreas de vulnerabilidad que pueden contribuir al mantenimiento o inicio de problemas o trastornos. Asimismo, evalúa la presencia de recursos personales, como la autoestima, la competencia social, la inteligencia emocional, la disposición al estudio y la conciencia de los problemas que pueden actuar como factores protectores ante diferentes dificultades y que se pueden emplear para apoyar la intervención. El SENA permite también obtener información sobre la persona evaluada desde diversas fuentes por medio de cuestionarios respondidos por familiares, profesores, tutores y del propio niño o niña evaluada (autoinforme). Lo anterior favorece la obtención de una visión más amplia de la persona evaluada para contribuir a un mejor diagnóstico.

El SENA evalúa a través de diferentes escalas, las cuales se estructuran en tres grandes grupos: a) *escalas de problemas*, que incluye los problemas interiorizados tales, como depresión, ansiedad, ansiedad social y quejas somáticas; los problemas exteriorizados, como inatención, hiperactividad, impulsividad, control de la ira, agresión, conducta desafiante, retraso en el desarrollo y comportamiento inusual; los problemas contextuales con la familia, la escuela y los compañeros; b) *escalas de vulnerabilidad*, integradas por problemas en la regulación emocional,

aislamiento, rigidez y dificultades de apego; c) *escalas de recursos personales*, autoestima, inteligencia emocional, integración y competencia social, disposición al estudio.

Cada una de estas escalas son evaluadas a partir de índices globales y puntuaciones típicas (T) que se distribuyen con una media de 50 y una desviación típica de 10. Estas puntuaciones, dependiendo de si están por encima o por debajo de $T = 50$, permiten ubicar a la persona evaluada en diferentes niveles, como en *precaución*, *dificultad leve*, *dificultad severa* y *en signo de alarma*. También el SENA ha considerado los criterios diagnósticos del DSM-5 (APA, 2013) en la selección de los distintos indicadores de problemas que conforman esta batería.

Este sistema de evaluación ha sido diseñado desde el inicio en lengua española y responde tanto a los contextos culturales de España y Latinoamérica. En el desarrollo de sus distintas fases de implementación han participado expertos en evaluación psicológica y psicopatología infanto-juvenil de diversos países de Iberoamérica para garantizar la idoneidad del instrumento en todas las regiones donde se va a aplicar.

La validez de constructo del SENA se basa en dos aspectos: en primer lugar, un punto de vista teórico que estuvo guiado por la investigación existente en evaluación infanto-juvenil y en el asesoramiento de un gran número de expertos en las distintas áreas de la psicología; en segundo lugar, un aspecto empírico en donde se realizaron numerosos análisis psicométricos que posibilitaron conocer el funcionamiento de los distintos ítems y escalas a partir de los datos recopilados durante el estudio piloto y el de tipificación. Tanto lo teórico como lo empírico permitieron partir de constructos sólidos para garantizar una adecuada validez de constructo de las puntuaciones.

PROLEC-R. La batería de evaluación de los procesos lectores PROLEC-R (revisada), de Cuetos *et al.* (2007) evalúa los procesos que intervienen en la comprensión lectora desde todos los componentes del lenguaje. Está compuesta por nueve tareas divididas en las siguientes pruebas: 1) *identificación de letras*: tarea de nombre de letras y de igual-diferente; 2) *procesos léxicos*: lectura de palabras y de pseudopalabras; 3) *procesos gramaticales*: tarea estructuras gramaticales y signos de puntuación; y 4) *procesos semánticos*: tareas de comprensión de oraciones, comprensión de texto y comprensión oral. El conjunto de estas tareas está diseñado desde el modelo cognitivo para evaluar y detectar dificultades en la capacidad lectora.

Su forma de aplicación es individual y está indicada para la educación primaria, es decir, que comprende las edades entre 6 y 12 años de edad. Este rango de edad es representativo para

la niñez con TDAH porque durante esa etapa es justamente cuando se evidencian la mayoría de dificultades que presenta el trastorno.

Esta batería consta con normas de interpretación a partir de baremos diseñados para cada edad desde puntos de corte para diagnosticar la presencia de dificultad leve (D) o severa (DD) en la lectura. A la vez, estos baremos cuentan con índices principales e índices secundarios. Los primeros verifican los procesos lectores y los segundos miden la precisión de cómo se realizan dichos procesos.

Se seleccionó esta batería dado que es un referente para Hispanoamérica en la identificación de los déficits en la comprensión lectora, así como para determinar qué procesos cognitivos están involucrados. Además, porque su contenido incluye recomendaciones para la intervención en las dificultades lectoras encontradas. También el diseño enmarcado en el modelo cognitivo de aprendizaje permite que las pruebas puedan aplicarse a diferentes tipos de poblaciones, entre ellas la niñez con TDAH.

En cuanto a la validez de constructo, sus autores la realizaron mediante una fase de tipificación (Cuetos *et al.*, 2007). Posteriormente, esos datos se correlacionaron con los índices principales y secundarios del test, obteniéndose valores moderados de correlación y coherentes para la evaluación de la prueba. Asimismo, el PROLEC-R fue correlacionado efectivamente con el Test de Vocabulario en Imágenes PEABODY (PPVT-III), así como se diseñó una estructura teórica con el fin de probarla en la muestra seleccionada. Se confirmó, a partir de lo anterior, que el modelo teórico que subyace al PROLEC-R resulta útil para explicar la conducta lectora de los participantes.

En lo relativo a su fiabilidad, esta se realizó con una medida de consistencia interna: se calculó mediante el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las 9 escalas y un valor total de la prueba. Los valores de alfa pueden ser considerados como moderados. En razón de ello, esta batería demuestra confiabilidad para evaluar los procesos de lectura en niños de educación primaria y, a su vez, en niños que presentan dificultades lectoras, como los niños con TDAH. (Cuetos *et al.*, 2007).

EDICOLE (Evaluación diagnóstica de la comprensión lectora). Es una prueba estándar de evaluación y detección de dificultades en la comprensión lectora desde la perspectiva cognitiva. Por ser un instrumento sencillo para evaluar de forma rápida y eficaz el nivel de comprensión lectora es aplicable a niños y niñas entre 7 y los 12 años tanto en contextos educativos como clínicos.

Esta batería permite realizar una evaluación funcional de tres componentes cognitivos principales de la comprensión: a) *conocimiento*: el acceso a los conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo de la persona que lee; b) *representación*, referida a la información textual operando con las ideas explícitas en el texto; y c) *integración* de la información dada en el texto y el conocimiento relevante al que se ha accedido para lograr un significado más elaborado. Así, se obtiene un índice principal de comprensión lectora como fuente de información más relevante, junto a tres escalas (conocimiento, representación textual e integración), con las que se puede profundizar en la interpretación de los resultados sobre el nivel de habilidad lectora. De esta forma el EDICOLE brinda un perfil útil sobre los componentes de la comprensión.

La estructura de la prueba se conforma por dos textos cortos (tres o cuatro párrafos) en estilo narrativo seguidos cada uno por un conjunto de 13 preguntas sobre su contenido. La tarea consiste en leer solo una vez ambos textos y responder inmediatamente a los ítems, los cuales exigen la participación de un conjunto de procesos de naturaleza cognitiva y metacognitiva esenciales para comprenderlo. El contenido y la estructura de la prueba son comunes para todos los niveles educativos de primaria.

El EDICOLE se puede también aplicar en línea, así que facilita el proceso de evaluación en situaciones en las que la persona evaluada no pueda estar de manera presencial. También su brevedad y sencillez (entre 15 y 20 minutos de aplicación) reducen el efecto de fatiga lectora.

En relación a la validez y fiabilidad, los estudios empíricos de aplicación de la prueba muestran que este instrumento de evaluación cumple los requisitos psicométricos y es competente para discriminar los componentes principales de la comprensión lectora identificados en los diferentes niveles educativos. Además de ser un instrumento útil para los profesionales educativos y clínicos que deseen evaluar la comprensión lectora, ya sea para prevenir, detectar y diagnosticar posibles dificultades en dicha habilidad. También el EDICOLE se puede utilizar en el ámbito de la investigación.

Esta primera fase concluyó con el expediente de cada participante elaborado a partir de las entrevistas con las familias, de los diálogos con ellos mismos y, sobre todo, de los resultados de las tres baterías administradas. Todo ello para contar con toda la información pertinente que enriqueciera el diagnóstico previo de TDAH y que permitiera al mismo tiempo ir conociendo a cada participante a fin de realizar oportunamente las siguientes fases.

En resumen, tuvimos dos sesiones para aplicar el PROLEC-R y una sesión para responder al autoinforme individual del SENA por participante. En total fueron 36 sesiones de aplicación en esta primera fase.

3.3.6 Fase II: aplicación de tareas de comprensión lectora²

Una vez que construimos el caso de cada participante en la fase I, procedimos a aplicar las tareas de comprensión lectora, las cuales se diseñaron a partir de los siguientes criterios: a) tiempo de realización coherente a la capacidad del niño o la niña; b) lenguaje sencillo y preciso; c) textos de difícil comprensión para la niñez con TDAH (Fernández *et al.*, 2011; Ghelani *et al.*, 2004); d) atendiendo a los niveles de comprensión lectora (especialmente el nivel inferencial y crítico; e) a partir de las posibles dificultades que pueda producir el tipo de texto y el nivel de comprensión lectora, buscamos que ambos generen resultados, es decir, que suscitara alguna emoción en el grupo de participantes.

Los textos³ seleccionados tenían un lenguaje sencillo. El tema de los textos narrativos fueron dos cuentos que hablaban sobre las emociones y los personajes escenificaban algunas características del TDAH. Los textos instructivos estaban formados por actividades que permitían la interacción, mientras que los textos explicativos trataban de temas sobre las plantas y los animales (según los libros de educación primaria de El Salvador).

Cada tarea se realizó en una sesión de trabajo de aproximadamente 50 minutos y de forma individual con cada participante. Estas tareas se aplicaron dos veces a cada participante, pero en diferentes sesiones; es decir, en un primer momento desarrollamos las tareas según el orden programado: tarea 1 textos narrativos, tarea 2 textos instructivos y tarea 3 textos explicativos. Una vez las habíamos aplicado (una sesión por tarea por participante) procedimos con el segundo momento, repitiendo nuevamente las tareas en el mismo orden programado (véase figura 3.3). La intención de este proceder era contar con una mayor exploración y continuar complementando los datos con aspectos relevantes observados en el primer momento de aplicación. Cabe mencionar que en el segundo momento lo único que cambió fue el texto a leer, para así evitar la familiarización con la lectura; mas se emplearon las mismas indicaciones y el mismo proceder en la tarea, manteniendo así la dificultad en la tarea como objetivo principal.

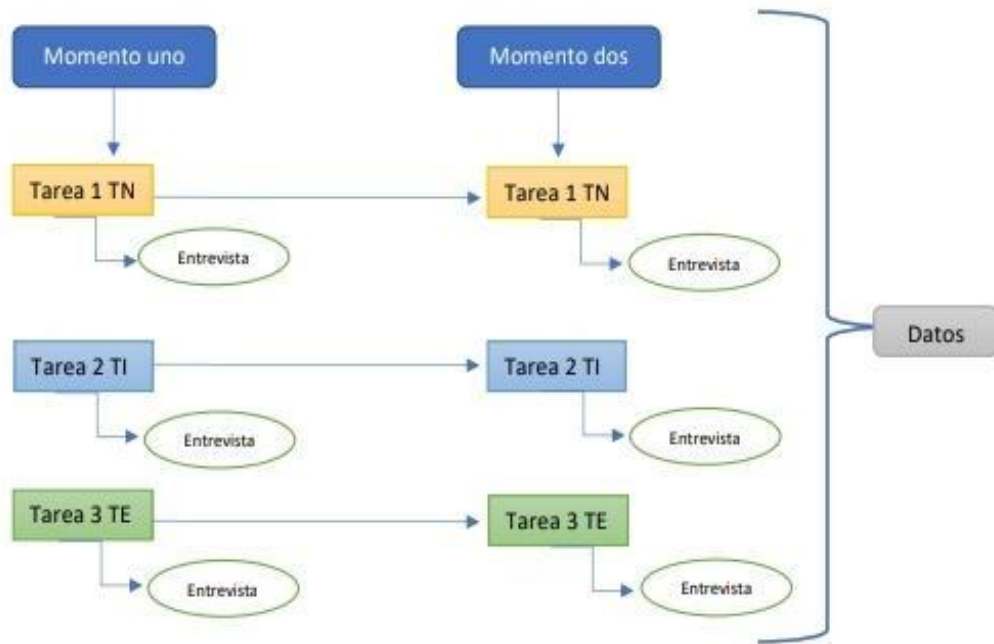
² Véase cada una de las tareas en los anexos.

³ Los textos se pueden apreciar en los anexos 1, 2 y 3 correspondientes a las tareas de comprensión lectora.

En resumen, obtuvimos 6 sesiones de tareas de lectura por participante (dos sesiones para cada tarea, divididas en dos momentos diferentes), con un total de 72 sesiones para el análisis cualitativo. A continuación, describiremos las diferentes tareas que diseñamos.

Figura 3.3

Proceso en la obtención de datos cualitativos



Nota: Tarea 1 = textos narrativos; Tarea 2 = textos instructivos; Tarea 3 = textos explicativos. En el momento uno se aplicaron por primera vez las tareas, luego en un segundo momento se aplicaron nuevamente con propósito de consolidar la información y obtener mejores datos.

Tarea de comprensión lectora 1.⁴ Esta tarea consistió en leer en voz alta un texto narrativo. A cada párrafo que leía el niño se le interrumpía para hacerle preguntas de comprensión inferencial y crítica sobre el texto. Se esperaba que el niño respondiera (oralmente) a las preguntas y siguiera avanzando en la lectura; cuando no lo hacía (que sucedió frecuentemente) se insistía, pero cambiando la estructura y forma de la pregunta; por ejemplo, en un primer momento la pregunta estaba constituida por la cadena sujeto-acción-objeto: “¿por qué el sol se sentía triste en el universo?”, mientras que en un segundo momento, cuando el participante seguía sin responder, se hacía la misma pregunta pero cambiando su estructura

⁴ Véase anexo 1

acción-objeto-sujeto: “¿por qué se sentía triste en el universo el sol?” Todo ello con el fin de generar una emoción que desembocara en el posible empleo de una estrategia de regulación.

Esta tarea tuvo dos componentes con los que tratamos de propiciar la aparición de la respuesta emocional. En primer lugar, está la lectura en voz alta, que implica la activación de elementos cognitivos diferentes a los de la lectura en silencio. Se conoce que este tipo de lectura ocasiona dificultades para su comprensión por los aspectos atencionales que deben activarse en dicho proceso (Mejía & Varela, 2015). Por lo que se consideró podría llegar a detonar diversas respuestas emocionales en los niños y, a su vez, la necesidad de recurrir a sus estrategias de regulación. En segundo lugar, están los tipos de preguntas correspondientes a los niveles inferencial y crítico, ya que en los niveles inferenciales de comprensión lectora los niños con TDAH suelen fallar más (Brock & Knapp, 1996), lo que favorecería a la respuesta emocional que buscábamos.

Para esta tarea se les hizo llegar a las familias dos cuentos infantiles en físico, los cuales entregaron a los niños justo antes de empezar con la sesión de la tarea 1. Cada participante leyó directamente del material físico y no de la pantalla, pues se requería que hiciera una lectura en voz alta similar a como lo haría en la escuela.

Tarea de comprensión lectora 2.⁵ Aquí se trabajó con un texto de tipo instructivo con cinco dificultades, las cuales se tenían que resolver a partir de las indicaciones que brindaba dicho texto. Esta lectura se podría hacer en voz alta o en silencio. En esta tarea la investigadora no preguntó nada al niño o niña relacionado con el texto, porque precisamente se quiso observar cómo este resolvía la tarea, lo cual dependió de cómo estaba comprendiendo el texto y de las respuestas emocionales que fueran surgiendo. No obstante, el niño podría preguntar todo lo que consideraría necesario para resolver la tarea.

La idea detrás del anterior proceder es que este tipo de textos exige mucha atención y concentración para comprender las instrucciones y resolver los problemas; de manera que el participante se enfrentaría a dificultades en su comprensión (Mena *et al.*, 2006).

Para esta tarea se contaba con el texto en versión digital, el cual se compartió a través de la pantalla de Zoom. Una vez leído el texto, el o la participante comenzaban a realizar las actividades que se pedían.

⁵ Anexo 2.

Tarea de comprensión lectora 3.⁶ En esta tarea se mostró un texto explicativo para leer en silencio (para sí mismo). Al terminar de leerlo se tenían que responder a cinco preguntas de manera oral. Cada pregunta representó un nivel de comprensión lectora, así: una de nivel literal, dos de nivel inferencial, una de nivel crítico y una de nivel creativo. El texto podría ser leído cuantas veces considerara necesario el niño, pues en esta dinámica mostraría tanto los recursos como las estrategias que utiliza para comprender efectivamente. Se sabe que los niños con TDAH presentan mayores dificultades en la lectura de textos explicativos en comparación a sus pares sin el trastorno (Fernández *et al.*, 2011; Ghelani *et al.*, 2004; Samuelsson *et al.*, 2004).

Para esta tarea también se contó con el texto en versión digital el cual se compartió en la pantalla de Zoom para su lectura. El texto era corto (alrededor de 2 a 3 párrafos como máximo) y las preguntas (también en versión digital para ser leídas) se tenían que responder de forma oral.

Instrumentos adicionales en la fase II. En esta fase, además de los guiones de las tres tareas, se utilizaron dos instrumentos más: un protocolo de observación⁷ y una bitácora de trabajo. A continuación, se describe cada uno de ellos.

Guiones de las tareas. Los guiones no se entregaron a los participantes, sino que sirvieron como un instrumento en donde se escribieron las pautas a seguir para cada tarea y las soluciones a los ejercicios de comprensión lectora. De esta manera, cuando aplicamos las tareas estos guiones nos orientaron, por ejemplo, en el momento indicado para hacer una pregunta de comprensión lectora (tarea 1) y para brindar los apoyos tecnológicos necesarios para hacer las actividades en modalidad virtual (tarea 2 y 3). También nos sirvieron para corroborar si una respuesta del participante era correcta o no.

Protocolo de observación. Hicimos un protocolo que abordó aspectos claves para la observación en la realización de las tareas, como las reacciones emocionales mostradas por el grupo de participantes, las acciones que podrían llegar a ser estrategias de regulación emocional, los gestos, movimientos y tonos de voz que acompañaban a esa posible estrategia, las dificultades lectoras presentadas y si finalizaban o no la tarea de comprensión lectora. Este instrumento nos ayudó a realizar una observación sistematizada y específica de los aspectos que queríamos observar en las sesiones de trabajo a fin de dar respuesta a nuestra pregunta de investigación. Recordemos que este protocolo se aplicó en la prueba piloto presencial y, a partir de aquí, se

⁶ Anexo 3.

⁷ Anexo 4.

mejoró para obtener un proceso de observación metódico y a favor de la obtención de datos de calidad.

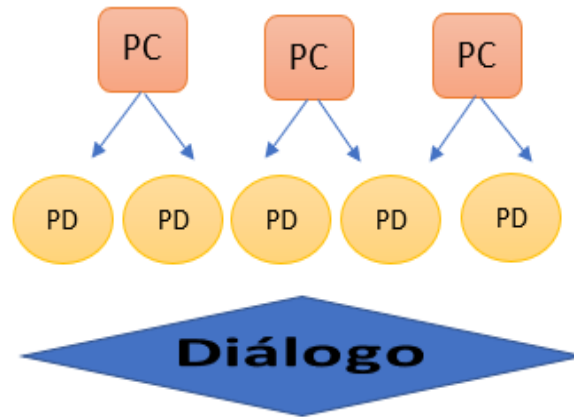
Bitácora de trabajo. Esta contó con dos apartados que íbamos narrando: en uno escribimos las notas de cada sesión de trabajo, mientras que en el otro íbamos resumiendo la experiencia virtual que se iba teniendo tanto con las familias como con el grupo de participantes. Hacerlo de esta forma nos permitió ordenar y clasificar los datos de tal manera que tuviéramos un panorama general de las observaciones en las sesiones de trabajo y de cualquier detalle que permitiera seguir trabajando fluidamente en la modalidad virtual sin inconvenientes.

3.3.7 Fase III: verificación de las estrategias de regulación

Inmediatamente después de finalizada cada tarea se realizó una entrevista semiestructurada con cada participante con la intencionalidad de complementar la observación realizada y verificar mediante el diálogo si algunas conductas o comportamientos observados durante las tareas definían una posible estrategia de regulación emocional. Así tuvimos en el momento uno de aplicación de las tareas el primer grupo de entrevistas (36 en total). Luego cuando volvimos aplicar otra vez las tareas (momento dos), hicimos una nueva sesión de entrevistas, obteniendo un total final de 72.

Su proceso daba inicio con la observación y las anotaciones de los gestos, actitudes y comportamientos de los participantes durante la realización de las tareas. De estas anotaciones surgían algunas preguntas espontáneas que complementaban a las preguntas ya elaboradas desde un principio. De esta forma teníamos dos grupos de preguntas (figura 3.4) unas de tipo constitutivas que se enfocaron en verificar si la tarea había generado alguna emoción y si, a partir de ella, se había empleado alguna acción como posible estrategia. Entre las preguntas ya elaboradas estaban, por ejemplo: ¿cómo te sentiste haciendo las tareas de lectura? e ¿hiciste alguna acción para sentirte mejor y continuar con la tarea? Mientras que las preguntas de tipo derivativas fueron aquellas que procedían de las constitutivas y que eran las que precisamente generaban el diálogo con los participantes para seguir explorando diversos aspectos de la posible estrategia de regulación emocional, como la frecuencia de uso y la relación con las dificultades lectoras.

Figura 3.4
Proceso de realización de las entrevistas



Nota. PC = preguntas constitutivas (preguntas claves); PD = preguntas derivativas (emanan de las constitutivas y son exploratorias); a partir de estos dos tipos de preguntas se generó un diálogo con el grupo de participantes.

Al desarrollar la entrevista tuvimos que ser estrategias para ir relacionando lo que el niño o niña expresaba con lo que había hecho durante la tarea y nuestros supuestos sobre el empleo de las estrategias. Para lograrlo, en todas las entrevistas se tenía presente el protocolo de observación y las notas de campo, pues eran imprescindibles en el momento de conversar con los participantes.

Quisimos también que las entrevistas fueran una conversación amena, un diálogo que permitiera a los niños y niñas expresarse con total libertad y no simplemente un proceso mecánico de responder una serie de preguntas. Así que no pusimos límite de tiempo para responder, ni se juzgaron las respuestas de los participantes; todo lo que nos comentaban lo escribíamos y se validaba desde el respeto por lo que nos comunicaban.

Siguiendo con el proceso de las entrevistas, es menester mencionar que entre una entrevista y otra hubo un lapso de tiempo (el cual se ajustó a los diferentes momentos de aplicación de las tareas) que nos permitió ir mejorando algunos elementos, como la observación en las tareas. Así, si bien estuvimos todo el tiempo a la expectativa de la información nueva que nos proporcionaban los participantes, también nos enfocamos en aquellos aspectos que en la entrevista anterior los niños y niñas nos habían confirmado para ampliar la información sobre dicho aspecto observado. Asimismo, tuvimos la oportunidad de explorar mucho más cualquier conducta o emoción que se repetía nuevamente en la realización de la tarea por segunda vez;

esto nos permitió ir construyendo los códigos de patrón que utilizaríamos posteriormente para el análisis de los resultados.

Por los dos momentos de aplicación de las tareas obtuvimos seis entrevistas por cada participante (dos entrevistas por cada tarea) para tener un total de 72 entrevistas para el análisis. No obstante, añadimos una sesión de trabajo más (sin hacer ninguna tarea) para solo conversar con los niños y niñas y resumir todo el proceso realizado con las tareas de lectura. En esta sesión aprovechamos a complementar toda la información obtenida de las entrevistas anteriores y también para resumir la interacción que había tenido el grupo de participantes con el texto y de las conductas o emociones que habían expresado. De esta forma, complementamos los datos cualitativos.

Estas entrevistas también se grabaron para su posterior revisión y análisis de la información.

Instrumentos adicionales de la fase III. El guion de entrevista⁸ fue el instrumento que utilizamos en esta fase. En él redactamos las preguntas constitutivas con las que pretendíamos iniciar la exploración en busca de las estrategias de regulación emocional. Estas preguntas fueron producto de la prueba piloto presencial que realizamos. A partir de estas preguntas se iniciaba el diálogo (preguntas derivativas) y se continuaba según los comentarios que hacían los participantes en relación a las variables de estudio.

3.5 Estrategia de análisis

Debemos enfatizar que el análisis de los datos fue un proceso que estuvo presente desde el diseño metodológico hasta la etapa de interpretación de los mismos; es decir, estos se han relacionado de tal manera que se permitiera su comprensión y para asignarles un significado desde el comienzo de la investigación (Miles & Huberman, 1994).

Asimismo, desde el inicio de la obtención de los datos estos se fueron organizando, y clasificando mediante la experiencia del grupo de participantes para esclarecer el fenómeno en estudio. Así, partimos de una investigación mixta con una estrategia concurrente transformativa que, según Creswell (2008), es aquella que se basa en alguna perspectiva teórica, y que recoge datos cuantitativos y cualitativos para integrarlos conjuntamente en el análisis. Es importante mencionar que, en una investigación con enfoque mixto, tanto lo cuantitativo como lo cualitativo

⁸ Anexo 5.

constituyen información valiosa, por lo que ninguno prevalece sobre el otro; al contrario, se trabajan de forma conjunta para comprender de manera integral la realidad que se estudia (Creswell, 2008). Por lo que, los datos se analizaron mediante una visión de complementariedad entre sí (Creswell, 2008) sin segregarse; al contrario, se integraron desde sus características para ofrecer una interpretación global de los resultados y una mayor comprensión del objeto de estudio.

De tal manera, para los datos cuantitativos hicimos un análisis estadístico teniendo en cuenta las categorías derivadas del marco teórico, mientras que para los datos cualitativos empleamos los procesos analíticos que plantean los autores Miles *et al.* (2014), lo cuales nos dieron la oportunidad de abrir paso a las categorías emergentes (Coffey & Atkinson, 2005) e identificar los temas relevantes, construir códigos de patrón y hacer esquemas y matrices de organización de datos en función de la pregunta de investigación; ello ya que consideramos que la riqueza de los resultados está en esa interacción y construcción constante entre lo que la persona investigadora observa y en lo que el grupo de participantes expresa y demuestra.

De esta forma se fue hilando un análisis interpretativo y reflexivo que abordó todos los datos que emergieron a través de los diálogos, expresiones, sentimientos y vivencias del grupo de participantes, teniendo cuidado de organizar dichos datos desde un contexto real para evitar la dispersión de los mismos y la superficialidad. A la vez, procuramos que los datos reflejaran la voz propia de cada participante. Por ello, consideramos de vital importancia ese intercambio de conversaciones que se suscitaron entre investigadora y participante, en el cual también se basó la comprensión de los datos para su posterior interpretación.

En sintonía con lo anterior, desarrollamos también un análisis iterativo (Miles & Huberman, 1994) porque para dar significados a los datos tuvimos que volver permanentemente una y otra vez a los mismos para verificar la validez de los resultados. De esta forma, se atendieron todas las precisiones y sugerencias posibles dentro de un ciclo permanente de modificaciones sobre las inferencias realizadas en razón de acercarnos objetivamente a la pregunta de investigación. Después de esta introducción procederemos a detallar el proceso de análisis que se hizo con los datos cuantitativos y cualitativos.

3.5.1 Análisis de los datos cuantitativos

Los datos cuantitativos se analizaron desde los procedimientos y normas de medición de cada instrumento. Para el PROLEC-R la corrección se hizo de forma manual a través de la comparación de las puntuaciones directas (PD) obtenidas con los baremos establecidos; mientras que para el EDICOLE y SENA la corrección fue en línea y mediante ella también se compararon los baremos y las puntuaciones percentiles obtenidas. A continuación, se explica el análisis realizado según el tipo de prueba aplicada.

Para evaluar las posibles dificultades en los componentes implicados en la lectura se aplicó el PROLEC-R y se interpretaron los baremos principales y secundarios por edad para asignar una categoría relativa a una dificultad normal, leve o severa en cualquiera de los componentes lingüísticos. Así, nos interesaba identificar los componentes con mayor dificultad y las tareas lectoras (que evalúa el PROLEC-R) en las cuales dichos componentes impedían su realización con éxito. De manera tal que relacionamos componente afectado con tarea lectora deficiente a fin de ir estableciendo el perfil lector de los participantes y, a partir de allí, dimensionar las posibles dificultades a las cuales se enfrentarían en la fase de II de aplicación de las tareas de comprensión lectora de esta investigación.

Para complementar los datos obtenidos en el PROLEC-R nos auxiliamos de la batería EDICOLE, en la cual se tomaron en cuenta las puntuaciones percentiles para determinar los índices en la comprensión lectora. Con esta batería examinamos elementos como las escalas de conocimiento, representación e integración del texto, que interactúan para que haya una eficiente comprensión lectora. Así, se verificó en cuál de estos procesos (conocimientos, representación e integración) de comprensión lectora los participantes manifestaron mayores dificultades y, gracias ello, categorizamos el desempeño lector en alto, medio o bajo. Esta información que nos ofreció el EDICOLE se corroboró y relacionó con los datos provenientes del PROLEC-R. Dicha relación nos permitió organizar y clarificar los datos para construir un perfil lector completo del grupo de participantes.

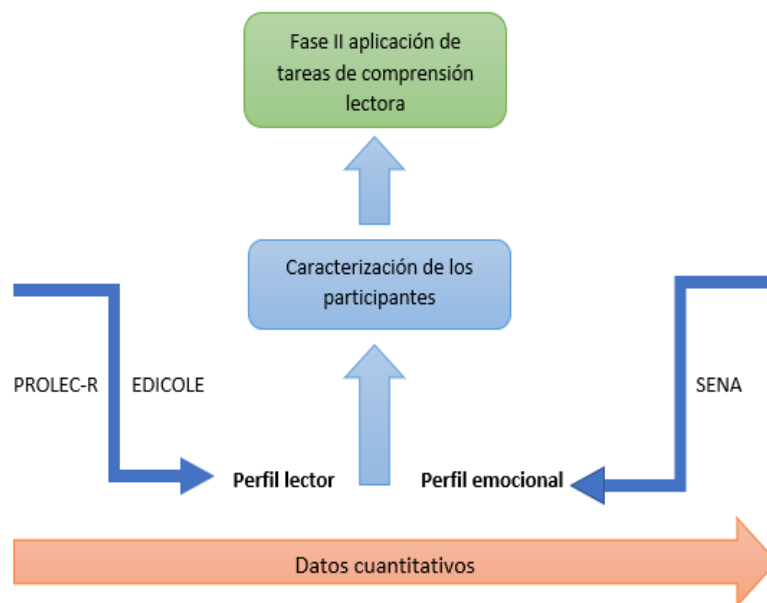
Así las cosas, este perfil lector nos permitió tener un panorama en relación a las dificultades lectoras con las cuales los niños y niñas se enfrentarían a las tareas de comprensión lectora y, además, para tener en cuenta en qué punto de dichas tareas se debería estar más atento a observar el surgimiento de una reacción emocional y así identificar el empleo de estrategias de regulación.

Como se puede observar, en ambas pruebas de lectura la interpretación se hizo con la intencionalidad de obtener datos que nos fundamentaran las dificultades lectoras existentes en el grupo de participantes y así entrar a la fase II de aplicación de las tareas de comprensión lectora fundamentados en estos datos cuantitativos. De esta forma, fuimos estableciendo, desde un principio, la coherencia y relación que tendrían los datos cuantitativos derivados de las baterías de evaluación lectora con los datos cualitativos.

Por otro lado, para completar los datos cuantitativos se aplicó el SENA para distinguir las posibles dificultades en la regulación emocional del grupo de participantes. Se evaluaron todas las escalas de la batería, pero para efectos de este estudio, solo interpretamos las escalas de problemas emocionales, escalas de las funciones ejecutivas y las escalas de problemas de conducta a través de los índices globales y las puntuaciones típicas (T). Esto nos permitió organizar las dificultades detectadas en las categorías de niveles de precaución, dificultad leve, dificultad severa y en signo de alarma. Estos datos nos ofrecieron una perspectiva a tener en cuenta en la observación de la modulación emocional que podrían mostrarnos el grupo de participantes en torno a la realización de las tareas de comprensión lectora en la fase II. De esta manera se complementaron los datos cuantitativos.

Con todos los datos cuantitativos listos procedimos a organizarlos, ordenarlos, clarificarlos e integrarlos para hacer la caracterización de los participantes, la cual era la intención final de la obtención de dichos datos, porque mediante ella tendríamos un panorama general tanto de las dificultades lectoras como de las alteraciones emocionales de los participantes para adentrarnos a la fase II con todos los elementos necesarios para la observación e identificación de las estrategias de regulación emocional. La figura 3.5 ilustra el proceso de análisis cuantitativo.

Figura 3.5
Análisis cuantitativo



Nota. Un aspecto imprescindible en la obtención de los datos cuantitativos fue la complementariedad entre las pruebas de lectura y las escalas emocionales con el fin de hacer la caracterización de los participantes.

3.5.2 Análisis de los datos cualitativos

En lo que respecta a los datos cualitativos, estos se organizaron y analizaron desde los procesos de obtención de datos, codificación de datos, presentación de los datos (visualización) y conclusión/verificación que proponen Miles *et al.* (2014). Dichos procesos están vinculados entre sí, lo que implica que se desarrolle un ciclo de análisis desde el inicio del diseño de la investigación, durante el registro de los datos y hasta la culminación del estudio. Esto nos permitió hacer un ejercicio de análisis que estuvo en permanente transformación por las diferentes fases del diseño metodológico. A continuación, detallamos cada uno de estos procesos.

Obtención de datos. En esta fase dimos inicio a la elaboración de los primeros memos y notas de campo que nos fueron orientando en la discriminación de lo que podría ser dato y lo que no. Mientras se realizaban las sesiones de trabajo se iban anotando las acciones pertinentes según lo requería el protocolo de observación y se iban haciendo las notas de campo que abordaron tanto las respuestas de los participantes a las entrevistas semiestructuradas, como otros aspectos nuevos que iban surgiendo en las sesiones. En este punto, es necesario mencionar que desde la tarea 1 pudimos darnos cuenta de ciertas acciones que nos parecieron relevantes en

el grupo de participantes; así que en las siguientes sesiones de trabajo que faltaban pusimos mayor énfasis en ellas para observar si dichas acciones posiblemente apuntaban a responder a la pregunta de investigación. Este proceder nos permitió desde un principio ir analizando los datos a partir de la obtención de los mismos.

Siguiendo con el proceso de obtención de datos, cada vez que terminábamos un día de trabajo (alrededor de 4 a 5 sesiones al día) se complementaban las notas de campo y los memos mediante la revisión de las grabaciones de dichas sesiones. Así íbamos procesando las primeras anotaciones y construyendo, a partir de estas, las bitácoras de trabajo (una por sesión y por participante) que serían parte del material a analizar. En total realizamos 132 sesiones, las cuales se observaron y resumieron en las bitácoras de trabajo; tales sesiones se distribuyeron como se observa en la tabla 3.1

Tabla 3.1

Descripción de las actividades realizadas

Actividad	Descripción	Cantidad de sesiones
Actividad de proximidad	1 sesión por participante	12
PROLEC-R	2 sesiones por participante	24
SENA	1 sesión por participante	12
TCL1/entrevista semiestructurada	2 sesiones por participante	24
TCL2/entrevista semiestructurada	2 sesiones por participante	24
TCL3/entrevista semiestructurada	2 sesiones por participante	24
Entrevista final	1 sesión por participante	12
Total		132

Este número de sesiones fue el equivalente también al número de bitácoras redactadas y analizadas. Además, incluimos en estas bitácoras la caracterización de cada participante que habíamos realizado en la fase cuantitativa. Así, nuestra obtención de datos quedó completa.

Codificación de los datos. Sabemos que entre la información que nos brindó el protocolo de observación y las entrevistas hubo una variedad de datos los cuales procesamos en las bitácoras de trabajo para luego seleccionar aquellos que más se ajustaron a los objetivos de nuestra investigación. Así que, como primer paso, revisamos y estudiamos las bitácoras de trabajo y los memos analíticos que habíamos hecho anteriormente para adentrarnos completamente en la realidad que el grupo de participantes nos había mostrado y no perder la intencionalidad de ver a través de lo que nos habían compartido. Dividimos las bitácoras por tarea para su respectivo procesamiento y codificación de datos.

En un segundo paso realizamos una codificación de primer ciclo (tabla 3.2), para ello clasificamos la información de dos formas: una según palabras o ideas representativas que

aparecían repetitivamente (manifiesto), y la otra, según acciones e intenciones que repetían los participantes (latente), todo ello para seleccionar los datos según las dos variables de estudio. Este ejercicio se hizo con cada bitácora por participante para las tres tareas de comprensión lectora. Al final, resumimos todas las bitácoras y obtuvimos un cuadro de codificación de datos.

Tabla. 3.2
Codificación de primer grado por palabras y acciones claves

Grupo 1 Comprensión lectora		Grupo 2 Estrategias de regulación emocional		
Sobre la tarea Palabras	Dificultades lectoras en la tarea Acciones	Reacciones emocionales Palabras	Cambios corporales Acciones	Estrategias de regulación emocional Acciones
-No me gusta leer	-Omisión de letras	-Apatía	Antes de la tarea	-Pedir ayuda
-No puedo leer	-Adición de letras	-Aburrimiento	-Alegres	-Evitar leer
-No quiero leer	-Cambia sílabas	-Ansiedad	-Tranquilos	-Expresar en voz alta
-No lo sé	-Lee muy lento	-Tristeza	-Con	pensamientos de
-No entiendo	-Mala pronunciación	-Enojo	disposición a la	autoayuda
-Hagamos otra actividad	-Sin automatización lectora	-Nerviosismo	tarea	-Conversar demasiado
-Me siento mal cuando leo	-No respeta los signos de puntuación	-Vergüenza	Durante la tarea	-balancearse en la silla
-La lectura me cansa	-Respeta poco los signos de puntuación	-Miedo	-Cambios de	-Tomar agua
-Prefiero las matemáticas a la lectura	-No responde las preguntas de CL	-Estrés	postura	-Moverse
-Estoy aprendiendo a leer	-Responde poco a las preguntas de CL	-Llanto	-Hacen gestos que parecieran que están expresando	constantemente
-Me cuesta leer	-Depende de factores externos para terminar la tarea	-Cansancio	nerviosismo	-Mover las manos
-La lectura es difícil	-Necesitó más tiempo para terminar la tarea	-Fatiga	-Parecen estar asustados	-Levantarse del asiento
-No me gustan las lecturas largas	-Constantemente pide ayuda para terminar la tarea	-Mal humor	-Cambio de tono de tranquilidad a acelerado	-Tocar objetos
-No me pongas actividades de lectura	-Se demora mucho para iniciar con la lectura	-Somnolencia	disgusto por la	-Masticar dulces/chicles
-En la escuela la paso mal leyendo	-Fue independiente al hacer la tarea	-Frustración	tarea	-Descansar
-En el colegio me regañan porque no puedo leer bien		-Pena		-Saltar
-Me gustan los cuentos, pero no puedo leer bien				-Jugar con las manos
				-Cambiar de posición
				-Cantar
				-Bailar
				-Dramatizar la lectura

Nota. Palabras = se refiere a lo que expresó el niño o niña (manifiesto); acciones = relacionado a lo que se observa que hace el niño o la niña (latente).

Hacer la codificación de primer grado nos sirvió tanto para reducir los datos como para comenzar a establecer la relación entre la dificultad lectora y el origen de las reacciones emocionales para identificar el empleo de las estrategias de regulación emocional. A partir de este ejercicio, nos sumergimos más en los datos para dar el siguiente paso, el cual fue hacer la

codificación de segundo ciclo o códigos de patrón que fueron los datos más recurrentes dentro de la organización de la información.

Para hacer estos códigos de patrón tuvimos el cuidado de organizar las palabras y acciones en subgrupos dependiendo de las características que presentaban, es decir, acordes a la comprensión lectora (conjunto de dificultades evidenciadas) y a las estrategias de regulación (conjunto de emociones generadas por las dificultades lectoras y acciones que al parecer sirvieron para modular dichas emociones). También al hacer estos códigos de patrón seguimos reduciendo los datos, pues nos dimos cuenta que entre toda la cantidad de información que teníamos unos solían ser más específicos que otros y se acercaban con mayor prontitud a la realidad que estábamos analizando. Estos códigos se resumen en las tablas 3.3 y 3.4.

Tabla 3.3

Códigos de patrón para variable de comprensión lectora

Variables	Código de patrón	Descripción	Agrupación
Comprensión lectora	DD	Dificultades severas	-Omisión de letras -Adición de letras -Cambia sílabas -Lee muy lento -Sin automatización lectora - No respeta los signos de puntuación - Mala pronunciación
	DL	Dificultades leves	-Poca omisión y/o adición de letras -Respeto poco los signos de puntuación
	NR	No resuelve la tarea	-No responde las preguntas de comprensión lectora
	RP	Resuelve parcialmente la tarea	-Responde parcialmente a las preguntas de CL
	RT	Resolvió la tarea	-Responde correctamente a las preguntas de CL
	DHT	Dependiente en hacer la tarea	-Depende de factores externos para terminar la tarea -Necesitó de mucha ayuda para hacer la tarea
	PA	Pidió ayuda para hacer la tarea	-Necesitó de alguna ayuda para terminar la tarea
	I	Independiente para hacer la tarea	-Fue independiente al hacer la tarea
	LT	Lentitud en la tarea	-Se demoró mucho en terminar la tarea
	FT	Finalizó la tarea	-Realizó la tarea en el tiempo indicado

Nota. CL = comprensión lectora.

La tabla 3.3 nos muestra como para la variable de comprensión lectora distinguimos diferentes códigos de patrón que describen que sí hubo dificultades en la realización de las tareas de comprensión lectora y el tipo de dificultad; además, que, al diferenciar dichas dificultades, se detectó la forma en la cual se realizó la tarea y si está se finalizó como estaba estipulado. Distinguir estos aspectos nos permitió ir enlazando: a) entre dificultad lectora y reacción emocional; b) entre tarea de comprensión lectora y surgimiento de alguna estrategia de

regulación; c) entre finalización de la tarea y modulación de la emoción generada. De esta forma, nos íbamos abriendo el camino para fundamentar las categorías de análisis.

