

RESUMEN

VÍNCULOS PARENTALES, REGULACIÓN EMOCIONAL
COGNITIVA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN
ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

por

Reyna Bacilia Pérez Flores

Asesor principal: Gilberto Delgadillo González

RESUMEN DE TESIS DE MAESTRÍA

Universidad de Morelos

Facultad de Psicología

Título: VÍNCULOS PARENTALES, REGULACIÓN EMOCIONAL COGNITIVA Y
COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Nombre de la investigadora: Reyna Bacilia Pérez Flores

Nombre y título del asesor principal: Gilberto Delgadillo González, Doctor en Educa-
ción Familiar

Fecha de terminación: Marzo de 2018

Problema

El presente estudio analizó los efectos que tienen la regulación emocional cognitiva y los vínculos parentales sobre la comprensión lectora en alumnos de los seis grados de educación primaria de la escuela primaria Nuevo León, ubicada en el municipio de Galeana, Nuevo León, México, durante el ciclo escolar 2013-2014.

Método

La presente investigación fue descriptiva y correlacional, con un enfoque cuantitativo. Los participantes fueron 385 alumnos de educación primaria: 182 hombres (47.3%) y 203 mujeres (52.7%), con un rango de edad de 6 a 13 años, distribuidos en seis grados: 66 alumnos en primero (17.1%), 61 en segundo (15.8%), 65 en tercero

(16.9%), 62 en cuarto (16.1%), 55 en quinto (14.3%) y 76 en sexto grado (19.7%).

Las variables fueron medidas con tres instrumentos: el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ, por sus siglas en inglés), que indaga las estrategias de afrontamiento y de manejo de emociones, el Instrumento de Lazos Parentales (en inglés Parental Bonding Instrument, PBI), empleado para medir la percepción que los hijos tienen de las actitudes y conductas de los padres y el cuestionario “Cuéntame la historia que leíste” para valorar el nivel de la comprensión lectora de los participantes. Para comprobar las hipótesis, se empleó la prueba de regresión lineal múltiple.

Resultados

Las estrategias de regulación emocional cognitiva culpar a otros y planificación fueron predictoras significativas de la comprensión lectora ($F_{(2, 382)} = 18.435$, $p = .000$, $R^2 = .104$, R^2 corregida = .082), destacando que el afecto paterno tuvo efectos significativos sobre ambas estrategias de regulación emocional cognitiva ($F_{(9, 353)} = 26.001$, $p = .000$). El control materno ($F_{(2, 382)} = 112.855$, $p = .014$) solo manifestó efectos significativos sobre la estrategia de regulación emocional cognitiva culpar a otros ($F_{(4, 358)} = 6.412$, $p = .000$, $R^2 = .064$, R^2 corregida = .059, $R^2 = .102$, R^2 corregida = .092) y el afecto materno solo produjo efectos significativos sobre la estrategia de planificación ($F_{(4, 358)} = 10.213$, $p = .000$).

También se observó que solo el afecto paterno presentó un efecto significativo sobre la comprensión lectora ($F_{(1, 361)} = 26.036$, $p = .000$, $R^2 = .067$, R^2 corregida = .065).

Conclusiones

Las estrategias de regulación emocional cognitiva “planificación” y “culpar a otros” influyen sobre la comprensión lectora, siendo el afecto paterno el vínculo parental que tiene mayor efecto predictor sobre ambas estrategias.

Los vínculos parentales impactan significativamente sobre todas las estrategias de regulación emocional cognitiva, excepto sobre la estrategia puesta en perspectiva. El afecto materno afecta con mayor impacto a la estrategia aceptación, mientras que el control materno muestra efectos significativos sobre la estrategia catastrofismo o pesimismo. Asimismo, el afecto paterno muestra efectos significativos sobre las estrategias reorientación positiva, autorrevaloración y reflexión, en tanto que el control paterno impacta significativamente sobre las estrategias reflexión y autculpa. Solo el afecto paterno influye significativamente sobre la comprensión lectora.

Universidad de Morelos

Facultad de Educación

VÍNCULOS PARENTALES, REGULACIÓN EMOCIONAL
COGNITIVA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN
ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Tesis

Presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Relaciones Familiares

por

Reyna Bacilia Pérez Flores

Marzo de 2018

VINCULOS PARENTALES, REGULACIÓN EMOCIONAL
COGNITIVA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN
ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Tesis

presentada en cumplimiento parcial
de los requisitos para el título de
Maestría en Relaciones familiares

Por

Reyna Bacilia Pérez Flores

APROBADA POR LA COMISIÓN:

Asesor principal: Dr. Presen Gilberto
Delgadillo Glez.