Tabla 3.4
Códigos de patrón (CP) para variable de estrategias de regulación emocional

Variables	CP	Descripción	Agrupación
Estrategias de regulación emocional	RE	Reacciones emocionales	Emociones generadas por las tareas
	EP	Emociones primarias	Emociones primarias
	EP(E)	Emociones primarias	Enojo
	EP(T)	Emociones primarias	Miedo
	EP(M)	Emociones primarias	Tristeza
	OE	Otras emociones	Otras emociones
	Ab		Aburrimiento
	An		Ansiedad
	Ap		Apatía
	Ne		Nerviosismo
	Ve		Vergüenza
	Lla		Llanto
	REE*	Reacciones emocionales en la escuela	-Emociones identificadas y reportadas por los participantes en el contexto escolar
	EP*	Emociones primarias escuela	Emociones primarias reportadas por experiencias de lectura en la escuela
	E*	Emociones primarias escuela	Enojo
	M*	Emociones primarias escuela	Miedo
	T*	Emociones primarias escuela	Tristeza
	OE*	Otras emociones en la escuela	Otras emociones en la escuela
	Lla*		Llanto
	Ve*		Vergüenza
	MRG	Modelo 1: modelo de regulación emocional de Gross	Estrategias-acciones
	M	Modificación de la situación	Pedir ayuda
	S	Selección de la situación	Evitar leer
	R	Reevaluación cognitiva	Pensamientos positivos en voz alta
	EBM	Modelo 2: estrategias basadas en el movimiento	-Moverse -Balancearse en la silla -Tomar agua -Mover las manos -Levantarse del asiento -Tocar objetos -Masticar dulces/chicles -Jugar con las manos -Cambiar de posición -Cantar -Bailar -Dramatizar la lectura
	(/)	Momento surgen las estrategias	
	/A	Antes	Antes de las reacciones emocionales
	D/	Después	Después de las reacciones emocionales
	ST	Contexto 1: sesiones de trabajo	Tareas de comprensión lectora
	EE	Contexto 2: experiencias escolares	Experiencias de lectura en la escuela relacionadas con las tareas de CL

En la tabla 3.4 presentamos los códigos de patrón a partir de la secuencia de eventos que originó la variable de comprensión lectora, ya que era necesario ubicar las reacciones emocionales que se habían generado producto de las dificultades lectoras, porque de este hecho dependíamos para identificar las acciones que posiblemente eran estrategias de regulación emocional. A su vez, la forma en la cual se nos presentó la realidad estudiada y cómo nos fue posible organizarla en estos códigos de patrón nos llevó a entretener todos los aspectos emocionales de esta variable y ver surgir categorías emergentes; es decir, fue como si las palabras y las acciones descritas tomaran vida y nos permitieran esa proximidad con la realidad del grupo de participantes para encontrar respuesta a nuestra pregunta de investigación.

Como se puede apreciar, en todo este proceso de codificación nos orientamos a través de un orden que iba marcando las pautas a seguir para la organización de toda la información. Ahora pasaremos a describir cómo organizamos visualmente dichos datos.

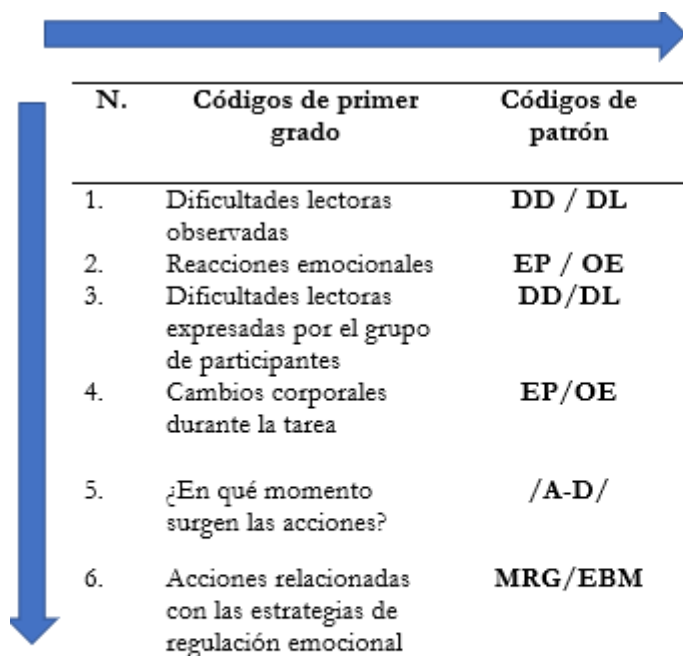
Visualización/exposición de los datos. Una vez con los datos codificados lo que hicimos fue organizarlos en matrices para analizarlas y luego pasar a elaborar diagramas; ello con intención de obtener un panorama completo que nos permitiera distinguir entre las categorías de análisis y las posibles categorías emergentes y, a partir de ello, definir variedad de temas enfocados a resolver la pregunta de investigación. Cabe mencionar, como se pudo haber dado cuenta el lector, que desde la codificación de los datos íbamos haciendo la representación de los mismos, por medio de matrices que nos permitían ir aproximándonos a la realidad. Por lo que el análisis que realizamos fue un proceso flexible que iba hilando todos los elementos necesarios para encontrar respuesta al objeto de estudio.

En la elaboración de las matrices nos centramos en definir los códigos de primer grado y los códigos de patrón. Dichas matrices fueron el producto del análisis de las bitácoras de trabajo, en donde agrupamos todos los códigos para disponer de un orden que nos permitiera definir el proceso para el empleo de las estrategias de regulación emocional. Este proceso lo pudimos explicar gracias a los códigos de la siguiente manera: primero, la tarea genera dificultades lectoras; segundo, surge una reacción emocional en los niños y niñas cuando están enfrentando la dificultad (la cual a veces fue expresada y en otras solo se percibió un cambio corporal y conductual); tercero, existe conciencia de la dificultad lectora y de la reacción emocional que se está experimentando; cuarto, toman decisiones en relación a tratar de modular lo que están sintiendo, ya sea para encontrar un bienestar o terminar la tarea; quinto, esas decisiones se expresan en el empleo de las estrategias, porque justo en el momento que surge la dificultad

aparece la emoción y luego la estrategia; sexto la emoción ha sido modulada o se ha disminuido la intensidad de la misma. Lo anteriormente descrito, lo podemos ver junto a los códigos en la tabla 3.5.

Tabla 3.5

Proceso identificación de las estrategias a partir de la relación de los códigos



N.	Códigos de primer grado	Códigos de patrón	Relación entre códigos
1.	Dificultades lectoras observadas	DD / DL	La tarea genera dificultades
2.	Reacciones emocionales	EP / OE	Surge una reacción emocional
3.	Dificultades lectoras expresadas por el grupo de participantes	DD/DL	El niño es consciente de su dificultad lectora
4.	Cambios corporales durante la tarea	EP/OE	El niño también es consciente que a nivel emocional está experimentando alguna sensación
5.	¿En qué momento surgen las acciones?	/A-D/	Antes de la reacción emocional Después de la reacción emocional
6.	Acciones relacionadas con las estrategias de regulación emocional	MRG/EBM	Tratan de manejar lo que están sintiendo y emplean una estrategia de regulación emocional, sea para sentirse mejor o terminar la tarea
7.	Acciones relacionadas con la realización de las tareas	RT/FT	La reacción emocional se moduló o disminuyó su intensidad porque terminó la tarea y se muestra en un estado de calma

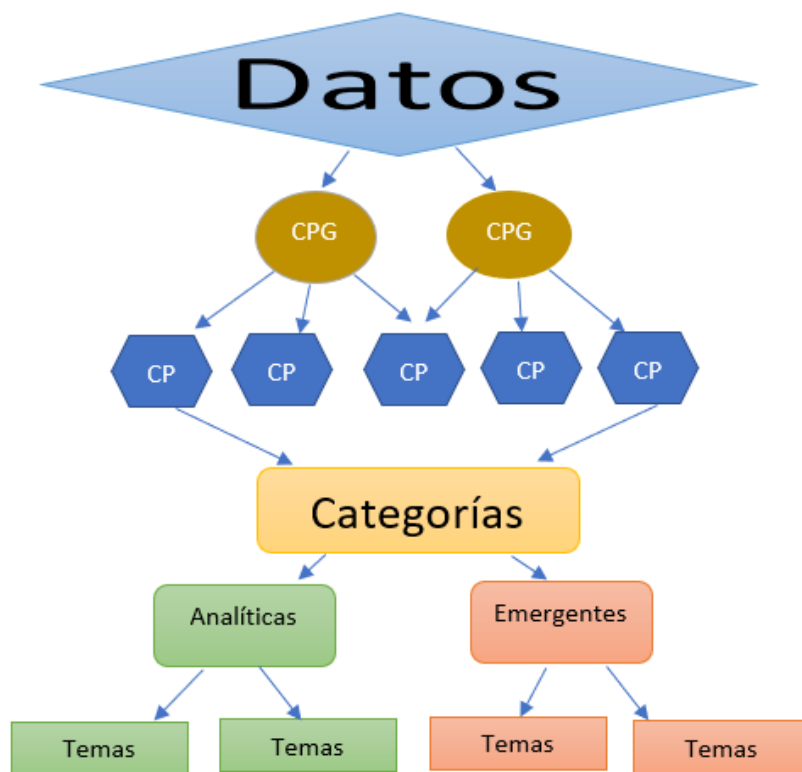
Nota. Códigos: DD = dificultad severa; DL = dificultad leve; EP = emociones primarias; OE = otras emociones; MRG = modelo regulación Gross; EBM = estrategias basadas en el movimiento; RT = resolvió la tarea; FT = finalizó la tarea.

Después de realizado el ejercicio con las matrices procedimos a diagramar estos datos para distinguir las categorías emergentes y los posibles temas relevantes dentro de toda la información con la que contábamos. Ello nos favoreció en la realización de un proceso de inducción ordenado que esclareció el análisis en torno a tomar decisiones. Por lo que este proceso fue esencial, dado que partió de la calidad de los datos y de la elección de los pertinentes que permitieron dar respuesta al fenómeno en estudio a través de las diferentes categorías

identificadas (Miles & Huberman, 1994). Así, por ejemplo, como se muestra en la figura 3.6 logramos identificar las diferentes categorías.

Figura 3.6

Visualización de los datos para su interpretación



Nota. CPG = códigos de primer grado; CP = códigos de patrón.

Conclusiones y verificaciones de los datos. Si recapitulamos todo el proceso de análisis hasta llegar a este punto, tendremos que primero organizamos el material recolectado clasificando y agrupando los datos. Luego construimos las bitácoras que permitieron un relato coherente y a través de estas codificamos el texto y lo relacionamos. Seguidamente, presentamos los datos para distinguir entre las categorías de análisis y las emergentes, para llegar a esta última etapa de comprensión e interpretación de los datos, es decir, dotar de significado y transmitir lo que se ha aprendido (Coffey & Atkison, 2004; Rossman & Rallis, 2012) durante el encuentro con la realidad que nos mostraron los participantes.

Así que durante esta última etapa se relacionaron los datos cuantitativos con los cualitativos y se buscó esa complementariedad entre ambos datos con la intención de enlazar la información particular y característica de cada tipo de dato y encontrar en esa relación los patrones

emocionales que se formaron a partir de las dificultades lectoras, y cómo se da respuesta a dichos patrones mediante el empleo de las estrategias de regulación emocional.

En este sentido, llegamos a las conclusiones a través de un proceso que incluyó la observación y posterior identificación de patrones recurrentes en los participantes, de los cuales resultaron nuestras categorías emergentes que dieron paso a los temas representativos de las variables en estudio. Cabe mencionar que mientras hacíamos el ejercicio de identificar patrones, y en la búsqueda de significados pertinentes, tuvimos ciertos momentos en donde surgió la plausibilidad que, como describen Miles *et al.* (2014) que la historia de la ciencia está llena de comprensiones intuitivas que, después de una laboriosa verificación, resultaron ser ciertas. Así que, siguiendo algunas pistas que nos brindó esta plausibilidad, pudimos explorar con mucho más énfasis acciones que después, mediante el proceso de análisis riguroso que seguimos en esta investigación, se convirtieron en categorías emergentes. Con esto no estamos afirmando que solo nos basamos en la intuición, sino que con base en ella nos abrimos a un camino de posibilidades de significados que tuvimos que ir comprobando sistemáticamente en el análisis de los datos.

Para comprender de mejor manera nuestros hallazgos, también procedimos a la formación de grupos para condensar los datos y categorizarlos según los elementos similares que presentaban. Agrupar fue un aspecto imprescindible para llegar a las conclusiones, pues de esta forma logramos distinguir las relaciones entre las dificultades lectoras, el tipo de TDAH y las estrategias de regulación emocional.

Otra herramienta importante que utilizamos en el análisis —y que respaldan nuestros hallazgos— fue la triangulación por método (protocolo de observación, documento de entrevista realizada a los participantes y diálogo con las familias en la entrega del informe final sobre los resultados de sus hijos en las pruebas estandarizadas y en las sesiones de trabajo). Obtener la corroboración de estas tres fuentes diferentes nos ofreció una mejor confiabilidad en el análisis para complementar y unificar los datos, y que estos se acercaran al objeto de estudio en búsqueda de respuestas coherentes y claras.

Por último, hemos considerado una validez también relacionada con el consenso con los participantes y apoyada en los procesos de “cristalización” (Hodder, 2000; Denzin, 1998) lo cual permite hacer visibles los distintos puntos de vista en la comprensión e interpretación; es decir, involucrando, en las decisiones sobre los datos, la certeza que dicho dato es correcto mediante la verificación que hace el mismo participante. Por ejemplo, cuando los participantes nos

confirmaban la emoción que estaban experimentando y nos comprobaban la estrategia de regulación emocional que estaban empleando. Así, de esta manera se integran la perspectiva que toma la persona investigadora y cada uno de los participantes, sin promover un análisis sesgado, sino comprendiendo la realidad en su totalidad. No se trata de incluir múltiples interpretaciones, sino que no se pretende concluir los trabajos cualitativos desde una sola perspectiva o autoridad.

4. Resultados

Antes de presentar los resultados se hace un especial énfasis en el camino recorrido por cada una de las etapas en la búsqueda de estos, ya que, a pesar de las limitadas y especiales condiciones de espacio y tiempo que nos generó la virtualidad, logramos establecer un espacio seguro para que los participantes se expresaran con total libertad y confianza, lo cual, a nuestro juicio, fue uno de los aspectos más retadores e importantes que nos exigió el ambiente virtual. Establecimos dicho espacio a partir del respeto y la empatía, sin hacer ningún juicio a las acciones o comportamientos de los participantes y sin decirles lo que tenían que hacer o dejar de hacer en relación a sus decisiones durante las sesiones de trabajo. Esto fue un punto clave, porque los niños y niñas nos comentaron que estaban tan acostumbrados a los regaños, a las instrucciones, a las presiones que ejercen sobre ellos sus familiares y maestros que en nuestras sesiones estaban sorprendidos porque podían expresarse tal y como son. Lo anterior nos ofreció una amplia oportunidad para acceder a los datos. Debido a ello, el proceso metodológico desarrollado se implementó según lo planificado.

Se presentan a continuación los resultados retomando la organización de diseños mixtos mediante una estrategia concurrente transformativa (Creswell, 2008): en primer lugar, los datos cuantitativos con los cuales exploramos los componentes lingüísticos alterados, el nivel de rendimiento lector y los problemas en la regulación emocional; y, en segundo lugar, los cualitativos referidos a la identificación de las estrategias de regulación emocional de nuestros participantes. Posteriormente, se integran ambos datos en el análisis, esto con el propósito que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio.

Para los datos cuantitativos describiremos las puntuaciones directas (PD) y los percentiles (Pc) cotejados con los baremos (B) establecidos por edad y cursos de primaria de las baterías PROLEC-R y EDICOLE. También se presentan las PD (ante una escala típica —T— con una media de 50) de los índices globales y de las escalas de medición de los problemas emocionales, atencionales y conductuales que se evaluaron mediante el SENA.

Cabe mencionar que las puntuaciones en las escalas de validez o de control (las cuales miden la inconsistencia y detectan posibles respuestas al azar, falta de atención o de colaboración

en el momento de hacer las pruebas) tuvieron una media de 0.9, lo que indica normalidad y que los participantes respondieron integralmente a las preguntas. Por lo que todos los cuestionarios y tareas de los tres instrumentos administrados fueron aceptados.

En lo que respecta a los datos cualitativos, estos se analizaron a partir de un proceso de codificación de la información con la finalidad de hacer una interpretación lo más objetiva posible. De esta forma, identificamos códigos de patrón (que son los que reúnen a aquellos datos similares y recurrentes dentro de un segmento de información; Saldaña, 2013), a los cuales se les atribuye un significado para su interpretación. La interrelación entre estos códigos nos permitió categorizar los datos y hacer una primera aproximación al análisis sobre nuestro objeto de estudio.

Además, estos códigos de patrón se ilustran y explican desde el diseño de matrices que se hicieron con el propósito de organizar claramente las respuestas obtenidas por los participantes en las tres tareas de comprensión lectora, y que facilitarán, posteriormente, la interpretación de dichos datos.

Por último, se presenta el resumen de ambos tipos de datos y la manera en la cual se relacionan ante la pregunta de investigación.

4.1 Resultados cuantitativos

4.1.1 Batería de evaluación de los procesos lectores revisada (PROLEC-R)

Los resúmenes de las puntuaciones directas (PD) obtenidas por los 12 participantes en las 9 tareas que evalúa el PROLEC-R se presentan comparadas con los baremos (B) de los índices principales por cada curso de primaria. Dentro de estos índices principales se distinguen 3 categorías según rangos de los baremos establecidos: *DD* = dificultad severa; *D* = dificultad; y *N* = normal. El punto de corte que se tomó para hacer dicho contraste fue la media señalada por la categoría *N* en cada una de las 9 tareas. A manera de ejemplo, para la tarea 1 (*nombre de letras*) los rangos de los baremos correspondientes para 1º curso de primaria son: 0-18 = *DD*; 19-45 = *D*; 46 o más = *N*. Por tanto, el punto de corte es 46 dentro de la categoría normal para dicha tarea y curso. Se asume entonces que, si una puntuación directa obtenida por un niño de primer grado es menor a 46, ello representa la existencia de dificultades; si es igual a 46 se ubica dentro del límite de posibles dificultades, si es mayor a 46 se admite que el niño no presenta dificultad alguna en el aspecto evaluado.

Teniendo en cuenta estos parámetros de referencia por tarea y curso de primaria, se presenta en la tabla 4.1 las puntuaciones directas obtenidas por los participantes, comparadas con los rangos establecidos. Se puede apreciar que la mayoría de las PD son inferiores a los baremos esperados, lo que significa que los participantes de este estudio presentan características deficientes en los procesos implicados en la lectura. También dichas PD permitieron verificar el nivel, sea *B = bajo*; *M = medio*; *A = alto* de los índices de habilidad lectora, el cual se explica más adelante.

Tabla 4.1

Puntuaciones directas (PD) comparadas con los baremos (B) establecidos por curso de primaria

P ⁹	NL	B	ID	B	LP	B	LS	B	EG	B	SP	B	CO	B	CT	B	CR	B
0101	45	46	4	10	8	24	3	21	7	12	1	3	15	14	3	6	4	2
0201	31	46	7	10	20	24	20	24	10	12	1	3	13	14	1	6	3	2
0302	51	61	3	15	23	51	9	33	8	12	5	10	13	16	1	10	1	3
0402	60	61	15	15	30	51	12	33	9	12	1	10	14	16	10	10	5	3
0502	72	61	15	15	17	51	26	33	11	12	1	10	14	16	9	10	5	3
0603	12	70	8	18	15	61	14	38	8	13	1	12	13	16	2	10	1	3
0704	81	82	8	23	40	75	20	43	11	16	11	15	14	16	7	10	3	3
0805	90	101	14	28	94	94	29	53	12	16	15	20	14	16	9	10	2	4
0905	109	101	29	28	66	94	41	53	12	16	3	20	14	16	10	10	7	4
1005	41	101	10	28	84	94	43	53	9	16	5	20	14	16	6	10	2	4
1105	58	101	15	28	93	94	45	53	8	16	12	20	14	16	6	10	3	4
1206	42	101	15	31	74	109	44	61	11	16	17	23	14	16	7	11	1	4
\bar{x}	58	78	12	21	47	69	22	41	10	14	6	14	14	16	5	9	3	3

Nota. P = participante; NL = nombre de letras; ID = igual-diferente; LP = lectura de palabras; LS = lectura pseudopalabras; EG = estructuras gramaticales; SP = signos de puntuación; CO = comprensión de oraciones; CT = comprensión de textos; CR = comprensión oral; B = baremos por tarea y curso de primaria. El color resaltado representa las únicas PD que fueron mayores a la media establecida.

Como se muestra en la tabla 4.1, las PD obtenidas por los participantes son inferiores a los baremos esperados por edad y curso de primaria, lo que sugiere dificultades en los procesos

⁹ A partir de este punto se identificarán a los participantes mediante la asignación de su número consecutivo correspondiente seguido de otro número que representa el curso de primaria. Así, por ejemplo: participante 0603, 06 número consecutivo, 03 = 3° curso de primaria; participante 1105, número consecutivo 11, 05 = 5° curso de primaria.

implicados en la lectura. Se resaltan en color, en la misma tabla, solo aquellas PD mayores a la media, las cuales no son significativas ante el número de PD menores a lo establecido en los baremos.

Es por ello que interpretamos, a partir de este resumen de las PD, en primer lugar, los índices principales para determinar el tipo de dificultad en cada una de las tareas realizadas por los participantes. Se identificó que *efectivamente* existen dificultades lectoras en los niños de este estudio, las cuales se ubican entre las categorías *DD* y *D*, ya que la media de las PD resultó estar 2 desviaciones típicas por debajo del valor normativo esperado por tarea y por curso de primaria. Así, para las tareas de *nombre de letras* e *igual-diferente*, la mayoría de los participantes puntuaron entre categoría *DD* y *D*, salvo 0101, 0402, 0502 y 0905 que no presentaron dificultades en dichas tareas. En las tareas de *lectura de palabras* y *lectura de pseudopalabras*, nuevamente 0402, 0502 y 0905 no presentaron dificultades en comparación a los demás participantes que se ubican en las categorías de *DD* y *D*. En cuanto a las tareas de *estructuras gramaticales* y *signos de puntuación*, todos los participantes evidencian alguna categoría entre *D* y *DD*, pero en la mayoría sobresalen las dificultades severas. Para las tareas de *comprensión de oraciones*, *comprensión de textos* y *comprensión oral*, las PD ubican a los participantes en una categoría de tipo leve. Se señala otra vez que las PD de 0101, 0402, 0502 y 0905 son superiores en estas tres tareas en comparación a los demás participantes, pero inferiores a la media esperada por edad y curso de primaria (*véase* la tabla 4.2 en donde se detalla tipo de dificultad por tarea y por participante).

En segundo lugar, verificamos el índice de habilidad lectora (IHL) a través de la categorización que obtuvimos en los índices principales, lo cual nos permitió ubicar a los participantes entre los diferentes niveles que plantea el IHL (ya sea bajo, medio y alto). Para ello se compararon la PD obtenidas solo en categoría *normal* de las tareas de *identificación de letras*, *igual-diferente*, *lectura de palabras*, *lectura de pseudopalabras* y *signos de puntuación* con los baremos establecidos para el IHL, según lo plantea el PROLEC-R; por ejemplo, el participante 0402 en la tarea de *igual-diferente* obtuvo una PD de 28 dentro de la categoría *normal*, lo cual, al compararse con el baremo del IHL, lo clasifica en un nivel *medio* de habilidad lectora. Es así como los participantes 0101, 0402, 0502 y 0905 se clasifican en un nivel *medio* de habilidad lectora, mientras que el resto de los participantes se sitúan en un nivel *bajo* en este mismo índice. Cabe mencionar que a pesar que los participantes 0101, 0402, 0502 y 0905 sobresalen del resto de participantes en el IHL, dichas puntuaciones aún siguen siendo inferiores a lo esperado por edad y curso de primaria.

Por tanto, según los instrumentos aplicados, nuestra muestra presenta dificultades de leves a severas en las 9 tareas evaluadas, además de un IHL entre niveles bajos y medios, lo que hace más proclives a los participantes a presentar problemas crecientes en la lectura y comprensión de la misma (tabla 4.2).

Tabla 4.2

Categorías de los participantes en las 9 tareas del PROLEC-R

Participantes	Déficit en procesos implicados en la lectura									Índice habilidad lectora
	Identificación de letras		Léxico		Sintaxis		Semántica			
	Nombre de letras	Igual-diferente	Lectura palabras	L. Pseudopalabras	E. Gramaticales	S. de Puntuación	C. de oraciones	C. de textos	C. oral	
0101	N	D	D	DD	D	DD	N	D	N	Medio
0402	N	N	D	DD	D	DD	D	N	N	Medio
0502	N	N	DD	D	D	DD	D	N	N	Medio
0905	N	N	D	D	D	DD	D	N	N	Medio
0201	D	D	D	D	D	DD	D	D	N	Bajo
0302	D	DD	DD	DD	DD	DD	D	D	D	Bajo
0603	DD	D	DD	DD	DD	DD	DD	DD	D	Bajo
0704	D	DD	D	DD	D	D	D	D	N	Bajo
0805	D	DD	N	DD	D	D	D	N	D	Bajo
1005	DD	DD	D	D	DD	DD	D	D	D	Bajo
1105	DD	DD	D	D	DD	DD	D	D	N	Bajo
1206	DD	DD	D	D	D	DD	D	D	D	Bajo

Nota. N = normal; D = dificultad leve; DD = dificultad severa.

En tercer lugar, comprobamos, a través de las medias de las PD, las tareas en las cuales hubo mayor dificultad de ejecución para los participantes (véase tabla 4.3). Así, las tareas *nombre de letras* y *lectura de palabras* resultaron con una media inferior a 2 unidades típicas reflejando una *dificultad severa*. Se deduce, por consiguiente, una alta probabilidad de afectación de la ruta léxica de lectura de los participantes, la cual influye directamente en la automatización de sílabas, palabras y en la correspondencia ortográfica en el momento de leer. Así mismo, no solo se percibe una posible alteración en la ruta léxica, sino también en la ruta subléxica, representada en las tareas de *igual-diferente* y *lectura de pseudopalabras*, aunque en una categoría de *dificultad*. Esto demostraría que aún no se han integrado ambas vías de lectura, lo que ocasionaría deficiencias en el reconocimiento y correspondencia del fonema-grafema en el momento de leer.

El desempeño en las tareas de *estructuras gramaticales* y *signos de puntuación* resultó con *dificultad severa*, lo que implica que los participantes manifiestan problemas para identificar a nivel sintáctico las diferentes estructuras en las que se puede componer una oración y para jerarquizarlas. Para las tareas de *comprensión de oraciones* y *de textos* también resultaron con un desempeño inferior a la media esperada, pero se situaron con *dificultad leve*. Es decir, los participantes necesitan reforzar dichos procesos para evitar problemas crecientes en estos aspectos. En cambio, la tarea de *comprensión oral* se encuentra entre los límites normales.

Tabla 4.3

Total, de medias aritméticas de las PD por tarea y baremos establecidos por PROLEC-R

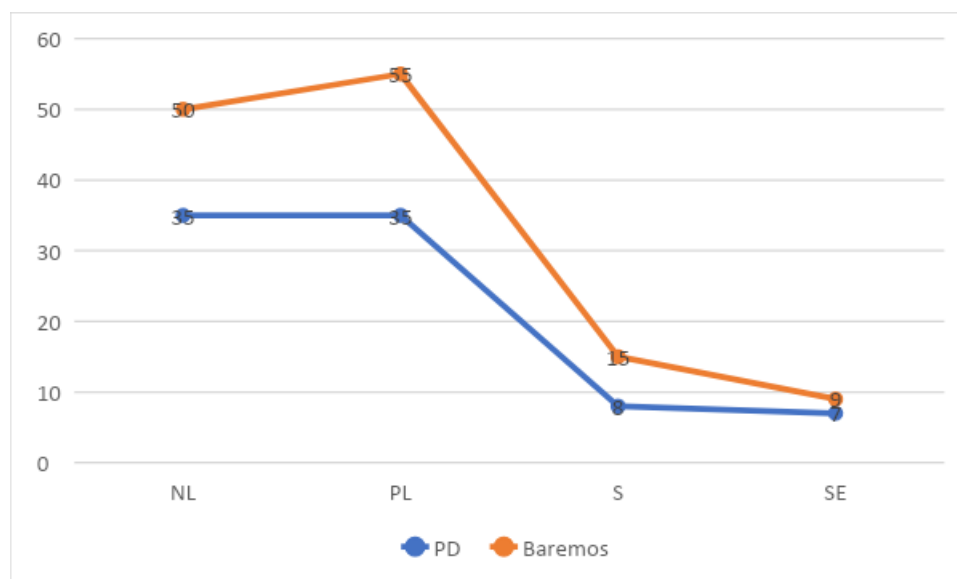
Tareas	\bar{x} PD	\bar{x} B	C
Nombre de letras	58	78	DD
Lectura de palabras	47	69	DD
Signos de puntuación	6	14	DD
Estructuras gramaticales	10	14	DD
Igual-diferente	12	21	D
Lectura de pseudopalabras	22	41	D
Comprensión de oraciones	14	16	D
Comprensión de textos	7	9	D
Comprensión oral	3	3	N

Nota. PD = medias de las puntuaciones directas por tarea; B = media de los baremos establecidos por edad y curso de primaria; C = categoría de análisis la cual se obtiene de verificar los rangos establecidos con las puntuaciones directas obtenidas en la prueba; DD = dificultad severa; D = dificultad; N = normal.

En la tabla 4.3 podemos apreciar un desempeño inferior en cada una de las tareas realizadas por los participantes, menos en la tarea de comprensión oral. Ahora, si agrupamos a cada tarea según el proceso implicado en la lectura que le corresponde, se deduce en cuál de dichos procesos nuestros participantes tuvieron mayor dificultad en su ejecución. Esta agrupación, según el PROLEC-R, quedaría de la siguiente forma: a) *procesos de identificación de letras*, tareas nombre de letras e igual-diferente; b) *procesos léxicos*, tareas de lectura de palabras y de pseudopalabras; c) *procesos sintácticos*, tareas de estructuras gramaticales y signos de puntuación; d) *procesos semánticos*, tareas de comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral. De esta manera, como lo muestra la figura 4.1, verificamos (a través de la suma de las medias de dicha agrupación de tareas) que todos los procesos implicados en la lectura —que evalúa el

PROLEC-R— presentan dificultades de leves a severas, siendo los procesos de *identificación de letras, léxico y sintaxis* los más afectados en un nivel de dificultad severa. En cambio, los procesos *semánticos* se ubican con dificultad leve, aunque cabe mencionar que fue el que más se acercó a la media esperada; aun así, dichas puntuaciones directas no fueron suficientes y están por debajo de los baremos establecidos.

Figura 4.1
Rendimiento de los participantes en los procesos implicados en la lectura



Nota. NL = proceso de identificación de letras; PL = procesos léxicos; S = sintaxis; SE = semántica. La figura muestra que los procesos con mayores dificultades fueron: identificación de letras, léxico y sintaxis, ya que las puntuaciones obtenidas están por debajo de los baremos esperados por edad y curso de primaria.

La figura 4.1 presenta que las medias obtenidas por agrupación de tareas son inferiores a más de una desviación típica según los baremos establecidos. Recordemos que los procesos sintácticos y semánticos se han evaluado a partir de sus características específicas con tareas que involucran un número menor de ítems en comparación a los otros procesos, lo que hace que la gráfica disminuya en los baremos esperados en los procesos referidos a la sintaxis y a la semántica; sin embargo, esto no significa que dichos baremos son mínimos en comparación a los otros, sino que dependen del diseño de la prueba y de lo que necesita cada proceso. Por tanto, igual de afectada se encuentra la sintaxis como los procesos de identificación de letras y léxico.

Con este análisis se complementan los resultados del PROLEC-R de nuestra muestra, el cual resultó ser inferior a lo esperado por edad y curso de primaria, lo que supone dificultades significativas en los cuatro procesos implicados en la lectura.

4.1.2 Evaluación Diagnóstica de la Comprensión Lectora (EDICOLE)

Los resultados del EDICOLE se miden a través de puntuaciones percentiles (Pc) derivadas del perfil de las puntuaciones directas (PD) registradas por los participantes en la realización de la prueba. Por lo que las Pc obtenidas en cada una de las escalas muestran el desempeño lector manifestado a través de categorías *muy bajo*, *bajo*, *medio bajo*, *medio*, *alto* y *muy alto* de comprensión lectora. En este sentido, se compararon las Pc obtenidas con los rangos específicos por edad y curso de primaria en cada una de las escalas evaluadas. A continuación, se presentan estos resultados.

Índice de comprensión lectora (ICL). Los Pc alcanzados en el índice de comprensión lectora son inferiores en relación con los baremos esperados por curso, lo que indica que nuestros participantes se sitúan en las categorías de bajo entre rangos de $3 \geq Pc \leq 15$ y medio bajo entre $16 \geq Pc \leq 30$. Estos datos sugieren problemas en la comprensión lectora. (tabla 4.4)

Tabla 4.4
Resultados en el índice de comprensión lectora

P	Pc	Rango	Categoría
0101	20	$16 \geq Pc \leq 30$	Medio bajo
0402	22	$16 \geq Pc \leq 30$	Medio bajo
0502	27	$16 \geq Pc \leq 30$	Medio bajo
0905	24	$16 \geq Pc \leq 30$	Medio Bajo
0201	3	$3 \geq Pc \leq 15$	Bajo
0302	3	$3 \geq Pc \leq 15$	Bajo
0603	6	$3 \geq Pc \leq 15$	Bajo
0704	5	$3 \geq Pc \leq 15$	Bajo
0805	6	$3 \geq Pc \leq 15$	Bajo
1005	15	$3 \geq Pc \leq 15$	Bajo
1105	4	$3 \geq Pc \leq 15$	Bajo
1206	6	$3 \geq Pc \leq 15$	Bajo

Nota. P = participante; Pc = percentil

Como se observa en el índice de comprensión lectora, los Pc alcanzados están por debajo de la media. Aunque los participantes 0101, 0402, 0502 y 0905 lograron alcanzar rangos que los ubican en nivel medio, el resto de participantes se clasifican en niveles bajo de comprensión lectora. Por lo que, para ampliar esta interpretación, se verificaron las escalas de representación textual (RT) y de integración del texto (IT), las cuales tienen como función principal discernir las posibles causas del déficit en la comprensión lectora, desde la información previa que utiliza el lector, hasta la forma en la cual hace las conexiones necesarias para inferir los significados del texto. Estas escalas se midieron a partir de los rangos establecidos en el EDICOLE.

Escala de representación del texto (RT). Los resultados de cinco participantes (0201, 0302, 0603, 0704 y 1105) se ubican en la categoría de *bajo*, dado que los Pc recibidos están entre los rangos de $3 \geq Pc \leq 15$; esto implica que tienen dificultades severas en lo referido a conectar y relacionar las ideas explícitas del texto con las inferencias sobre el mismo, lo que impide que se haga una comprensión profunda sobre la lectura. Cuatro participantes (0101, 0805, 1005 y 1206) puntuaron entre $16 \geq Pc \leq 30$, es decir, en la categoría de *medio bajo*, indicando también dificultades en lo que concierne a realizar un proceso de lectura global del texto que incluya identificar ideas principales. El resto de los participantes (0402, 0502 y 0905) registraron Pc en la categoría de *medio* con un rango entre $30 \geq Pc \leq 51$. Si bien no hay dificultades evidentes, tampoco demuestran un desempeño eficiente para extraer el significado del texto a partir de su representación (tabla 4.5).

Escala de integración del texto (IT). En esta escala nuevamente los participantes 0201, 0302, 0603, 0704 y 1105 (quienes puntuaron en rangos de nivel *bajo* en la RT) volvieron a ubicarse en el mismo nivel en esta escala; a este grupo se agrega la participante 1206, que no alcanzó los rangos de nivel *medio bajo* que obtuvo en la escala RT. Esto significa que estos niños fallaron en el ejercicio de combinar efectivamente los conocimientos previos con la información del texto a través de inferencias que les permitieran crear un modelo mental de comprensión lectora. Por otro lado, de nuevo los participantes 0101 y 0805 se ubican entre $16 \geq Pc \leq 30$ en categoría de *medio bajo*, como también puntuaron en la RT. Estos niños presentan dificultades para concluir sobre las ideas principales del texto a partir de hacer conexiones con sus conocimientos previos. Los participantes 0402, 0502 y 0905 volvieron a repetir la misma categoría de la RT, esto es, en nivel *medio*, por lo que las dificultades en ambas escalas son mínimas en comparación a los demás participantes. El participante 1005 subió en esta escala a categoría de *medio*. (tabla 4.5).

Tabla 4.5*Categorías obtenidas por los participantes en las escalas de representación del texto e integración del texto*

P	Representación del texto	Integración del texto
0402	medio	medio
0502	medio	medio
0905	medio	medio
0101	medio bajo	medio bajo
0805	medio bajo	medio bajo
1005	medio bajo	medio
1206	medio bajo	bajo
0201	bajo	bajo
0302	bajo	bajo
0603	bajo	bajo
0704	bajo	bajo
1105	bajo	bajo

Al comparar las Pc de las escalas de RT e IT observamos que estos datos se encuentran en rangos de nivel *bajo*, *medio bajo* y *medio*, lo cual se correlaciona con las Pc inferiores obtenidas en el índice de comprensión lectora. Por tanto, podemos sugerir que efectivamente todos los participantes manifiestan probabilidades de fallar en tareas de comprensión lectora. Aunque algunos —como 0101, 0402, 0502 y 0905— puedan fallar menos.

Otro análisis que podemos hacer de la comparación de las Pc de las escalas de RT e IT es que los participantes 0402, 0502 y 0905 presentan mejores desempeños en los procesos de comprensión lectora; pero, aun así, dichos desempeños son todavía inferiores a lo esperado por edad y curso de primaria. También vuelven a puntuar, pero en niveles bajos, los participantes 0201, 0302, 0603, 0704 y 1105 lo que significa que dichos participantes sí presentan igual número de dificultades para ambas escalas y, por consiguiente, se podrían enfrentarse a mayores problemas para resolver efectivamente tareas de comprensión lectora. En cambio, se distingue que 1005 tuvo mayor puntuación en la escala de IT que en RT, lo cual es incongruente, porque generalmente el índice de Pc de la escala RT debe ser mayor al índice Pc de la escala IT, ya que la coherencia entre cómo funcionan ambos procesos se hace desde la representación del texto para luego integrar la información desde los conocimientos previos y extraer los significados. Sin embargo, parece ser que este participante tiene invertidos ambos procesos, lo que puede generar mayores dificultades y problemas en la comprensión lectora. Caso contrario sucede con 1206 que tiene un nivel medio bajo en RT y un nivel bajo en IT, lo cual, si bien parece ser coherente

con las secuencias de procesos para la comprensión lectora, de igual forma indica dificultades para lograr interpretar correctamente tareas de lectura.

En resumen, gracias a los datos obtenidos en el EDICOLE, los participantes de este estudio presentan un índice de comprensión lectora en niveles *bajos* y *medios* con dificultades de leves a severas para representar las ideas principales de una lectura e integrarlas de manera global para interpretar los textos, lo que influye significativamente en la comprensión lectora.

4.1.3 Perfil lector de los participantes

A la luz de los anteriores hallazgos se concluye que nuestros participantes *efectivamente* presentan dificultades en los procesos lectores y en la comprensión lectora. Los resultados de las pruebas PROLEC-R y EDICOLE permitieron construir el perfil lector de nuestra muestra, el cual se basó en las dificultades (leves y severas) encontradas en los procesos implicados en la lectura y en las deficiencias señaladas en el índice y las escalas de comprensión lectora. Este ejercicio permitió situar a los participantes en dos categorías: perfil lector *medio* y perfil lector *bajo*, lo que implica, evidentemente, que tienen carencias que se originan desde el poco desarrollo en los procesos fonológicos, sintácticos y léxicos, falta de integración de ambas vías de lectura y problemas para hacer una lectura global del texto a partir de inferencias e integración de la información (tabla 4.6).

En conclusión, consideramos que este perfil brindó una evaluación objetiva y un panorama general sobre las características lectoras de los participantes para el desarrollo de las tareas de comprensión lectora de nuestra investigación. Además, presenta elementos complementarios que se relacionan con los datos cualitativos, los que se abordarán a detalle más adelante.

Tabla 4.6

Perfil lector de los participantes a partir de las baterías PROLEC-R y EDICOLE

Participante	PROLEC-R					EDICOLE			Perfil lector		
	Déficit en procesos implicados en la lectura					Déficit en comprensión lectora			Bajo	Medio	Alto
	Identificación de letras	Léxico	Sintaxis	Semántica	Índice habilidad lectora	Representación del texto	Integración del texto	Índice comprensión lectora			
0101	N	X	X	N	M	-	X	M		*	
0402	N	X	X	N	M	X	-	M		*	
0502	N	X	X	N	M	-	X	M		*	
0905	N	X	X	N	M	X	-	M		*	
0201	N	X	X	X	B	X	X	B	*		
0302	X	X	X	X	B	X	X	B	*		
0603	X	X	X	X	B	X	X	B	*		
0704	X	X	X	N	B	X	X	B	*		
0805	X	X	X	N	B	-	X	B	*		
1005	X	X	X	N	B	X	-	B	*		
1105	X	X	X	X	B	X	X	B	*		
1206	X	X	X	X	B	X	X	B	*		

Nota. X = presenta dificultad; N = normal; M = nivel medio; B = nivel bajo; * = perfil lector

4.1.4 Sistema de Evaluación de la Niñez y Adolescencia (SENA)

El SENA evalúa un amplio espectro de problemas emocionales y de conducta mediante índices globales y escalas de medida que utilizan puntuaciones típicas (T). Dichas puntuaciones se distribuyen con una media de 50 y una desviación típica de 10. Así, por ejemplo, una puntuación T de 60 indica que la persona se encuentra una desviación típica por encima de la muestra de referencia utilizada, lo cual revela que su nivel en la variable medida puede considerarse medio-alto y presentar dificultades de leves a severas. Si estuviese dos desviaciones típicas por encima (T = 70) podríamos determinar que muestra un nivel alto y que, por tanto, presenta dificultades severas a signos de alarma en el rasgo evaluado.

Partiendo de las puntuaciones T se presentan los resultados de las diferentes variables evaluadas, las cuales, para efecto de esta investigación, se agruparon en escalas emocionales, cognitivas y conductuales para analizar la estrecha relación entre ellas. Cabe mencionar también

que solo se tomaron en cuenta aquellas escalas que tienen relación directa con nuestro tema de investigación, razón por la cual no se presentan todas las escalas que contiene esta prueba.

Escalas emocionales. Este grupo de escalas estuvo compuesto por el índice de problemas emocionales (IPE) y problemas de regulación emocional (PRE). La tabla 4.7 muestra las puntuaciones obtenidas en dichas escalas.

En la escala de IPE cuatro de los participantes (0302, 0805, 0905, 1105) alcanzaron puntuaciones entre una y dos desviaciones típicas por encima de la media en el índice de problemas emocionales (se resalta la PD de 91 sobre la media de la participante 0302, ubicada con signo de alarma). Estos resultados muestran un nivel alto en los problemas interiorizados que tienen relación con las dificultades para experimentar cualquier tipo de emociones, la intensidad en los sentimientos, los cambios en el estado de ánimo (depresión, ansiedad) y las habilidades socioemocionales. Tres participantes (0402, 0603, 1005) presentan dificultades leves para identificar sus estados anímicos y comprender sus emociones. Por su parte, tres participantes (0201, 0502 y 0704) se encuentran sobre la media. Ahora, si bien estas puntuaciones no evidencian un nivel alto de dificultad, al encontrarse dentro del punto de corte, es probable que se necesiten fortalecer las variables emocionales para evitar futuros problemas. Parece ser que dos de nuestros participantes (0101 y 1206) no señalan ninguna dificultad en esta escala.

Tabla 4.7
Puntuaciones directas comparadas con $T = 50$ en las escalas de IPE

P	IPE	T	Evaluación
0302	91	50	signo de alarma
0805	72	50	dificultad severa
0905	71	50	dificultad severa
1105	73	50	dificultad severa
0402	60	50	dificultades
0603	60	50	dificultades
1005	65	50	dificultades
0201	50	50	precaución
0502	51	50	precaución
0704	55	50	precaución
0101	37	50	sin dificultad
1206	45	50	sin dificultad

Nota. IPE = índice de problemas emocionales.

En cuanto a la escala de problemas de regulación emocional (véase tabla 4.8) dos participantes (0805 y 1105) resultaron con *dificultades severas* en lo referido a identificar, expresar

y gestionar sus emociones. Tres participantes (0704, 0905 y 1005) puntuaron en *dificultades leves*, lo que probablemente significa que estos niños están en el proceso de consolidación de sus habilidades emocionales, las cuales deberán seguir fortaleciendo para prevenir dificultades en los aspectos afectivos. En cambio, cinco participantes (0201, 0302, 0402, 0502 y 1206) resultaron sobre la media (*precaución*). Ahora, si bien estas puntuaciones no evidencian un nivel alto de dificultad, al encontrarse dentro del punto de corte, es probable que se necesiten fortalecer las variables emocionales para evitar futuros problemas. Al parecer para 0101 y 0603 no manifiestan ninguna dificultad para regular sus emociones.

Tabla 4.8

Puntuaciones directas comparadas con T = 50 en las escalas de PRE

P	PRE	T	Evaluación
0805	70	50	dificultad severa
1105	70	50	dificultad severa
0704	60	50	dificultades
0905	62	50	dificultades
1005	60	50	dificultades
0201	55	50	precaución
0302	51	50	precaución
0402	52	50	precaución
0502	54	50	precaución
1206	51	50	precaución
0101	44	50	sin dificultad
0603	43	50	sin dificultad

Nota. PRE = problemas de regulación emocional.

A raíz de estos hallazgos, podemos situar a nuestros participantes entre dos rangos: uno de *dificultades* (puntuaciones T por encima de la media con dos o más desviaciones típicas) que sugiere la posibilidad de alteraciones emocionales relacionadas con la labilidad y reactividad emocional, la depresión y la ansiedad; y un segundo rango de *precaución* (puntuaciones T igual a la media y/o con una desviación típica por encima) en donde posiblemente será conveniente monitorear el desarrollo emocional para brindar, en cualquier momento, los apoyos necesarios que fortalezcan dichos procesos.

Se resalta que los participantes 0805 y 1105 han puntuado con *dificultades severas* en las dos escalas emocionales, lo que indica probablemente un déficit en los aspectos afectivos. Los participantes 0201 y 0502 han resultado en un nivel de *precaución* en ambas escalas; esto puede significar que necesiten fortalecer sus procesos emocionales para evitar dificultades crecientes.

Nos llama la atención tres participantes, por distintos motivos: el primero es 0302, quien puntuó en nivel de *alarma* en IPE, pero en *precaución* en PRE; parece ser entonces que este participante a pesar de tener dificultades con la intensidad de sus emociones, puede o intenta gestionarlas, ya que no resultó con mayores complicaciones en la escala de PRE. De igual forma, pasa con 0603, pero este puntuó con dificultades leves en IPR y, por lo visto, también puede gestionar dichas emociones porque no manifestó ninguna dificultad en la escala de PRE. El tercero es 0101, quien puntuó en ambas escalas sin dificultad; esto, según la prueba, nos indica que identifica, expresa y regula sus emociones efectivamente.

Estos resultados en estas escalas constituyen un núcleo central en nuestra investigación y presentan un panorama en cuanto a las dificultades emocionales que los participantes están experimentando y, que posiblemente, influyen en la construcción de estrategias de regulación emocional. No obstante, cabe la posibilidad de preguntarse acerca de cómo los síntomas cognitivos del trastorno también se ven implicados en este accionar emocional. Para lo cual, a continuación, se exponen los datos obtenidos en las escalas conductuales y cognitivas que se evaluaron.

Escalas cognitivas. Dentro de estas escalas se evaluó el índice de problemas en las funciones ejecutivas (IPFE) y los problemas de atención (PA). Las puntuaciones en ambas escalas se presentan agrupadas en la tabla 4.9 porque pueden sugerir la detección temprana de un posible TDAH, presentación predominante con falta de atención.

Tabla 4.9

Puntuaciones directas comparadas con T = 50 en las escalas de IPFE y PA

P	IPFE	T	Evaluación	PA	T	Evaluación
0101	50	50	precaución	71	50	dificultad severa
0201	48	50	sin dificultad	52	50	precaución
0302	55	50	precaución	66	50	dificultad
0402	68	50	dificultad	61	50	dificultad
0502	55	50	precaución	66	50	dificultad severa
0603	62	50	dificultad	75	50	dificultad severa
0704	64	50	dificultad	74	50	dificultad severa
0805	72	50	dificultad severa	73	50	dificultad severa
0905	81	50	signo de alarma	79	50	signo de alarma
1005	63	50	dificultad	54	50	precaución
1105	65	50	dificultad	70	50	dificultad severa
1206	63	50	dificultad	62	50	dificultad

Nota. IPFE = índice de problemas de funciones ejecutivas; PA = problemas de atención; T = 50 (media).

Como se observa, en los resultados para la escala de problemas en las funciones ejecutivas solo un participante 0201 no manifestó ninguna dificultad. Dos participantes (0101 y 0302) obtuvieron puntuaciones dentro del rango de *precaución*. Esto significa que no muestran problemas en las funciones ejecutivas, aunque probablemente, por encontrarse cerca del punto de corte, habrá que seguir explorando dichas funciones para descartar cualquier indicio de dificultad que se desarrolle durante su crecimiento. Recordemos que nuestros participantes se encuentran entre las edades del desarrollo integral. El resto de participantes evidencia dificultades entre leves y severas, punteando entre 2 y 3 desviaciones típicas por encima de la media. Esto indica que presentan alteraciones en el conjunto de procesos cognitivos que intervienen en la conducta dirigida a metas, la planificación, el establecimiento de objetivos, la monitorización de la ejecución y la inhibición de respuestas impulsivas.

En la escala problemas de atención dos participantes 0201 y 1005 tuvieron puntuaciones sobre la media (*precaución*). Los demás participantes alcanzaron puntuaciones entre una y hasta tres desviaciones típicas arriba de la media, demostrando así tener un déficit en el control atencional relacionado a la concentración y a dirigir la atención a tareas específicas y mantenerla por periodos de tiempos prolongados, características comunes del TDAH. Sobresalen los participantes 0905 con un nivel de signo de *alarma* en ambas escalas y 0805 con *dificultades severas* también en dichas escalas. Lo que estuviera significando un posible TDAH presentación predominante con falta de atención¹⁰. De igual forma, para los participantes 0101, 0502, 0603, 0704 y 1105 por puntuar en *dificultad severa* en la escala de problemas de atención, se sugiere el mismo diagnóstico.

Escalas conductuales. Este grupo se compuso de las escalas de índice de problemas conductuales (IPC), escala de hiperactividad-impulsividad (HI) y escala de problemas de control de la ira (PCI). Estos resultados se presentan en una misma tabla (4.10) para comparar las puntuaciones porque pueden sugerir la posibilidad de TDAH, subtipo hiperactivo-impulsivo.

¹⁰ A partir de aquí se utilizarán las especificaciones que hace el DSM-5 para nombrar los distintos tipos de TDAH.

Tabla 4.10*Resultados en las escalas IPC, HI y PCI*

P	IPC	T	Evaluación	HI	T	Evaluación	PCI	T	Evaluación
0101	47	50	sin dificultad	49	50	sin dificultad	42	50	sin dificultad
0201	78	50	dificultad severa	75	50	dificultad severa	70	50	dificultad severa
0302	73	50	dificultad severa	71	50	dificultad severa	63	50	dificultad
0402	62	50	dificultad	74	50	dificultad severa	72	50	dificultad severa
0502	54	50	precaución	70	50	dificultad severa	63	50	dificultad
0603	48	50	sin dificultad	49	50	sin dificultad	47	50	sin dificultad
0704	52	50	precaución	47	50	sin dificultad	47	50	sin dificultad
0805	62	50	dificultad	54	50	precaución	54	50	precaución
0905	73	50	dificultad severa	81	50	signo de alarma	82	50	signo de alarma
1005	64	50	dificultad	73	50	dificultad severa	70	50	dificultad severa
1105	56	50	precaución	51	50	precaución	64	50	dificultad
1206	44	50	sin dificultad	40	50	sin dificultad	43	50	sin dificultad

Nota. IPC = Índice de problemas de conducta; HI = hiperactividad-impulsividad; PCI = problemas de control de la ira; T = 50 (media).

En los resultados para la escala problemas conductuales se observa que tres participantes (0101, 0603 y 1206) no reflejan alguna problemática en esta. Otros tres participantes (0502, 0704 y 1105) presentaron puntuaciones sobre la *media*. Esto indica un nivel de detección temprana para actuar ante manifestaciones de rabietas o comportamientos de desobediencia con la intención de prevenir problemas posteriores de conducta que pueden volverse severos con la edad. Mientras que el resto de los niños (seis en total) se encuentran con *dificultades de leves a severas* porque alcanzaron puntuaciones con una desviación típica mayor que la media, lo que indica que estos niños presentan problemas relacionados con conductas agresivas, desafiantes y negativistas. Solo un niño puntuó hasta tres desviaciones típicas figurando con dificultades de conductas disruptivas de severas a extremas.

En lo que respecta a la escala de hiperactividad-impulsividad, cuatro participantes (0101, 0603, 0704 y 1206) manifestaron estar entre los rangos establecidos por edad. 0805 y 1105 puntuaron sobre la media (*precaución*) sin presentar mayores dificultades. Las puntuaciones para el resto de los participantes son altas entre una y hasta tres desviaciones típicas por encima de la media. Evidentemente estos niños demuestran características significativas del comportamiento hiperactivo-impulsivo del TDAH, teniendo una actividad motriz excesiva, déficit en el control inhibitorio y sobreexcitación. Mientras que solo un participante (0905) se situó con signo de alarma. Cabe mencionar que se ha identificado que este niño ha puntuado igual en todas las escalas conductuales.

En cuanto a la escala de problemas de control de la ira, los participantes 0101, 0603, 0704 y 1206, vuelven a puntuar sin dificultades, por lo que se descarta en ellos la posibilidad de un TDAH presentación predominante hiperactiva/impulsiva. También 0805 volvió a obtener un puntaje sobre la *media* como en la escala de HI, descartando posibilidades de un TDAH hiperactivo/impulsivo. En cambio, el resto de participantes manifiestan *dificultades de leves a severas* en esta escala con puntuaciones muy altas hasta con tres desviaciones típicas arriba de la media. Estos problemas estarían enfocados en comportamientos de tipo agresivo-impulsivo, sentimientos de ira, pérdida de control y dificultades para expresar y regular el enojo o el enfado. Se retoma que, evidentemente, el participante 0905 volvió a puntuar con signo de alarma.

Por tanto, estos datos en las escalas conductuales nos sugieren que participantes como 0201, 0302, 0402, 0502, 0905 y 1005 manifiestan conductas atribuidas a un TDAH presentación predominante hiperactiva/impulsiva. Nótese que 0302, 0402, 0502 y 0905 también han puntuado en niveles altos en las escalas que evalúan las funciones ejecutivas y los aspectos atencionales, por lo que dichos participantes tienen mayores probabilidades de presentar un diagnóstico de TDAH presentación combinada. En la tabla 4.11 se muestra el diagnóstico sugerido para cada uno de los participantes a partir de los resultados del SENA.

Tabla 4.11
Diagnóstico de TDAH según escalas del SENA evaluadas

P	TDAH/A	TDAH/HI	TDAH/C
0101	X		
0603	X		
0704	X		
0805	X		
1105	X		
1206	X		
0201		X	
1005		X	
0302			X
0402			X
0502			X
0905			X

Nota. TDAH/A = presentación predominante con falta de atención; TDAH/HI = presentación predominante hiperactiva-impulsiva; TDAH/C = presentación combinada.

En efecto, estos datos se corroboran con el diagnóstico de TDAH con el cual nuestros participantes iniciaron en esta investigación, ya que previamente todos habían sido ya evaluados por personal médico y psicológico. Así, este ejercicio reforzó el diagnóstico previo realizado.

Recordemos que uno de nuestros criterios de inclusión fue trabajar con niños previamente evaluados por el trastorno, pues este es uno de los elementos principales en nuestra investigación.

4.4.5 Caracterización de los participantes

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos tanto en las baterías de lectura como del SENA podemos concluir, en primer lugar, que los participantes sí presentan dificultades lectoras. Estas se focalizan en dos aspectos: a) en los procesos implicados en la lectura, como la identificación de letras, el léxico y la sintaxis; b) en un déficit para hacer inferencias, integrar todas las ideas principales de un texto e interpretar la lectura de manera global. Lo cual los ubica de manera general en un perfil lector de nivel bajo y medio. En segundo lugar, gracias a los resultados del SENA, tenemos dos conclusiones: la primera es que todos los niños de este estudio tienen un diagnóstico de TDAH el cual varía según las tres presentaciones (DSM-5): presentación predominante con falta de atención (TDAH/A de aquí en adelante), presentación predominante hiperactiva/impulsiva (TDAH/HI de aquí en adelante) y presentación combinada (TDAH/C de aquí en adelante); este diagnóstico influye, posiblemente, en las dificultades en las funciones ejecutivas y en los aspectos emocionales. La segunda, que nuestra muestra *sí* manifiesta tener alguna dificultad en la regulación emocional, la cual oscila en los participantes entre leve y severa.

En ese sentido, caracterizamos a nuestros participantes a través de las dos variables en estudio: la regulación emocional y las dificultades en la lectura. A la vez, incluimos también el diagnóstico de TDAH que presentan cada uno de ellos. Dicha caracterización nos permitió dividir a los participantes en tres grupos (tabla 4.12): un primer grupo (TDAH-A), quienes son la mayoría de los participantes de nuestra muestra (0101, 0603, 0704, 0805, 1105, 1206), presentan un déficit de atención. Estos niños resultaron con un perfil bajo en el rendimiento lector y en la comprensión lectora. Es posible que estas dos características tengan alguna relación, ya que la atención es un componente significativo en los procesos lectores. En lo que respecta a las dificultades en la regulación emocional, este grupo es muy variado, porque cuenta con participantes que no tienen dificultades en esta área y con participantes con dificultades severas. Aunque se señala que la participante 0101, perteneciente a este grupo, fue la única que obtuvo un nivel superior al resto de participantes, tanto en el perfil lector (*medio*) como en los problemas para la regulación emocional (*sin dificultades*).

El grupo 2 (TDAH/HI) son la minoría de participantes de este estudio (0201, 1005) pues solo dos niños manifiestan mayor hiperactividad e impulsividad, pero ambos tienen un perfil bajo de lectura. En lo relacionado a la regulación emocional 0201 se encuentra entre niveles de *precaución*, es decir, con posibilidades de desarrollar o no problemas en dicho aspecto. En cambio 1005 sí tiene dificultades en los procesos de regulación emocional.

Finalmente, el grupo 3 (TDAH/C) con cuatro participantes (0302, 0402, 0502 y 0905) son los que demuestran tanto déficit atencional como conductas excesivas de hiperactividad e impulsividad. Sin embargo, es el grupo que tiene un perfil lector *medio* superando a los demás participantes en lo relacionado a los procesos lectores. En cuanto a la regulación emocional, también vuelven a superar al resto de niños porque resultan puntuar en un nivel de precaución, es decir, sin evidenciar mayores dificultades en este aspecto. Aunque se resalta que la participante 0302, perteneciente a este grupo, ha sido la única que presenta un perfil bajo lector, y 0905 quien ha sido también el único en figurar con dificultades en la regulación emocional.

Tabla 4.12
Caracterización de los participantes

Participante	Grupo 1			Grupo 2				Grupo 3			
	TDAH / A	Regulación emocional	Perfil lector	Participante	TDAH / HI	Regulación emocional	Perfil lector	Participante	TDAH / C	Regulación emocional	Perfil lector
0101	X	S	M	0201	X	P	B	0302	X	P	B
0603	X	S	B	1005	X	D	B	0402	X	P	M
0704	X	D	B					0502	X	P	M
0805	X	DD	B					0905	X	D	M
1105	X	DD	B								
1206	X	P	B								

Nota. TDAH/DA = subtipo déficit de atención; TDAH/HI = subtipo hiperactivo-impulsivo; TDAH/C = subtipo combinado; X = indica tipo de TDAH; D = dificultad leve; DD = dificultad severa; P = precaución; B = nivel lector bajo; M = nivel lector medio.

4.2 Resultados cualitativos

Antes de presentar este grupo de resultados, queremos explicar brevemente la secuencia que seguiremos en dicha presentación. Primero, expondremos la dificultad que nuestros participantes evidenciaron al realizar cada una de las tareas. Segundo, mostraremos el conjunto de *reacciones emocionales* (expresión que utilizaremos para englobar las respuestas emocionales que los participantes nos expresaron) que tuvieron su origen a partir de las dificultades en las tareas. Tercero, describiremos las estrategias de regulación emocional que se pudieron evidenciar a partir de las reacciones emocionales. Cabe mencionar que esta secuencia (dificultad, reacción emocional y estrategia de regulación emocional) se presentará para cada una de las tres tareas desarrolladas.

4.2.1 Tarea 1 textos narrativos

Recordemos que esta tarea implicó diferentes niveles de dificultad para los niños con TDAH, cómo leer en voz alta y responder a preguntas de nivel inferencial y crítico de comprensión lectora. Es importante aclarar que nuestro interés primordial no radicó en que nuestros participantes resolvieran las tareas de manera correcta, sino en observar cómo se gestionaban las reacciones emocionales (las cuales se habían originado por las dificultades lectoras) y si esto les permitía volver a concentrarse en la tarea y terminarla. Dicho de otra manera, se esperaba que, a pesar de las dificultades en la lectura, los participantes emplearan estrategias de regulación emocional para continuar con la actividad y terminarla, aunque esta no se hubiese resuelto bien, pero no por sus impulsos emocionales no regulados, sino más bien por el perfil lector bajo que previamente detectamos.

Puntualmente, dos participantes (0402 y 0905) lograron responder correctamente un número mayor de preguntas: 8 de 10. Cuatro niños (0502, 0704 y 0805) respondieron parcialmente 5 de 10. El resto (0101, 0201, 0302, 0603, 1005, 1105 y 1206) apenas resolvió entre 1 y 3 preguntas correctamente. Las mayores dificultades se registraron en las preguntas del nivel inferencial, ya que tuvieron menos aciertos para integrar sus conocimientos previos con la nueva información que le proporcionaba el texto; pero, a pesar de ello, todos los participantes terminaron la tarea, lo cual era otro aspecto que nos interesaba observar, porque tiene que ver con el empleo de las estrategias de regulación emocional. En este punto se menciona que los participantes (como 0603 y 1206) tuvieron mayores demoras en hacer la tarea y necesitaron más ayuda que el resto de participantes. También resultó un reto para ellos y ellas leer en voz alta y

concentrarse en lo que estaban leyendo; esto se expresó en las reacciones emocionales que tuvieron y que se describen más adelante en la tabla 4.13.

4.2.1.1 Reacciones emocionales tarea 1

El primer resultado que queremos presentar es que efectivamente las tareas diseñadas sí generaron reacciones emocionales. Es importante aclarar esto, debido a que también era probable que las tareas implementadas no causaran ningún efecto emocional significativo en los participantes. A la vez, consideramos que, para identificar las estrategias de regulación emocional, es menester que describamos primero estas reacciones emocionales porque son el origen de dichas estrategias.

Las reacciones emocionales que los participantes nos comunicaron ocurrieron en dos momentos: el primero fue durante el desarrollo mismo de la tarea, ya que la mayoría de los participantes expresaron sus emociones (tabla 4.13), ya fuera en voz alta para sí mismos (“*Es que no entiendo, tengo ganas de llorar*” [0302]; “*Ya no quiero leer; esto me enoja*” [0905]), o dirigiéndose directamente a la investigadora: “*No sé maestra, estoy nervioso*” (0805). El segundo momento fue durante la entrevista, cuando se les hacía preguntas para explorar qué reacciones emocionales habían experimentado en el transcurso de la tarea, por ejemplo:

Participante 0704 (10 años de edad)

Investigadora: *¿Cómo te has sentido durante la tarea?*

0704: *triste...*

Participante 0402 (7 años de edad)

Investigadora: *¿Cómo te has sentido durante la tarea?*

0402: *enojado porque no entendía la tarea.*

En este punto es importante resaltar que la tarea 1 evocó en los participantes *recuerdos* de reacciones emocionales experimentadas en tareas de lectura similares realizadas en la escuela, las cuales nos comunicaron abiertamente, y que no teníamos contemplado analizar. Sin embargo, decidimos incluirlas debido a los datos significativos que nos estaban brindando, ya que consideramos que enriquecerían nuestro análisis en busca de posibles respuestas a nuestra pregunta de investigación. A estos recuerdos nos referiremos como “*experiencias escolares reportadas*”. Para explicar mejor lo anteriormente descrito mostramos un ejemplo:

Participante 0704 (10 años de edad)

Investigadora: *¿Cómo te has sentido durante la tarea?*

0704: *triste... pero no he llorado como lo hago en la escuela.*

Investigadora: *¿Por qué lloras en la escuela?*

0704: *Porque después de leer la maestra me pregunta y yo no puedo contestar porque no entiendo, me pongo tan triste que termino llorando.*

Participante 0805 (10 años de edad)

Investigadora: *¿Cómo te has sentido durante la tarea?*

0805: *Pues como triste, es que me cuesta leer; pero no me ha dado miedo.*

Investigadora: *¿Por qué no has sentido miedo?*

0805: *Porque tú no me regañas. En la escuela sí me da miedo, porque como me cuesta leer; el profesor me regaña y me pone más tarea.*

Así las cosas, las reacciones emocionales que identificamos a partir de las entrevistas con los participantes (tanto en las sesiones de trabajo en la tarea 1 como en las experiencias escolares relatadas por los niños) las clasificamos dentro de la categorización que propone Damasio (2003) para las emociones. La primera de dichas categorías son las *emociones de trasfondo* (crean lo que se podría considerar como nuestro «estado general»). Dentro de esta categoría incluimos al aburrimiento, la ansiedad, la apatía y al nerviosismo. Cabe mencionar que tanto la ansiedad como la apatía surgen de ciertas expresiones verbales constantes de los participantes, como, por ejemplo: “*Estoy agitada, como desesperada*”¹¹ (1206), “*Estoy desesperado, ya quiero terminar*” (0905), “*Ya no quiero leer, esto me desespera*” (0201). Decidimos codificar la frase “*estoy desesperada/o*” como *ansiedad* para efectos de incluirla dentro de una reacción emocional. No obstante, quisimos corroborar nuestro supuesto, así que a los participantes con más edad (entre los 11 y los 12 años) les preguntamos si conocían el concepto de ansiedad y si cuando mencionaban que se sentían “desesperados” lo podían relacionar con dicha reacción emocional, a lo cual respondieron afirmativamente. De igual forma, frases como “*No quiero leer*” (0402), “*No me gusta leer*” (0302), “*Ya no quiero seguir leyendo*” (0601), “*¿Es una tarea de lectura?, no la quiero* (0905), “*La lectura no me gusta, prefiero hacer otra tarea*” (1105), las codificamos como *apatía*. Decidimos incluirla porque observamos que cambiaba totalmente la actitud de los niños y niñas ante las tareas de lectura, es decir, que desde el inicio de la lectura ya iban experimentando reacciones emocionales que en su lenguaje cotidiano nos expresaban. En lo que respecta al aburrimiento y al nerviosismo, son

¹¹ Comúnmente en El Salvador se utiliza mucho la palabra “*desesperada*” para describir a una persona ansiosa que pretende terminar lo antes posible una actividad. Seguramente nuestros participantes en su contexto familiar, escolar y comunitario deben escuchar dicha palabra con mucha frecuencia, razón por la cual la relacionaron con las tareas de lectura.

reacciones emocionales que conocía todo el grupo de participantes, ya que ellos mismos las mencionaban: “*Qué aburrido esto*” (0101), “*Ay no, leer es aburrido*” (0704), “*Estoy aburrido*” (0502), “*¿Podemos jugar?, estoy aburrido*” (1005); “*Estoy nerviosa*” (1206), “*Me pongo tan nerviosa que se me olvida todo*” (0704). La siguiente categoría es la de las *emociones primarias*, las que se identifican fácilmente mediante los cambios fisiológicos que se experimentan en el cuerpo y los patrones de comportamientos. Identificamos aquí al enojo, al miedo y a la tristeza. También dentro de estas emociones primarias incluimos a las expresiones que suelen acompañar a estas emociones, como, por ejemplo, la tristeza que puede provocar llanto, como sucedió con la participante 0704 (“*Cuando estoy triste termino llorando*”). Así que incluimos al llanto como una *expresión* de la tristeza según nos narraron los participantes. Finalmente, la última categoría es la de las *emociones sociales*, referidas a aquellas expresiones que cobran fuerza en la interacción con las demás personas. Incluimos en esta categoría a la vergüenza. En relación a esta reacción emocional, aclaramos que algunos participantes, como 0302 (8 años), 0402 (7 años), 0704 (10 años) 0805 (10 años), 0905 (11 años) y 1206 (12 años) nos expresaron claramente que sentían vergüenza. El resto de participantes, nos decía que sentían “pena”, por ejemplo: “*Me da pena que me pregunte, no sé responder*” (1105), “*¿Lo estoy haciendo bien? es que me da pena equivocarme*” (0101), “*Me he sentido con pena, porque me he equivocado*” (0502). La palabra *pena* en el contexto salvadoreño es sinónimo de *vergüenza*. Así que a la frase de estos participantes “*Me da pena*” la clasificamos dentro de las emociones sociales. A continuación, describimos en la tabla 4.13 la categorización de las reacciones emocionales que los niños experimentaron durante la tarea 1.

Tabla 4.13

Desempeño en la tarea y reacciones emocionales de los participantes tanto en las sesiones de trabajo como las que dicen tener en la experiencia escolar ante la tarea 1 textos narrativos

Participantes	Tarea 1										Experiencia escolar								
	Desempeño en la tarea 1			Emociones de trasfondo				Emociones primarias			EE	ES	EF	Emociones primarias			EE	ES	
	Correcto	Parcialmente	Incorrecto	Aburrimiento	Aniedad	Apatía	Nerviosismo	Enojo	Miedo	Tristeza	Llanto	Vergüenza	Nerviosismo	Enojo	Miedo	Tristeza	Llanto	Vergüenza	
0402	X			2				2											
0905	X			2	2	2		2	1										
0502		X					2			2		1							
0704		X					2			2		1							
0805		X					1	1		2									
0101			X				1		1										
0201			X	1		1													
0302			X		2		2	1		2	1								
0603			X			2													
1005			X		1		2					2							
1105			X		1		2					2							
1206			X					2				1							
Frecuencia en tarea				5	6	5	12	8	2	8	1	7							

Nota. EE = expresión de la emoción; ES = emociones sociales; EF; emociones de trasfondo.

El nerviosismo (que hemos clasificado en la categoría de emociones de trasfondo) es la reacción más recurrente en los participantes en esta tarea, con una frecuencia mayor en comparación a las otras reacciones emocionales dentro de dicha categoría. Por su parte, el enojo y la tristeza se repiten más que las otras reacciones en la categoría de las emociones primarias. La vergüenza es la única emoción social que nos reportaron los niños. Es necesario que aclaremos que, en las *experiencias escolares* que recordaron los participantes, no colocaremos una frecuencia de las reacciones emocionales porque no presenciamos el momento puntual en el cual se experimentaron. No obstante, sí nos fue de utilidad indagar qué reacciones emocionales sintieron los niños en el ámbito escolar ante tareas de lectura y clasificarlas dentro de las categorías descritas anteriormente.

4.2.1.2 Estrategias de regulación emocional en la tarea 1

Una vez identificadas las reacciones emocionales, se procedió a explorar —mediante las entrevistas semiestructuradas—, por un lado, si los niños habían aplicado estrategias de regulación emocional y, por el otro, distinguir qué tipo de estrategias de regulación habían puesto en práctica para modular dicho conjunto de reacciones emocionales.

De esta forma, verificamos que efectivamente los niños y niñas de nuestro estudio sí emplearon estrategias de regulación emocional, lo cual es tan significativo que se convierte en nuestro resultado principal, ya que en torno a él podemos dar respuesta a la pregunta de investigación (como detallaremos en adelante).

Así mismo, distinguimos que algunas de las estrategias utilizadas por los niños de este estudio se clasifican dentro del modelo de regulación emocional de Gross (MRE, de aquí en adelante) específicamente en el grupo de estrategias focalizadas en el antecedente: a) *modificación de la situación* (pedir ayuda cuando estaban haciendo las tareas de lectura); b) *selección de la situación* (cuando intentaban no leer ni hacer las tareas de lectura); c) *centradas en la atención* (concentración y distracción); y d) *reevaluación cognitiva*. Sin embargo, en este punto señalamos un aspecto clave: si bien nuestros participantes emplearon estrategias focalizadas en el antecedente, estas en su mayoría fueron utilizadas *después* de haberse generado el despliegue emocional y no *antes*, como lo plantea el modelo (la única estrategia utilizada como plantea Gross fue *selección de la situación*). Lo sorprendente es que, a pesar de ello, lograron regularse y continuar con la tarea. Para ilustrar lo anterior presentamos algunos fragmentos de las entrevistas:

Participante 0302 (8 años de edad) tarea 1

0302: *Me he sentido triste porque me cuesta leer, pero yo me digo: “tengo que relajarme, esto es fácil, yo sí puedo leer, yo puedo hacerlo”* [reevaluación cognitiva]... *y respiro profundo...*

Investigadora: *¿Te dijiste a ti misma que tienes que relajarte y que sí podrías hacerlo, antes de leer o después de sentirte triste?*

0302: *pues yo me digo eso cuando ya estoy triste y me dan ganas de llorar porque me cuesta leer...*

Participante 0805 (10 años de edad) tarea 1

0805: *Me he sentido nervioso leyendo.*

Investigadora: *¿Has hecho algo para disminuir tu nerviosismo y sentirte mejor para continuar con la tarea?*

0805: *he tratado de olvidarme que no puedo mirando los dibujos del texto* [distracción] *y he leído todo hasta tres veces. Si me olvido que no puedo, me calmo y vuelvo a leer.*

Participante 1005 (11 años de edad) tarea 1

1005: *He tenido mucha pena*

Investigadora: *y ¿qué has hecho para dejar de sentirte apenado?*

1005: *te he tenido que pedir ayuda [modificación de la situación]; cuando me ayudaste se me quitó la pena...uh...me sentí mejor.*

En estos ejemplos podemos distinguir cómo la aparición de las estrategias del MRE surgen después de generada la emoción y no antes. En el caso del último ejemplo que hemos presentado, cuando 0805 afirma que “no puede”, comprendemos que se está refiriendo a sus dificultades en la lectura, detonante que hace que se sienta nervioso y, para continuar con la actividad, trata de olvidar dichas dificultades; es decir, ha aplicado la *distracción* como estrategia para regular su nerviosismo, pero la ha aplicado *después* que se ha generado el despliegue emocional. Este participante no ha pensado *antes* de leer que debe olvidarse de sus dificultades (según lo plantea el MRE) sino que lo ha hecho posteriormente al sentirse en problemas. Este ejemplo, como otros observados en los participantes, nos demuestran que la estrategia de regulación emocional empleada después del despliegue emocional no pierde su efectividad, pues logra que los niños vuelvan a un estado de calma.

Por otro lado, también identificamos acciones que no se ajustaban totalmente al MRE, pero que ayudaban a los participantes a regularse. Estas acciones tenían una característica principal que era el *movimiento corporal*; fue así que decidimos agruparlas en lo que llamaremos *estrategias basadas en el movimiento* (EBM, de aquí en adelante). Estas se relacionan con la corporalidad, es decir, tienen como principal característica (según lo que observamos y lo que nos expresaron los niños) el emplear al *cuerpo* como medio para regular las reacciones emocionales generadas por las dificultades lectoras.

A continuación, describiremos el proceso que seguimos para identificar este grupo de estrategias. Primero, codificamos estas acciones observadas en los participantes como patrones de movimiento, ya que se repetían constantemente en los niños a medida se iban realizando las tareas de lectura. Segundo, reparamos en qué momento aparecían estos patrones de movimiento (si antes, durante o después de las tareas) con el propósito de verificar si podían constituirse como estrategias de regulación emocional. Y, en efecto, estos patrones de movimiento aparecían cuando los niños comenzaban a tener dificultades en las actividades, no antes ni después de las tareas, sino justo cuando se les empezaba a preguntar o cuando tenían que resolver algo de la tarea; es decir, tenían estrecha relación con las reacciones emocionales. Veamos un ejemplo que ilustre mejor lo que hemos expuesto anteriormente:

Aplicación tarea 1, notas observación del participante 1105 (12 años de edad):

El participante está leyendo. Yo empiezo a interrumpirlo para hacerle preguntas del nivel inferencial. Entonces su postura cambia, se lleva las manos a la cabeza, ve para todos lados, sonrío y me dice [con un tono de voz agitado] “No lo sé”. Yo insisto con las preguntas; él no responde, pero ha comenzado a balancearse en la silla de un lado a otro. Le pido que siga leyendo. Él sigue leyendo y no deja de balancearse. Le vuelvo a preguntar, él sigue balanceándose... vuelve nuevamente a leer y en ese preciso momento me dice: “Ya sé la respuesta”. Su tono de voz ha cambiado y ha dejado de balancearse. Seguimos leyendo...

Esta misma escena se repite constantemente durante el desarrollo de la tarea; es decir, que el balanceo aparece cuando no sabe responder a las preguntas, pero después de un tiempo de realizar este patrón de movimiento este participante prosigue con la actividad y trata de responder lo que se le pregunta.

Tercero, verificamos mediante las entrevistas semiestructuradas si estos patrones de movimiento realmente habían ayudado a los participantes a regular las reacciones emocionales generadas por las dificultades en las tareas de lectura. Siguiendo con el ejemplo anterior del participante 1105, veamos un fragmento de la entrevista que se le hizo:

Fragmento de entrevista a participante 1105 después de la aplicación de la tarea 1: (al terminar la tarea le hago la entrevista semiestructurada con intención de explorar si el *balanceo* realizado durante la tarea le había ayudado con sus reacciones emocionales).

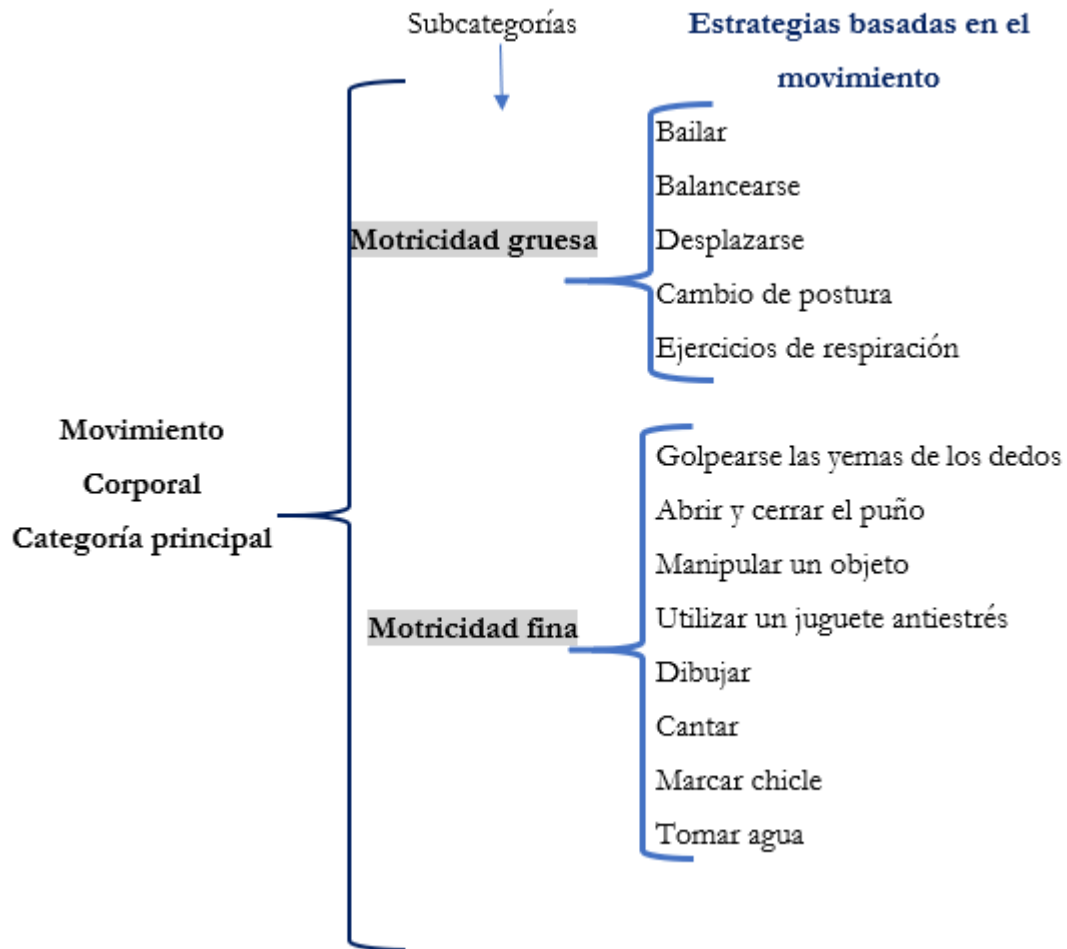
Investigadora: *he observado que has comenzado a moverte de un lado a otro en la silla cuando no podías responder a las preguntas de lectura. ¿Moverte de esa forma te ayuda a sentirte mejor para continuar con la tarea?*
1105: *Bueno, me gusta moverme así [físicamente me reproduce el balanceo] es relajante [se ríe]. Siento que me ayuda a calmarme y así puedo terminar las tareas.*

Después de realizar este proceso, los patrones de movimiento identificados en los participantes fueron los siguientes: desplazarse (correr), balancearse, bailar, cambiar de postura, golpearse las yemas de los dedos, abrir y cerrar el puño, manipular un objeto o un juguete antiestrés, dibujar, cantar, masticar chicle, tomar agua y realizar ejercicios de respiración. Estos patrones se convirtieron en estrategias basadas en el movimiento (EBM), una vez que fueron confirmadas por todos los participantes.

Así que estas EBM se componen de una categoría general de análisis (véase figura 4.2) que es la corporalidad, la cual, a su vez, está conformada por dos subcategorías: a) *acciones de motricidad gruesa*, las cuales consisten en hacer movimientos amplios de varios grupos musculares

del cuerpo; aquí incluimos: balancearse, bailar, cambios de postura, desplazarse y ejercicios de respiración; b) *acciones de motricidad fina*, referidas a la coordinación de músculos y nervios para hacer movimientos más pequeños y precisos; en este grupo situamos a: golpearse las yemas de los dedos, abrir y cerrar el puño, manipular un objeto o un juguete antiestrés, dibujar, cantar, mascar chicle y tomar agua.

Figura 4.2
Categorización de las estrategias basadas en el movimiento en la tarea 1



Es importante también mencionar que el conjunto de estas EBM ha tenido su origen *después* del despliegue emocional causado por la tarea 1 y, una vez que los participantes las han empleado, sus actitudes cambiaron y prosiguieron con la actividad. Se hace especial énfasis en este hecho, ya que significa que estas estrategias utilizadas fueron efectivas, al lograr que los

participantes modularan y gestionaran mejor las reacciones emocionales generadas, lo que les permitió volver nuevamente a concentrarse en la tarea y culminarla.

Entonces, a partir de estos datos podemos identificar dos grandes grupos de estrategias, uno referido al MRE y el otro a las EBM. De ahí que presentaremos ambos grupos en los dos ámbitos que hemos venido detallando, es decir, en las sesiones de trabajo y las experiencias reportadas por los niños en la escuela. Dichas estrategias se visualizan en el transcurso de todas las tareas desarrolladas, pero por el momento solo expondremos las encontradas en la tarea 1 (tabla 4.14) esto con el objetivo de que a medida se vaya avanzando en la presentación de los datos de cada tarea se pueda ir observando cómo estas estrategias van surgiendo y tomando más fuerza en relación a las reacciones emocionales que se van generando por las dificultades lectoras de los participantes.

Tabla 4.14

Estrategias empleadas durante la tarea 1 y aquellas que dicen emplear los participantes en las experiencias escolares reportadas

Participantes	Desempeño tarea 1		MRE										EBM										EE MRE	EE EBM				
	Correcta	Parcialmente	Incorrectas	Concentración	Distracción	MS (pedir ayuda)	RC	SS (evitar leer)	Bailar	Balancearse	Desplazarse	Cambio de postura	Ejercicios de respiración	Manipular objetos	Total, de estrategias T1	MS (pedir ayuda)	RC	Manipular un objeto	Mascar chicle	Ejercicios de respiración	Tomar agua							
0402	X													4														
0905	X													3														
0502		X												6														
0704		X												2														
0805		X												2														
0101			X											2														
0201			X											2														
0302			X											4														
0603			X	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	0	*	*	*	*	*	*	*							
1005			X											2														
1105			X											1														
1206			X											1														
Frecuencia				1	3	1	2	4	2	5	2	3	2	4		1	2	1	1	2	1							

Nota. MRE = Modelo de regulación emocional de Gross; EBM = estrategias basadas en el movimiento; EE MRE = experiencia escolar con el modelo de regulación emocional de Gross; EE EBM = experiencia escolar con las estrategias basadas en el movimiento; MS = modificación de la situación; RC = reevaluación cognitiva; SS = selección de la situación. * = no emplean ninguna estrategia.

Como se aprecia en la tabla 2 los participantes 0502, 0402 y 0302 han utilizado mayor número de estrategias de regulación emocional. En cambio 0603 no empleó ninguna estrategia. Por otro lado, la estrategia de regulación emocional que con más frecuencia han empleado los participantes en esta tarea ha sido *selección de la situación* del MRE y *balancearse* dentro de EBM.

En lo que respecta a las experiencias escolares narradas por los niños, estos dicen emplear con más regularidad la *reevaluación cognitiva* (MRE) y *ejercicios de respiración* (EBM) para tareas de este tipo.

4.2.2 Tarea 2 textos instructivos

La dificultad en esta tarea consistió en fijar la atención en el texto para comprenderlo y, posteriormente, concentrarse en resolver las actividades que indicaba la lectura, que en total fueron cinco. Se evaluó la comprensión del texto a partir del número de aciertos que tuvieron los niños para resolver dichas actividades. De esta forma, solo uno de ellos (0502) resolvió la actividad efectivamente, mientras que cinco participantes (0101, 0201, 0402, 0905, 1206) parcialmente y seis no pudieron resolver la actividad (0302, 0603, 0704, 0805, 1005, 1105). Estos datos nos confirman que nuestros participantes tuvieron dificultades lectoras en el momento de realizar la actividad y que generaron diversas reacciones emocionales como se muestran en la tabla 3.

4.2.2.1 Reacciones emocionales tarea 2

La tarea 2 generó nuevamente reacciones emocionales en los participantes debido a las dificultades lectoras con las cuales se enfrentaron para solucionar dicha actividad. Estas reacciones emocionales vuelven a ser las mismas que se suscitaron en la tarea 1. Lo que indica que efectivamente las tareas de lectura fueron un estímulo o situación difícil para los niños con TDAH de este estudio porque, aparte de las dificultades lectoras presentes en ellos, tuvieron que modular también ese conjunto de reacciones emocionales que se generaron. Al parecer la emoción primaria *enojo* es la que experimentaron con más frecuencia nuestros participantes durante la lectura de este tipo de textos.

En lo que respecta a las reacciones emocionales que los niños dicen experimentar en el contexto escolar, más de la mitad de nuestros participantes mencionó sentir *enojo*, *tristeza* (emociones primarias) y *vergüenza* (emoción social) durante la realización de este tipo de tareas (tabla 4.15).

Tabla 4.15

Solución de la tarea y reacciones emocionales tanto en las sesiones de trabajo como en la experiencia escolar ante la tarea 2

Participantes	Desempeño en la tarea 1			Tarea 2							Experiencia escolar								
	Correcto	Parcialmente	Incorrecto	Emociones de trasfondo				Emociones primarias			EE	ES	E	Emociones primarias			E	ES	
				Aburrimiento	Ansiedad	Apatía	Nerviosismo	Enojo	Miedo	Tristeza	Llanto	Vergüenza	Nerviosismo	Enojo	Miedo	Tristeza	Llanto	Vergüenza	
0502	X				2				1	1		2							
0101		X		1			2			1	1								
0201		X		1		1													
0402		X				1		2											
0905		X			1			2											
1206		X					2	2				2							
0302			X				2	2										1	
0603		X			1	1		2											
0704		X				1	2	2				2							
0805		X					2		1	2									
1005		X		1	1	1						2							
1105		X										2							
Frecuencia en tarea				3	5	5	10	12	2	4	1	10	-	-	-	-	-	-	-

Nota. EE = expresión de la emoción; ES = emociones sociales; EF; emociones de fondo.

4.2.2.2 Estrategias de regulación emocional de la tarea 2

En lo que respecta a las estrategias de regulación emocional, encontramos que emplearon nuevamente para esta tarea la modificación de la situación (pedir ayuda) y la reevaluación cognitiva; dichas estrategias se clasificaron dentro del grupo de estrategias focalizadas en el antecedente del MRE. Pero también los niños expresaron que acciones como desplazarse, bailar y respirar profundo (y que pudimos constatar a través de la observación) o cambiar de postura y caminar para ir a tomar agua les había ayudado a volver a concentrarse en la actividad o “calmarse”, como ellos lo llamaban; por lo que a dichas acciones las clasificamos como EBM. De igual manera, cuando evocaron sus recuerdos en la experiencia escolar, nos contaron de otras estrategias como la distracción (MRE) y otras relacionadas con el cuerpo en movimiento, como

correr, dibujar y manipular objetos (como un juguete antiestrés) que emplean para relajarse e intentar hacer las actividades de lectura en ese ambiente (tabla 4.16)

Tabla 4.16
Estrategias de regulación emocional utilizadas en la tarea 2

Participantes	Estrategias de regulación emocional													Total, estrategias T2	EE MRE			EE EBM									
	DT2	MRE		EBM											Distracción	MS (pedir ayuda)	Reevaluación	Desplazarse	Dibujar	Cambio de postura	Manipular objeto	Tomar agua					
	Correcta	Parcialmente	Incorrectas	MS (pedir ayuda)	RC	Bailar	Balancearse	Desplazarse	Cambio de postura	Abrir y cerrar el puño	Golpear yemas dedos	Manipular objetos	Mascar chicle	Dibujar	Cantar	Tomar agua											
0502	X																7										
0101		X															3										
0201		X															3										
0402		X															5										
0905		X															2										
1206		X															1										
0302			X														4										
0603			X														1										
0704			X														1										
0805			X														3										
1005			X														3										
1105			X														3										
Frecuencia				7	3	2	7	1	2	2	2	3	3	1	2	2		1	2	3	1	1	1	2	2		

Nota. MRE = Modelo de regulación emocional de Gross; EBM = estrategias basadas en el movimiento; EE MRE = experiencia escolar con el modelo de regulación emocional de Gross; EE EBM = experiencia escolar con las estrategias basadas en el movimiento; MS = modificación de la situación; RC = reevaluación cognitiva; SS = selección de la situación.

Nuevamente se aprecia en la tabla que los participantes 0502, 0402 y 0302 vuelven a emplear el mayor número de estrategias de regulación emocional durante la tarea. Especialmente el participante 0502 (con 6 estrategias en comparación al resto del grupo). El participante 0603 (que no empleó ninguna estrategia durante la tarea 1) en esta ocasión hizo empleo de una estrategia. Entre las estrategias que emplearon con mayor frecuencia fue *modificación de la situación* (MRE) y *balancearse* (EBM). Para las experiencias escolares manifestaron que utilizan más la *reevaluación cognitiva*.

Por otra parte, los niños nos plantearon que algunas EBM (como cantar, dibujar y balancearse) son reprimidas tanto en el contexto escolar como en el familiar por sus cuidadores, lo que puede estar provocando que los niños con TDAH de este estudio tengan que emplearlas

de manera prudente o no aplicarlas por temor a posibles reprimendas o castigos. Leamos algunos ejemplos para explicar lo anterior:

Observación tarea 2, participante 0101 (7 años)

Investigadora: *he escuchado que has cantado mientras hacías la tarea; ¿qué estabas cantando?*

0101: *Una canción inventada con las sílabas que estaba leyendo... ¡Ah!, también la canción del sol.*

Investigadora: *Cantar, ¿te ayuda a relajarte y continuar con la actividad de lectura?*

0101: *Sí, me ayuda; me calmo cuando canto. Es que esto (cantar) solo lo puedo hacer aquí contigo. En la escuela no lo puedo hacer. En la escuela me regañan; es que usted no entiende que en la escuela no se puede cantar.*

Observación tarea 2, participante 0805 (10 años)

Investigadora: *he observado que has estado moviéndote en tu silla (balanceándose) en el momento en que intentabas resolver la tarea. ¿Moverte así te ayuda a calmarte y continuar con la actividad?*

0805: *Sí, me gusta moverme.*

Investigadora: *Y ¿por qué no me lo habías contado antes?*

0805: *Porque mi mamá me regaña; me dice que me esté quieto, que deje de estarme moviendo y que me concentre.*

Observación tarea 2, participante 0905 (11 años)

Investigadora: *me has pedido que te dé tiempo para dibujar mientras estabas haciendo la tarea de lectura. ¿Dibujas cuando te sientes estresado?*

0904: *Sí; es que dibujar me ha ayudado a concentrarme otra vez en todas estas actividades que me has puesto hacer y que me enojan porque no las entiendo.*

Investigadora: *Si te ayuda a dibujar, ¿también lo haces en la escuela?*

0904: *No, porque en la escuela cuando la maestra me encuentra dibujando le dice a mi mamá, y luego me regañan. En la escuela no puedo dibujar cuando estoy haciendo una tarea de lectura.*

4.2.3 Tarea 3 textos explicativos

La tarea consistió en leer una lectura explicativa y, posteriormente, responder a cinco preguntas correspondientes a los niveles de comprensión lectora. Los niveles en donde los participantes demostraron dificultades fueron el inferencial, el crítico y el creativo, al contrario del nivel literal que fue en donde mejor desempeño presentaron. Los resultados satisfactorios fueron nuevamente de los participantes 0402, 0502 y 0905, que durante las tres tareas fueron quienes lograron resolver correctamente la mayoría de las actividades propuestas.

¹² Expresión que utilizan los niños en El Salvador para responder afirmativamente.

4.2.3.1 Reacciones emocionales de la tarea 3

Para esta tarea de lectura, el *nerviosismo* y la *apatía* sobresalen dentro de la categoría de emociones de trasfondo. Dentro de la categoría de emociones primarias despuntan el *enojo* y la *tristeza*. Cabe mencionar que el *enojo* ha sido la emoción primaria que con más frecuencia experimentaron nuestros participantes. La *vergüenza*, como emoción social, siempre apareció durante las tres tareas (tabla 4.17)

Tabla 4.17
Reacciones emocionales de los participantes en la tarea 3

Participantes	Tarea 3												Experiencia escolar					
	Desempeño en la tarea 1			Emociones de trasfondo				Emociones primarias			EE	ES	E F	Emociones primarias			E E	ES
	Correcto	Parcialmente	Incorrecto	Aburrimiento	Ansiedad	Apatía	Nerviosismo	Enojo	Miedo	Tristeza	Llanto	Vergüenza	Nerviosismo	Enojo	Miedo	Tristeza	Llanto	Vergüenza
0402	X			2				2										
0502	X			2		1	1	2	2			1						
0905	X							2				1						
0704		X				1		2				1						
0805		X					1		2									
1206		X			1		2		2									
0302			X			2	2		1	1								
0603			X			2		2	2									
0101			X				1											
0201			X	1		2		2										
1005			X					2				1						
1105			X		1		1		1			1						
Frecuencia en tarea				5	2	8	8	14	-	10	1	5	-	-	-	-	-	-

Nota. EE = expresión de la emoción; ES = emociones sociales; EF; emociones de fondo.

4.2.2.2 Estrategias de regulación emocional de la tarea 3

Observamos en la tabla 4.18 que la mayoría de estrategias del MRE focalizadas en el antecedente se emplearon tanto en la tarea 3 como en las experiencias escolares que comentaron los participantes. La estrategia de *modificación de la situación* (pedir ayuda) es la que más emplearon en ambos ambientes. Para el caso de las EBM, se vuelven a repetir las mismas que se encontraron en la tarea 2, pero lo que las distingue en esta tarea es que son expresadas por diferentes participantes. Ello nos permite ir trazando un parámetro en relación a la utilización de dichas acciones que consideramos son empleadas como estrategias de regulación emocional por los niños con TDAH de este estudio.

Por otra parte, los participantes 0402, 0502 y 0302 volvieron a emplear el mayor número de estrategias de regulación emocional para esta tarea.

Tabla 4.18
Estrategias de regulación emocional utilizadas en la tarea 3

Participantes	MRE														EBM														EE MRE				EE EBM			
	Correcta	Parcialmente	Incorrecta	Distraerse	MS (pedir ayuda)	Reevaluación	SS (evitar leer)	Bailar	Balancearse	Desplazarse	Cambio de postura	Ejercicios de respiración	Abrir y cerrar el puño	GYD	Dibujar	Manipular un objeto	Total, estrategias T3	Distracción	SS (evitar leer)	MS (pedir ayuda)	Reevaluación	Desplazarse	Dibujar	Manipular objeto	Ejercicios de respiración											
0402	X																5																			
0502	X																5																			
0905	X																3																			
0704		X															2																			
0805		X															3																			
1206		X															2																			
0302			X														6																			
0603			X														2																			
0101			X														1																			
0201			X														3																			
1005			X														4																			
1105																	5																			
Frecuencia				2	7	3	4	2	6	3	5	1	2	2	1	3		1	2	6	3	1	1	2	1											

Nota. MRE = Modelo de regulación emocional de Gross; EBM = estrategias basadas en el movimiento; EE MRE = experiencia escolar con el modelo de regulación emocional de Gross; EE EBM = experiencia escolar con las estrategias basadas en el movimiento.

Ahora bien, en este punto contamos ya con información suficiente para plantearnos un escenario significativo, el cual plantea que nuestros participantes *sí* emplean estrategias de regulación emocional ante las dificultades que presentan las tareas de comprensión lectora. Así mismo, que dichas estrategias que emplean se pueden clasificar en dos modelos (MRE y EBM). Y, finalmente, que lo que regulan es un conjunto de reacciones emocionales que incluyen emociones de trasfondo, emociones primarias y emociones sociales.

4.2.4 Frecuencia de uso de las estrategias de regulación emocional

A partir de estos hallazgos podemos proceder a identificar, primero, las reacciones emocionales que más sobresalieron en los participantes a raíz de las dificultades lectoras y, segundo, las estrategias de regulación emocional que estos participantes emplearon con más frecuencia.

Respecto a las reacciones emocionales, estas se manifestaron en las tres tareas de comprensión lectora y, según cada categoría, existen reacciones emocionales que sobresalen porque superan incluso más de 20 apariciones en cada una de las tareas (véase tabla 4.19). En este sentido, para las emociones de trasfondo despierta el nerviosismo. Para la categoría de emociones primarias se identificó que los participantes experimentaron con más frecuencia el enojo y la tristeza. Y, como ya es de esperarse, la vergüenza, como única emoción registrada dentro de la categoría de emociones sociales, también evidenció un número significativo de apariciones.

Tabla 4.19

Resumen de reacciones emocionales que experimentaron los participantes durante el desarrollo de las tareas

	Emociones de trasfondo				Emociones primarias			Emociones sociales
	Aburrimiento	Ansiedad	Apatía	Nerviosismo	Enojo	Miedo	Tristeza	Vergüenza
Frecuencia en tarea 1	5	6	5	12	8	2	8	7
Frecuencia en tarea 2	3	5	5	10	12	2	4	10
Frecuencia en tarea 3	5	2	8	8	14	-	10	5
Total, de frecuencia	13	13	18	30	34	4	22	22

Por otra parte, las estrategias que más emplearon durante el desarrollo de las tareas fueron modificación de la situación (pedir ayuda) dentro de MRE, con una frecuencia de 15 apariciones en el transcurso de las tareas, y balancearse dentro de la categoría de acciones de motricidad gruesa de EBM, con una frecuencia de uso de 18 apariciones (tabla 4.20). A la vez, los niños han empleado más estrategias de EBM que de MRE antes las reacciones emocionales generadas. Lo que implica que los niños con TDAH de este estudio prefieren emplear estrategias de regulación emocional que conlleven más actividades motoras.

Tabla 4.20

Frecuencia de uso de las estrategias de regulación emocional por los participantes

Frecuencias en tareas	MRE					EBM												
	Concentración	Distracción	MS (pedir ayuda)	RC	SS (evitar leer)	Bailar	Balancearse	Desplazarse	Cambio de postura	Ejercicios de respiración	Abrir y cerrar el puño	GYD	Manipular un objeto	Mascar chicle	Dibujar	Cantar	Tomar agua	
T1	1	3	1	2	4	2	5	2	3	2	-	-	4	-	-	-	-	
T2	-	-	7	3	-	2	7	1	2	-	2	2	3	3	1	2	2	
T3	-	2	7	3	4	2	6	3	5	1	2	2	3	-	1	-	-	
Total	1	5	15	8	8	6	18	6	6	3	4	4	6	3	2	2	2	

Nota. T1 = tarea 1; T2 = tarea 2; T3 = tarea 3

También se identificó en las experiencias escolares que reportaron los niños que implementan los mismos tipos de estrategias que conforman los grupos de MRE y EBM (descritas anteriormente). La estrategia que usan más dentro de MRE es modificación de la situación y la reevaluación cognitiva, mientras que para las EBM dicen emplear más la estrategia incluida en la categoría de acciones de motricidad fina, como manipular un objeto. A la vez, en estas experiencias escolares narradas prevalecen las estrategias del MRE sobre las de EBM, es decir, lo contrario a lo sucedido en las sesiones de trabajo. Este dato es relevante porque podría indicar la influencia del contexto (ámbito) sobre el empleo de estrategias de regulación emocional. Otro dato interesante es que en este contexto escolar narrado por los participantes emplean más estrategias de la categoría de acciones de motricidad fina que de acciones de motricidad gruesa dentro de EBM (tabla 4.21).

Tabla 4.21*Frecuencia de uso de las estrategias que dicen emplear los participantes en el contexto escolar*

Frecuencias en tareas	EE MRE								EE EBM								
	Concentración	Distracción	MS (pedir ayuda)	RC	SS (evitar leer)	Bailar	Balancearse	Desplazarse	Cambio de postura	Ejercicios de respiración	Abrir y cerrar el puño	GYD	Dibujar	Manipular un objeto	Mascar chicle	Cantar	Tomar agua
T1	-	-	1	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	1	-	1
T2	-	1	2	3	-	-	-	1	1	-	-	-	1	2	-	-	2
T3	-	1	6	3	2	-	-	1	-	1	-	-	1	2	-	-	-
Total	-	2	9	8	2	-	-	2	1	3	-	-	2	5	1	-	3

Nota. T1 = tarea 1; T2 = tarea 2; T3 = tarea 3

4.3 Relación entre la caracterización de los participantes (datos cuantitativos) y estrategias de regulación emocional (datos cualitativos)

Ahora pasaremos a integrar la información obtenida para señalar las interacciones entre nuestras dos variables de estudio, a saber, entre las dificultades lectoras y las estrategias de regulación emocional. Primero, presentaremos la relación del perfil lector con el desempeño en las tareas de comprensión lectora de cada uno de los participantes. Segundo, se mostrarán las dificultades emocionales de las participantes identificadas a través del SENA en relación al uso de estrategias de regulación emocional (tanto para MRE como para EBM). Y, tercero, describiremos un panorama completo que relaciona el perfil lector con las estrategias de regulación emocional.

4.3.1 Perfil lector de los participantes y las dificultades en las tareas de comprensión lectora

Como se recordará, los resultados cuantitativos nos permitieron hacer un perfil lector de los participantes, el cual, para la mayoría (8) resultó en un nivel bajo. Este perfil se comparó con el desempeño de los niños en cada una de las tareas de comprensión lectora (tabla 4.22) con el objetivo de verificar los niveles de dificultad en la lectura que había originado la prueba, ya que esto nos permitiría explorar si, a mayor nivel de dificultad, mayor uso de estrategias de regulación emocional (o lo contrario). Es así, como asignamos un valor numérico de 1 a 3 a las categorías *No resolvió la tarea* (1), *Resolvió la tarea parcialmente* (2) y *Resolvió la tarea efectivamente* (3) en los dos momentos de aplicación de las tareas. Con esta asignación numérica rangos entre 12 y 15

evidenciarían dificultad leve (D), entre 11 y 8 dificultad media (DM) y entre 7 y 2 dificultad severa (DD) en el desempeño lector en la tarea, así, por ejemplo, si 0704 en la tarea 1 resultó con P (resolvió la tarea parcialmente) se le asignaba su valor correspondiente a 2; en la tarea 2 se ubicó con N (no resolvió la tarea) igual a 1 y en la tarea 3 tuvo otra vez P (resolvió la tarea parcialmente) equivalente a 2. La suma de todos esos valores (P2 + N1 + P2) la ubica en el rango de 5, es decir con dificultad media en el desempeño en las tareas de comprensión lectora.

Tabla 4.22

Perfil lector y desempeño de los participantes en cada una de las tareas de comprensión lectora

Participantes	Diagnóstico	Perfil lector	T1	T2	T3	T1	T2	T3	DT	DL
0101	TDAH/A	Medio	N1	P2	N1	N1	P2	N2	9	DM
0402	TDAH/C	Medio	R3	P2	P2	R3	P2	P3	15	D
0502	TDAH/C	Medio	P2	R3	P2	P2	R3	P3	15	D
0905	TDAH/C	Medio	R3	P2	P2	R3	P3	P2	15	D
0302	TDAH/C	Bajo	N1	N1	N1	N1	N1	N1	6	DD
0603	TDAH/A	Bajo	N1	N1	N1	N1	N1	N1	6	DD
1005	TDAH/HI	Bajo	N1	N1	N1	N1	N1	N1	6	DD
1105	TDAH/A	Bajo	N1	N1	N1	N1	N1	N1	6	DD
0704	TDAH/A	Bajo	P2	N1	P2	P1	N1	P1	8	DM
0805	TDAH/A	Bajo	P2	N1	P2	P2	N1	P1	9	DM
0201	TDAH/HI	Bajo	N1	P2	N1	N1	P2	N2	9	DM
1206	TDAH/A	Bajo	P2	P2	N1	P1	P1	N1	8	DM

Nota. N = no resolvió la tarea efectivamente; P = resolvió la tarea parcialmente; R = resolvió correctamente la tarea; DL = dificultad lectora derivada de las tareas de comprensión; DT = desempeño en la tarea; DD = dificultades severas para hacer la tarea; DM = dificultad media para hacer la tarea; D = dificultades leves para hacer la tarea.

Como se aprecia en la tabla 4.22, los participantes con un perfil lector de nivel medio (0402, 0502 y 0905) resolvieron correctamente una tarea de tres, a pesar de las dificultades leves que tuvieron para comprender la tarea. Aunque la participante 0101, también con un nivel medio lector, solo resolvió parcialmente una tarea de tres, esto probablemente pueda deberse a las deficiencias que presenta relacionadas a su diagnóstico de TDAH/A, a diferencia de los otros participantes, con el mismo nivel medio, pero con un diagnóstico de TDAH/C en donde puede prevalecer, en algunos casos, más los síntomas de hiperactividad e impulsividad que los atencionales. Se sabe que los procesos atencionales son elementos claves para la lectura y que posibilitan la comprensión de la misma.

Los participantes 0201, 0704, 0805 y 1206, aunque con perfil lector bajo, lograron hacer parcialmente, por lo menos, dos tareas de tres, pero no lograron resolver ninguna tarea con efectividad y se ubicaron con una dificultad media. Se resalta que de este grupo la participante 1206 fue la que se demoró mucho más que los otros participantes para terminar las tareas. Estos participantes también presentan un tipo de TDAH/A. Mientras que el resto (0302, 0603, 1005 y 1105) también con un perfil lector bajo, tuvieron dificultades severas y un desempeño inferior en las tareas, ya que no pudieron resolver ninguna de las actividades. Aquí se resalta que 0603 fue el participante que tuvo más dificultades y demora para terminar las tareas y, como es de esperarse, tampoco las resolvió efectivamente. A la vez, dicho participante tiene un diagnóstico de TDAH/A.

Estos resultados nos indican que los participantes con TDAH/A tuvieron mayores dificultades para realizar las tareas de comprensión lectora a diferencia de los participantes con TDAH/C. Así mismo, parece ser que los participantes entre las edades de 10 a 12 años son los que tienen un perfil lector bajo y que, por consiguiente, son los que han tenido mayores dificultades lectoras en el momento de hacer las tareas de comprensión, a diferencia de los participantes entre 7 y 9 años. Aunque se aclara que 0603 está por cumplir 10 años y pronto iniciará el segundo ciclo de primaria (es decir, que cursará grados más difíciles en la primaria), de ahí que las dificultades lectoras puedan irse acrecentando, ya que, por lo visto, este niño no ha superado las deficiencias en la comprensión lectora.

Por otra parte, podemos concluir que se han corroborado los datos obtenidos en las evaluaciones de lectura (PROLEC-R y EDICOLE) y estos coinciden con el desempeño lector de los participantes en las tareas, ya que todos manifestaron haber tenido dificultades de leves a severas en lo relacionado al léxico (leer muy lento, omisión o adición de letras, falta de comprensión de significados, entre otros), la sintaxis (leer sin usar signos de puntuación, sin jerarquización de ideas, falta de organización de las frases, etc.) y para hacer inferencias e integrar la información del texto e interpretarlo de forma global. No obstante, algunos participantes pudieron solventar dichas dificultades y resolver efectiva o parcialmente las actividades (0402, 0502) a comparación de otros que no pudieron resolverlas en su totalidad (0603 y 1206). Consideramos que esto se debe a factores como el perfil lector que presenta cada uno de ellos, el tipo de TDAH y al empleo de estrategias de regulación emocional, como se explicará en los siguientes apartados. Cabe recordar que nuestro interés de investigación no radicó en que resolvieran la actividad correctamente, sino en que logran terminar las tareas para así detectar

las dificultades que generarían dichas tareas y, posteriormente, identificar estrategias de regulación emocional.

4.3.2 Dificultades en la regulación emocional de los participantes y uso de estrategias emocionales en las tareas de comprensión lectora

En cuanto a las dificultades emocionales, se evaluó en los participantes la escala de problemas en la regulación emocional (PRE) a través del SENA y dichos resultados se enfrentaron al empleo de estrategias emocionales en las tareas de comprensión lectora (véase tabla 4.23). De esta forma, encontramos que, a pesar de las dificultades reflejadas en la escala PRE del SENA por los participantes, estos *sí* emplearon estrategias de regulación emocional. De manera tal que no se encontró relación entre los datos del SENA y el empleo de estrategias de regulación emocional en las tareas realizadas. Por ejemplo, participantes como 0704, 0805, 0905, 1005 y 1105 puntuaron entre dificultades leves y severas en la escala PRE; no obstante, a pesar de dichas dificultades, emplearon estrategias de regulación emocional, tanto de MRE como de EBM. Otros participantes, como 0201, 0302, 0402 y 0502 que resultaron en el nivel de *precaución* de PRE (es decir, con posibilidades de desarrollar dificultades en la regulación emocional) fueron los que emplearon más estrategias de regulación emocional de ambos grupos MRE y EBM.

Por otra parte, el participante 0603 puntuó en un nivel *normal* en la escala PRE, es decir que, según la evaluación del SENA, no manifiesta dificultades para regular sus reacciones emocionales; sin embargo, fue el participante que utilizó el menor número de estrategias de regulación emocional (3 en total) y de un solo grupo (EBM). Además, tuvo más dificultades para culminar las tareas y no resolvió ninguna con efectividad. Por otra parte, la participante 0101 (que puntuó en el mismo nivel *normal* en PRE), a diferencia de 0603, logró emplear un mayor número de estrategias de regulación emocional, pero menos en comparación al resto de participantes que, inclusive, puntuaron entre niveles de *precaución* y de *dificultad severa* en la misma escala.

Tabla 4.23*Relación entre la escala de problemas de regulación emocional del SENA y el empleo de estrategias*

Participantes	Diagnóstico	PRE	T1		T2		T3		Frecuencia de uso de estrategias
			MRE	EBM	MRE	EBM	MRE	EBM	
0101	TDAH/A	N	1	1	1	2	*	1	6
0603	TDAH/A	N	*	*	*	1	*	2	3
0201	TDAH/HI	P	*	2	*	3	2	1	8
0302	TDAH/C	P	1	3	2	2	2	3	13
0402	TDAH/C	P	2	2	1	4	2	3	14
0502	TDAH/C	P	2	3	2	5	3	2	17
1206	TDAH/A	P	*	1	*	1	1	1	4
0905	TDAH/C	D	1	2	2	*	1	2	8
0704	TDAH/A	D	2	*	1	*	1	1	5
1005	TDAH/HI	D	*	1	1	3	1	3	9
0805	TDAH/A	DD	1	1	1	2	1	2	8
1105	TDAH-DA	DD	*	1	*	3	2	3	9

Nota. PRE = escala de problemas de regulación emocional del SENA; MRE = modelo de regulación emocional de Gross; EBM = estrategias basadas en el movimiento; N = normal; P = nivel de precaución; D = nivel de dificultad leve; DD = nivel de dificultad severa; * = no empleó ninguna estrategia de regulación emocional. En este punto, hemos omitido las experiencias escolares que nos reportaron los niños con el fin de obtener un análisis específico de lo que pudimos observar durante las sesiones de trabajo.

4.3.3 Relación entre dificultades lectoras y tipo de estrategias de regulación emocional empleadas en las tareas de comprensión lectora

Finalmente, presentamos un panorama de las dos variables en estudio en cada uno de los ambientes que hemos venido analizando el empleo de estrategias de regulación emocional. Es así como hemos realizado un resumen que muestre el diagnóstico clínico de los participantes, la escala de problemas de regulación emocional, el perfil lector y el uso de estrategias de regulación emocional empleadas ante las reacciones emocionales durante las tareas de comprensión lectora y en las experiencias escolares que reportaron. Consideramos oportuno presentar este resumen porque nos permitirá ir estableciendo algunas relaciones entre las dos variables, como, por ejemplo, si los participantes con un perfil lector bajo presentan más uso de estrategias

emocionales o qué tipo de estrategias utilizan más los participantes en cuanto al diagnóstico clínico que presentan, entre otras.

En este sentido, la primera acotación que queremos hacer a partir de estos resultados es que los niños con TDAH de este estudio sí emplean estrategias de regulación emocional ante las dificultades lectoras, pero unos participantes más que otros, lo que influye en el desempeño que puedan tener para resolver o terminar las tareas de lectura con éxito. Es así como los participantes 0402 y 0502 —con un perfil lector medio— son los que han empleado el mayor número de estrategias de regulación emocional, inclusive de los dos modelos que hemos presentado. Destacamos también a la participante 0302 quien, teniendo un perfil bajo de lectura, empleó 8 estrategias de regulación, mucho más que sus pares con perfil lector bajo. Utilizar variedad de estrategia de regulación le permitió terminar las tareas de lectura, aunque no las resolviera efectivamente; pero tan solo el hecho de culminar las tareas le está brindando más posibilidades de ir superando las dificultades lectoras.

Por tanto, emplear variedad de estrategias y usarlas con regularidad en todas las tareas les permitió a estos participantes gestionar emociones primarias, como el enojo y la tristeza que experimentaron mientras hacían las tareas, y así terminar o resolver eficientemente las actividades a pesar de sus dificultades en la lectura.

En cambio, los participantes con un perfil lector bajo 0603 y 1206 han sido los que menos estrategias de regulación emocional han aplicado. Ambos participantes se demoraron mucho más que los otros para responder a las tareas y fueron los que necesitaron más refuerzos extrínsecos para continuar con las actividades; esto a diferencia de los participantes 0402 y 0502 quienes, si bien tuvieron dificultades tanto emocionales como lectoras, emplearon más variedad de estrategias de regulación, lo que les favoreció a gestionarse mejor y avanzar hasta terminar las tareas (tabla 4.24).

Estos datos nos sugieren que no podemos hablar de una relación de a mayor dificultad lectora más uso de estrategias de regulación emocional, pero sí podemos identificar que entre más variedad de estrategias se emplean y mayor uso se tenga de ellas, parece que ayuda a los niños con TDAH a regular y gestionar *mejor* sus emociones para enfrentar las tareas de comprensión lectora; como en el caso de los participantes 0402 y 0502, en contraposición con los participantes 0603 y 1206 quienes emplearon pocas estrategias de regulación. Estos datos nos sugieren que no solo se necesita aplicar estrategias de regulación emocional, sino que entre

estrategias. Aunque el participante 0603 (como se observa en la tabla 4.25) no empleó ninguna estrategia de regulación emocional en las experiencias escolares que narró.

Se hace hincapié en que los participantes que más estrategias emplearon en las experiencias escolares reportadas tienen un diagnóstico de TDAH/C y los participantes que menos estrategias emplearon tienen un TDAH/A. Estos resultados sugieren que los niños con TDAH/C implementan mayor número de estrategias de regulación emocional, en el ámbito escolar, a comparación de los niños con TDAH/A.

Entre las estrategias de MRE que dicen emplear con más frecuencia en la experiencia escolar se encuentra modificación de la situación y reevaluación cognitiva. Mientras que para las EBM reportaron utilizar la estrategia de manipulación de objetos. Cabe mencionar que dentro de la EBM los niños dicen que emplean más estrategias relacionadas con la categoría de acciones de motricidad fina que acciones de motricidad gruesa, lo cual puede indicar que, en dicho contexto, las estrategias clasificadas dentro de la categoría de motricidad gruesa no sean tan factibles de emplear como las estrategias relacionadas con la motricidad fina.

Tabla 4.25

Resumen de las dificultades lectoras y las estrategias emocionales que los niños reportaron en las experiencias escolares

Participantes	Diagnóstico	DRE	Perfil lector	MRE				Total, MRE	EBM										Total, EBM			
				Distracción	Modificación situación	Reevaluación	Selección Situación		Baïlar	Balancearse	Desplazarse	Cambio de postura	Ejercicios de respiración	Abrir y cerra puño	GYD	Manipular obj.	Dibujar	Cantar		Mascar chicle	Tomar agua	
0101	TDAH/A	P	Medio	■	■	■	■	3														0
0402	TDAH/C	D	Medio	■	■	■	■	3		■				■	■						■	3
0502	TDAH/C	D	Medio			■	■	1					■	■							■	4
0302	TDAH/C	D	Bajo		■	■	■	2												■		2
0905	TDAH/C	DD	Medio			■	■	1														0
0201	TDAH/HI	D	Bajo		■		■	2														0
0603	TDAH/A	P	Bajo	*	*	*	*	0	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	0
0704	TDAH/A	DD	Bajo				■	1						■								1
0805	TDAH/A	DD	Bajo		■	■	■	2														0
1005	TDAH/HI	DD	Bajo		■		■	1														0
1105	TDAH/A	DD	Bajo				■	1							■							1
1206	TDAH/A	D	Bajo		■		■	1							■							1
Total, frecuencia de uso				2	8	6	2		-	-	1	-	2	-	-	5	1	-	1	2		

Nota. DRE = dificultades regulación emocional; MRE = modelo de regulación emocional de Gross; EBM = estrategias basadas en el movimiento.

4.4 Síntesis de los resultados

Finalmente, y resumiendo los resultados obtenidos, concluimos que los niños con TDAH sí emplean estrategias de regulación emocional ante las dificultades que generan las tareas de comprensión lectora. Por otra parte, estas estrategias pueden ser clasificadas en dos grupos MRE y EBM, siendo las segundas las más empleadas.

Además, el empleo de dichas estrategias difiere según el contexto en donde se apliquen, ya que las estrategias del grupo MRE son las que más utilizan en las experiencias escolares que reportaron los participantes, en cambio en las sesiones de trabajo emplearon más del grupo EBM. Lo que sugiere que probablemente el contexto (ambiente) influye en la preferencia de unas estrategias que otras.

También las estrategias de regulación emocional empleadas por los participantes no dependen de sí a mayor dificultad lectora mayor el uso de estrategias, sino que probablemente interfieren otros factores como tipo de TDAH, edad y curso de primaria y contexto de aplicación de la estrategia como se ha venido observando durante toda la presentación de los resultados.

Por otra parte, el diagnóstico de TDAH de los participantes posiblemente influye en el desarrollo de variedad de estrategias de regulación emocional, como fue el caso de los participantes con TDAH-A que aplicaron menos variedad de estrategias en comparación a los participantes TDAH-C, lo cuales fueron el grupo que empleó más variedad de estrategias de los dos modelos explicados.

Estos datos sobre la variedad de estrategias que se pueden emplear nos permitieron identificar que no basta solo con usar estrategias de regulación emocional, sino que entre más variedad de estrategias los niños con TDAH desarrollen es probable que exista una mejor gestión de las emociones y, por consiguiente, que dicha gestión posibilite la realización y la culminación de tareas de comprensión lectora con éxito.

5. Discusión

Queremos comenzar este apartado recordando la pregunta que nos motivó a emprender este camino de investigación: *¿qué estrategias de regulación emocional emplean los niños con TDAH ante las dificultades que les presentan las tareas de comprensión lectora?* Las etapas metodológicas recorridas en este camino a través de la evaluación de los procesos lectores, la comprensión lectora y la regulación emocional de los participantes, así como el desarrollo de las tres tareas de comprensión lectora que atendieron a diferentes tipos de textos, nos permitieron abordar dicha pregunta, y a la vez, alcanzar los objetivos propuestos desde los diferentes aspectos que conforman nuestra investigación, como los síntomas del TDAH, las dificultades en la lectura y, sobre todo, el conjunto de características emocionales que experimentan estos niños. Cabe mencionar también que ha sido un camino transitado desde la empatía y el respeto por las reacciones emocionales y las estrategias de regulación emocional que los niños nos expresaron y confirmaron en cada una de las tareas realizadas, esto con el afán de hacer una interpretación de los resultados lo más objetiva posible.

Es por ello que, a partir de los resultados obtenidos, la respuesta a nuestra pregunta es que efectivamente los niños con TDAH de este estudio sí emplearon estrategias de regulación emocional para hacer frente a las reacciones emocionales que les generaron las tareas de comprensión lectora. Estas estrategias varían según el *contexto* en el cual se empleen, ya sea en una sesión de trabajo individual o en el ámbito escolar. A su vez, identificamos que dichas estrategias se pueden clasificar en dos modelos: el modelo de regulación emocional de Gross y el que hemos denominado modelo de regulación emocional basado en el movimiento corporal.

Para continuar con nuestra discusión creemos oportuno hacer un desglose del análisis que se realizó durante el proceso de identificación de las estrategias de regulación emocional, el cual inicia a partir de la evaluación de la situación-estímulo (tarea lectora) hasta la gestión de las reacciones emocionales (estrategias) y de los objetivos implícitos de los niños para el empleo de dichas estrategias (aprendizaje).

5.1 Situación-estímulo: tareas de comprensión lectora

Las tareas de lectura de esta investigación resultaron ser un *estímulo emocionalmente competente* porque en la *situación* que experimentaron los participantes al hacer dichas tareas se manifestaron las dificultades lectoras que se habían evidenciado en las pruebas PROLEC-R y EDICOLE, lo cual generó una cadena de reacciones emocionales que impactó en la resolución de las mismas. Damasio (2003) describe a los estímulos emocionalmente competentes como aquellas situaciones, objetos, personas y recuerdos que se diferencian de otros porque son tan fuertes que son capaces de impactar y generar respuestas emocionales que, en cierta medida, determinarán los comportamientos. En nuestro caso las reacciones emocionales que se generaron en los participantes no fueron placenteras, sino más bien de enojo, tristeza, nerviosismo, miedo, entre otros, lo que influyó en el desarrollo de las tareas. Lo cual se relaciona con algunos estudios (Gotoh *et al.*, 2010; Lee *et al.*, 2012; Linderstrom & Bohlin, 2011) que sugieren que el placer que se experimenta al realizar una tarea es un predictor de eficiencia y eficacia, pero si se experimenta lo contrario, la actividad resultará tediosa, más difícil y se asociará a estímulos negativos.

Consideramos que estas reacciones emocionales manifestadas en los participantes surgieron porque el ejercicio de realizar una tarea de comprensión lectora con éxito requiere de altas demandas de regulación cognitiva y emocional dirigidas a analizar la interpretación del texto, lo que ahonda aún más las dificultades de los niños con TDAH en esta área (Andrés *et al.*, 2011; García, 2001) e implica que se esfuercen mucho más. Esto lo observamos en nuestros participantes en relación a que necesitaron más tiempo del indicado para hacer la tarea y más apoyos o ayudas para comprender lo que leían.

Este déficit lector del grupo de participantes concuerda con estudios que exponen que alrededor de un 50 % de los niños con el trastorno manifiestan dificultades en desarrollar la lectura efectivamente (Booth *et al.*, 2013; Cruz-Rodríguez *et al.*, 2014; Horowitz-Kraus, 2016; Miranda-Casas *et al.*, 2010; Pereira, 2011; Willcutt *et al.*, 2005). Las mayores dificultades de los participantes se evidenciaron en los componentes de identificación de letras, léxico y sintaxis. El más afectado de estos tres fue la sintaxis, la cual prevalece también con mayor déficit en los estudios con niños con TDAH de Vaquerizo *et al.* (2005) y de las habilidades inferenciales y sintácticas de Miranda *et al.* (2011).

Así mismo, resultaron afectados los procesos cognitivos de representación e interpretación de un texto, lo que produjo índices bajos de comprensión lectora en los tipos de textos expuestos en las tareas de lectura (textos narrativos, instructivos y explicativos) lo cual se relaciona con las

investigaciones de Fernández *et al.* (2011), las cuales describen cómo los niños con el trastorno manifiestan dificultades en la comprensión de textos narrativos y expositivos. Esto los ubica con un desempeño inferior en comprensión de textos en comparación a sus pares sin el trastorno (Fernández *et al.*, 2011).

Por todo lo anteriormente expuesto en relación a las dificultades lectoras evidenciadas en los participantes, podemos sugerir que las tareas de lectura abarcan mucho más que dichas dificultades; incluyen también un contenido emocional que puede ocasionar en estos niños frustración (Barkley & Murphy, 2009; Surman *et al.*, 2013; Faraone *et al.*, 2019) y desmotivación hacia la lectura (Alsina, 2014). Así como lo expresaron en repetidas ocasiones nuestros participantes; a manera de ejemplo:

Observaciones. Aplicación tarea 1

Participante 0201 (7 años de edad)

0201: *¿Podemos hacer otra actividad?*

Investigadora: *¿Por qué? ¿ya no quieres seguir leyendo?*

0201: *No, no me gusta leer.*

Investigadora: *¿Me puedes explicar por qué no te gusta leer?*

0201: *[me responde con un tono de voz bajo] Es que no puedo leer bien, me cuesta entender... Esto me hace sentir mal.*

Participante 1005 (12 años de edad)

Investigadora: *[El participante ha realizado un gesto que parece denotar hostigamiento] ¿Te pasa algo?*

1005: *Abhs, es que no me gusta leer*

Investigadora: *¿quieres tomar un descanso y luego seguimos?*

1005: *Sí, porque estoy cansado de leer. Me da pena porque me cuesta.*

Esto puede indicar que, posiblemente, los niños con TDAH se sientan frecuentemente desmotivados o frustrados ante las tareas de lectura, las cuales podrían asociar como una *experiencia negativa* por todo lo que involucra comprender un texto, tanto cognitivamente como emocionalmente. A esto se suma que se esfuerzan mucho más y no logran el beneficio requerido (Vaquerizo *et al.*, 2005) en dichas tareas.

Asimismo, las tareas de lectura demostraron ser, en algunos participantes, un *marcador somático*. Este se refiere a todos aquellos recuerdos o eventos emocionales que generan algún placer o aversión y que se guardan en la memoria con intención que, cada vez que se repita dicha experiencia, se produzcan cambios a nivel fisiológico y en la manera de percibir, evaluar y, sobre todo, tomar decisiones sobre nuestros comportamientos (Damasio, 2003). Esto indica que las

emociones interactúan con la memoria y la atención, influenciando así, las respuestas a dichos eventos.

Esta descripción de *marcador somático* se expresó en algunos participantes mientras realizaban las tareas y tomaban la decisión de no seguir leyendo o evitaban leer a toda costa. Cuando se les preguntaba el porqué de este hecho, afirmaban que no querían «ponerse mal». Esto significa que, a partir de las reacciones emocionales que han tenido con experiencias lectoras pasadas, toman decisiones en cuanto a la lectura; es decir, que la intención de dejar o evitar leer tiene como objetivo impedir que se genere una reacción emocional que los desestabilice, como puede ser llorar o enojarse. Veamos un ejemplo de esto:

Aplicación tarea 1, notas de la investigadora sobre el participante 0402 (7 años de edad)

Minuto 1: *el participante 0402 se ha conectado a la hora indicada, la madre le ha entregado el cuento que vamos a leer en esta sesión. El niño ha tomado el libro en sus manos y lo ha hojeado rápidamente. Algo ha pasado, pues ha dejado el libro sobre la mesa y me empieza a contar que ese día irá al doctor. Yo, respetuosamente, le escucho hasta que termina. Luego le pido que cojamos el libro y que leamos, pero él me interrumpe y comienza a contarme de sus amigos del colegio. Le escucho. Cuando termina de hablar le vuelvo a pedir que leamos el libro, pero me dice que me está escribiendo en el chat una nueva historia.*

Minuto 10: *Le digo que por hoy está bien de conversar y que tenemos que leer el libro. El participante solo mira el libro y dice en voz alta: “Esto está difícil, no quiero leer”.*

Al ver la actitud del participante que había decidido no leer, tuve que cambiar de actividad, realizar algunos juegos. Al cabo de unos minutos, volví a insistir con la lectura, pero empezó igual que al inicio; 0402 evitaba leer a toda costa. Sin embargo, solo aceptó leer un párrafo del cuento, nada más.

Entrevista, después de lo observado en el desarrollo de la tarea 1 al participante 0402

Investigadora: *me puedes decir por qué no querías tomar el libro y leer.*

0402: *es que yo no te he dicho mi truco: yo evito leer.*

Investigadora: *¿por qué evitas leer?*

0402: *porque me pongo triste.*

Investigadora: *¿leer te pone triste?*

0402: *sí, me pongo mal, siento que todo me sale mal cuando leo... Por eso prefiero no leer.*

Como se aprecia en el ejemplo, el participante 0402 toma la decisión de no leer o retrasar la lectura lo más que pueda porque está evitando *sentirse triste, sentirse mal*. Esto explica que probablemente 0402 experimente la tarea de lectura como una situación que le ha impactado demasiado, al punto de convertirse en un marcador somático para él. En este ejemplo podemos distinguir cómo un marcador somático puede influenciar el accionar de los niños con TDAH ante la lectura; la decisión más favorable para *no sentirse mal* (como lo expresa) es simplemente

evitar leer, pero esta también ocasionaría mayores dificultades lectoras. Quizás es posible que debido a estos marcadores somáticos a los niños con TDAH se les etiquete de haraganes en la escuela por su falta de motivación hacia la lectura. Sin embargo, es fundamental resaltar que no es que sean haraganes, sino que mientras haya una incomprensión de las situaciones emocionales que experimentan al leer, se les seguirá limitando los apoyos que realmente necesitan. Todo lo anterior nos ilustra la importancia de las emociones de los niños con TDAH en el aprendizaje escolar, especialmente lo relacionado a la comprensión lectora.

El impacto de las tareas lectoras es tan significativo para los niños con TDAH que, no solo pueden ser un marcador somático, sino que también refuerzan la memoria sobre una o varias reacciones emocionales suscitadas por estas; este fue el caso de todos los participantes cuando nos sorprendieron evocando sus experiencias lectoras en la escuela. Esto sucedió durante las tareas de comprensión lectora en las sesiones individuales; pero lo interesante de estos recuerdos no se centró en cómo hacían dichas tareas, sino en lo que habían *sentido* mientras las realizaban. Es decir, la experiencia lectora en la escuela ha causado un impacto emocional significativo que hace posible que estos niños, aun sin estar en el contexto escolar, evoquen esas *experiencias lectoras y emocionales* en la escuela y sean capaces de volver a tener las mismas sensaciones y realizar una evaluación de las mismas. Leamos algunos ejemplos de esto:

Entrevista a los participantes:

Participante 0101 (7 años de edad)

0101: ¿Leí bien?

Investigadora: ¿por qué me preguntas eso?

0101: es que en la escuela me regaña la maestra cuando leo mal.

Investigadora: ¿Cómo te sientes cuando la maestra te regaña?

0101: me da miedo que me regañe.

Investigadora: ¿Has sentido miedo cuando estabas leyendo aquí conmigo?

0101: un poco, pues como era una tarea de lectura, me recordó lo que hacemos en la escuela.

Participante 0704 (10 años de edad)

Investigadora: ¿cómo te has sentido durante la tarea?

0704: me he sentido triste, pero no he llorado como lo hago en la escuela.

Investigadora: ¿por qué lloras en la escuela?

0704: porque después de leer la maestra me pregunta y yo no puedo contestar porque no entiendo; me pongo tan triste que termino llorando.

Participante 1206 (12 años de edad)

Investigadora: ¿cómo te has sentido durante la tarea?

1206: muy nerviosa, porque es una tarea de lectura lo que me pusiste a hacer.

Investigadora: *¿las tareas de lectura te hacen sentir nerviosa?*

1206: *sí, estas tareas me ponen nerviosa porque en la escuela la maestra quiere que lo haga bien, y a mi me cuesta. Me avergüenza delante de mis compañeras.*

Es posible que estas experiencias escolares previas hayan tenido algún tipo de influencia en nuestros participantes mientras hacían las tareas. Incluso, cuando se les explicaba que dicha tarea consistía en leer, el semblante y la postura corporal les cambiaba y podían llegar a buscar evitar hacer la lectura. También expresaron que se sentían aburridos, ansiosos, nerviosos y sin ganas de hacerlas. Esto nos recuerda el estudio de Campeño-Martínez (2016) el cual explica cómo los niños con TDAH manifiestan sus emociones con mucha intensidad y pueden llegar a sentirse incomprendidos ante experiencias de fracaso. Entonces posiblemente las tareas lectoras en la escuela puedan estar afectando también el desarrollo emocional de estos niños, ya que es precisamente en la educación primaria donde se forjan aspectos importantes de la personalidad como la autoestima y el autoconcepto (Alcina, 2014).

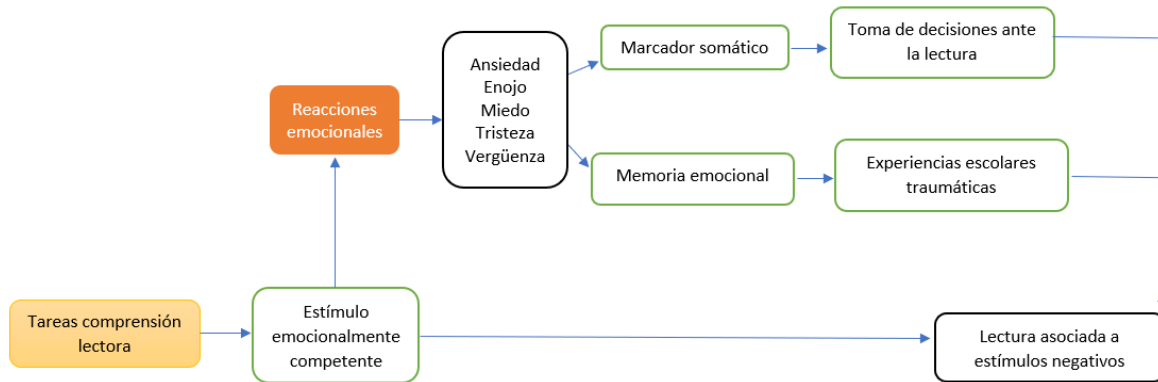
En conclusión, a partir de nuestros hallazgos, creemos que tareas que dependan de una comprensión lectora eficaz para su resolución podrán llegar a ser un reto para los niños con TDAH (véase figura 5.1) por dos razones: primero, por el déficit lector que pueden manifestar y, segundo, porque dichas tareas pueden representar un *estímulo emocionalmente competente* para estos niños, ya que generarán un conjunto de emociones negativas que tendrán que gestionarse para lograr un aprendizaje tanto cognitivo como emocional.

Hablamos de lo cognitivo desde lo que implica superar las deficiencias en las habilidades lectoras para la comprensión de textos, y nos referimos a lo emocional en el sentido que, en ese ejercicio de superar dichas dificultades, los niños con TDAH también tendrán que desarrollar y fortalecer estrategias de regulación emocional.

En razón de ello, será importante evaluar los procesos de terapia y de intervención educativa que se les ofrece a los niños con el trastorno, ya que posiblemente dichos programas tendrán que renovarse, pero teniendo en cuenta no solo los déficits comunes, sino sumando las dificultades lectoras y el contenido emocional que estas pueden generar en estos niños. A la vez, es importante tomar en cuenta los recursos (emocionales y cognitivos) que estos niños tienen; por ejemplo, el empleo de ciertas estrategias de regulación emocional, que fue precisamente lo que nuestros participantes nos mostraron.

Figura 5.1

Tareas de comprensión lectora como un estímulo emocionalmente competente para los niños con TDAH



Nota. Las tareas de lectura son estímulos emocionalmente competentes que producen reacciones emocionales (como ansiedad, enojo, miedo, tristeza, vergüenza, entre otras). Estas reacciones emocionales pueden, por un lado, originar marcadores somáticos que influyen en la toma de decisiones para leer; por el otro lado, también dichas reacciones pueden crear memorias emocionales negativas dentro del ámbito escolar, las cuales podrían experimentarse por los niños con TDAH como experiencias de fracaso.

5.2 Despliegue emocional

Una vez descrita la *situación-estímulo* pasaremos a exponer el *despliegue emocional* (reacciones emocionales originadas por la situación). Según Gross (1999) este despliegue emocional surge del intercambio entre la situación y lo que la persona experimenta, y es ahí donde se suscitan múltiples respuestas emocionales que mediante las estrategias de regulación emocional se podrán gestionar. En nuestro caso las tareas lectoras (situación) dieron lugar al despliegue emocional, el cual generó diversidad de reacciones emocionales en el grupo de participantes, tales como enojo, tristeza y miedo, las cuales son acordes a lo que comúnmente conocemos como *emociones básicas*; pero también experimentaron aburrimiento, apatía, ansiedad, nerviosismo y vergüenza, las cuales no coinciden con esta descripción *básica*, así que se necesitó emplear otras teorías que abordan a las emociones desde un conjunto más amplio.

Es así como la categorización de las emociones que propone Damasio (2003) nos permitió clasificar dichas reacciones emocionales en *emociones de trasfondo* (aquellas que crean nuestro estado general) aquí figuraron el aburrimiento, la apatía, la ansiedad, el nerviosismo; *emociones primarias* (cambios fisiológicos y patrones de comportamientos comunes que experimenta el cuerpo) estas fueron enojo, tristeza y miedo; y *emociones sociales* (las que se suscitan en la interacción con los

demás) como la vergüenza. Analizarlo desde este constructo teórico nos permitió incluir todas las reacciones emocionales que los niños y niñas reconocieron durante las tareas.

Este punto es relevante para nuestro estudio porque la literatura existente sugiere que la niñez con TDAH se enfrenta a dificultades para reconocer emociones básicas (Campeño-Martínez *et al.*, 2016; Fonseca *et al.*, 2009; Olivia-Macias *et al.*, 2018; Rapport *et al.*, 2002; Taracena *et al.*, 2014; Yuill & Lyon, 2007), pero si exploramos más allá de dicha clasificación común podemos sugerir que, posiblemente, aunque existan dichas dificultades con las emociones básicas, no sucede lo mismo con las emociones de trasfondo y las emociones sociales. Es necesario añadir también que son pocos los estudios que han explorado las alteraciones emocionales en el TDAH, por lo que consideramos que nuestra investigación puede proponer que se amplíe la información existente sobre el reconocimiento emocional de la niñez con el trastorno, pero atendiendo a una clasificación más amplia, como puede ser la que hace Damasio (2003).

Siguiendo con el hecho del reconocimiento de distintas reacciones emocionales, queremos enfatizar que una de las emociones básicas que reconocieron los participantes fue el *enojo*; pero dicho reconocimiento no se compagina con los resultados reportados por otros estudios, como el de Bolat *et al.* (2017), quienes sostienen que el *enojo* es una de las emociones de difícil reconocimiento para la niñez con el trastorno. Sin embargo, esta fue una de las emociones que más dijeron experimentar y reconocer la mayoría de niños y niñas de este estudio; por ejemplo, el participante 0905: “*Esto me enoja porque no lo entiendo*”; mientras que 0201 expresó: “*Estoy enojado, ya no me preguntes, pues no sé las respuestas*”. Esto quizás se deba a que realmente las tareas de lectura impactan emocionalmente en los niños con TDAH y, por ser tan frecuentes en la escuela y en la vida diaria, se han convertido en una experiencia significativa que produce una y otra vez las mismas emociones hasta llegar al punto de reconocerlas y describirlas.

Otra de las emociones primarias que reconocieron fue la *tristeza*, lo cual sí se relaciona con la investigación de Taracena *et al.* (2014), quien explica que es una de las emociones de fácil reconocimiento junto a la alegría y la sorpresa. Esto se pudo observar en algunos participantes que incluso acompañaron dicha *tristeza* con expresiones de llanto como, por ejemplo, la participante 0302: “*Me siento triste, es que no entiendo [expresión de llanto]*”; o el caso de 0805: “*estoy triste [expresión de llanto] ya no quiero continuar con la tarea*”.

En cuanto a las emociones de trasfondo que se reconocieron (como el aburrimiento, la apatía, la ansiedad y el nerviosismo), sí es menester explicar que, en algunas ocasiones, antes de ello ocurriera, se esforzaban por identificar qué realmente estaban sintiendo ante la dificultad en

la tarea; por ejemplo: “No sé qué es lo que siento... Quizás estoy nerviosa porque aún no puedo leer muy bien” (0101); “me pongo mal maestra, no sé, me siento sin ganas de leer, es que no me gusta leer” [apatía] (0805); “no sé, estoy agitada..., como desesperada [ansiedad] y se me olvidan las respuestas” (1206). Estas expresiones se relacionan con investigaciones que relatan que los niños con TDAH les cuestan más trabajo reconocer una emoción y, cuando lo logran, el tiempo que les toma el dar esa respuesta es mucho mayor en comparación a niños sin el trastorno (Olivia-Macias *et al.*, 2018).

Con respecto a la vergüenza (como emoción social) aparentemente fue la última emoción que reconocieron en las sesiones individuales de trabajo; todo lo contrario, cuando evocaban los recuerdos de sus experiencias escolares, pues dicha emoción la mencionaban con mucho más énfasis, pero relacionada con sus pares en el aula. Por ejemplo:

Entrevista participante 0704 (10 años de edad)

0704: *Cuando la maestra me pasa a la pizarra a resolver los problemas de matemáticas, los leo y no logro entenderlos...; ella pone un tiempo para que los resuelva, me pongo tan nerviosa que no puedo ni hablar, porque no entiendo y lo peor es que mis compañeros me hacen burla, me siento tan mal [se lleva las manos a la cara y continúa hablando] ¡qué pena!*

investigadora: *¿Qué significa que te sientes mal?*

0704: *osea me siento muy apenada...; no puedo hacer nada*

investigadora: *¿Sientes vergüenza?*

0704: *siiii, eso me pasa, yo me siento mal, me pongo a llorar y me da tanta vergüenza volver a mi asiento porque mis compañeros no dejan de molestarme porque me cuesta leer.*

Entrevista participante 1206 (12 años de edad)

1206: *Lo que yo necesito es una ayuda para hacer bien lo que leo, porque ¡qué pena! ¡Ayyy no! equivocarte ante tus compañeros es feo, es lo peor...*

investigadora: *¿qué sientes cuando te equivocas en la lectura?*

1206: *no sé, como una gran pena que te vean que no puedes leer bien.*

investigadora: *¿Sientes vergüenza?*

1206: *sí, que pena [se ríe, se lleva las manos al rostro para taparse]. Yo quiero sacarme buenas notas, hacerlo perfecto, pero es que también me pongo muy nerviosa y me da vergüenza...*

Probablemente esto tenga relación con los estudios de Shaw *et al.* (2014) en el que describen que los niños con TDAH manifiestan más cambios bruscos y labilidad emocional en relación con las normas sociales o en el contexto situacional. A su vez, en el ámbito escolar pueden esforzarse mucho más y sentirse frustrados ante sus pares debido a una tarea desagradable (González & Ramos, 2006). Por ejemplo, en el estudio Walcott y Landau (2004) observaron niños de 6 a 11 años con TDAH y se demostró que estos niños eran menos efectivos para regular sus emociones durante una competencia frustrante entre pares. Es decir, que

mostraron más signos de emoción negativa, vergüenza o frustración que los niños de comparación sin TDAH. Otro estudio demostró que niños entre 10 a 14 años con TDAH tenían más probabilidades de abandonar una tarea difícil por sentirse frustrados, avergonzados y con bajo estado de ánimo (Seymour, 2016).

Para finalizar este apartado, podemos sugerir que algunas de las reacciones emocionales que pueden llegar a experimentar los niños con TDAH ante las dificultades que les generan las tareas lectoras son: enojo, tristeza, miedo (emociones básicas) apatía, ansiedad, aburrimiento, nerviosismo (emociones de trasfondo) y vergüenza (emoción social). Dichas emociones fue importante identificarlas en la investigación porque son precisamente las que tenían que regular y gestionar en función de emplear estrategias para continuar con la tarea de lectura.

5.3 Modelos de regulación emocional en los niños con TDAH

Una vez descritas las reacciones emocionales generadas, pasemos a exponer las estrategias de regulación emocional que identificamos y que modularon la intensidad de dichas reacciones. Al conjunto de estrategias empleadas, como planteamos previamente, las categorizamos en dos modelos de regulación emocional: el primero referido al proceso que plantea Gross (1999) en lo relacionado a las estrategias focalizadas en el antecedente y, el segundo, a un modelo que trata de explicar la regulación emocional a través del movimiento corporal, el cual puede encontrar sus fundamentos en la teoría de la cognición corporizada. A continuación, procederemos a exponer ambos modelos y sus implicaciones en el empleo de las estrategias de regulación emocional.

5.3.1 Estrategias empleadas del modelo de regulación emocional de Gross

Este modelo sostiene que la regulación emocional puede ser estudiada a partir del momento en el cual se inserta la estrategia dentro del despliegue emocional o proceso de generación de la emoción. De esta forma, se distinguen dos elementos claves: uno que reúne a las estrategias focalizadas en el antecedente, que son todas aquellas que se realizan antes que la respuesta emocional se active, y el otro, que incluye las estrategias focalizadas en la respuesta, que son las que se implementan después de haberse generado el impacto emocional.

Teniendo en cuenta esta definición es que identificamos que el grupo de participantes sí emplearon estrategias propuestas por este modelo y que estas estrategias pertenecen al grupo de

la regulación focalizada en el antecedente. Es así como utilizaron modificación de la situación (pedir ayuda), selección de la situación (evitar leer), concentración, distracción y reevaluación cognitiva ante las reacciones emocionales que generaron las dificultades en las tareas de comprensión lectora.

Sin embargo, en este punto queremos explicar cuatro cuestiones relevantes que se deducen de los resultados obtenidos: primero, que, si bien se emplearon estrategias de este modelo, estas no fueron las únicas, porque también se utilizaron otras estrategias para completar el proceso de modulación emocional. Segundo, algunos participantes manifestaron que estrategias del modelo de Gross (como la distracción o modificación de la situación) a veces les ayudaba a “calmarse” (como le llamaban desde su lenguaje a la modulación de sus emociones), pero estas no eran suficientes. Veamos, algunos ejemplos de esto para explicarnos mejor:

Tarea 2, Entrevista participante 0502 (8 años)

Investigadora: *¿siempre pides ayuda cuando te sientes triste haciendo las tareas de lectura?*

0502: *sí, mi abuelito siempre me dice que pida ayuda, que no vaya a llorar. Si estoy en la escuela, la maestra me dice que le pida ayuda a ella y no a mis compañeros porque dice que los distraigo.*

Investigadora: *entonces, pedir ayuda [modificación de la situación] ¿siempre te funciona cuando estás triste y así continuar con la actividad de lectura?*

0502: *pues..., a veces sí me ayuda.*

Investigadora: *¿me puedes explicar por qué a veces sí te ayuda?*

0502: *pues, mira, a veces logro tranquilizarme porque me ayuda mi abuelito, pero cuando no estoy con él me gusta jugar con las manos. Tener algo en las manos es como que me calma. Mira esto que tengo [me enseña una especie de juguete redondo y plano, igual al tamaño de sus manos] jugar con esto es bonito, me ayuda.*

Tarea 3, Entrevista participante 0905 (11 años)

Investigadora: *me has comentado que cuando te encuentras haciendo tareas de lectura y sientes que estás enojado te dices a ti mismo frases, como “debo pensar antes de actuar”, “yo puedo hacerlo”, “yo soy inteligente”, “yo lo lograré”. Estas frases que te dices a ti mismo ¿te ayudan a disminuir tu enojo y continuar con la tarea de lectura?*

0905: *sí..., bueno a veces, tú sabes, esto es un decir...*

Investigadora: *¿qué significa “esto es un decir”?*

0905: *¡ahhs!..., es lo que me dicen en terapia, que debo pensar antes de actuar y decirme cosas a mí mismo, como esas frases que te he dicho... pero eso no me relaja tanto como lo que estoy haciendo ahorita [está balanceándose en su asiento de un lado a otro]. Esto es relajante, por eso me gustan estas sillas en las cuales puedo girar y moverme de un lado a otro.*

Estos ejemplos nos indican que las estrategias de regulación emocional del modelo de Gross (MRE, de aquí en adelante) en algunas ocasiones ayudan a modular las emociones, pero en otras no en su totalidad. Esto probablemente se deba a que algunas estrategias de este modelo dependen de factores extrínsecos (de un tercero) los cuales no abordan los aspectos emocionales

que se experimentan a raíz del trastorno; por ejemplo, cuando el participante 0502 comenta: “*Mi abuelito siempre me dice que pida ayuda*”, aunque la opción parece ser muy buena, no es suficiente para el niño porque no atiende completamente a sus características emocionales y cognitivas derivadas del TDAH, sino que dicha estrategia es impuesta (*me dicen que pida ayuda*) y, además, parece ser lo más conveniente porque puede disminuir cualquier comportamiento inadecuado en el aula: “*La maestra me dice que le pida ayuda a ella y no a mis compañeros porque dice que los distraigo*”. Es decir, que esta maestra no busca que el niño regule sus emociones, sino que no perjudique el ambiente del aula. Por ello, es conveniente “pedir ayuda” con la intención de evitar cualquier conducta inoportuna (llorar o distraer a los compañeros), pero no para tratar lo que emocionalmente experimentan estos niños. Por eso, este participante está aprendiendo esta estrategia desde hacer lo correcto para su familia (abuelo) y lo que debe hacer en la escuela (lo que le dice la maestra) y no desde sus intereses y particularidades derivadas del trastorno. Con esto no queremos decir que la estrategia de modificación de la situación sea incorrecta, sino que para este participante le resulta de mayor beneficio, como él lo explica, manipular un objeto para calmarse, es decir, emplear una estrategia basada en el movimiento corporal.

Por otro lado, si analizamos el siguiente ejemplo, al participante 0905, es interesante cuando nos comenta que en terapia *le dicen* lo que tiene que hacer para “calmarse”, pero él sabe perfectamente que lo que le están instruyendo en terapia algunas veces será factible y otras no. Porque posiblemente para este niño —con TDAH combinado— la reevaluación cognitiva pueda que no funcione en todos los eventos emocionales que experimenta. Es por eso que nos expresa que “*Pensar antes de actuar, es un decir*”, ya que sabe que otras acciones, como balancearse, son de mejor provecho para relajarse y tratar de continuar con las tareas de lectura. Es decir, que, si bien en alguna circunstancia la reevaluación cognitiva lo podrá ayudar, él necesitará también comprender y gestionar sus emociones desde la conexión con su cuerpo en movimiento, así como lo ha expresado empleando el balanceo, como una estrategia que modula la intensidad de sus emociones.

Lo anteriormente descrito puede ser que tenga alguna relación con algunos razonamientos derivados de las terapias convencionales —las cuales se basan en entrenamientos para seguir instrucciones, modificar las conductas y solucionar problemas— y que es muy utilizada en la niñez con TDAH. En dicha intervención se orienta tanto a familiares como a docentes en técnicas cognitivas-conductuales, lo cual no siempre resulta eficaz (Abikoff, 1991; Alsina, 2014; Fernandez, 2012) ello se debe a que los niños con TDAH presentan una mayor dificultad para

seguir instrucciones y un comportamiento deficiente al tratar de acatar las reglas (Blair & Razza, 2007; Campeño-Martínez *et al.*, 2017; Sonuga-Barke, 2002;) y porque dicha intervención (incluidas sus estrategias) necesitan de un seguimiento (en el tiempo) que verifique que los niños realmente han integrado las instrucciones y son autónomos para llevarlas a cabo (Molina *et al.*, 2009; Rodrigo *et al.*, 2014). En este sentido, no es de extrañarse que estas estrategias, tanto modificación de la situación y reevaluación cognitiva, hayan sido las que más emplearon nuestros participantes en las tareas de comprensión lectora, si son precisamente las que aprenden mediante el modelo que les ofrecen sus familiares, profesores y terapeutas. Con esto no queremos sostener que las estrategias del MRE no sean efectivas; lo que tratamos de dimensionar es que, probablemente, algunas de las estrategias que plantea este modelo no sean de beneficio para los niños y niñas con TDAH debido a las características, tanto cognitivas como emocionales, que presentan en comparación a sus pares sin el trastorno.

La tercera cuestión a exponer se refiere a la secuencia temporal que plantea este modelo en la implementación de las estrategias de regulación emocional. Hemos dicho anteriormente que las estrategias del MRE empleadas se clasifican dentro de la regulación focalizada en el antecedente. No obstante, todo el grupo de participantes utilizó la mayoría de estas estrategias *después* de haberse generado el despliegue emocional y no *antes* como lo plantea la secuencia temporal y las etapas previas a la respuesta emocional del modelo (la única estrategia utilizada como plantea Gross fue *selección de la situación*). A pesar de ello, los participantes lograron gestionar sus emociones y continuar con las tareas de lectura.

Esta secuencia lineal del MRE es una de las principales críticas que se le ha hecho (Hervás & Moral, 2017), ya que dicha secuencia puede causar confusión porque normalmente implementamos las estrategias de regulación *después* de haberse activado la respuesta emocional y no *antes*. Sin embargo, Gross (1999) argumenta que una regulación previa a la activación emocional resultará mucho más ventajosa que una regulación posterior al despliegue emocional. Pese a estos argumentos, observamos que emplear dichas estrategias *después* de generado el despliegue emocional no afectó en ninguna medida se lograran modular las reacciones emocionales originadas por las tareas lectoras, por ejemplo:

Observación tarea 2 participante 0805:

Observo que el participante parece estar angustiado y nervioso mientras está realizando la lectura de un texto instructivo. Al cabo de un rato me dice:

0805: *No entiendo, ¿me puedes explicar un poquito?*

Investigadora: *de acuerdo. (le vuelvo a explicar lo que tiene que hacer con la lectura, le doy un ejemplo).*

0805: *gracias maestra [lo dijo suspirando].*

Investigadora: *¿te sientes mejor?*

0805: *sí, muchas gracias; solo quería un poco de ayuda.*

Entrevista tarea 2 participante 0805:

Investigadora: *mientras estabas leyendo observé que estabas inquieto, ¿te sentías bien?*

0805: *[mueve la cabeza de un lado a otro, luego responde] no maestra.*

Investigadora: *¿Cómo te sentías?*

0805: *muy nervioso y también un poco triste.*

Investigadora: *por eso, ¿después de sentirte triste y nervioso fue que me pediste ayuda?*

0805: *sí, no me gusta estar nervioso, por eso te pedí que me ayudaras un poquito, que me dieras una pista.*

Investigadora: *¿te sentiste mejor después que te volví a explicar?*

0805: *sí, mejor.*

En este ejemplo se aprecia cómo el participante se encuentra experimentando una reacción emocional ocasionada por sus dificultades en la tarea lectora, pero él ha pedido ayuda, es decir, ha empleado la estrategia de *modificación de la situación*, después del despliegue emocional y no antes. Cuando 0805 ha recibido la ayuda necesaria se siente mejor y continúa con la actividad.

La cuarta cuestión que queremos mencionar frente a este modelo tiene que ver con la estrategia de *selección de la situación*, que se clasifica dentro del grupo de la regulación focalizada en el antecedente. Esta estrategia podría estar promoviendo mecanismos de evitación (Hervás & Moral, 2017) los cuales alejarían a los niños con TDAH de reconocer, aceptar y comprender sus emociones, ya que evitando tener el despliegue emocional también se privarían de obtener un aprendizaje emocional y cognitivo de dicha experiencia, lo que es necesario en el trastorno para que se superen algunas deficiencias en estas áreas. Por ejemplo, algunos participantes evitaban leer; sus comentarios eran: “*Es que yo evito leer, así no me pongo triste*” (0402); “*¿Podemos hacer otra actividad? Es que no quiero leer porque no puedo y me enoja*” (0201). Pero al evitar leer no mejorarían en su déficit lector ni mucho menos reconocerían y aceptarían sus emociones entorno a la lectura, ya que regular las emociones de forma precipitada o evitar regularlas fomentaría más estrategias desadaptativas que adaptativas (Hervás & Moral, 2017), lo que contribuiría a acrecentar las dificultades emocionales en el trastorno.

Entonces, consideramos, a raíz de todas las dificultades emocionales que afrontan estos niños, que necesitan de un procesamiento emocional que incluya la elaboración y comprensión de sus emociones por el cual las reacciones emocionales vayan disminuyendo hasta que se integran apropiadamente a las experiencias de vida y, cada vez que vuelvan a aparecer, sea menos

su intensidad o interferencia en tareas de la vida diaria (Hervás & Moral, 2017). Solo de esta forma es que habrá un aprendizaje emocional que permita canalizar adecuadamente dichas reacciones y disminuya el impacto emocional que causan (por ejemplo, las vivencias de fracaso).

En ese sentido, se tendrán que seguir estudiando las estrategias que plantea el MRE para sugerir si dicho modelo o algunas estrategias se puedan adaptar a las características del trastorno. Es importante enfatizar que este modelo no se diseñó en sus orígenes para este tipo de población, por lo que será necesario seguir explorando los beneficios que puede traer para la niñez con TDAH.

5.3.2 Estrategias de regulación emocional basadas en el movimiento corporal

Queremos comenzar este apartado enfatizando la observación realizada al participante 1105 (el cual también se describe en los resultados) porque la experiencia obtenida a través de este niño nos permitió explorar el *movimiento corporal* como estrategia de regulación emocional. Por lo que pretendemos a partir de estas experiencias corporales, observadas en el grupo de participantes, explicar dicho proceso. Recordemos lo que sucedió con el participante 1105:

Aplicación tarea 1, observación participante 1105 (12 años de edad):

El participante está leyendo en voz alta. Yo empiezo a interrumpirlo para hacerle preguntas del nivel inferencial. Entonces su postura cambia, se lleva las manos a la cabeza, ve para todos lados, sonrío y me dice [con un tono de voz agitado] “No lo sé”. Yo insisto con las preguntas; él no responde, pero ha comenzado a balancearse en la silla de un lado a otro. Le pido que siga leyendo. Él sigue leyendo y no deja de balancearse. Le vuelvo a preguntar, él sigue balanceándose...; vuelve nuevamente a leer y en ese preciso momento me dice: “ya sé la respuesta”. Su tono de voz ha cambiado y ha dejado de balancearse. Seguimos leyendo...

Fragmento de entrevista a participante 1105 después de la aplicación de la tarea 1: (al terminar la tarea le hago la entrevista semiestructurada con intención de explorar si el *balanceo* realizado durante la tarea le había ayudado con sus reacciones emocionales).

Investigadora: *he observado que has comenzado a moverte de un lado a otro en la silla cuando no respondías a las preguntas de lectura. ¿moverte de esa forma te ayuda a sentirte mejor para continuar con la tarea?*

1105: *bueno, me gusta moverme así [físicamente me reproduce el balanceo] es relajante [se ríe]. Siento que me calma y así puedo terminar las tareas.*

Al observar la experiencia de este participante nos surgió la pregunta: ¿cómo es posible que un movimiento corporal pueda conseguir modular la intensidad de una reacción emocional y permitir volver a la concentración para continuar con la tarea de lectura? Consideramos que, a partir de nuestros resultados, los niños con TDAH de este estudio nos están mostrando otras formas de regulación emocional (diferentes a las relacionadas con el razonamiento y la reflexión)

desde las experiencias corporales que perciben, sienten y producen con el cuerpo y el movimiento, así como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

Tarea 3, entrevista participante 0402 (7 años)

Investigadora: *me cuentas que cuando tú estás enojado, porque no puedes hacer la tarea de lectura, sales del salón de clases y empiezas a correr hasta el salón de música. ¿Qué sucede cuando llegas al salón de música y paras de correr?*

0402: *me siento y me calmo. Después de un rato me voy otra vez al salón de clases y vuelvo a leer.*

Investigadora: *¿correr te ayuda siempre a sentirte mejor y a continuar con la tarea de lectura en la escuela?*

0402: *¡sí!, y si la maestra me sigue haciendo mas preguntas o si la tarea es muy difícil, pues yo corro aún más lejos hasta llegar al salón de usos múltiples.*

Investigadora: *¿y la maestra no sale corriendo detrás de ti para regañarte?*

0402: *¡noooo!, porque ella sabe que cuando corro, me calmo y que después llego al salón y hago la tarea de lectura. Además, la maestra es muy lenta, nunca podría alcanzarme [se ríe].*

Como podemos apreciar el participante 0402, después de haberse generado el despliegue emocional en él, lo que hace es correr, *moverse*, lograr con ese desplazamiento calmar lo que está sucediendo en su mente y lo que está *sintiendo*. Y es el mismo cuerpo el que le indica cuándo se ha calmado, porque después de correr, se sienta, se calma y toma la decisión de volver al salón de clases y retomar otra vez la tarea. Todo ha pasado en el accionar del cuerpo, desde la emoción generada hasta su modulación e incluso la evaluación de dicha emoción en la mente. Al respecto de esto, Damasio (2003) argumenta que las emociones son fundamentalmente cambios corporales, lo cual es posible dado que el cerebro está constantemente evaluando el funcionamiento y las necesidades del cuerpo en búsqueda de un equilibrio para el bienestar y la sobrevivencia. De ahí que el cerebro detecta de la misma manera un problema en el cuerpo (como la baja presión arterial) como una reacción emocional (alegría o tristeza). Así que, desde el punto de vista de Damasio, comprender la biología de las emociones en su conjunto completo (procesos homeostáticos, fenómenos de regulación vital y la búsqueda del organismo por el bienestar) ofrece otras perspectivas para entender nuestros comportamientos. Estos argumentos sustentan nuestros resultados observados en los participantes, ya que, si la emoción se da en el cuerpo y a través del cuerpo, tiene sentido entonces que estos niños mediante el mismo cuerpo hayan tratado de disminuir la intensidad de sus reacciones emocionales y modularlas. Así como le sucedió a 0402: primero siente un cambio corporal en su cuerpo producto de la reacción emocional, luego genera una acción igualmente corporal (correr, moverse) en búsqueda del bienestar (dejar de sentirse mal), con lo cual cambia su estado corporal nuevamente y también logra modificar su estado mental, ya que se calma y regresa a la actividad.

Entonces, estas experiencias de regulación emocional de los niños con el trastorno operan en el cuerpo y a través del cuerpo. Esto tiene relación con el enfoque de la *cognición corporizada*, la cual se define como la percepción e interacción del cuerpo con el entorno y de las experiencias de esta interacción se sustenta el sistema cognitivo (Clark, 1997, 2001, 2008; O'Regan, 2011) ya que el cuerpo es el medio sensitivo por el cual la mente entra en contacto con el mundo (Mauss, 2005; Peral, 2017); pero no el cuerpo por sí mismo, sino por el rol que desempeña en el proceso de dar significado a la experiencia (Clark, 1999).

Este significado de la experiencia corporal se pudo constatar en nuestros participantes cuando eran conscientes de los movimientos que hacían durante o después de una reacción emocional y le otorgaban un significado (cognición corporizada); por ejemplo, 0704: *“Tocar este juguete me relaja”*; 0201: *“Moverme de esta forma me ayuda a sentirme mejor”*; 0805: *“Necesito tocar algo para calmarme”*; 0502: *“Tomar agua tibia me hace tranquilizarme”*; 0905: *“Siempre dibujo para calmarme”*; 0302: *“Cuando bailo dejo de sentirme triste”*. Estos ejemplos nos indican que la experiencia corporal en estos niños posee un alto valor funcional, porque a través de ellos logran el bienestar; así como lo plantea Lakoff (2000): la experiencia corporal se puede transformar en conceptos, lo cual la faculta de significados. Por lo cual, este rol del cuerpo como agente que actúa, percibe y siente permite que las estructuras conceptuales de la mente se vayan construyendo a partir de un pensamiento *corporizado* el cual hace referencia a una manera específica de pensar y ver la realidad, como ha sido el caso de nuestros participantes que, muy probablemente, su manera de pensar radica fundamentalmente en su cuerpo en movimiento y cómo a través de él pueden llegar a sentirse seguros y tranquilos.

También esta centralidad del cuerpo la encontramos explicada en la teoría de la mente *enactiva* (neologismo que proviene del verbo inglés *to enact*, que significa “poner en ejecución o actuar”). Francisco Varela (1997), autor de esta teoría, afirma que la cognición no es representación, sino *acción*, porque la mente se pone en ejecución a partir de la variedad de acciones que realizamos en un mundo activo. Propone entonces al enfoque enactivo que comprende a la cognición como *acción corporizada*, en donde convergen múltiples capacidades sensorio-motrices las cuales originan esas experiencias de vida situadas en un contexto biológico, psicológico y cultural. Por tanto, la cognición no depende solo del manejo de representaciones, sino también de acciones de un *cuerpo* vivido en un entorno. En este sentido, dichos postulados se relacionan con las acciones que nos mostraron los participantes en la regulación de sus emociones; por ejemplo, cuando el participante 1105 nos expresa: *“Me gusta moverme porque es*

relajante”; o cuando 0302 asegura que cambiar de posición constantemente su cuerpo le ayuda a concentrarse; o 0502 al expresar que: “*Moverse es algo que necesita para continuar con las tareas*”. De modo que, el cuerpo no es únicamente un medio por el que percibimos al mundo, sino que a través del cuerpo lo categorizamos y conceptualizamos.

Consideramos que esta cognición corporizada y enactiva es la que los niños con TDAH nos están mostrando en su proceso de comprensión de las emociones y de la modulación y gestión de las mismas. Así que, desde esta cognición corporizada, procederemos a explicar nuestras categorías de análisis que son esas *acciones corporales* de motricidad gruesa y motricidad fina que emplearon el grupo de participantes en su proceso de regulación emocional.

5.2.2.1 Estrategias de regulación emocional desde la motricidad gruesa.

Comenzamos siempre con un ejemplo de lo que observamos en los participantes en la realización de las tareas de lectura:

Tarea 1, observación participante 0101 (7 años de edad)

La participante 0101 está leyendo en voz alta el cuento correspondiente a la tarea. Mientras lee, detecto que se equivoca al pronunciar las palabras, comete errores de omisión de letras, no respeta los signos de puntuación y lee demasiado lento, es decir, descifrando letra por letra. Se ve que está haciendo su mejor esfuerzo, y de vez en cuando, levanta la mirada para ver mi rostro y me pregunta: ¿lo estoy haciendo bien?; yo con mucho respeto le pido que continúe con la lectura, aunque noto un tono agitado en su voz y un semblante serio y preocupante en ella. Después de cierto tiempo, detiene la lectura y me dice: es que me cuesta leer porque aún estoy aprendiendo. Yo insisto en que vuelva a leer, y de pronto, empieza a cantar y a balancearse en su asiento. Le pregunto: ¿qué estás cantando? Ella me responde: una canción que me estoy inventando con los dibujos del cuento. De pronto comienza a moverse en su asiento, como en una especie de juego corporal, imita los personajes del cuento, sigue cantando y se mueve mucho. Pasan alrededor de unos 5 minutos, yo sigo observando y no la detengo. Cuando ha terminado de hacer variedad de juegos corporales (similares a un baile) le pregunto: ¿podemos continuar con la lectura? Ella responde: ¡Ah, sí claro! a ver ¿dónde me quedé? Comienza a leer hasta terminar el cuento. La participante ha cambiado su expresión y ya no me ha vuelto a preguntar si lo está haciendo bien.

Después de terminada la tarea, prosigo a realizarle la entrevista a esta participante:

Fragmento de entrevista a participante 0101

Investigadora: *he observado que mientras lees te has puesto a cantar y a bailar.*

0101: *Abbbb, sí. [y me muestra cómo canta y cómo juega corporalmente con sus propias melodías]*

Investigadora: *¿cantar y bailar te ayudan a dejar de estar nerviosa y tener miedo a las tareas de lectura? [ya anteriormente me ha dicho que mientras leía se sentía nerviosa y con miedo].*

0101: *sí, cantar y bailar me alegra... [se queda en silencio, como pensando cuidadosamente lo que dirá]; pero en la escuela no puedo hacer esto, es que ¿usted no entiende que no está permitido cantar ni bailar en la escuela?*

Nótese en el ejemplo anterior que cuando la participante comienza a sentir una reacción emocional es donde surgen las acciones de cantar y bailar (o juego corporal) y, una vez que se han realizado dichas acciones, la participante vuelve a leer hasta terminar el cuento. Es decir, que el comportamiento motor ejecutado le ha permitido obtener un estado de calma o bienestar para así continuar con la tarea de lectura. A su vez, esta participante está consciente que dichos comportamientos le ayudan a alcanzar sus objetivos. Este hecho es significativo porque nos muestra que a través de esos movimientos de motricidad gruesa está implicada la cognición corporizada, la cual ha dotado de significado a dichos *movimientos* para hacer posible que mediante ellos se modulen las reacciones originadas por la tarea de lectura. Ya desde las teorías de Piaget (1936) se fundamenta que mediante la actividad corporal la niñez piensa, aprende, crea y afronta sus problemas. Que, también, los comportamientos motores gruesos mantienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo, afectivo.

Asimismo, sugerimos que estos movimientos motores gruesos que hicieron constantemente el grupo de participantes (como balancearse, bailar, desplazarse, entre otros) están estructurados y automatizados mediante la psiquis, la efectividad y las experiencias sociales, lo que da origen a la psicomotricidad (Le Boulch, 1997). Este término reúne dos componentes: uno que es la psiquis (que incluye lo cognitivo y lo afectivo) y, el otro, lo constituye la función motriz o movimiento. La unión de estos dos componentes hace una integración entre el cuerpo y la mente, lo que es muy significativo porque esta se puede utilizar en el ámbito reeducativo y psicoterapéutico según los estudios de Le Boulch (1997).

Siguiendo el pensamiento de este autor, no están tan lejos nuestros participantes de hacer de sus movimientos corporales un instrumento psicoterapéutico que les ayude a disminuir la intensidad de sus emociones, que les permita encontrar y permanecer en un estado de calma y que, sobre todo, puedan hacer posible que dichos movimientos motores gruesos, en este caso, les facilite la atención y concentración para terminar tareas lectoras. Recordemos cómo el participante 1105 necesitó balancearse para estar tranquilo y volver a la actividad o como el participante 0402 se desplaza y corre hasta calmarse e, incluso, este niño es capaz de medir la distancia que necesitará recorrer según el nivel de dificultad de la tarea lectora; es decir, entre más difícil la tarea, correrá aún más lejos y después volverá tranquilo a la actividad.

A raíz de lo que hemos expuesto anteriormente, consideramos que las acciones de motricidad gruesa forman parte de un conjunto de movimientos estratégicos que surgen de una mente corporizada que hace posible la construcción de conceptos a partir de las experiencias

corporales que perciben y sienten. Este proceso permite que dichos movimientos gruesos se conviertan en estrategias de regulación emocional y que a través de ellos se vuelva a la calma y se logre, también, la atención y concentración en las tareas de lectura para los niños con TDAH de este estudio.

Sin embargo, nuestros resultados no se ajustan a los tratamientos e intervenciones psicopedagógicas que incluyen una amplia diversidad de pautas para abordar y reducir el comportamiento motor en el trastorno, ya que este se considera negativo y que interfiere en los procesos de aprendizaje (Barkley, 2002; Wells *et al.*, 2000). No obstante, esta connotación en el trastorno está siendo criticada en la actualidad y están empezando a emerger nuevas investigaciones que conceptualizan que la actividad excesiva en el TDAH, si bien es una característica en el trastorno, puede ser al mismo tiempo un mecanismo compensatorio que facilite el funcionamiento neurocognitivo en estos niños (Fair *et al.*, 2012; Rapport *et al.*, 2009; Sarver *et al.*, 2015). Desde estos nuevos puntos de vista, nuestros resultados sí se articulan con estudios como, por ejemplo, el de Rapport *et al.* (2009) que describe cómo las tasas más altas de comportamiento motor grueso observadas en niños con TDAH son funcionales y establece una relación positiva entre la actividad motora gruesa y el rendimiento en tareas de atención. A su vez, explica cómo los niños con TDAH regulan la excitación del sistema nervioso central a partir del movimiento y cómo pueden hacer que dicha actividad motora les beneficie en tareas que desafían sus funciones neurocognitivas.

También los resultados que obtuvimos se relacionan con el trabajo relevante sobre el movimiento grueso en el TDAH de Sarver *et al.* (2015); en dicha investigación se estudió la relación del movimiento motor grueso en la memoria de trabajo y la atención en los niños con el trastorno. Mientras realizaban el estudio se dieron cuenta que los niños realizaban acciones repetitivas, como movimiento en la silla, movimiento fuera del asiento y movimiento de pie (movimientos similares a nuestros resultados). Por lo que estudiaron dichas variables y encontraron un vínculo positivo entre la hiperactividad y el desempeño en las tareas de memoria de trabajo y atención. El 50 % de niños que se desempeñaron mejor habían presentado mayor actividad motora.

Por tanto, consideramos, a la luz de nuestros hallazgos obtenidos, que si el comportamiento motor grueso puede ser de beneficio para regular actividades cognitivas, de igual manera lo puede hacer para modular las reacciones emocionales.

5.2.2.2 Estrategias de regulación emocional desde la motricidad fina. Como de costumbre iniciamos este apartado con las experiencias de regulación emocional que observamos en los participantes para exponer nuestros puntos de vista al respecto.

Tarea 1, entrevista a participante 0302 (8 años de edad)

Investigadora: *he observado que durante las tareas de lectura has estado comiendo algo. ¿Qué estabas comiendo?*

0302: *un chicle, como un dulce. Siempre me gusta comer un chicle cuando hago tareas de lectura; es que me pongo nerviosa, pero el chicle me calma.*

Investigadora: *Entonces, ¿mascar chicle te calma cuando estás haciendo las tareas de lectura?*

0302: *Sí. En la escuela le pido permiso a la maestra para que me deje salir a comprar chicles, ah, pero tienen que ser de menta, esos son los que me ayudan. Pero te cuento que tengo suerte, porque las niñas grandes llegan al aula a vender dulces y chicles. Entonces, yo les compro y ya no tengo que pedir permiso para salir. Así, tengo muchos chicles en mi bolsa para todo [sonríe].*

Tarea 3, entrevista a participante 0704 (10 años)

Investigadora: *por lo que me cuentas, las tareas de lectura te ponen muy nerviosa, te dan mucha vergüenza e incluso hasta ganas de llorar. ¿Qué haces para tratar de calmarte y continuar con las tareas de lectura?*

0704: *cuando ya no puedo más y me siento muy nerviosa tomo mi “gochi” para calmarme.*

Investigadora: *¿qué es un gochi?*

0704: *¿no lo sabes? [su rostro expresa sorpresa] es como un juguete antiestrés. Lo tomas en las manos, lo aprietas y lo sueltas. Se siente muy suavecito, te dan ganas de estar tocándolo y jugando con él todo el tiempo. Eso sí me relaja, me ayuda para que se me quiten los nervios.*

Investigadora: *¿has tomado tu “gochi” mientras estabas leyendo conmigo?*

0704: *no, porque no lo tenía cerca, pero he estado jugando con las manos.*

En el primer ejemplo la participante nos muestra cómo a través de la acción de mascar chicle e incluso percibir un sabor específico (menta) logra conseguir un estado de calma ante la tarea lectora que está realizando. Asimismo, también es capaz de relacionar, en un acto consciente, al *movimiento fino* (mascar chicle) con ese estado de tranquilidad que requiere la tarea. Vemos entonces, cómo interactúan el movimiento maxilar (músculos de la mandíbula) y el sentido del gusto para mandar la información a través del sistema nervioso y manifestar un estado de bienestar o calma para modular lo que se está sintiendo. Todo lo anterior, gracias a un pensamiento corporizado que siente y toma decisiones solo a través del cuerpo.

Además, también llama nuestra atención la información exclusiva que está brindando el sentido del gusto en la modulación emocional de estos niños, ya que otros participantes nos indicaron que acciones como tomar agua le ayudaba a calmarse, pero específicamente el agua tenía que estar a una temperatura *tibia*, de lo contrario, no les funcionaba, así como lo expresaron

los participantes 0302, 0502, 0805 “Tomar agua tibia es lo que me hace sentir mejor”. Esto nos hace pensar que algunas acciones de motricidad fina deben ir acompañadas de sensaciones, como en este caso, del sentido del gusto.

Siguiendo con el ejemplo de la participante que masca chicle para modular sus reacciones emocionales ante las tareas de lectura, podemos fundamentar estas acciones como positivas en estudios recientes (Andrade, 2010; Onyper *et al.*, 2011) que exponen que movimientos, como masticar chicle y hacer garabatos (dibujos) son de beneficio durante la realización de diferentes tareas. Si bien no encontramos estudios que nos refieran al movimiento fino como parte de la regulación emocional, sí los hay referidos a la cognición (como los anteriores), y si partimos que la emoción también tiene su aspecto cognitivo, creemos que probablemente estos movimientos finos sí pueden constituir, desde una mente corporizada, un proceso de regulación emocional para estos niños con TDAH.

En relación al hacer garabatos, las experiencias corporales de los participantes 0502 y 0905 nos comprobaron que esta acción sí puede ser de ayuda para gestionar las emociones, porque estos participantes nos contaron que hacer dibujos los ayudaba a relajarse cuando se sentía tristes o enojados por la lectura y que, además, el diseño y coloreado del dibujo dependía de la intensidad de su tristeza o enojo (similar al participante 0402 que la corrida depende también del grado de dificultad de la tarea). Entonces, es probable que mascar chicle y dibujar, pueden ser de utilidad también para modular las reacciones emocionales que se originan a partir de una dificultad lectora, ya que, como hemos señalado anteriormente, gracias a la actividad sensoriomotora desarrollamos una cognición corporizada que involucra, a la vez, la comprensión de las emociones mediante las experiencias corporales en la interacción con el medio.

El segundo ejemplo de la participante 0704 nos muestra cómo a través de la manipulación de un objeto se modula una reacción emocional. En este ejemplo podemos identificar un *tacto dinámico* (Turvey, 1996). Entenderemos por tacto dinámico al movimiento del tacto en el reconocimiento de los estímulos para que sea posible el acto perceptivo a través de este. Es así, como la mano representaría una inteligencia sensible y creadora capaz de resolver problemas y percibir el mundo mediante su función de tacto dinámico (Clark, 1959; Bedia *et al.*, 2010; Napier, 1962).

Por lo que, acciones como manipular un objeto, abrir y cerrar el puño y golpear suavemente las yemas de los dedos (acciones que realizaron nuestros participantes) se producen a través de ese tacto dinámico, así, por ejemplo, en palabras de nuestros participantes: “Cuando

abro y cierro el puño me siento mejor” (1005); *“Golpear las yemas de los dedos unos con otros, se siente muy bien”* (1105); *“Tener algo en las manos me relaja”* (0805). Esta interacción que nos mostraron entre las habilidades y percepciones de la mano es otro ejemplo de la cognición relacionada a través del cuerpo.

Por tanto, el tacto dinámico en la mano, como bien lo evidenciaron nuestros participantes, representaría también un mecanismo de modulación emocional, ya que, por medio de esta función dinámica, se estaría codificando la información que se recibe mediante la mano para convertirla en información que module tanto los cambios físicos como los cognitivos provocados por una emoción. O en palabras de la participante 0704: *“Es como un juguete antiestrés. Lo tomas en las manos y lo aprietas. Se siente muy suavcito, te dan ganas de estar tocándolo y jugando con él todo el tiempo. Eso sí me relaja, me ayuda para que se me quiten los nervios”*.

A partir de esta información es que consideramos que las acciones de motricidad fina que hicieron nuestros participantes son estrategias de regulación emocional que utilizan estos niños con TDAH cuando se ven envueltos en tareas de comprensión lectora, pero como hemos visto anteriormente en las estrategias basadas en la motricidad gruesa, toda actividad excesiva motora es considerada negativa en el trastorno, lo que posiblemente hace que estos niños no potencien totalmente dichas estrategias que, como hemos ellos mismos han confirmado, les ayuda a gestionar sus reacciones emocionales.

5.2.2.3 Proceso de regulación emocional en el TDAH mediante el movimiento corporal

Todo lo expuesto anteriormente nos sugiere que el movimiento corporal es un mecanismo de regulación emocional en el TDAH; pero que para comprender esto se requiere trascender de una cognición exclusivamente representada a una que incluya también lo corporal. Desde esta postura la propiocepción es un elemento clave, porque a través de ella podemos percibir y ser conscientes de nuestros movimientos. Esto le da sentido a las estrategias de regulación emocional basadas en el movimiento que hemos descrito en toda esta sección, porque nos explica esa cognición centrada en el cuerpo y que es consciente del rol de ese cuerpo como creador de experiencias corporales que permiten la regulación emocional por medio del movimiento.

Por tanto, el proceso de regulación emocional en el grupo de participantes con TDAH que observamos partiría de una cognición corporizada, la cual le permite al niño percibir que algo se está suscitando en su cuerpo, en este caso sería cualquier reacción emocional; en este sentido se

originan una serie de *movimientos* ante esta demanda emocional que está experimentando; dichos movimientos son percibidos mediante la propiocepción y traducidos a estrategias de regulación emocional.

Estas estrategias se pueden identificar a partir de dos acciones: a) acciones de motricidad gruesa, que muestran en cierta medida una psicomotricidad consciente (que integra a la mente y al cuerpo). Esto tiene mucho sentido desde la conceptualización que hace Damasio (2003) cuando se refiere a que las emociones, en primer lugar son físicas, corporales y luego de haberlas percibido en el cuerpo se vuelven cognitivas. Por lo que la idea que el movimiento corporal pueda regular las reacciones emocionales no está alejada de estos conceptos sobre la emoción. b) Acciones de motricidad fina, en las cuales vemos reflejado diversos movimientos del rostro (mascar chicle) y de la mano para regular las reacciones emocionales. Se hace énfasis en el tacto dinámico y la importancia que este le otorga a ese órgano principal y receptor de información que es la mano. Así, como el grupo de participantes no mostró: la mano para dibujar, la mano para tocar, la mano para manipular, la mano para sentir; es decir, un tacto dinámico listo para recibir información y transformarla en un medio de regulación emocional.

En resumen, podemos hablar de un modelo de regulación emocional basado en el movimiento corporal (véase figura 5.2) que sigue un proceso que centra al cuerpo como creador de experiencias corporales para percibir, sentir, evaluar y modular las reacciones emocionales que se generan ante una situación impactante. Estas experiencias corporales se convierten en estrategias de regulación emocional porque proporcionan un estado de calma que permite continuar con las actividades que se estaban realizando.

Figura 5.2

Proceso de regulación emocional basado en el movimiento corporal en los niños con TDAH



Nota. RE = regulación emocional. El movimiento corporal es la base de una cognición corporizada, la cual permite que la regulación emocional se pueda dar a través de acciones motoras.

5.3 Factores de empleo de las estrategias de regulación emocional

Durante el proceso que realizamos para identificar las estrategias de regulación emocional pudimos distinguir, a la vez, dos factores que consideramos incidieron para el empleo de las mismas. A continuación, los describiremos.

5.3.1 Características de los participantes

Antes de explicar este punto recordemos que el éxito en la tarea, para nuestra investigación, se definió por dos aspectos: primero —y el más importante— consistió en que los niños finalizaran las tareas, ya que los niños con TDAH se frustran y enojan con facilidad lo que impide que logren terminar las diferentes tareas escolares (Alsina, 2014; Barkley & Murphy 2009; Faraone *et al.*, 2019; Surman *et al.*, 2013). Por lo que, culminar la tarea lectora significaría que los participantes emplearon estrategias de regulación emocional para gestionar el conjunto de reacciones emocionales generadas por la misma, aunque la tarea no estuviera correcta, pero si finalizada. Y, segundo, lograr el mayor número de aciertos en la tarea.

En este sentido, los niños con TDAH presentación con falta de atención (TDAH/A de aquí en adelante) fueron los que evidenciaron más dificultades para hacer las tareas de comprensión y también resultaron con un perfil lector bajo. Esto se relaciona con investigaciones

que sugieren que estos niños por el déficit en el sistema atencional presentan dificultades para mantener su atención en las ideas principales de un texto (Miranda-Casas *et al.*, 2010; Miranda *et al.*, 2011), lo que afirma la importancia del control atencional y de la memoria de trabajo verbal en el procesamiento de la información para la comprensión lectora (Miranda-Casas *et al.*, 2010; Solan *et al.*, 2007; Tapia *et al.*, 2017). Además, algunos estudios (Capdevila-Brophy *et al.*, 2005; Willcutt *et al.*, 2001) han observado que los niños con TDAH-A presentan mayores problemas en tareas que involucran tiempo que los niños diagnosticados con la presentación combinada. Asimismo, estos niños con TDAH/A fueron los que emplearon menos estrategias de regulación emocional, se demoraron más para realizar las tareas y necesitaron más refuerzos extrínsecos para culminarlas.

Por otro lado, los niños con TDAH presentación combinada (TDAH/C de aquí en adelante) es decir, que prevalecen tanto los síntomas de inatención como los de hiperactividad e impulsividad, fueron los que tuvieron mejores resultados en el perfil lector obteniendo un nivel medio (aunque se aclara, que aun así no llegaron a la media esperada según su curso de primaria y edad) y, por consiguiente, lograron más aciertos en las tareas en comparación a sus pares. De igual forma, fueron los que emplearon mayor número de estrategias de regulación emocional, lo que les ayudó a finalizar todas las tareas de lectura.

En este sentido, los niños con TDAH/C superaron a los niños con TDAH-A en perfil lector, en el tiempo para resolver la tarea, en la solución de la tarea y en el empleo de estrategias de regulación emocional, lo que influyó en el éxito de la actividad. Los resultados en el desempeño en la tarea lectora, probablemente se deba a que estos niños con TDAH/C, de mejor desempeño lector, sean aquellos que intentan controlar más la conducta impulsiva que la inatención, contrario a los niños con TDAH/A que tienen un mayor desgaste cognitivo intentando inhibir los estímulos irrelevantes, lo que hace que su capacidad de procesamiento responda con más lentitud (Shanahan *et al.*, 2006; Tapia *et al.*, 2017).

El que los niños con TDAH/C hayan empleado mayor número de estrategias de ambos modelos creemos que pueda deberse a la experiencia corporal que desarrollan mediante su excesiva actividad motora; lo que posiblemente hace que estén más pendientes de sus movimientos corporales y, que gracias a ellos, construyan una cognición corporizada que les permita aprender a modular sus emociones a través del movimiento, y a la vez, puedan combinarlas con estrategias que les inviten al razonamiento y a la reflexión (como la reevaluación cognitiva, por ejemplo). Todo lo contrario, a los niños con TDAH/A que, quizás, sus

experiencias corporales sean menores, lo que hace que su repertorio de estrategias (basadas en el movimiento) también sean menores en comparación con los niños con TDAH/C.

Por otra parte, los niños con TDAH/HI (presentación predominante hiperactiva-impulsiva) superaron también a los niños con TDAH/A en el empleo de estrategias de regulación, pero no a los niños con TDAH/C. Estos resultados nos permiten reflexionar en que, probablemente, los niños con TDAH/A se enfrentan a mayores dificultades lectoras y que tienen menos recursos para modular las reacciones emocionales generadas por dichas dificultades que las demás presentaciones del trastorno.

En lo que respecta a las dificultades en la regulación emocional que detectaron las escalas del SENA, estas no concuerdan con las acciones de regulación que nos mostraron los participantes de este estudio, lo cual pueda deberse a que, posiblemente, a estos niños se les evalúa desde las formas convencionales de regulación emocional (razonamiento y reflexión) y no a partir del movimiento corporal, lo que puede hacer pensar que esta población no emplee estrategias o que no sepa cómo regular sus reacciones emocionales. Recordemos que la mayoría de las escalas del SENA corresponden a cuestionarios que son complementados por los familiares y docentes. Este grupo de personas, por lo general, han aprendido técnicas e instrucciones para modificar las conductas, entre ellas las que llevan exceso de actividad en los niños con TDAH. Lo que indica, que probablemente, los cuestionarios sean respondidos desde estas teorías del trastorno y no desde las alteraciones emocionales y los mecanismos de regulación que pueden estar desarrollando estos niños.

5.3.2 Contextos de aplicación de las estrategias de regulación emocional

Entenderemos aquí por contexto de aplicación de las estrategias de regulación emocional al espacio físico y a las personas que interactuaron en dicho espacio físico. Así, el primer contexto al cual nos referiremos fueron las sesiones de trabajo en las cuales se realizaron las tareas lectoras y en donde solo estaban los participantes y la investigadora. Un segundo contexto surge a partir de los recuerdos de los niños sobre sus experiencias lectoras vividas en la escuela. Estos recuerdos fueron reportados y narrados mientras los niños hacían las tareas de lectura en las sesiones de trabajo. A este contexto lo denominamos *experiencias escolares reportadas*; en ellas aparece la figura docente, compañeros de clase y el mismo participante. A continuación, explicamos la relación del empleo de las estrategias de regulación emocional en cada uno de estos contextos.

5.3.2.1 Sesiones de trabajo. Cabe mencionar que este no fue un espacio de terapia, por lo que no había instrucciones de comportamientos a seguir por los niños, ni refuerzos o retroalimentaciones, como puede darse en cualquier tipo de intervención. Sino más bien quisimos establecer un espacio, si bien con acuerdos y con una tarea a realizar, pero en donde el niño se sintiera libre, seguro y cómodo. Incluso cuando algunos de los participantes nos decían que ya no querían continuar con la tarea, se respetaba esa decisión y deteníamos la actividad; solo hasta que el niño retomaba la tarea nuevamente, continuábamos con la sesión. Hemos explicado lo anterior porque consideramos que este espacio de confianza fue de vital importancia para que los niños se mostraran tal como son, es decir, sin disminuir sus conductas hiperactivas, lo que hizo posible que emplearan estrategias basadas en el movimiento y que las compartieran de manera genuina con nosotros. A su vez, este espacio de confianza les permitió expresar en las entrevistas cómo dichos movimientos y acciones les ayudaron a modular sus reacciones emocionales. Veamos un ejemplo de esto:

Observación tarea 1

Participante 1005 (12 años)

1005: *Mira [me pide que le ponga atención] cuando estoy nervioso por la lectura, hago esto con mis manos, las abro y las cierro [levanta la mano derecha y me muestra cómo hace el movimiento]*

Investigadora: *¿has abierto y cerrado el puño mientras lees el cuento aquí conmigo?*

1005: *[ríe antes de responder] sí, lo he hecho.*

Investigadora: *Y ¿por qué ríes?*

1005: *porque contigo lo puedo hacer y no pasa nada; en la escuela lo hago a escondidas de la maestra porque me dice que me esté quieto, y a veces, ni modo, no puedo hacerlo.*

Así que en las sesiones de trabajo los niños emplearon más estrategias del modelo EBM y pocas del MRE. Consideramos que esto se debió porque se sintieron en confianza de ser ellos mismos, ya que en ningún momento se les regañaba o aconsejaba, al contrario, si bien había acuerdos que cumplir en las sesiones de trabajo, estos no interferían con sus actitudes, acciones y decisiones.

5.3.2.1 Experiencias escolares reportadas. Las estrategias de MRE son las que más reportan utilizar los participantes en el contexto escolar. Esto quizás se deba a que estrategias, como modificación de la situación suele ser modelada y enseñada por un tercero (Gross & John, 2003) en este caso por familiares, docentes y terapeutas, como bien lo ilustraron los participantes, por ejemplo:

-0502: Mi abuelo me dice que pida ayuda. La maestra me dice que le pida ayuda a ella y no a mis compañeros

-0905: *En terapia me dicen cómo es que tengo que pensar y las frases que tengo que decirme.*

-0302: *Mi mamá me dice que tengo que pedir ayuda solo a la maestra.*

-0805: *Lo correcto es pedir ayuda solo a la maestra; eso me ha dicho mi mamá.*

Por ello, quizás esta estrategia ha sido la más aprendida por los niños de este estudio y haga que la consideren aceptable y que la pueden emplear libremente en la escuela o en cualquier contexto, pero eso sí, bajo las indicaciones que proporcionan los adultos, porque solo de esta forma la estrategia es aprobada y bien vista, tanto para los niños como para los familiares y los docentes. En cambio, las estrategias basadas en el movimiento son las que se emplean menos en este contexto. Esto podría ser porque estas estrategias no encajan en lo socialmente aceptable dentro del salón de clases. Esta interpretación tiene su sustento en los resultados que hemos presentado en este estudio y sobre todo en los comentarios de los propios niños; veamos:

-0101: *En la escuela no se puede cantar...; no está permitido.*

-0302: *Tengo que pedirle permiso a la maestra para marcar chicle.*

-0502: *En el aula no está permitido moverme.*

-0704: *Si la maestra lo permite, puedo sacar mi juguete antiestrés en el aula.*

-0805: *La maestra me dice que deje de tocar cosas.*

-0905: *La maestra me regaña si dibujo.*

-1005: *Si la maestra mira que me estoy moviendo o abriendo y cerrando el puño me regaña.*

-1206: *En la escuela hay que concentrarse, uno no puede estar tocando objetos para relajarse.*

Esto nos dice que en el contexto escolar las EBM son de difícil aplicación, ya que posiblemente no se perciben como acciones que pueden modular las reacciones emocionales que se generan en este contexto, sino que tradicionalmente han sido vistas como conductas que deben erradicarse y disminuirse. La mayoría de literatura existente sobre el TDAH nos narra que la hiperactividad causa muchas dificultades en la etapa escolar, sobre todo porque interfiere en el ambiente del aula y con lo socialmente aceptable (Alsina *et al.*, 2014).

Afortunadamente, cómo se ha expresado anteriormente, ya contamos con estudios, aunque pocos, que hacen críticas a la concepción tradicional de la hiperactividad en el trastorno y sugieren que la actividad excesiva puede ser, en algunos casos, de beneficio como, por ejemplo, para tareas que requieren atención y concentración. Aunque cabe mencionar que es necesario seguir explorando este tema para contar con mejores fundamentos al respecto. Asimismo, es posible también que pase mucho tiempo para que la escuela, e incluso los procesos de

intervención educativa, logren integrar nuevas connotaciones del TDAH, sobre todo las relacionadas a la hiperactividad.

En resumen, podemos darnos cuenta cómo el contexto puede determinar el uso de una o de otra estrategia. En razón de lo anterior, consideramos imprescindible seguir explorando la regulación emocional en la infancia —especialmente en la etapa escolar—, ya que pocas han sido las investigaciones centradas en niños en esta etapa (Garnefski *et al.*, 2007) y sobre todo que presenten un trastorno, como en el caso del TDAH. Además, de no incluir otras perspectivas en el estudio del trastorno, se corre el peligro de visualizar que estos niños no emplean estrategias de regulación emocional. No obstante, al contrario, lo que sucede es que sí emplean, pero no desde lo tradicionalmente estudiado, sino que involucran aspectos que pueden ser de interés indagar, como lo es el movimiento corporal.

5.4 Dificultad lectora y variedad de estrategias de regulación emocional

Los niños que tuvieron más dificultades para hacer las tareas lectoras fueron precisamente los mismos niños que manifestaron un perfil bajo lector con un TDAH/A; esto tiene relación con otros trabajos que también han establecido que la presentación inatenta presenta un mayor déficit en el desempeño lector que las otras presentaciones del trastorno (Capdevila-Brophy *et al.*, 2005; Willcutt *et al.*, 2001), especialmente en la velocidad lectora y en la lectura en voz alta (Mejía & Varela, 2015).

Sin embargo, a pesar de que fueron los que demostraron mayores dificultades lectoras, estos no emplearon más estrategias de regulación emocional. Por ejemplo, tenemos al participante 0603 (con TDAH/A y perfil lector bajo), el cual presentó muchas dificultades en el momento de hacer las tareas; sin embargo, sus recursos para modular sus reacciones emocionales fueron pocos, ya que en la tarea 1 no aplicó ninguna estrategia, en la tarea 2 y 3 empleó una o dos estrategias como máximo. Si bien logró terminar las actividades y modular sus reacciones emocionales, esto lo hizo después de un tiempo prolongado (mucho mayor al de los demás participantes) y dependiendo mucho de la investigadora. Tampoco reportó el empleo de ninguna estrategia en las experiencias escolares; aunque sí evocó sus recuerdos sobre lo que experimenta en la escuela con tareas lectoras, solo recordó las emociones, pero no lo que hacía para gestionarlas. Cuando se le preguntó sobre este hecho comentó que en la escuela no hace nada, que en el aula no puede hacer nada, porque se pone nervioso junto a su maestra y sus compañeros. Otro caso similar es el de la participante 1206 (con TDAH/A y bajo perfil lector)

que solo empleó dos estrategias de regulación emocional durante las tres tareas de lectura, también requirió de más tiempo para hacer las actividades y de apoyo constante de la investigadora. En las experiencias escolares que recordó, reportó también utilizar el mismo número de estrategias de regulación emocional.

Un ejemplo contrario a los descritos anteriormente es la participante 0302, también con perfil lector bajo, pero con TDAH/C. A pesar de las dificultades que tuvo para realizar las tareas lectoras, utilizó mayor número de estrategias y resolvió las actividades en el tiempo indicado y sin necesidad de apoyo por parte de la investigadora. También cuando comentó sus experiencias escolares con la lectura reportó las estrategias que empleaba en ese contexto y de qué manera le ayudaban a modularse para seguir con la actividad.

Otros participantes con perfil lector medio y con TDAH/C (como 0402, 0502 y 0905) emplearon entre 9 y 12 estrategias de regulación emocional durante las tareas de comprensión lectora. Esto les favoreció a terminar las tareas a tiempo y, en algunos casos, a obtener el mayor número de respuestas correctas.

A partir de lo anterior, podemos decir que el empleo de estrategias de regulación emocional ante las dificultades en tareas de comprensión lectora parece no depender de sí a mayor dificultad más uso de estrategias, sino del subtipo de TDAH que se presente y del contexto en el cual se use la estrategia. Asimismo, tampoco parecen depender del tipo de texto que conlleve la tarea, ya que en todos los textos los participantes emplearon estrategias inclusive de ambos modelos (MRE y EBM) para continuar con la actividad y comprender dichos textos. Esto nos confirma nuevamente que las tareas de lectura, solo por el simple hecho de lo que implica leer y comprender lo que se lee, ya son un estímulo competente que originan reacciones emocionales. Por lo que no se distinguieron diferencias significativas en el empleo de estrategias entre un texto y otro.

En este punto es importante mencionar que el uso de estrategias de regulación emocional no disminuyó las dificultades lectoras presentadas en los tipos de textos expuestos, sino que su función fue la de apoyar el esfuerzo que los niños con TDAH hacían ante dichas dificultades para que continuaran con las tareas o a que trataran de resolverlas de la mejor manera posible; es decir, que a pesar que persistan las dificultades en la lectura, mantener una regulación emocional favorece en la realización de las actividades. Así que se sugiere innovar en los procesos de intervención de estos niños reforzando las dificultades lectoras y las estrategias de regulación emocional.

Otro aspecto que consideramos importante resaltar es que el empleo de variedad de estrategias de regulación emocional favoreció un estado de bienestar y calma, lo que permitió continuar con las actividades lectoras; es decir, que entre más extenso sea el repertorio de estrategias que se tengan para utilizar habrá más posibilidades de gestionar efectivamente las reacciones emocionales producto de las dificultades lectoras. Así, por ejemplo, el participante 0502 empleó 4 estrategias de regulación emocional mientras realizaba la tercera tarea. Al final de esta confirmó que dichas estrategias le habían ayudado a “calmarse” y terminar satisfactoriamente la tarea. Así como este participante, otros (0402, 0302, 0905, 0805, 0201) emplearon entre 6 y 12 estrategias diferentes mientras realizaban las tareas de lectura y observamos que lograron gestionar mejor sus reacciones emocionales para culminar la tarea en comparación a participantes (0603, 1206, 0101, 0704, 1005 y 1105) que utilizaron entre 1 y 5 estrategias diferentes de regulación, y los cuales presentaron más demora para hacer la tarea y necesitaron más apoyo de la investigadora.

Un ejemplo de este uso de variedad de estrategias lo tenemos en un metanálisis realizado por Augustine y Hemenover (2008) que identificaron doce categorías de regulación del afecto cada una de ellas con diferentes tipos de estrategias (entre ellas la adaptativas y las desadaptativas), y resultó que entre más tipos de estrategias se implementen da un mayor beneficio. También otro estudio (Company *et al.*, 2012) encontraron que los participantes mostraron un mayor uso de formas de regulación, lo que fue más efectivo para modular emociones primarias, como el enojo y la tristeza.

Lo anterior puede implicar que los niños con TDAH necesitan emplear una variedad de estrategias para gestionar todo el accionar emocional que experimentan. Esto quizás se deba a que, como sabemos, presentan más reactividad y labilidad emocional que sus pares sin el trastorno, lo que hace que sientan con mayor intensidad sus emociones. Por lo que no basta solo con emplear estrategias de regulación, sino que estas deben ser variadas y, sobre todo, responder a las características del trastorno.

5.5 Cómo entendemos la regulación emocional en el TDAH

A la luz de estos hallazgos comprendemos que la regulación emocional en los participantes con TDAH de este estudio parte de dos componentes: uno relacionado con estrategias que pueden plantearse desde el razonamiento y la reevaluación cognitiva, como se plantea en el modelo de Gross; y el otro componente que resultó más dominante, el cual se da desde el

movimiento corporal. Este proceso de regulación emocional a partir del movimiento corporal toma en cuenta una de las principales características del trastorno, es decir, la hiperactividad, y la convierte en un mecanismo de ayuda que hace posible que algunas acciones, sean motores gruesas o finas, puedan transformarse en estrategias de regulación emocional. Esto supone una lógica la cual es que, si por el *cuerpo* sentimos emociones (Damasio, 2003) por el mismo cuerpo las podemos regular, así como lo hemos visto en el caso de nuestros participantes con TDAH.

En este sentido, la hiperactividad o excesiva actividad motora en el trastorno, si bien es el síntoma, también, con la orientación y la intervención adecuada, podría ser un medio de apoyo para las dificultades de regulación emocional en el trastorno. También estamos conscientes que no toda la excesiva actividad motora de estos niños significa una estrategia de regulación emocional, sino que son ciertos movimientos específicos que tienen ese efecto de modulación de las reacciones emocionales.

Lo anterior pudiera parecer incongruente con tantos estudios sobre el trastorno, pero a la vez es relevante, porque en la actualidad son pocas las investigaciones que han abordan las alteraciones emocionales en el TDAH (Albert *et al.*, 2008; Barkley & Fischer 2010; Shaw *et al.*, 2014) lo que deja al descubierto muchas cosas en cuestión, tanto para el diagnóstico, como para el abordaje e intervención de las alteraciones ejecutivas y emocionales en el trastorno. Asimismo, los niños con TDAH presentan un perfil bajo en relación al desarrollo de estrategias de regulación emocional (Albert, 2008) e incluso se desconoce qué tipo de estrategias utilizan en diversas situaciones, por ejemplo, en la escuela (Schoemaker *et al.*, 2012).

En este punto enfatizamos que, posiblemente, este desconocimiento de las estrategias se deba a que aún se siga estudiando al trastorno desde los síntomas cognitivos lo que imposibilita tener una visión más integral que permita explorar otras alternativas de modulación, por ejemplo, a través del cuerpo y del movimiento corporal. En razón de ello, consideramos que este estudio puede acercarnos al trastorno desde otras perspectivas y enfoques que integren todas las aristas que conlleva el TDAH con el fin de buscar mejores tipos de intervención educativa y psicológica.

5.6 Limitaciones

Como en todo estudio hay aspectos que no se pueden controlar, pero sí manejar de tal forma que no lo afecten. En nuestro caso entre estos aspectos incluimos principalmente el contexto de pandemia que nos tocó afrontar; este, si bien nos obligó a modificar el proceso de

obtención de datos, consideramos que lo supimos superar y nos abrimos paso a maneras distintas de adquirir información.

Si en un inicio creímos que esta situación de emergencia sanitaria limitaría nuestro estudio, hoy nos damos cuenta que fue una oportunidad que enriqueció el quehacer de esta investigación. Aunque es menester mencionar que probablemente se nos pueda juzgar por la metodología virtual que utilizamos en la obtención de datos, a lo cual hemos tratado de dar respuesta en la descripción detallada que hemos hecho al respecto de este tema en el capítulo III de método. En dicho capítulo el lector o lectora se podrá dar cuenta de la fundamentación realizada en torno a los espacios virtuales en la investigación social. Más es prudente mencionar que también durante todo el proceso virtual nos encontramos con retos y aprendizajes que hoy forman parte de nuestras lecciones aprendidas.

Por otra parte, en lo que concierne a las pruebas estandarizadas que utilizamos, el PROLEC-R fue una de difícil aplicación dentro de un espacio virtual, pues no está diseñada para ello. Ello significó repetirla más de dos veces a algunos participantes hasta alcanzar los objetivos programados. Además, nos demorábamos el doble en pasar toda la prueba, pues nos resultó en un principio complicado manejar los materiales de las pruebas en una sesión virtual. Sin embargo, después de algunos ensayos logramos, en la medida posible, aplicarla con los resultados esperados.

Para el caso de la EDICOLE, también en un inicio nos dio dificultades; esta, al contrario del PROLEC-R, sí está diseñada para espacios virtuales, pero las familias que eran las que tenían que abrir el correo electrónico con el link para que sus hijos entraran a la prueba, en muchas ocasiones no lograban hacer todos los procedimientos requeridos y el link se vencía o se ocupaba incorrectamente, lo que implicó un gasto económico y de tiempo. Solventamos esta situación reuniéndonos nuevamente con las familias para que la prueba se aplicara correctamente.

En lo relacionado a las sesiones de trabajo, nos sorprendió el factor tiempo, ya que este se incrementó el doble que una sesión presencial debido a todo lo que implicó la virtualidad en nuestro caso: conexión a internet, uso de herramientas digitales, espacio interactivo de múltiples distracciones y estar en el hogar y no en un salón privado. No obstante, se logró cumplir con el objetivo principal de hacer las tareas de lectura.

Al respecto de la muestra, hubiéramos querido haber trabajado con más participantes, pero la cantidad de sesiones previstas para analizar (132 en total) no posibilitaron que ampliáramos

dicha muestra, pues corríamos el riesgo de obtener demasiados insumos lo que dificultaría un análisis riguroso para una sola persona investigadora.

5.7 Implicaciones educativas

Este trabajo lo hemos realizado con especial énfasis en la búsqueda de procedimientos innovadores que fortalezcan los apoyos y atenciones que se les brinda a la niñez con TDAH. Por lo que, en razón de nuestros hallazgos, consideramos que este trabajo bien puede ser utilizado para plantearse ciertas cuestiones tanto en la intervención educativa como en el contexto escolar (docentes) y familiar.

La primera cuestión está relacionada con los procesos emocionales en el TDAH y la manera en el cual puedan estar influenciando en el aprendizaje, en este caso, los procesos de comprensión lectora. Se sabe que las emociones intervienen en la adquisición de los aprendizajes y en el rendimiento escolar, ya sea para favorecerlos o afectarlos (Graziano *et al.*, 2002; Gumora & Arsenio, 2002; Shunk *et al.*, 2008;) y que, de igual forma, pueden mantener la motivación para realizar una tarea con éxito (Hernández & Rodríguez-Mateo, 2006). Al mismo tiempo, se ha observado que los esfuerzos cognitivos son menores ante una tarea cuando esta parece ser muy motivadora y placentera, al contrario de aquellas poco atractivas o que generan reacciones emocionales negativas (Forgas, 2001).

En este sentido, es imprescindible seguir explorando las alteraciones emocionales y las dificultades en la regulación emocional en el trastorno a fin de determinar cómo estas se relacionan con los esfuerzos que hacen los niños con TDAH en torno a leer y comprender lo que leen; esto ya que, como hemos descrito, las tareas de lectura pueden convertirse en un estímulo emocionalmente competente que impacta a estos niños a tal punto que estos toman decisiones en torno a leer o evitar hacerlo, terminar una actividad lectora o dejarla incompleta y motivarse o no por interpretar un texto, como se observó en los participantes de este estudio.

A partir de estos planteamientos se puede entender desde otra perspectiva lo que experimentan estos niños durante los aprendizajes escolares y, específicamente, en lo relacionado a la lectura y su comprensión, con objetivo de distinguir todos los aspectos tanto emocionales y cognitivos que intervienen en la ejecución de una tarea de lectura y lo que estas pueden generar en ellos.

Por ende, tener en cuenta las características emocionales en el trastorno podría ofrecer mejores apoyos a los niños diagnosticados con TDAH en función de atender a sus dificultades

lectoras y con otros aprendizajes, desde una mirada más amplia que incluya las alteraciones emocionales, las cuales quizás pueden afectar mucho más que los síntomas comunes (Shaw *et al.*, 2014).

La segunda cuestión que queremos enfatizar es sobre la interpretación que se le puede asignar al *movimiento corporal* en los niños con TDAH a razón de estos hallazgos. Nuestros participantes nos demostraron cómo a través del cuerpo y de sus movimientos encontraban mecanismos para gestionar sus emociones y volver a un estado de calma después de haberse originado alguna reacción emocional. Esto es significativo porque, como bien se conoce, el exceso de actividad motora en el trastorno es considerado como uno de sus síntomas principales, el cual con diferentes tratamientos y terapias se trata de controlar para que no afecte, sobre todo, los comportamientos en la escuela. Aquí queremos hacer hincapié que nuestro objetivo no es menoscabar la literatura existente sobre la hiperactividad en el TDAH, sino de ampliar la información sobre la misma a través de otros efectos positivos que puede llegar a tener en estos niños.

Entre esos efectos positivos se encuentran ciertas estrategias de regulación emocional que dependen del movimiento motor grueso o fino que se realice para disminuir o gestionar la intensidad de una reacción emocional durante una tarea de comprensión lectora que conlleva múltiples dificultades para los niños con TDAH. En razón a ello, estudiar la hiperactividad desde una visión diferente enfocada a explorar más ventajas que desventajas podría beneficiar todas las áreas del desarrollo integral de esta población.

Además, se podrían ir construyendo otros paradigmas entorno a la hiperactividad, los cuales permitan reflexionar sobre las connotaciones clínicas, sociales y culturales que tradicionalmente se han mantenido en el trastorno; por ejemplo, en el contexto escolar en donde el movimiento ha sido estigmatizado como falta de disciplina (incluso hasta para niños sin el trastorno). Aquí habría que indagar diversidad de factores, entre ellos los pedagógicos, que han hecho pensar que el problema son los niños con hiperactividad y no, posiblemente, los métodos comunes de aprendizaje.

Lo que queremos subrayar es que la hiperactividad, si bien es un síntoma principal en el TDAH, podría ser también un mecanismo de ayuda para estos niños, y no solo en los aspectos emocionales, sino también en los cognitivos, como en el mejoramiento de la atención y la concentración (Fair *et al.*, 2012; Rapport *et al.*, 2009; Sarver *et al.*, 2015).

La tercera cuestión radica en la importancia de desarrollar estrategias de regulación emocional en los niños con TDAH, ya que, según nuestros resultados, quienes demostraron contar con variedad de estrategias de regulación fueron los que mejor resolvieron las tareas de lectura, necesitaron pocos apoyos y cumplieron con los tiempos señalados para la misma. Esto nos señala que, mediante la regulación emocional, los niños con el trastorno pueden lograr poner atención y concentrarse para resolver una tarea o intentar resolverla. Al respecto, encontramos investigaciones que nos sugieren que las habilidades de regulación emocional predicen una adaptación efectiva a la escuela (Blair & Diamond, 2008) y el desarrollo de capacidades académicas (Blair & Razza, 2007). También están relacionadas con una mejora en la atención para diferentes tareas en el aula y ayudan a fortalecer la cooperación entre pares (Campos *et al.*, 2011; Pekrun & Linnenbrink-García, 2012).

Este hecho (cómo las estrategias de regulación emocional apoyaron el proceso de la realización de la tarea de lectura en los participantes) es de suma importancia en el trastorno porque nos sugiere que existen otros aspectos que deben atenderse en el TDAH a parte de los síntomas comunes; ejemplo de ello son las características emocionales, las cuales pueden explorarse desde los beneficios que pueden aportar, no solo para tareas en el contexto escolar, sino para diversidad de actividades de la vida diaria de los niños con el trastorno.

Pero para que esto se dé es necesario que tanto familias como terapeutas y docentes presenten a los niños estrategias de regulación y les orienten en la gestión de sus emociones. Ya estudios como el metaanálisis de Dignath *et al.* (2008) han demostrado que las habilidades en la regulación son aprendidas y altamente enseñables, sobre todo en la primera infancia, ya que en estas edades se pueden detectar procesos emergentes de regulación emocional que serán la base para el desarrollo de posibles estrategias relacionadas a gestionar y comprender las emociones (Fernández-Duque *et al.*, 2000).

La cuarta cuestión que queremos mencionar es la necesidad de innovar en los procesos de intervención psicoeducativa mediante la inclusión de los aspectos emocionales. Se sabe que la intervención en el TDAH se ha abordado atendiendo a los síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad (Fernández, 2012) lo que tiene sentido porque se ha tratado de contrarrestar dichos síntomas por todas las dificultades que conllevan. Sin embargo, actualmente los estudios recientes sobre el TDAH han descubierto que también este trastorno evidencia alteraciones emocionales, las cuales pueden influir en los procesos de regulación emocional, y estos a su vez, en el desarrollo integral de las niñas y niños diagnosticados, sobre todo en la etapa

escolar. Está comprobado que un buen funcionamiento en el autocontrol emocional mejora el rendimiento académico y las habilidades sociales (Girón, 2005); a su vez, una buena gestión de las emociones puede conducir a resolver situaciones conflictivas, como la frustración ante una tarea o el poco esfuerzo en alcanzar un objetivo (Bisquerra *et al.*, 2015). También mantener una buena motivación y regulación emocional puede disminuir la necesidad de refuerzos a corto plazo que requieren los niños con TDAH en la realización de las tareas escolares mientras de metas en el aprendizaje y en el rendimiento escolar (Graziano *et al.*, 2016, Gumora & Arsenio, 2002; Kikas & Silinskas, 2016).

En este sentido, incluir en las intervenciones psicoeducativas programas que conlleven fortalecer las habilidades emocionales (como el reconocimiento, procesamiento y regulación de las emociones) podría favorecer a manejar mejor las dificultades educativas y sociales que presentan los niños con TDAH, sobre todo las relacionadas a las adquisiciones de los aprendizajes escolares. En relación a ello, el estudio de Antshel *et al.* (2012) demostró que la ejecución de un programa de intervención basado en el reconocimiento y control emocional en 68 adolescentes con TDAH, brindó resultados que apuntan a que este tipo de programas pueden mejorar el rendimiento académico y las relaciones sociales.

Asimismo, es imprescindible conjugar este proceso emocional de intervención psicoeducativa con herramientas que apoyen el déficit lector que presentan los niños con el trastorno. Hacemos hincapié en ello, porque sabemos que la lectura es la base de la mayoría de los aprendizajes escolares, pero, simultáneamente, estas pueden ser tareas muy difíciles y tediosas para estos niños y que merecen ser tomados en cuenta en la intervención; esto es, incluir aspectos relacionados a los componentes sintácticos y semánticos (que fueron los que evidenciaron mayores dificultades los participantes) para reforzar los procesos de comprensión lectora.

5.8 Recomendaciones

Los hallazgos de este proceso de investigación nos permitieron obtener una variedad de información que enriqueció las perspectivas sobre el TDAH a partir de los procesos emocionales que experimenta la niñez con el trastorno. Sin embargo, fue tanta la información recibida que no toda se incluyó en la interpretación y análisis de los datos, debido a que se encontraban fuera de los objetivos de este estudio. No obstante, consideramos imprescindible mencionarlas en este apartado por el interés que puedan generar para futuras investigaciones.

Entre ellas tenemos que se requiere seguir explorando los procesos de regulación emocional en los niños con TDAH porque posiblemente haya muchos factores que pueden estar interviniendo, como puede ser la variable de la edad en el empleo de las estrategias de regulación. Los resultados señalaron posibles diferencias en la aplicación de las estrategias por edad, lo que en una población mucho más extensa que la nuestra quizás podría estar marcando diferencias significativas. Con el estudio de esta variable también sobresalen otros aspectos relacionados al desarrollo de las estrategias, es decir, es probable que entre más pronto se les muestre a los niños cómo gestionar sus emociones, estos tendrán mayores oportunidades de aprender variedad de estrategias, lo que les favorecería en su crecimiento personal y cuando se enfrenten a dificultades escolares.

Al respecto de lo anterior, también se puede indagar si la edad es un factor determinante para el empleo de ciertas estrategias; es decir, si los niños por la etapa del desarrollo en la que se encuentran son capaces de preferir unas estrategias a otras o si el uso de unas estrategias les favorece más que otras. Así las cosas, seguir estudiando los procesos de regulación emocional y su relación con la edad puede mostrar otros panoramas para explicar los aspectos que intervienen en dicha regulación y cómo estos van transformándose a través de las diferentes etapas del crecimiento infantil.

También el tema de la edad nos lleva a preguntarnos sobre los efectos emocionales que se pueden producir, en los niños con TDAH, a raíz de las dificultades en la lectura que presentan justo en las edades entre 7 y 12 años, que es el periodo en donde se forman y fortalecen las capacidades lectoras. Hablamos de ello porque sería valioso investigar la posibilidad del impacto emocional que las tareas de comprensión generan y sus consecuencias en el rendimiento escolar. Además, sería información útil para rediseñar los programas de intervención educativa y enfocarse en dichas dificultades lectoras para que los niños con el trastorno tengan mejores oportunidades de aprendizaje en la escuela.

Por otra parte, otro tema clave es el relacionado al contexto escolar y su incidencia en el empleo de las estrategias de regulación emocional. Como se aprecia en el capítulo de discusión, hemos explicado la diferencia entre el empleo de unas estrategias por sobre otras dependiendo de si el niño o niña se encontraba en un espacio privado o en el aula, así como lo que conlleva emplear dichas estrategias en diferentes contextos. De manera que el ampliar la investigación hacia cómo gestionan sus reacciones emocionales en la escuela y cómo esto influye en el tipo de estrategias que desarrollarán, traerá beneficios para estos niños tanto para actividades del

contexto escolar como dentro del hogar, ya que se podrán distinguir diferentes pautas para que el niño reconozca, comprenda y module sus emociones ante tareas que le ocasionen alguna dificultad teniendo en cuenta los diferentes ambientes en los cuales se desenvuelve.

A su vez, sería relevante estudiar cómo interviene el contexto escolar en el empleo de las estrategias de regulación, es decir, si existen parámetros con los cuales docentes y terapeutas modelan estrategias a la niñez con TDAH y desde qué paradigmas pueden estar haciéndolo, porque esos son los esquemas mentales que estos niños pueden estar forjando y sobre ellos ir adaptando sus emociones y mecanismos de regulación.

Otro aspecto relevante a seguir explorando está relacionado con la influencia de las emociones en el déficit lector de los niños con TDAH; esto en sentido de indagar cómo las emociones que se suscitan en los procesos lectores de estos niños les ayudan a superar dichos déficits o los acrecientan. Aquí nos referimos a ampliar más esta influencia, no solo para la comprensión lectora, sino desde el inicio del aprendizaje de la lectura y todos los aspectos que abarcan leer y comprender con eficacia.

Finalmente, estamos conscientes que nuestro aporte al proceso de regulación emocional de los niños con TDAH puede irse ampliando e integrando con otras temáticas relevantes en torno a las estrategias. Por lo que esperamos que otras investigaciones puedan seguir explorando a partir de este trabajo y encuentren resultados que enriquezcan aún más los hallazgos que hemos presentado en este estudio.

6. Conclusiones

Redactar este capítulo nos invita a seguir reflexionando sobre el proceso de investigación que hemos realizado a lo largo de este estudio y preguntarnos: ¿qué concluimos una vez que hemos finalizado este camino? Queremos expresar que llegar hasta las conclusiones ha requerido el ir entretejiendo un conjunto de datos para comprender e interpretar la realidad en la cual se situó nuestra pregunta de investigación.

En este sentido, consideramos que la forma en la cual se analizaron los datos nos permitió adentrarnos en una visión objetiva de los mismos y tratar de distinguir la riqueza que nos proporcionaron. Así que en busca de esa credibilidad y solidez que toda investigación requiere, hicimos un procedimiento riguroso desde la obtención de la información hasta su interpretación. Siguiendo a Creswell (2008), se analizaron los dos tipos de datos (cuantitativos y cualitativos) mediante una estrategia concurrente transformativa orientada a la complementariedad de los mismos. El proceso para el análisis cualitativo se basó en los procedimientos que plantean Miles *et al.* (2014) entre ellos las técnicas como la codificación y la triangulación, por ejemplo, fueron las que más orientaron el análisis y por las cuales podemos dar solvencia de los hallazgos descritos.

Además, que los datos fueron examinados y corregidos en repetidas ocasiones en una dinámica iterativa que dio como resultado una revisión sistemática y lo más cercana posible a la objetividad de los datos, la cual también contó con la aprobación del director de tesis que estuvo en un ejercicio constante por establecer la veracidad y solidez en los resultados obtenidos. En vista de todo el camino que seguimos para presentar y discutir nuestros resultados y de haber alcanzado los objetivos propuestos es que nos atrevemos a dar las siguientes conclusiones.

Los hallazgos encontrados nos sugieren que los niños con TDAH de este estudio sí emplearon estrategias de regulación emocional ante las reacciones emocionales que les generaron las dificultades lectoras. Este hecho trae consigo diversos factores que se deben seguir analizando en razón de explorar cómo se reconocen, procesan y regulan las emociones en estos niños.

Entre estos factores tenemos los relacionados al *movimiento corporal* como mecanismo de regulación emocional, es decir, que en el cuerpo se percibe y se siente tanto la reacción emocional

como su modulación mediante la ejecución de algún movimiento motor grueso o fino que permita estabilizar al mismo cuerpo y al pensamiento. En este proceso consideramos que interviene una cognición corporizada que dota de significado a todas esas experiencias corporales que los niños con TDAH construyen en torno a los eventos emocionales que viven.

De tal manera, esta cognición corporizada en los niños con TDAH de este estudio estaría marcando pautas sobre las cuales comprender que el *movimiento corporal* en el trastorno puede ser favorable para modular las emociones y, posiblemente, para volver a concentrarse y recuperar la atención perdida por las reacciones emocionales que pueden originar ciertas actividades difíciles para estos niños, como son las tareas de comprensión lectora. A su vez, asociar al *movimiento corporal*, no como una dificultad derivada del síntoma de hiperactividad, sino más bien como un mecanismo con beneficios para el desarrollo personal de estos niños transformaría la connotación que se tienen sobre el exceso de actividad en el trastorno, lo que probablemente permitiría la creación de otras medidas y programas en el tratamiento y la atención psicoeducativa para esta población.

Además, hacemos mención que no cualquier *movimiento corporal* significa una estrategia de regulación, ya que los participantes sabían identificar aquellos movimientos que les provocaban un estado de calma y bienestar de los que no. Por ejemplo, a algunos niños el desplazamiento (correr o caminar) les ayudaba, pero otros preferían cambiar constantemente de posición o balancearse en el asiento. Aunque ambos movimientos causaban el mismo efecto de proporcionar un estado de calma y de bienestar, al parecer los niños tienen preferencias marcadas en cuanto a cómo modular sus emociones según las sensaciones que experimentan en el cuerpo y de los significados que les asignan.

También es importante mencionar que si bien el movimiento corporal fue imprescindible para modular las emociones generadas por las tareas de comprensión lectora, este no fue lo único que utilizaron, ya que se evidenciaron estrategias del modelo procesual de Gross, como lo son la modificación y selección de la situación y la reevaluación cognitiva; ello demuestra que también estos niños pueden aprender y emplear variedad de estrategias y enriquecer sus mecanismos en cuanto a la gestión de sus emociones.

Sin embargo, a pesar que usaron estas estrategias del modelo de Gross, resulta que estas no son efectivas en su totalidad, ya que según lo que expresaron los participantes, las estrategias con más beneficios fueron precisamente las basadas en algún movimiento motor grueso o fino; por ejemplo, mencionaron que la reevaluación cognitiva *a veces* les ayudaba a encontrar esa

“calma” y que esta no era tan efectiva como balancearse o manipular un objeto. Esto denota que posiblemente habrá circunstancias en las cuales unas estrategias podrán ser más efectivas que otras, pero esto no limitaría que ambos tipos de estrategias pudieran complementarse en función de gestionar mejor las emociones.

Siguiendo con la variedad de estrategias que emplearon los participantes, subrayamos dos elementos claves en este proceso, uno de ellos ha sido el *diagnóstico* tanto clínico como de perfil lector de los participantes, y el otro es el *contexto* en el cual las utilizan. En lo que respecta a ambos diagnósticos encontramos que al parecer los niños con TDAH-C fueron los que emplearon mayor número de estrategias a comparación de sus pares con TDAH-A y TDAH-HI, pero no fueron los que tuvieron más dificultades lectoras. Los niños con TDAH-A fueron los que sí evidencian mayores dificultades lectoras, pero emplearon el menor número de estrategias. Esto nos sugiere que la utilización de las estrategias de regulación emocional, no dependen de sí a mayor dificultad más empleo de estrategias, sino de otros factores, como el tipo de TDAH y del contexto en el cual se origine el despliegue emocional. Por lo que, señalamos la importancia de contar con un diagnóstico certero que posibilite conocer al niño con TDAH desde todas sus características emocionales y sus dificultades lectoras en cuestión de apoyarles en estas áreas a partir del desarrollo y fortalecimiento de estrategias de regulación emocional.

En cuanto al segundo elemento clave, el *contexto* de aplicación de la estrategia, lo que pudimos interpretar, es que uno de estos contextos (definidos por los niños) es la escuela. En ella, los participantes utilizan más estrategias del modelo de Gross, al contrario del otro contexto, las sesiones de trabajo individuales, en donde demostraron emplear estrategias basadas en el movimiento. Esto probablemente indica que ciertamente el contexto puede influir en la decisión de emplear una u otra estrategia. Que en la manera que el contexto lo permita así los niños aprenderán y desarrollarán diferentes estrategias, aunque esto no signifique que todas ellas puedan llegar a modular efectivamente las reacciones emocionales que experimentan.

Por otra parte, se ha evidenciado como el empleo de estrategias de regulación emocional apoyó el desarrollo de las tareas de comprensión lectora. Esto es otro elemento relevante, porque nos indica la importancia del rol de la regulación emocional en el aprendizaje y el cumplimiento de metas. Como pudimos observar aquellos participantes que emplearon mayor número de estrategias fueron los que lograron terminar la tarea en los tiempos requeridos y sin la intervención constante de la investigadora, aunque esto no significaba que la hubieran resuelto correctamente, pero como ya hemos explicado en el capítulo de discusión, lo que más nos

interesaba era el hecho que terminaran las tareas, ya que este sería un indicador que estaban gestionando sus emociones.

En este punto, es importante mencionar que aquellos participantes que emplearon el menor número de estrategias de regulación emocional, también lograron gestionar sus emociones, pero la diferencia está en que este grupo de niños necesito más tiempo del programado, más apoyo de la investigadora para terminar la tarea y fueron lo que tuvieron más fallos en la resolución de las actividades, lo que nos sugiere que entre más variedad de estrategias se emplean durante las dificultades en tareas lectoras, mejores serán los beneficios en cuanto a la culminación y éxito en la tarea. Nuevamente esto nos indica que fomentar estrategias de regulación emocional desde la infancia favorecerá el cumplimiento de metas, esto por el rol que ejerce en la adquisición de los aprendizajes escolares, especialmente los relacionados con la comprensión lectora.

Por otro lado, ha quedado reflejado que las tareas de comprensión lectora son un estímulo emocionalmente competente que genera diversidad de reacciones emocionales. A la vez, que para algunos niños son también marcadores somáticos que influyen en la toma de decisión para leer y comprender lo que se lee. Y, por último, estas tareas han forjado experiencias emocionales impactantes, a tal punto que los niños cuando se encuentran haciendo una de estas tareas evocan recuerdos de los sentimientos que experimentaron en situaciones pasadas con dichas tareas. En este punto, cabe recordar que las reacciones emocionales que provocaron las tareas de comprensión lectora que fueron la tristeza, el enojo y el miedo (emociones básicas) la apatía, ansiedad, nerviosismo y aburrimiento (emociones de trasfondo) y la vergüenza (emociones sociales) lo que significa que estos niños con TDAH no están disfrutando de la lectura; al contrario, esta les genera frustración y desmotivación. Esto es verdaderamente grave, porque bien sabemos cómo los afectos y las motivaciones influyen en los conocimientos que se adquieren y en el rendimiento escolar.

Por lo que, estos niños con TDAH se enfrentan a un panorama en algunos casos desconsolador, debido a la suma de las alteraciones emocionales que presentan más las dificultades en la comprensión lectora, lo que ocasiona un conjunto de conflictos que afecta evidentemente el proceso de la adquisición de diversidad de aprendizajes escolares y a los aspectos relacionados con el autoconcepto, la autoestima y la motivación hacia el logro de metas. En razón de ello, requieren que se les ofrezcan los apoyos necesarios para superar tanto las

dificultades emocionales como las de aprendizaje de la lectura, y así evitar que estas puedan acrecentar a medida se avanza en el periodo escolar.

En este sentido, la intervención psicopedagógica que se les puede ofrecer a esta población consideramos debe integrar de forma prioritaria dos elementos imprescindibles uno, el desarrollo de estrategias de regulación emocional, y dos, el abordaje de las dificultades lectoras, desde los componentes de léxico, sintaxis y semántica. En cuanto a las estrategias, estas pueden ser de algún modelo en específico, pero sobre todo tomando en cuenta las características de estos niños. Sin embargo, según nuestros hallazgos creemos que estas estrategias tienen que estar enfocadas en el movimiento corporal, pues es lo que nuestros participantes nos demostraron, así como también en el fortalecimiento de algunas estrategias que plantea el modelo de Gross. Lo importante en este punto es reconocer que los niños con TDAH pueden, a partir de sus recursos personales y de sus propias características, superar (o intentar superar) sus dificultades (como lo describen nuestros resultados), pero se requiere de un proceso en el cual se perciba de forma más integral todo lo que involucra el trastorno y los beneficios que el movimiento corporal e incluso lo que otras características del TDAH pueden ofrecer a estos niños. Es decir, por ejemplo, que en vez de tratar de minimizar o limitar la sobreactividad en estos niños, se les diera la oportunidad de expresarla y canalizarla de manera diferente, de conocer de otra forma a la hiperactividad, no desde lo complicado que puede resultar, sino más bien desde las oportunidades que esta puede ofrecer. Claro está que para llegar a este punto será imprescindible seguir explorando e investigando los beneficios que pueda tener la hiperactividad en los niños con el trastorno.

En lo relacionado a las dificultades lectoras, será necesario replantearse, si, en primer lugar, éstas se abordan en los tipos de intervención psicoeducativa que reciben estos niños o si priorizan otros aspectos como la modificación de la conducta. En segundo lugar, será importante diseñar planes de intervención desde el perfil lector que presenten los niños con TDAH, en función de hacer un abordaje de todas las áreas que se ven afectadas en esta población y apoyarles en los aprendizajes, sobre todo en uno tan importante como es leer y comprender lo que se lee.

Finalmente, consideramos que los participantes de este estudio son niños y niñas con TDAH que han logrado hacer del movimiento corporal su mejor recurso de regulación emocional. Que emplean estrategias desde lo que perciben y sienten en su cuerpo, que sus experiencias corporales les ayudan a enfrentar todas las frustraciones que les pueda ocasionar las

tareas de comprensión lectora en las cuales se esfuerzan y, quizás, no obtienen resultados satisfactorios según su edad y curso de primaria.

También que en su empeño por intentar comprender lo que leen, han llegado a emplear estrategias del modelo de Gross y gestionar sus reacciones emocionales originadas por las tareas lectoras. Esto quiere decir que las han aprendido a través del modelaje inducido en la escuela, la familia y las terapias psicoeducativas que algunos reciben. Lo que significa que estos niños sí pueden adquirir estrategias de regulación emocional desde cualquier modelaje que se implemente.

En conclusión, el proceso de regulación emocional en los niños con TDAH debe seguirse explorando para ampliar y enriquecer la información existente y brindar las herramientas adecuadas que fortalezcan dichos procesos, ya que los niños con TDAH sí desarrollan sus propios recursos para lidiar con todas sus dificultades emocionales, solo que posiblemente, dichos recursos aún falta que se sigan descubriendo o que se investiguen desde otras perspectivas y connotaciones que integren todos los aspectos cognitivos y emocionales que engloba el trastorno.

Referencias

- Abikoff, H. (1991). Cognitive training in ADHD children: Less to it than meets the eye. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 205-209. <https://doi.org/10.1177/002221949102400404>
- Acosta, M. (2000). Aspectos neurobiológicos del déficit de atención/hiperactividad. Estado actual del conocimiento. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 2, 3 -19.
- Ahmed, W., Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105, 150-61. <https://doi.org/10.1037/a0030160>
- Alliende, F y Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Andrés Bello.
- Alsina, G., Amador, J., Arroyo, A., Badia, A., Badia, M., Contreras, C.,... & Saumell, C., (2014). *Déficit de atención y trastornos de la conducta*. Oberta UOC Publishing.
- Albert, J., López, S., Fernández-Jaén, A., & Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. *Revista de Neurología*, 39-45. <https://doi.org/10.33588/rn.4701.2008111>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). American Psychiatric Pub. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Amni-khanavandi, M. (2008). *The relationship of emotional intelligence and emotional instability among students with and without attention deficit hyperactivity*. Personality Psychology.
- Anastopoulos, A., Smith, T., Garrett, M., Morrissey Kane, E., Schatz, N., Sommer, JL, . . . & Ashley-Koch, A. (2011). Autorregulación de la emoción, deterioro funcional y comorbilidad entre niños con TDA / H. *Diario de Trastornos de Atención*, 15, 583-592 <https://doi.org/10.1177/1087054710370567>
- Andrade, J. (2010). ¿Qué hacen los garabatos? *Psicología cognitiva aplicada*, 24, 100-106. <https://doi.org/10.1002/acp.1561>
- Andrés, M., Casas, A., Castellar, R., & Diago, C. (2011). Diferencias entre sujetos con tdah con y sin dificultades en comprensión lectora: los procesos de la comprensión lectora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 277-285. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Antshel, K., Faraone, S., y Gordon, M. (2012). Resultados del tratamiento cognitivo-conductual en adolescentes con TDAH. *Focus*, 10(3), 334-345.
- Artino, A., & Jones, K. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher Education*, 15, 170-75. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.01.006>

- Augustine, A., & Hemenover, S., (2008). On the relative effectiveness of affect regulation strategies: A meta-analysis. *Cognition and Emotion*, 23, 1181-1220. <https://doi.org/10.1080/02699930802396556>
- Balzarotti, S., John, O., & Gross, J. (2010). An Italian adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 61-67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000009>.
- Barkley, R. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Barkley, R. (2002). Psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Journal Clinic Psychiatry*, 6(3), 12-36.
- Barkley, R. & Murphy, K. (2009). Deficient Emotional Self-Regulation in Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): The Relative Contributions of Emotional Impulsiveness and ADHD Symptoms to Adaptive Impairments in Major Life Activities. *Journal of ADHD and Related Disorders*, 4(1), 5-28.
- Barkley, R. & Peters H. (2012). The Earliest Reference to ADHD in medical literature? Melchior Adam Weikard's description in 1775 "Attention deficit". *Journal of Attention Disorders*, 16(8), 623-630. <https://doi.org/10.1177/1087054711432309>
- Barkley, R. (2015). Emotional dysregulation is a central speaking component of ADHD. In RA Barkley (Ed.), Attention-deficit hyperactivity disorder. *Revista de la Academia Americana de Psiquiatría Infantil y Adolescente*, 52, 1281-1293.
- Barreyro, J., Burin, D. & Duarte, D. (2009). Capacidad de la memoria de trabajo verbal. Validez y fiabilidad de una tarea de amplitud de lectura. Interdisciplinaria. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 26, 207-228.
- Baumeister, R., Vohs, K., & Tice, D. (2007). The strength model of self-control. *Current directions in psychological science*, 16(6), 351-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>
- Beauregard, M., Lévesque, J., & Bourgouin, P. (2001). Neural correlates of conscious self-regulation of emotion. *The Journal of Neuroscience*, 21, 1-6. <https://doi.org/10.1523/jneurosci.21-18-j0001.2001>
- Becker, A., Steinhausen, H., Baldursson, G., Dalsgaard, S., Lorenzo, M., Ralston, S.,... & Vlasveld, L. (2006). Psychopathological screening of children with ADHD: Strengths and Difficulties questionnaire in a pan-European study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1(15), 56-62. <https://doi:10.1007/s00787-006-1008-7>
- Bedia, M., Castillo, F. (2010) Hacia una teoría de la mente corporizada: La influencia de los mecanismos sensomotores en el desarrollo de la cognición. *Ánfora*, 17(28), 101-124. <https://doi.org/10.30854/anf.v17.n28.2010.102>
- Blair, C. y Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911. <https://doi.org/10.1017/s0954579408000436>
- Blair, C. y Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy abilities in kindergarten. *Child Development*, 78, 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>

- Bless, H. & Forgas, J.P. (2000). *The message within: the role of subjective experience in social cognition and behavior*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315783062>
- Booth, J. N., Boyle, J. M. E., & Kelly, S. W. (2013). The relationship between inhibition and working memory in predicting children's reading difficulties. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 84-101. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12011>
- Botelho, S., Suarez, R., Vásquez, D. (2012). Memoria declarativa congruente con sintomatología depresiva. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(4), 881-899. [https://doi: 10.1016/S0034-7450\(14\)60053-6](https://doi: 10.1016/S0034-7450(14)60053-6)
- Braaten, E. B. & Rosen, L. A. (2000). Self-regulation of affect in attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD) and non-ADHD boys: Differences in empathic responding. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 68, 313-321. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.68.2.313>
- Bravo, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer grado básico. *Psyche*, 11, 175-182. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052002000100010>
- Brock, S., & Knapp, P. (1996). Reading comprehension abilities of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorder*, 3, 173-85. <https://doi.org/10.1177/108705479600100305>
- Brotman, M. A., Rich, B. A., Guyer, A. E., Lunsford, J. R., Horsey, S. E., Reising, M. U., ... Leibenluft, E. (2010). Amygdala activation during emotion processing of neutral faces in children with severe mood dysregulation versus ADHD or bipolar disorder. *American Journal of Psychiatry*, 1(61). <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2009.09010043>
- Brown, T. (2009). Developmental complexities of attentional disorders. En T. E. Brown (Ed.), *ADHD Comorbidities: Handbook for ADHD complications in children and adults* (pp. 3-22). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1177/1087054709347246>
- Brown, T. (2014). *Smart but stuck: Emotions in teens and adults with ADHD*. Jossey-Bass.
- Bruce, B., Thernlund, G. & Nettelbladt, U. (2006). TDAH y deterioro del lenguaje. *Psiquiatría europea de niños y adolescentes*, 15 (1), 52-60. <https://doi.org/10.1007/s00787-006-0508-9>
- Bunford, N., Evans, S., y Langberg, J. (2018). La desregulación de las emociones está asociada con el deterioro social entre los adolescentes jóvenes con TDAH. *Revista de trastornos de la atención*, 22 (1), 66-82. <https://doi.org/10.1177/1087054714527793>
- Bush, G., Valera, E. M., & Seidman, L. J. (2005). Functional neuroimaging of attention-deficit/hyperactivity disorder: A review and suggested future directions. *Biological Psychiatry*, 57, 1273-1284. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.034>
- Cairney, T. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora* (4ª ed.). Morata.
- Campeño-Martínez, Y., Gázquez-Linares, J. J., & Santiuste-Bermejo, V. (2017). Medida de las emociones en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): un ensayo experimental con la técnica de potenciales evocados. *Universitas Psychologica*, 15(5). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-5.ment>
- Campos, J. J., Walle, E., Dahl, A., & Main, A. (2011). Reconceptualizing emotion regulation. *Emotion Review*, 3, 26-35. <https://doi.org/10.1177/1754073910380975>

- Canet-Juric, L., Urquijo, S. & Richard's, M., (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2, 99-111. <https://doi.org/10.21500/20112084.865>
- Capdevila-Brophy, C., Artigas-Pallarés, J., Ramírez Mallafré, A., López-Rosendo, M., Real, J., & Obiols-Llandrich, J. (2005). Fenotipo neuropsicológico del trastorno de déficit atencional/hiperactividad: ¿existen diferencias entre los subtipos? *Revista Neurología*, 40(1), S17-S23. <https://doi.org/10.33588/rn.40s01.2005074>
- Cardona Tangarife, M. A., & Varela Cifuentes, V. (2017). Desempeño lector en niños con diagnóstico de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad). *Psicogente*, 20(37), 99-118. <https://doi.org/10.17081/psico.20.37.2421>
- Carretié, L., Mercado, F., Tapia, M. y Hinojosa, JA (2001). La emoción, la atención y el 'sesgo de negatividad', estudiados a través de potenciales relacionados con eventos. *Revista internacional de psicofisiología*, 41 (1), 75-85.
- Catts, H., Hogan, T., & Fey, M. (2003). Subgrupos de lectores deficientes sobre la base de las diferencias individuales en las habilidades relacionadas con la lectura. *Revista de discapacidades de aprendizaje*, 36 (2), 151-164. <https://doi.org/10.1177/002221940303600208>
- Charland, L. (2011). Moral undertow and the passions: Two challenges for contemporary emotion regulation. *Emotion Review*, 3, 83-91. <https://doi.org/10.1177/1754073910380967>.
- Chaves, E., Trujillo, J., & López, J. (2015). Autorregulación del aprendizaje en entornos personales de aprendizaje en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, España. *Formación universitaria*, 8(4), 63-76. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062015000400008>
- Clark, A. (1999) *Estar ahí: cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Paidós.
- Clark, A. (2001). *Mindware: An Introduction to the Philosophy of Cognitive Science*. Oxford University Press.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford University Press.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Qualitative research and hypermedia: Ethnography for the digital age*. Sage.
- Coghill, D., Spiel, G., Baldursson, G., Döpfner, M., Lorenzo, M. J., Ralston, S. J., Rothenberger, A. (2006). Which factors impact on clinician-rated impairment in children with ADHD? *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13(1), 117-129. doi: 10.1007/s00787-006-1005-x
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Colomer-Diago, C., Miranda-Casas, A., Herdoiza-Arroyo, P., & Presentación-Herrero, M. J. (2012). Funciones ejecutivas y características estresantes de niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: influencia en los resultados durante la adolescencia. *Revista Neurológica*, 54(1), 117-26. <https://doi.org/10.33588/rn.54s01.2011707>
- Coltheart, M. (2007). *Modeling reading: The dual-route approach*. En M. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading a handbook* (pp. 6-23). Blackwell Publishing.

- Company, R., Oberst, U. & Sanchez, F. (2012). Regulación emocional interpersonal de las emociones de enojo y de tristeza. *Boletín de Psicología*, 104, 7-36. <https://doi.org/10.4324/9780203117378-40>
- Corno, L. (1993). "The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research". *Educational Researcher*, 22(2), 14-22. <https://doi.org/10.3102/0013189x022002014>
- Cotton, A. (2014) La terapia online y las relaciones humanas mediatizadas por la tecnología 3.0 Un modelo de integración entre lo real y lo virtual. *Revista De Familias y Terapias del Instituto Chileno de Terapia Familiar*, 21, (33).
- Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art*. University of Michigan.
- Cruz-Rodrigues, C., Barbosa, T., Toledo-Piza, C., Miranda, C., & Bueno, O. (2014). Neuropsychological Characteristics of Dyslexic Children. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(3), 539-546. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201427315>.
- Cuetos, F. (2006). *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento*. Escuela Española.
- Cuetos F., Rodríguez B., Ruano E., y Arribas D. (2007). *PROLEC-R: Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada*. TEA.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura* (7ª ed.). Wolters Kluwer.
- Cutting, L., Materek, A., Cole, C., Levine, T., & Mahone, E. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia*, 59, 34-54. <https://doi.org/10.1007/s11881-009-0022-0>
- Da Fonseca, D., Seguíer, V., Santos, A., Poinso, F., & Deruelle, C. (2009). Emotion understanding in children with ADHD. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 111-121. <https://doi.org/10.1007/s10578-008-0114-9>
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Andrés Bello.
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Damasio, A. (2001). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Grijalbo Mondadori.
- Damasio, A. (2003). *En busca de Espinoza: neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Editorial Crítica.
- De la Calle Cabrera, A., Villagrán, M., & Guzmán, J. I. N. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, 6 (1), 22-41.
- Denzin, N.K. (1998). The art and politics of interpretation. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 313-344). Sage.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, A. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Diener, M. & Mangelsdorf, S. (1999). Behavioral strategies for emotion regulation in toddlers: Associations with maternal involvement and emotional expressions. *Infant Behavior and Development*, 22 (1), 569-583.
- Dignath, C., Buettner, G. & Langfeldt, H-P. (2008). How can Primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis of self-regulation training

- programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- Dodge, K. & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. En J. Garber & K. Dodge (eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation*. (pp. 3-11). New Cambridge University Press.
- Efklides, A. (2014). ¿Cómo contribuye la metacognición a la regulación del aprendizaje? Un enfoque integrador. *Psihologijske teme*, 23(1), 1-30.
- Eisenberg, N. (2004). Emotion-related regulation: an emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 236-245. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0016>
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75, 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Elías, J., Crespo, N. y Begoña, G. (2012). El desempeño sintáctico de niños con Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad: perspectiva comparativa y ontogenética. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(1), 95-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832012000100005>
- Esquivel, F. (2014). *Regulación emocional, correulación materna y temperamento en la primera infancia*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Faraone, S., Rostain, A., Blader, J., Busch, B., Childress, A., Connor, D., & Newcorn, J. (2019). Practitioner review: Emotional dysregulation inattention-deficit/hyperactivity disorder – implications for clinical recognition and intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 133-150. doi:10.1111/jcpp.12899
- Fair, DA, Bathula, D., Nikolas, MA y Nigg, JT (2012). Los distintos subgrupos neuropsicológicos en los jóvenes de desarrollo típico informan la heterogeneidad en los niños con TDAH. *Actas de la Academia Nacional de Ciencias*, 109, 6769-6774 doi 10.1073 /pnas.1115365109
- Fernández, A., Miranda, A., García, R., & Colomer C. (2011). Diferencias entre sujetos con TDAH con y sin dificultades en comprensión lectora: los procesos de comprensión lectora. *Revista de Psicología*, 1(3), 277-286.
- Fernández-Abascal, E. García, B. Jiménez, M^o.P, Martín, M^o.D. & Domínguez, F. (2014). *Psicología de la Emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernandez-Duque, D., Baird, J.A. y Posner, M. (2000). Executive attention and metacognitive regulation. *Consciousness and Cognition*, 9, 288-307.
<https://doi.org/10.1006/ccog.2000.0447>
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A. & del Barrio, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual de aplicación, corrección e interpretación*. TEA Ediciones.
- Fernández, S. J. (2012). Eficacia de las intervenciones con niños y adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *Anuario de psicología/The UB Journal of Psychology*, 42(1), 19-33.
- Fiedler, K. (2001). Los estados afectivos desencadenan procesos de asimilación y acomodación. En LL Martin & GL Clore (Eds.), *Teorías del estado de ánimo y la cognición: una guía del usuario* (p. 85-98). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Fonseca, D., Seguíer, V., Santos, A., Poinso, F., y Deruelle, C. (2009). Emotion understanding in children with ADHD. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 111-121. <https://doi.org/10.1007/s10578-008-0114-9>
- Fontaine, J., Scherer, K., & Soriano, C. (2013). *Components of Emotional Meaning: A Sourcebook*. Oxford University Press.
- Forgas, J. (2001). *Sentir y pensar: el papel del afecto en la cognición social*. Universidad de Cambridge.
- García, A. M., & Hernández, S. (2010). Alteraciones emocionales en el déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 1(10), 17-24.
- Garrido, A. (2003). *El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual*. Working Paper Series.
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2007) Acontecimientos vitales negativos, regulación cognitiva de las emociones y problemas emocionales. *Personalidad y diferencias individuales*, 30, 1311-1327. doi: 10.1016 / S0191-8869 (00) 00113-6
- Germano, E., Gagliano, A. & Curatolo, P. (2010). Comorbilidad de TDAH y dislexia. *Neuropsicología del desarrollo*, 35 (5), 475-493. doi: 10.1080 / 87565641.2010.494748
- Ghelani, K., Sidhu, R., Umesh, J., & Tannock, R. (2004). Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia*, 10, 364-384. <https://doi.org/10.1002/dys.285>
- Gibbs, G. R., Friese, S. y Mangabeira, W. C. (2002). *The Use of New Technology in Qualitative Research*. Qualitative Social Research.
- Gibson, J. (1962). The Senses Considered as Perceptual Systems. *Psychological Review*, 69, 477-491. <https://doi.org/10.2307/1571911>
- Giraldo-Sepúlveda, E. (2018). Caracterización de la comprensión lectora y producción textual de estudiantes con presunción de TDAH. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 11(22), 16-33.
- Gómez-Chavarín, M., Santos-Echeverría, R., García-García, M., & Báez-Saldaña, M. (2014) Desarrollo de la vía dopaminérgica nigroestriatal. *México Neurociencias*. 19(2), 95-103.
- Gómez P., & Calleja B. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación Psicológica*, 8(1), 6-117.
- Gómez-Veiga, I., García-Madruga, J. A., Pérez-Hernández, E., Orjales-Villar, I., López-Escribano, C., Duque de Blas, G. y Francis, D. J. (2020). EDICOLE. *Evaluación Diagnóstica de la Comprensión Lectora*. TEA Ediciones.
- Gonzalez, A. & Ramos J. (2006) *La atención y sus alteraciones: del cerebro a la conducta*. El Manual Moderno.
- González, L., Matute, E., & Inozemtseva, O. (2011). Influencia de la edad en medidas usuales relacionadas con tareas de lectura en escolares hispanohablantes. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11, 51-65.
- Gordillo, F., Arana, J. M., Mestas, L., Salvador, J., García, J. J., Carro, J., Pérez, E. (2010). Emoción y memoria de reconocimiento: la discriminación de la información negativa como un proceso adaptativo. *Revista Psicothema*, 22(4), 765-771. <http://www.psicothema.com/pdf/3799.pdf>

- Gotoh, F., Kikuchi, T., & Olofsson, U. (2010). A facilitative effect of negative affective valence on working memory. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 185-91. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00766.x>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Gray, J. A. (1994) *Three fundamental emotional systems. The nature of emotion: Fundamental questions* . Oxford University Press.
- Gremillion, M. L., & Martel, M. M. (2012). Semantic language as a mechanism explaining the association between ADHD symptoms and reading and mathematics. *Journal Abnormal Child Psychology*, 40(8), 1339-1349. <http://doi.org.10.1007/s10802-012-9650-7>
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (1999) Emotion regulation: Past, present and future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>.
- Gross, J. J., & Thompson, R. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-25). Guilford Press
- Gumora, G., & Arsenio, W. (2002) Emotionality, emotion regulation, and school performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*, 40, 395-413.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (2011). *Handbook of special education*. Routledge.
- Hare, T. A., Tottenham, N., Davidson, M. C., Glover, G. H., & Casey, B. J. (2005). Contributions of amygdala and striatal activity in emotion regulation. *Biological Psychiatry*, 57, 624-632. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2004.12.038>
- Hernán-García M. (2020). *Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento*. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- Hernández, P. & Hernández-Mateo, H. (2006). Success in chess mediated by mental molds. *Psicothema*, 18(4), 704-710
- Hernández, A., Ledesma, L., Olivas, O., Martínez, S., & Escorza, M. (2016). Análisis de la relación entre el estilo de vida y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. *Ciencia y Humanismo en la Salud*, 3(1), 14-23.
- Herrera-Gutiérrez, E., López-Ortuño, J., Conesa, M. R., y Giménez, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención/ Hiperactividad de educación primaria. *Asociación Científica de Psicología y Educación*. <http://hdl.handle.net/10045/64085>
- Hervás, G. & Moral, G. (2017) *Regulación emocional aplicada al campo clínico*. División de Psicoterapia.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 703-717). Sage.

- Hodelín, Y., Reyes, G., Hurtado, C., & Batista, M. (2016). Riesgos sobre tiempo prolongado frente a un ordenador. *Revista Información Científica*, 95(1), 175-190. <http://www.revinfoinformatica.sld.cu/index.php/ric/article/view/149/1447>
- Holborow P.L. & Berry, P.S. (1986). Hyperactivity and learning difficulties. *Learn Disabil.*
- Horowitz-Kraus, T. (2016). Differential effect of cognitive training on executive functions and reading abilities in children with ADHD and in children with ADHD comorbid with reading difficulties. *Journal of Attention Disorders*, 19(6), 515-526. <https://doi.org/10.1177/1087054713502079>.
- Ivcevic, Z. & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205. <https://doi.org/10.1037/11304-033>
- Johnson, E., Humprey, M., Mellard, D., Woods, K. & Swanson, L. (2010). Cognitive processing deficit and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/073194871003300101>
- John, O. P., & Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Karalunas, SL, Fair, D., Musser, ED, Aykes, K., Iyer, SP, & Nigg, JT (2014). Subtipar el trastorno por déficit de atención / hiperactividad utilizando las dimensiones del temperamento: hacia criterios nosológicos basados en la biología. *Psychiatry*, 71, 1015-1024. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2014.763>
- Katz, D. (1925). *The world of touch*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Klatzky R. L., Lederman S. J., Reed C. (1987). There's more to touch than meets the eye: The salience of object attributes for haptics with and without vision. *Journal of Experimental Psychology*, 116, 356-369.
- Keenan, K., & Shaw, D. (2003). Comenzando por el principio: explorando la etiología del comportamiento antisocial en los primeros años de vida. En B. B. Lahey, T. E. Moffitt & A. Caspi (Eds.), *Causas del trastorno de conducta y delincuencia juvenil* (pp. 153-181). Guilford Press.
- Kikas, E. & Silinskas, G. (2016). Task persistence mediates the effect of children's literacy skills on mothers' academic help. *Educational Psychology*, 36(5), 975-991. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1045836>
- Kim, O. & Kaiser, A. (2000). Características del lenguaje de los niños con TDAH. *Trastornos de la comunicación trimestralmente*, 21 (3), 154-165.
- Krauel, K., Duzel, E., Hinrichs, H., Santel, S., Rellum, T., & Baving, L. (2007). Impact of emotional salience on episodic memory in attention-deficit/hyperactivity disorder: a functional magnetic resonance imaging study. *Biological Psychiatry*, 61(12), 1370-1379.
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-90.

- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books.
- Lakoff, G. y Núñez, R. E. (2000). *Where Mathematics Comes From: How the Embodied Mind Brings Mathematics into*. Basic Books
- Lam, U., Chen, W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393-409.
- Larrosa, J. (2014). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Larsen, R. & Prizmic, Z. (2004). Affect regulation. En K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (pp. 40-60). Guilford Press.
- Le Boulch, J. (1997). *La Educación Psicomotriz en la Escuela Primaria*. Paidós.
- Lee, T., Itti, L., & Mather, M. (2012). Evidence for arousal-biased competition in perceptual learning. *Frontiers in Psychology*, 3, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00241>
- Little, L., Klumper, D., Nelson, D. L., & Gooty, J. (2011). Development and validation of the Interpersonal Emotion Management Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85, 407-420. DOI: 10.1111/j.2044-8325.2011.02042.x
- Liu, L., Chen, W., Vitoratou, S., Sun, L., Yu, X., Hagger J., G., . . . & Wang, Y. (2016). ¿Es la labilidad emocional distinta del “estado de ánimo enojado / irritable” el “afecto negativo” u otras subdimensiones del trastorno de oposición en niños con TDAH? *Diario de Trastornos de Atención*, 23(8), 859-868 <https://doi.org/10.1177/1087054715624228>
- López-Martín, S., Albert, J., Fernández-Jaén, A., y Carretié, L. (2010). Neurociencia afectiva del TDAH: datos existentes y direcciones futuras. *Escritos de Psicología*, 2(17), 17-29. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092010000100003
- Lopes, P., Salovey, P., Cote, S. & Beers, M. (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion*, 5 (1), 113-118. <http://dx.doi.org/10.1037/1528/3542.5.1.113>
- Lorenzo, J. (2001). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonológica. *Interdisciplinaria*, 18, 1-33
- Luria, A. (1984). *Atención y Memoria. Breviarios de conducta humana*. Martínez Roca
- Luo, W., Lee, K. & Aye, K. (2016). Self-efficacy, value, and achievement emotions as mediators between parenting practice and homework behavior: A control-value theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 50, 275-282. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.017>
- Martin, R. & Ochsner, K. (2016). The neuroscience of emotion regulation development: Implications for education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 142-148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.006>
- Matute, E. (2001). Neuropsicología de la lectura. En V.M. Alcaraz-Romero y E. Gúma-Díaz (Ed.), *Texto de neurociencias cognitivas* (pp. 281-306). El Manual Moderno.
- Mauss, I., Levenson, R., McCarter, L., Wilhem, F. & Gross, J. J. (2005). The tie that binds?: Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5(2), 175-190. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.2.175>

- McConaughy, S., Volpe, R., Antshel, K., Gordon, M. & Eiraldi, R. (2011). Academic and social impairments of elementary school children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 40(2), 200-225.
- McConnell, M., Monteiro, S., Pottruff, M., Neville, A., Norman, G., Eva, K & Kulasegaram, K. (2016). The impact of emotion on learners' application of basic science principles to novel problems. *Academic Medicine*, 91(11), 58-63
<https://doi.org/10.1097/acm.0000000000001360>
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A., & Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykebe*, 22(1), 83-96. <https://doi.org/10.7764/psykhe.22.1.473>
- Mejía, C., & Varela, V. (2015). Comorbilidad de los trastornos de lectura y escritura en niños diagnosticados con TDAH Comorbidity of reading and writing learning. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 121-144. https://doi.org/10.14482/psdc.32.1.5495_
- Melo, H. & Velásquez, D. (2010). Tarea cognitiva de detección y corrección de errores en la comprensión de textos narrativos en niños de básica primaria. *Universitas Psychologica*, 9(3), 863-878. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy9-3.tcdc>
- Melnick, S. & Hinshaw, P. (2000). Regulación de las emociones y crianza de los hijos en el TDAH y niños de comparación: vínculos con los comportamientos sociales y la preferencia de los compañeros. *Revista de psicología infantil anormal*, 28 (1), 73-86.
- Meneses, S. (2001). Neurofisiología de la atención: potenciales relacionados a eventos. En V. Romero y E. Gúma-Díaz (Ed.), *Texto de neurociencias cognitivas* (pp. 81-109). El Manual Moderno.
- Merrell, K. y Wolfe, T. (2012) The relationship of teacher-rated social skills deficits and ADHD characteristics among kindergarten-age children. *Psychol School*, 35, 101-9. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1520-6807\(199804\)35:2<101::aid-pits1>3.0.co;2-s](https://doi.org/10.1002/(sici)1520-6807(199804)35:2<101::aid-pits1>3.0.co;2-s)
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage.
- Miles, M., Huberman, A., y Saldaña, J. (2014). *Análisis de datos cualitativos: un manual de métodos*. Sage.
- Miranda, A., García, R., & Soriano, M. (2005). Habilidad narrativa de los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Psicothema*, 17, 227-232.
- Miranda-Casas, A., Fernández, M. I., Robledo, P., & García-Castellar, R. (2010). Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas? *Revista de neurología*, 50(3), 135-142. <http://doi.org/10.33588/rn.50S03.2009768>
- Miranda, A., Jesús Presentación, M., Siegenthaler, R., Colomer, C., & Pinto, V. (2011). Comorbidity between attention deficit hyperactivity disorder and reading disabilities: Implications for assessment and treatment. *Assessment and Intervention*, 171-211. doi:10.1108/s0735-004x(2011)0000024010
- Molina, B., Hinshaw, S., Swanson, J., Arnold, L., Eugene M. & Vitiello, B. (2009). The MTA at 8 years: Prospective follow-up of children treated for combined-type ADHD in a multisite study. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(5), 484-500.

- Molinari-Marotto C., Barreyro P., Cevasco, J. & Van den Broek, P. (2011). Generation of emotional inferences during text comprehension: behavioral data and implementation through the Landscape Model. *Escritos de Psicología*, 4, 9-17.
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 243-255.
- Montoya, D., Varela, V., & Dussán, C. (2012). Correlación entre las habilidades académicas de lectura y escritura y el desempeño neuropsicológico en una muestra de niños y niñas con TDAH de la ciudad de Manizales. *Psicología desde el Caribe*, 29(2), 305-329.
- Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria: fundamentos y avances recientes. *Revista de Neurología*, 40(5), 289-297.
- Murillo, J. (1999). Internet: Nuevas herramientas para la Investigación Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 495-499.
- Nabi, RL (1999). Un modelo cognitivo-funcional para los efectos de las emociones negativas discretas sobre el procesamiento de la información, el cambio de actitud y el recuerdo. *Teoría de la comunicación*, 9(3), 292-320.
- Napier, J. (1962). *The evolution of the hand*. Sc. American.
- Navarro, B. (2005). *Manual de animación lectora: el placer de leer*. MINEDU.
- Nevo, E., & Breznitz, Z. (2011). Assessment of working memory components at 6 years of age as predictors of reading achievements a year later. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), 73-90. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.09.010>
- Nigg, J., & Casey, B. (2005). An integrative theory of attention-deficit/hyperactivity disorder based on the cognitive and affective neurosciences. *Developmental Psychopathology*, 17, 785-806. <https://doi.org/10.1017/s0954579405050376>
- Nijmeijer, J., Minderaa, R., Buitelaar, J., Mulligan, A., Hartman, C. & Hoekstra, P. (2008). Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning. *Clinical Psychology Review*, 28(4), 692-708. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.10.003>
- Niven, K., Totterdell, P., Stride, C., & Holman, D. (2011). Emotion Regulation of Others and Self (EROS): The development and validation of a new individual difference measure. *Current Psychology*, 30, 53-73. <https://doi.org/10.1007/s12144-011-9099-9>.
- Ochsner, K., Bunge, S., Gross, J. J., & Gabrieli, J. (2002). Rethinking feelings: An fMRI study of the cognitive regulation of emotion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14, 1215-1229. <https://doi.org/10.1162/089892902760807212>
- Oliva-Macías, M., Parada-Fernández, P., Amayra, I., Lázaro, E., & López-Paz, J. (2018). Reconocimiento de expresión facial emocional en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad en la infancia. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* 23(2), 79-88. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.23.num.2.2018.21160>
- Orellana López, D. & Sánchez Gómez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 205-222. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661>
- Onyper, S., Carr, T., Farrar, J. & Floyd, B. (2011). Ventajas cognitivas del chicle. Ahora los ves, ahora no. *Appetite*, 57, 321-328. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2011.05.313>.

- O'Regan, K. (2011). *Why Red Doesn't Sound Like a Bell Understanding the Feel of Consciousness*. Oxford Scholarship Online.
- Özyurt, G., Öztürk, Y., & Akay, A. (2017). Relation of emotion regulation and empathy skills with maternal emotion regulation and attachment in children diagnosed with ADHD. *Anadolu Psikiyatri*, 18(6), 611-620. <https://doi.org/10.5455/apd.247800>
- Palmero, F., Carpi, A., Gómez, C., Guerrero, C., & Muñoz, C. (2005). Motivación y cognición: desarrollos teóricos. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 8(20-21), 2-52.
- Passarotti, A. M, Sweeney, J. A., & Pavuluri, M. N. (2010). Differential engagement of cognitive and affective neural systems in pediatric bipolar disorder and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 16, 106-117. <https://doi.org/10.1017/s1355617709991019>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Educational practices series 24.
- Peral, F. (2017). Cuerpo, cognición y experiencia: Embodiment, un cambio de paradigmas. *Dimensión Antropológica*, 24(69), 15-47.
- Perez, M. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones*. Revista de Educación
- Perlov, E., Philipsen, A., Van Elst, L., Ebert, D., Henning, J. & Maier, S.(2008). Hippocampus and amygdala morphology in adults with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 33, 509-515. <https://doi.org/10.1055/s-2008-107292>
- Piaget, J. (1936). *El nacimiento de la inteligencia en los niños*. Delachaux y Niestlé.
- Picciuolo, J. (1998). Dentro y fuera de la pantalla. Apuntes para una Etnografía del Ciberespacio. [Ponencia]. 1er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, Ciberespacio. Disponible en: <http://www.naya.org.ar/congreso/ponencia1-26.htm>
- Plessen, K. J., Bansal, R., Zhu, H., Whiteman, R., Amat, J., Quackenbush, G.,... & Bradley S.(2006). Hippocampus and amygdala morphology in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Archives of General Psychiatry*, 63, 795-807. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.63.7.795>
- Rallis, S. & Rossman, G. (2012). *El viaje de la investigación: Introducción a la indagación*. Prensa de Guilford.
- Rapport, L., Friedman, S., Tzelepis, A., & Van, V. (2002). Experienced emotion and affect recognition in adult attention-deficit hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 16, 102-10. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.16.1.102>
- Rapport, MD, Bolden, J., Kofler, MJ, Sarver, DE, Raiker, JS & Alderson, RM (2009). Hiperactividad en niños con TDAH: ¿un síntoma central omnipresente o una manifestación de los déficits de la memoria de trabajo? *Revista de psicología infantil anormal*, 37, 521-534. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9287-8>

- Reimherr, F., Marchant, B., Strong, R., Hedges, D., Adler, L., & Spencer, T. (2005). Emotional dysregulation in adult ADHD and response to atomoxetine. *Biological Psychiatry*, *58*, 125-131. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.04.040>
- Rendón, M. (2007). *Fundamentos conceptuales y empíricos del programa de competencia social*. Universidad Nacional de Colombia, Servicio de Atención Psicológica.
- Revesz, G. (1950). *Psychologie and Art of the Blind*. Longmans. Green and Co.
- Ríos-Flórez, J. (2016). En el camino de la neuropsicología básica a la aplicación clínica en patología; memoria, emoción y envejecimiento. *Revista Poiésis*, *30*, 72-78. <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1847/1472>.
- Riviére, A. (1988). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Alianza.
- Robinson, D. (2014). The role of cultural meanings and situated interaction in shaping emotion. *Emotion Review*, *6*, 189-195. <https://doi.org/10.1177/1754073914522866>.
- Roca, P., Mulas, F., Ortiz-Sánchez, P. & Gandía-Benetó, R. (2015). Autorregulación emocional en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad infantil y potenciales evocados P300. *Revista de Neurología*, *60*(1), 69-74. <https://doi.org/10.33588/rn.60S01.2014571>
- Rodríguez, F., López, J., Garrido, M., Sacristán, A., Martínez, M., & Ruíz, F. (2009). Estudio psicométrico-clínico de prevalencia y comorbilidad del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en Castilla y León (España). *Revista Pediatría Atención Primaria*, *11*, 251-270. <https://doi.org/10.4321/s1139-76322009000200006>
- Rosselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista en Neurología*, *42*, 202-210. <https://doi.org/10.33588/rn.4204.2005272>
- Rose, P., & Segriest, D. J. (2012). Difficulty Identifying Feelings, Distress Tolerance, and Compulsive Buying: Analyzing the Associations to Inform Therapeutic Strategies. *International Journal of Mental Health & Addiction*, *10*, 927-935. <https://doi.org/10.1007/s11469-012-9389-y>
- Rostain, A. L. (2018). *A Brief Overview of Emotional Dysregulation in ADHD*. *New Perspectives on ADHD and Mood Dysregulation*. [Presentation] Symposium conducted at the American Professional Society of ADHD and Related Disorders (APSARD) Annual Meeting, Washington, E.E.U.U.
- Rothbart, M. K. (1989). *Temperament in childhood*. Wiley.
- Rothbart, M., Ahadi, S., Hershey, K. & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, *72*(5), 1394-1408. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00355>
- Samuelsson, S., Lundberg, I., & Herkner, B. (2004). ADHD and reading disability in male adults: Is there a connection. *Journal of Learning Disabilities*, *37*, 155-168. <https://doi.org/10.1177/00222194040370020601>
- Sánchez, R. (2010). *Regulación emocional: Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez Pérez, N., & González Salinas, C. (2013). School adjustment of pupils with ADHD: cognitive, emotional and temperament risk factors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *11*(2), 527-550. <https://doi.org/10.14204/ejrep.3012189>
- Sans, A. (2008). *¿Por qué me cuesta tanto aprender? Trastornos del aprendizaje*. Edebé.

- Sarver, D., Rapport, M., Kofler, M., Raiker, J. & Friedman, L., (2015). Hyperactivity in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Impairing Deficit or Compensatory Behavior? *Journal Abnorm Child Psychol*, 43(7), 1219-32. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0011-1>
- Scherer, K. (2000). Psychological models of emotion. En J. Borod (ed.). *The neuropsychology of emotion* (pp. 137-160). Oxford University Press.
- Scheres, A., Milham, M., Knutson, B., & Castellanos, F. (2007). Ventral striatal hypo-responsiveness during reward anticipation in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 61, 720-724. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2006.04.042>
- Schoemaker, K., Bunte, T., Wiebe, S., Espy, K., Dekovic, M. & Matthys, W. (2012). Executive function deficits in preschool children with ADHD and DBD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(2), 111-119. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02468.x>
- Schunk, D., Pintrich, P. & Meece, J. (2008). *Motivation in education*. Pearson.
- Sepúlveda S., & Tobías Martínez M. Ángel. (2018). La importancia de la comprensión lectora: un análisis en el alumnado de educación básica en Chile. *Revista De Educación De La Universidad De Granada*, 25, 113-129. <https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.105>
- Sergeant J. (2000) The cognitive-energetic model: an empirical approach to attention-deficit hyperactivity disorder. *Neuroscience Biobehavioral Reviews*, 24, 7-12. [https://doi.org/10.1016/s0149-7634\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/s0149-7634(99)00060-3)
- Shanahan, M., Pennington, B., Yerys, B., Scott, A., Boada, R., Willcutt, E., Olson, R.K. & DeFries, J.C. (2006). Processing Speed Deficits in Attention Deficit/Hyperactivity Disorder and Reading Disability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 585-602. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9037-8>
- Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., & Leibenluft, E., (2014). Emotion dysregulation in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *American Journal of Psychiatry: Official Journal of the American Psychiatric Association*, 171(3), 276-293. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2013.13070966>
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and Priority of Short – Term Mood Regulation: Consequences for Future Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Skirrow, C., McLoughlin, G., Kuntsi, J., & Asherson, P. (2009). Behavioral, neurocognitive and treatment overlap between attention-deficit/hyperactivity disorder and mood instability. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 9(4), 489-503. <https://doi.org/10.1586/ern.09.2>
- Skirrow, C. y Asherson, P. (2013). Labilidad emocional, como la bondad y la discapacidad en adultos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de trastornos afectivos*, 147, 80-86. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.10.011>
- Steinmayr, R., Meibner, A., Weidinger, A. & Wirthwein, L. (2015). *Academic Achievement*. Oxford Bibliographies.
- Seymour, K., Macatee, R. & Chronis-Tuscano A. (2016). Tolerance to frustration in young people with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1087054716653216>
- Smith, C.B. (1989). La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo. *Aprendizaje Visor*.
- Smith, M. (2003). La multitud invisible en el ciberespacio. El mapeo de la estructura social de Usenet. En: M. Smith y P. Kollok (Eds.). *Comunidades en el ciberespacio* (pp. 228-257). UOC.

- Sobanski, E., Banaschewski, T., Asherson, P., Buitelaar, J., Chen, W., Franke, B., . . . & Faraone, S. (2010). Labilidad emocional en niños y adolescentes con déficit de atención / trastorno de hiperactividad (TDAH): correlaciones clínicas y prevalencia familiar. *Revista de Psicología Infantil y Psiquiatría*, 51(8), 915-923. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02217.x>
- Solan, H., Shelley-Tremblay, J., Hansen, P. & Larson, S. (2007). Is there a common linkage among reading comprehension, visual attention, and magnocellular processing? *Journal of Learning Disabilities*, 40, 270-278. doi:10.1177/00222194070400030701
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura* (16ª ed.). Graó.
- Solís-Vivanco, R. (2012). Modulación emocional de la memoria: aspectos neurobiológicos. *Archivos de Neurociencia*, 17(2), 119-128.
- Sonuga-Barke, E. (2005). Causal models of attention-deficit/hyperactivity disorder: from common simple deficits to multiple developmental pathways. *Biological Psychiatry*, 57, 1231-8. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2004.09.008>
- Soric, I., Penezic, Z., & Buric, I. (2013). Big five personality traits, cognitive appraisals and emotion regulation strategies as predictors of achievement emotions. *Psychological Topics*, 22, 325-349.
- Strang, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*. Paidós.
- Surman, C., Biederman, J., Spencer, T., Miller, C., Mcdermott, K., & Faraone, S. (2013). Understanding deficient emotional self-regulation in adults with attention deficit hyperactivity disorder: a controlled study. *Journal ADHD Attention deficit hyperactivity disorder* 5, 273-281. <https://doi.org/10.1007/s12402-012-0100-8>
- Tapia, V., & Luna, J. (2008). Procesos cognitivos y proceso lector. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 37-68. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i1.3873>
- Tapia, M., Veliz de Vos, M., & Reyes, F. (2017). Desempeño ejecutivo y rendimiento lector en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Logos (La Serena)*, 27(1), 3-14. <https://dx.doi.org/10.15443/rl2701>
- Taracena, M., Ramos-Loyo, M., González, G. & Sánchez, L. (2014). Reconocimiento emocional y problemas de comportamiento social en niños con TDAH. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 14(1), 223-248.
- Tiberghien, G. (1993). *¿Qué es lo cognitivo? Psicología ordinaria y Ciencias Cognitivas*. Gedisa.
- Tice, D. & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11(3), 149-159. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1103_03
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52. <https://10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Thorell, L. B., Sjöwall, D., Diamatopoulou, S., Rydell, A., & Bohlin, G. (2017). Emotional functioning, ADHD symptoms, and peer problems: A longitudinal investigation of children age 6-9.5 years. *Infant & Child Development*, 26(4). <https://doi.org/10.1002/icd.2008>

- Trentacosta, C. J. & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88. <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>
- Tull, M. T. & Aldao, A. (2015). New directions in the science of emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.009>
- Turvey, M. (1996). Dynamic touch. *American Psychologist*, 51(11), 1.134-1.152. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.51.11.1134>
- Unidad Técnica Ejecutiva del Sector Justicia (2009) Ley de protección integral de la niñez y adolescencia LEPINA. 1a.ed. Comisión Coordinadora del Sector Justicia (UTE).
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit Revista de Psicología*, 11, 49-61.
- Varela, F. (1997). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Oxford
- Vargas, A. & Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 163-174.
- Vaquerizo, J., Estévez, F., & Pozo, A. (2005). El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Disfasias primarias. Revista de Neurología*, 41(1), 83-89. <https://doi.org/10.33588/rn.41s01.2005382>
- Vidal, R., Valero, S., Nogueira, M., Palomar, G., Corrales, M., Richarte, V., . . . & Ramos-Quiroga, JA (2014). Labilidad emocional: el valor discriminativo en el diagnóstico del déficit de atención / trastorno de hiperactividad en adultos. *Psiquiatría integral*, 55, 1712 - 1719.
- Volkow, N., Wang, G., Kollins, S., Wigal, T., Newcorn, J., & Telang, F. (2009). Evaluating dopamine reward pathway in ADHD. *Clinical implications*, 302, 1084-1091. <https://doi.org/10.1001/jama.2009.1308>
- Vuorela, M., & Nummenmaa, L. (2004) Experienced emotions, emotion regulation and student activity in a web-based learning environment. *European Journal of Psychology of Education*, 423-436. <https://doi.org/10.1007/bf03173219>
- Walcott, C. & Landau, S. (2004). La relación entre desregulación de la inhibición y las emociones en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de psicología clínica infantil y adolescente*, 33, 772-782. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3304_12
- Wells, K., Pelham, W., & Kotkin, R. (2000). Estrategias de tratamiento psicosocial en el estudio MTA: fundamentos, métodos y aspectos críticos en el diseño y la implementación. *Journal Abnorm Child Psychol*, 28, 483-505. <https://doi.org/10.1023/A:1005174913412>
- Wender, P., Reimherr, F., & Wood, D. (1981). Attention deficit disorder ('minimal brain dysfunction') in adults. A replication study of diagnosis and drug treatment. *Archives of General Psychiatry*, 38, 449-456. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1981.01780290083009>
- Wender, P., Reimherr, F., Wood, D., & Ward, M. (1985). A controlled study of methylphenidate in the treatment of attention deficit disorder, residual type, in adults. *The American Journal of Psychiatry*, 142, 547-552. <https://doi.org/10.1097/00004714-198510000-00015>
- Willcutt, E., Pennington, B., Boada, R., Ogline, J., Tunick, R., Chhabildas, N. & Olson, R. K. (2001). A comparison of the cognitive deficits in reading disability and attention-

- deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 110(1), 157-172.
<http://doi.org/10.1037//0021-843X.110.1.157>
- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57, 1336-1346.
- Williams, L., Palmer, D., Liddell, B., Song, L., & Gordon, E. (2006). The 'when' and 'where' of perceiving signals of threat versus non-threat. *NeuroImage*, 31, 458-467.<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.12.009>
- Williams, L., Hermens, D., Palmer, D., Kohn, M., Clarke, S., & Keage, H. (2008). Misinterpreting emotional expressions in attention-deficit/hyperactivity disorder: evidence for a neural marker and stimulant effects. *Biological Psychiatry*, 67, 917-926.
<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2007.11.022>
- York, T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment. Research & Evaluation*, 20(5), 1-20
- Yuill, N., & Lyon, J. (2007). Selective difficulty in recognizing facial expressions of emotion in boys with ADHD: General performance impairments or specific problems in social cognition? *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 398-404.
<https://doi.org/10.1007/s00787-007-0612-5>

Anexos

Anexo 1 Tarea de comprensión lectora 1. *Primer momento de aplicación de la tarea*

Tipo de texto: narrativo

Cuento: ¡Soy un sol!

Indicaciones: el niño leerá el texto en voz alta.

¡Soy un sol!

Un día más, decía cansadamente el sol, que ya estaba aburrido de estar en el cielo. Así que ese mismo día decidió bajar y dar una vuelta por la tierra.

-¡Ayyy! gritaron las flores, ¡nos estás quemando!

-Lo siento, dijo el sol, solo quería saludarlas. Y se fue a visitar a los árboles.

-¡Ayyy!, dijeron los árboles, e inmediatamente se desmayaron.

-Amigos, dijo el sol, pasaba por aquí y... bueno, veo que se han desmayado, quería conversar.

Y se fue a buscar a las aves.

-¡Ayyy, qué calor hace! Murmuraron las aves y volaron lejos.

-¡Esperen! No se vayan, gritó el sol.

Fue inevitable, todas se marcharon. Entonces se fue a buscar a los seres humanos. En un parque estaban unas niñas jugando a montar dinosaurios y unos niños alimentando a los triceratops.

-¡Ayyy, no veo! Gritaron las niñas.

-¡Ayyy, me quemo! Dijeron los niños.

-¡No corran! dijo el sol, ¡Soy el sol, el mismo sol que sale todos los días!

Estaba muy triste el sol.

Entonces se fue a visitar a otras estrellas, pero siempre le sucedía lo mismo: las estrellas preferían jugar con la luna, pues ellas solo salen de noche. El planeta Marte siempre jugaba de lo mismo, girar alrededor de él. Los meteoritos eran muy veloces y no los podía alcanzar. Los asteroides no se despegaban de Júpiter, y los anillos de Neptuno eran muy dormilones no querían la luz.

De pronto se acordó de un lugar, al que su mamá, la Vía láctea, le aconsejaba que nunca fuera; ese lugar era el agujero negro. No le quedó más remedio que ir a visitarlo. Desde lejos el agujero negro lo vio. -¡Ayyy! Se acerca mi final, dijo temblando, ¡ahí viene la luz! (señalando al sol) Y salió corriendo a esconderse en la galaxia Andrómeda. El sol le gritaba que no se fuera, que solo quería jugar con él.

Cansado se fue a sentar a unas nubes. Lloraba mucho y se lamentaba de ser un sol. Deseaba ser una flor para jugar con las abejas, o un ave para descansar en los árboles, o quizá un niño para poder abrazar a sus amigos...

Autora: Ingrid María Martínez Hernández

Anexo 1.1 El texto ilustrado de la tarea de comprensión lectora 1

Primer momento de aplicación

(formato de cuento entregado en físico a los participantes)



Anexo 1.2 Guion de tarea

Preguntas de nivel inferencial y crítico durante la lectura del texto narrativo

Primera pausa

Nivel inferencial

1. ¿Por qué crees que el sol estaba aburrido en el cielo?
2. ¿Tienes alguna idea de lo que pueda suceder con el sol en la tierra?
3. ¿Qué crees que buscaba el sol en la tierra?

Nivel crítico

1. ¿Consideras que el sol hizo lo correcto al bajar a la tierra?
2. ¿Qué piensas a cerca de los niños que salieron corriendo y no querían estar con el sol?
3. ¿Ya te ha pasado que tus amigos no han querido jugar contigo? ¿Qué le aconsejarías al sol en la situación en la que se encuentra?

Segunda pausa

Nivel inferencial

1. ¿Por qué el sol quería tener amigos?
2. ¿Crees que los meteoritos y los anillos de Neptuno eran amigos del sol?
3. ¿Sabes por qué el sol ya no quería ser un sol?

Nivel crítico

1. El sol desobedeció a su mamá la Vía láctea, ¿Qué opinas sobre esto?
2. ¿Consideras que es correcto que el sol se sintiera triste y llorara por no tener amigos?
3. ¿Alguna vez te has sentido triste cómo el sol?

Anexo 2 Tarea de comprensión lectora 1. Segundo momento de aplicación de la tarea

Tipo de texto: narrativo

Cuento: *El cumpleaños de Júpiter*

Indicaciones: el niño leerá el texto en voz alta:

El cumpleaños de Júpiter

¡Por fin se hizo de noche! Dijo Paola, y sacó de su armario su telescopio pequeño (que compró vendiendo todas las muñecas, otros juguetes y con ayuda de su abuela) pues esa noche de luna llena Paola estaba dispuesta a encontrar un nuevo planeta, atrapar una estrella fugaz o incluso fotografiar al planeta Marte. A ella le encantaba observar todo lo que había en el cielo: las puestas del sol, las formas de las nubes, las estrellas y la luna brillante. Paola se preguntaba qué habría allá arriba en el cielo, cómo sería el universo, cómo se formaban las estrellas y muchas cosas más que imaginaba en el espacio.

De pronto observó, con ayuda de su telescopio, que una estrella brillaba con una luz inmensa que se hacía más, más, más y más grande, hasta que cubrió toda su habitación de luces de colores. Entonces Paola escuchó una voz a su espalda que le dijo:

- ¡Bienvenida a la fiesta de cumpleaños de Júpiter!

Paola se dio la vuelta mirando todo a su alrededor y pestañó una, dos, tres hasta cuatro veces, ¡tenía delante de ella al planeta Marte y a muchas estrellas a su alrededor!

-Peeeroooooo ¿dónde estoy? -preguntó asombrada-

- ¿Cómo que dónde estás? Estás en el universo y hoy estamos celebrando el cumpleaños de Júpiter. Apresúrate a ayudarnos que pronto comenzará el show artístico que todos los planetas hemos preparado para nuestro cumpleañosero. Mira, ¡ahí vienen los asteroides!

Pin, pon, pan, puch...Se paran los asteroides formando una enorme fila y dicen todos juntos:

- ¡El show de música y baile va a comenzar! ¡Todos a sus lugares!

Después de terminar de dar el anuncio, los asteroides se detienen a observar a Paola y preguntan al unísono:

- ¿Y tú quién eres? ¿Acaso eres una nueva estrella? ¿Quieres participar en el baile?

Paola está boquiabierta. Ella reacciona y dice tartamudeando: ...Es que...es que yo no puedo bailar, en la escuela siempre me dicen que no soy buena para nada...aunque realmente bailo a mi estilo.

-¡Un momento! -dicen los asteroides- rodeándola por todas partes, aquí en el universo no se vale decir “no puedo”; cuando dices esa palabra, una estrella desaparece, un cometa se pierde, un planeta deja de existir, nosotros dejamos de reír y el agujero negro se hace más graaandeeeee. Para solucionar ese problema tenemos una manera de decir “sí puedo” y es bailando la danza del ¡cometazo!...

Autora: Ingrid María Martínez Hernández

Anexo 2.1 El texto ilustrado de la tarea de comprensión lectora 1

Segundo momento de aplicación

(formato de cuento entregado en físico a los participantes)



Anexo 2.2 Guion de tarea

Preguntas de nivel inferencial y crítico durante la lectura del texto narrativo

Primera pausa

Nivel inferencial

1. ¿Por qué crees que Paola prefería el telescopio a sus muñecas?
2. Antes de pasar la página del cuento ¿Quién crees que llegó a visitar a Paola a su habitación?
3. ¿Qué cosas crees que imaginaba Paola que pasaban en el universo?
4. ¿Cómo crees que será el show artístico en el universo?

Nivel crítico

1. ¿Qué puedes decir de la acción de Paola de vender todas sus muñecas para comprar un telescopio? ¿Tu harías lo mismo para comprar algo que te gustaría tener?
2. ¿Te parece sorprendente lo que Paola quería hacer esa noche, como, por ejemplo, atrapar una estrella fugaz? ¿Qué piensas de Paola?

Segunda pausa

Nivel inferencial

1. ¿Por qué crees que los asteroides organizaron el show de baile para la fiesta de Júpiter?
2. Antes de pasar la página ¿Cómo te imaginas que es la danza del cometazo?
3. A qué se refiere Paola cuando menciona que *“en la escuela le dicen que no puede bailar, pero es que ella baila, pero a su estilo”*

Nivel crítico

1. ¿Consideras que cantar y bailar te puede ayudar a sentirte mejor, como en la danza del cometazo que hizo Paola? ¿Por qué?
2. ¿Te has sentido alguna vez como Paola? ¿Qué le aconsejarías a Paola para que siempre diga que *si puede* hacer las cosas?
3. ¿Estás de acuerdo en cómo los asteroides ayudaron a Paola para que pudiera participar en el show de música?

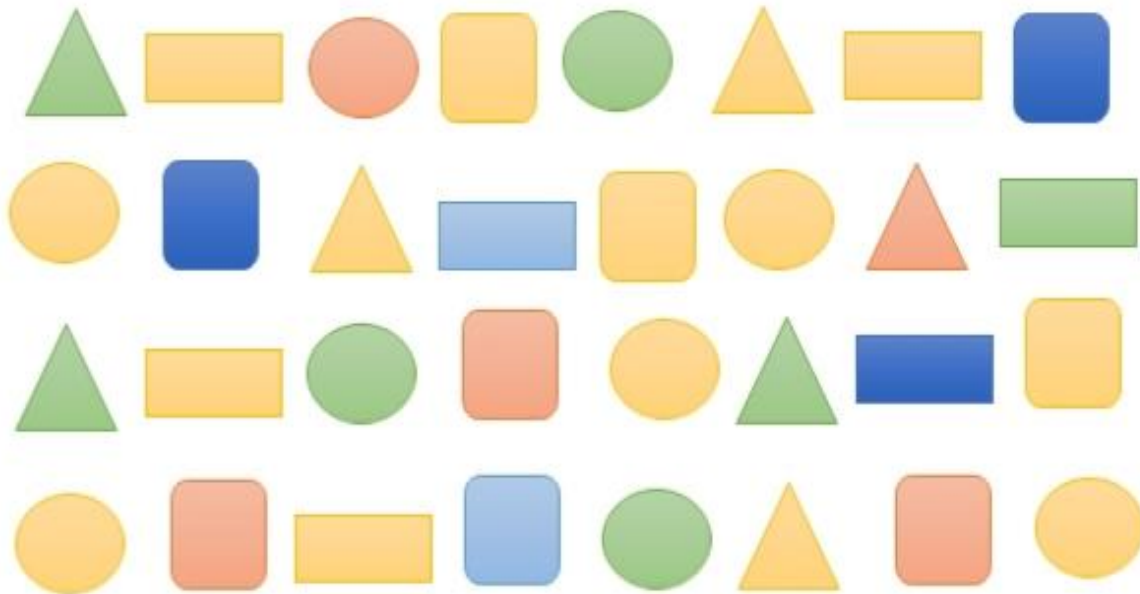
Anexo 3 Tarea de comprensión lectora 2. *Primer momento de aplicación de la tarea*

Tipo de texto: instructivo

Indicaciones: a continuación, se te presentan una serie de actividades que tendrás que realizarlas en el menor tiempo posible utilizando las herramientas de zoom. ¡buena suerte!

Actividad 1:

Observa las siguientes figuras. Selecciona solo las figuras geométricas de color amarillo para hacer un dibujo en la pizarra de zoom, como, por ejemplo, una nave, un robot, un carro, entre otras cosas. Cuando hayas terminado puedes colocarle un nombre a tu dibujo. Si haces el dibujo completo obtienes 100 puntos.



Actividad 2:

A continuación, se te presentan una lista de objetos que debes ir a buscar dentro de tu casa y mostrar por la pantalla a Ingrid. Por cada objeto que traigas y muestres tendrás 100 puntos.

- Un objeto que utilices para dormir
- Un objeto que se use en la cocina
- Un objeto que ocupes para hacer tus tareas
- Un objeto con el que siempre juegas

Actividad 3:

Dibuja en la pizarra de zoom un tren grande de color azul que tenga 8 ruedas de color amarillo y que esté pasando por un camino rosado rodeado de un bosque de árboles con frutos rojos. Cuando hayas terminado el dibujo escribe tu nombre completo. Con este ejercicio obtendrás 200 puntos.

Actividad 4:

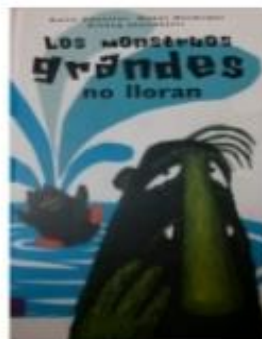
Vamos a ejercitarnos por un momento. Realiza la siguiente serie de ejercicios (si lo prefieres puedes pedirle a Ingrid que ponga tu canción favorita para hacer estos ejercicios). Tienes que hacer estos ejercicios uno por uno, según el orden que se te ha dado.

1. Levántate de tu asiento y da tres brincos con ambos brazos hacia arriba.
2. Chasquea los dedos con ambas manos
3. Da tres aplausos
4. Abre la boca y levanta mano izquierda
5. Cierra los ojos y levanta la mano derecha.
6. Realiza un giro completo y sonrío lo más que puedas

Con este ejercicio recibes 200 puntos.

Actividad 5:

A continuación, se te muestran cinco video-cuentos, encierra en un círculo de color rojo el cuento que deseas ver y escuchar. Y luego le cuentas a Ingrid de qué se trataba el cuento que seleccionaste.



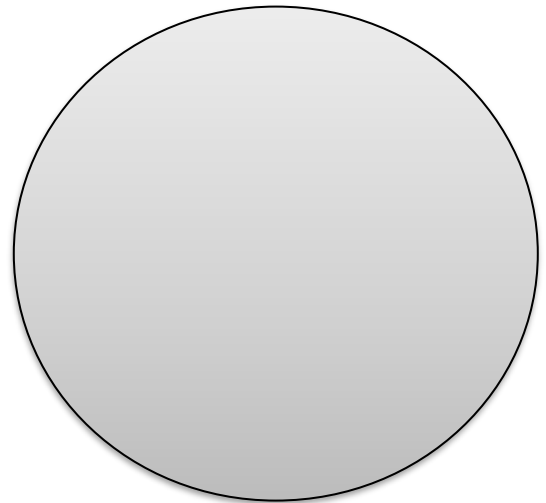
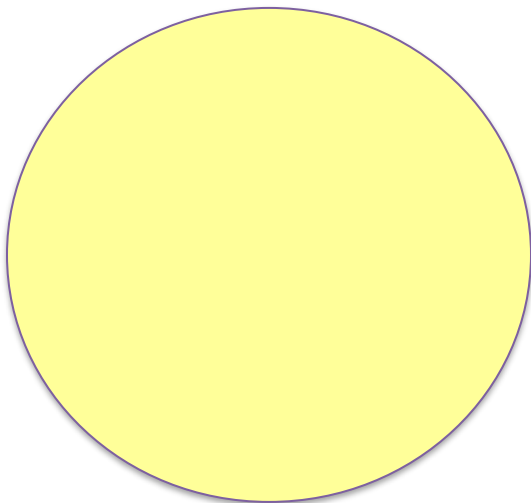
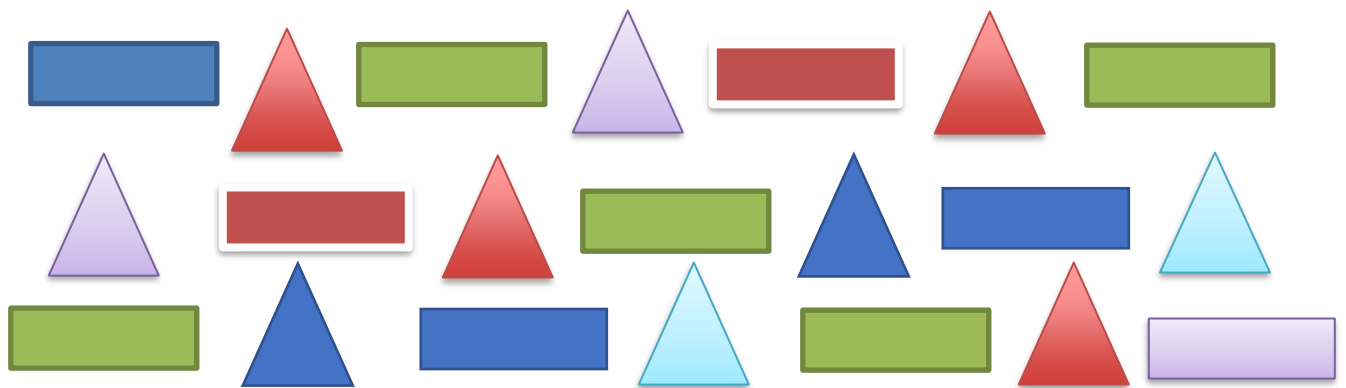
Anexo 4 Tarea de comprensión lectora 2. Segundo momento de aplicación

Tipo de texto: instructivo

Indicaciones: a continuación, se te presentan una serie de actividades que tendrás que realizarlas en el menor tiempo posible utilizando las herramientas de zoom. ¡buena suerte!

Actividad 1:

Observa las siguientes figuras, elige los rectángulos verdes y los colocas dentro del círculo amarillo. Luego selecciona los triángulos rojos y los colocas dentro del círculo gris.



Actividad 2:

Lee el siguiente párrafo y cada vez que leas la palabra **sol** la encierras en un círculo de color rojo. Y cada vez que leas la palabra **tierra** la encierras en un círculo de color azul. Luego cuenta cuántas veces se repite la palabra sol y cuántas veces se repite la palabra tierra. Escribe tu respuesta en el chat de zoom.

El sol es la estrella del sistema solar. El sol es una bola gigantesca de gas y fuego que envía rayos que iluminan a la tierra y le dan vida. La tierra gira, como todos los demás planetas, alrededor del sol y tarda 365 días y 6 horas en dar una vuelta completa. La tierra necesita mucho del sol para mantener con vida a todos los seres vivos. Desde la tierra el sol se percibe como una esfera redonda y muy amarilla.

Actividad 3:

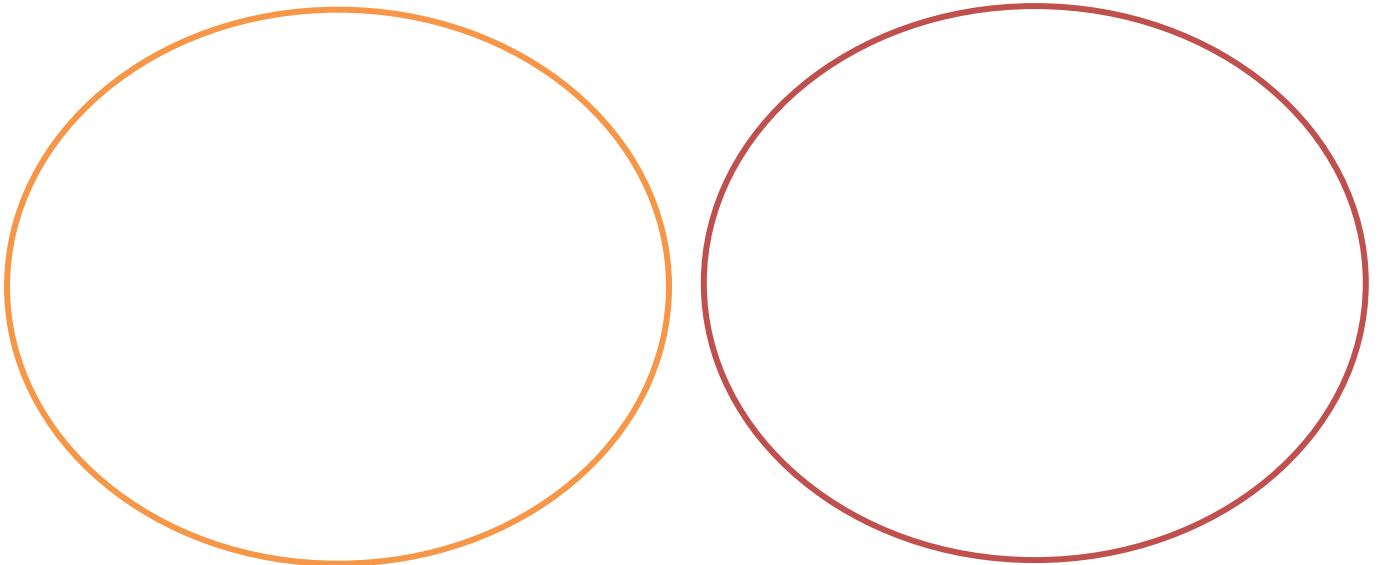
Lee las siguientes adivinanzas y trata de descubrir de qué fruta están hablando.





Actividad 4:

Dibuja tu fruta favorita en el círculo de la derecha y dibuja la fruta que no te gusta en el círculo de la izquierda. (Si lo prefieres puedes dibujar más de una fruta en cada uno de los círculos).



Actividad 5:

A continuación, se te muestran cinco video-cuentos, encierra en un círculo de color rojo el cuento que deseas ver y escuchar. Y luego haz un dibujo (en la pizarra de zoom) de lo que más te impresionó del cuento.



Anexo 5 Tarea de comprensión lectora 3. *Primer momento de aplicación*

Texto de tipo: explicativo¹³

Indicaciones: lee a continuación el texto que se te presenta.

3. Realiza la lectura del siguiente texto:

¿Cómo se clasifican los tallos?



Cuida las plantas,
no cortes sus ramas
y hojas.



El tallo es la parte de la planta que crece hacia arriba, buscando la luz del sol, en sentido contrario a la raíz y afuera de la tierra.

En las plantas las dimensiones del tallo son muy variables, desde los pequeños tallos en las plantas de maceta, hasta las que tienen tallos cuya altura supera los cien metros y hasta doce metros de grosor, como los árboles gigantes o secuoyas de Norteamérica. Al tallo de los árboles se le llama tronco.

Por su consistencia, los tallos se clasifican de la siguiente forma:



Leñosos

Son tallos duros, ramificados, como el del cedro, el caoba y el pino, que son árboles maderables.



Herbáceos

Son tallos delgados, flexibles y débiles, como los de las plantas de tomate, apio, frijoles y rosas.



Carnosos

Son tallos gruesos y con bastante agua, como los de los cactus y las sábilas.

¹³ Tomado de libro de texto de *Ciencias Salud y Medio Ambiente*, 3° grado de primaria. Ministerio de Educación de El Salvador, p. 13.

Anexo 5.1 Hoja de preguntas

1. ¿Cuáles son los tipos de tallos según la lectura? (nivel literal)
2. ¿Por qué habrá tanta variedad de tallos en el mundo vegetal? (nivel inferencial)
3. ¿Para qué plantas como el cactus y la sábila necesitarán un tallo carnosos? (nivel inferencial)
4. ¿Cuál de los tipos de tallos consideras que es el más necesario para las plantas? (nivel crítico)
5. Si tu vieras el poder para crear un nuevo tipo de tallo ¿Qué características tuviera tu tallo y cómo lo llamarías? (nivel creativo)

Anexo 6 Tarea de comprensión lectora 3. Segundo momento de aplicación

Texto de tipo: explicativo¹⁴

Indicaciones: lee a continuación el texto que se te presenta.

Los pingüinos son aves marinas, no voladoras, que podemos encontrar **en el hemisferio sur**. Sus trajes de buceo bien confeccionados les ayudan a sobrevivir en la Antártida con temperaturas que pueden bajar hasta 40 grados bajo cero. El pingüino Emperador es la especie más grande. Los pingüinos son súper hábiles con sus aletas. En el agua son maestros recorriendo las profundidades con una potencia increíble, tan rápidos como tiburones. El pingüino Juanito es el nadador más rápido, alcanzando velocidades de hasta 30 millas por hora, y el pingüino Emperador puede aguantar la respiración hasta 22 minutos mientras está bajo el agua. Los pingüinos y los osos polares nunca son vecinos, los pingüinos sólo existen en el hemisferio sur, y los osos polares sólo se encuentran alrededor del polo norte. El día mundial del pingüino es el 25 de abril.



Anexo 6.1 Hoja de preguntas



1. ¿Cómo se llama el pingüino más rápido? (nivel literal)
2. ¿Qué significa que los pingüinos tienen un traje de buceo bien confeccionado? (nivel inferencial)
3. ¿Qué pasaría si un pingüino viviera en el polo norte? (nivel inferencial)
4. ¿Qué te parece que haya un día mundial del pingüino? (nivel crítico)
5. ¿Si tuvieras la oportunidad de inventar a un pingüino, cómo fuera tu pingüino? (nivel creativo)

¹⁴ Tomado de libro de texto de *Ciencias Salud y Medio Ambiente*, 3° grado de primaria. Ministerio de Educación de El Salvador, p. 45.

Anexo 7 Protocolo de observación durante las sesiones de trabajo

-Reacciones emocionales

Emociones	Gestos que acompañan a la emoción	Comportamientos que se vinculan a la emoción	Expresiones físicas de la emoción	Expresa verbalmente una emoción	Confirma una emoción al preguntarle

-Acciones y comportamientos

Describa las acciones o comportamientos durante la tarea	Lo hace antes de empezar la actividad	Lo hace siempre durante la actividad	Lo hace después de la actividad	Lo hace con mucha frecuencia	Lo hace después de una posible reacción emocional

-Dificultades lectoras en la tarea

Describe las dificultades lectoras que observa durante la realización de la tarea
Dificultades leves
Dificultades severas

-Dificultades en los niveles de comprensión lectora

Niveles comprensión lectora	¿Qué dificultad presenta?
Literal	
Inferencial	
Crítico	

-Eficacia de la tarea

Tipo de tarea	Indicadores	Si	No	Observaciones
	Responde rápidamente			
	Responde de forma lenta			
	Responde correctamente			
	Responde medianamente			
	No responde a las preguntas			
	Pide ayuda para responder			
	No necesita de ayuda para responder			
	Hace la tarea en el tiempo estimado			
	Necesita mucho más tiempo para terminar la tarea			
	Concluye la tarea con éxito			
	Concluye parcialmente la tarea			
	No concluyó la tarea con éxito			

-Estrategias de regulación del modelo de Gross

Estrategias de regulación	La aplica	Cómo la aplica	No la aplica
Modificación de la situación			
Distracción			
Concentración			
Reevaluación cognitiva			
Supresión de la emoción			
Otras			

-Modulación de la emoción

Tipo de tarea	Regulación de la emoción	Observaciones
	Si logró regular su emoción	
	No logró regular su emoción	
	Logra regularse con dificultad	
	Le toma mucho más tiempo regular sus emociones	

Anexo 8 Entrevista semiestructurada

Preguntas constitutivas

1. ¿Te gusta leer? (conocer lo que le genera emocionalmente la acción de leer)
2. ¿Cómo te sentiste haciendo las tareas de lectura?
3. ¿hiciste alguna acción para sentirte mejor y continuar con la tarea?
4. [El gesto, acción o conducta] que hiciste cuando leías, ¿lo haces siempre?, ¿te ayuda a continuar con la actividad?

Nota. Las preguntas derivativas surgirán de las preguntas constitutivas una vez se haya generado un diálogo.