Examinador externo: Mtra. Alba Nylda
Elizalde Aragón

Miembro: Dr. Victor Andres Korniejczuk

Director de Posgrado e investigación:
Dr. Ramón Andrés Díaz Valladares

Miembro: Dra. Patricia Martínez Cebrenros

15 03 2018

Fecha de aprobación

DEDICATORIA

A Dios, por sorprenderme cada día con nuevas experiencias de vida, indispensables para modelar en mí a una mejor persona con el objetivo de servir a los demás.

A mis padres, Gloria y Manuel, mi máximo apoyo incondicional en todos los objetivos que me propongo; además de ser mi ejemplo a seguir en amor, fe, felicidad, lealtad, fortaleza, confianza, honestidad, compromiso, humildad, esfuerzo, respeto, responsabilidad y disciplina.

A Pablo y María Guadalupe, mis hermanos, por ser mis cómplices de vida, por estar siempre en las buenas y en las no tan buenas; por creer, confiar y festejar conmigo cada uno de mis logros, así como por alentarme en los nuevos retos.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS	iv
RECONOCIMIENTOS	xi
Capítulo	
I. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	1
Antecedentes.....	1
Planteamiento del problema	4
Hipótesis	6
Objetivos	7
Justificación	7
Delimitaciones y limitaciones	8
Definición de términos	9
Marco filosófico	10
II. REVISIÓN DE LA LITERATURA	13
Estado del arte	13
¿Qué es la inteligencia emocional?	13
Componentes de la inteligencia emocional	14
La regulación emocional	15
La regulación emocional en procesos psicológicos.....	17
Efectos de la regulación emocional	18
Evolución de la regulación emocional de acuerdo a la edad	19
Programas de regulación emocional en la educación formal	20
La regulación emocional cognitiva en la familia	21
La lectura	23
La comprensión lectora como competencia básica	25
Factores que afectan la comprensión lectora	26
Influencia del contexto familiar en los logros académicos	27
Efectos de las relaciones familiares sobre los hijos	29
El vínculo parental	30
Variación del vínculo: seguro e inseguro	31
Beneficios del vínculo parental	32
Impacto de la familia en los procesos de lectura	33
Interacción del vínculo parental, la regulación emocional cognitiva y la comprensión lectora	34

III. METODOLOGÍA	37
Introducción	37
Tipo de investigación	37
Participantes	38
Hipótesis nulas	38
Instrumentos	40
Operacionalización de las hipótesis y las variables	46
Recolección de datos	47
Análisis de los datos	47
IV. RESULTADOS	48
Introducción	48
Caracterización de la muestra	48
Género y grado escolar	49
Otras variables demográficas	49
Descripción de las variables	51
Regulación emocional cognitiva	51
Autoculpa	52
Culpar a otros	53
Aceptación	54
Planificación	56
Reorientación positiva	58
Reflexión	60
Puesta en perspectiva	61
Catastrofismo	64
Autorrevaloración	65
Vínculos parentales	66
Comprensión lectora	71
Pruebas de hipótesis	75
Hipótesis nula 1	75
Hipótesis nula 2	76
Hipótesis nula 3	77
Hipótesis nula 4	78
Hipótesis nula 5	79
Hipótesis nula 6	80
Hipótesis nula 7	81
Hipótesis nula 8	82
Hipótesis nula 9	82
Hipótesis nula 10	83
Otros hallazgos	84
Efectos de las variables demográficas sobre la comprensión lectora	84

Efectos de variables demográficas sobre los vínculos parentales	85
Género	85
Hijo único	85
Efectos de los vínculos parentales sobre la comprensión lectora	86
V. RESUMEN, DISCUSIÓN, IMPLICACIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	88
Resumen	88
Antecedentes y problema de investigación	88
Regulación emocional cognitiva	88
Comprensión lectora	89
Vínculos parentales	90
Propósito del estudio	90
Método	91
Participantes	91
Instrumentos	91
Resultados	92
Discusión	94
Implicaciones	97
Conclusiones	98
Recomendaciones	99
Para los docentes	100
Para los padres y madres	100
Para los alumnos	101
Para futuras investigaciones	101
Apéndice	
A. INSTRUMENTOS	103
B. GUÍA PARA LA REVISIÓN DE RESPUESTAS EN LA PREGUNTA 4 EN EL INSTRUMENTO “CUÉNTAME LA HISTORIA QUE LEÍSTE”	119
C. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS HIPÓTESIS NULAS Y VARIABLES	126
D. BASE DE DATOS	132
E. SALIDAS COMPUTARIZADAS: DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA ...	151
F. SALIDAS COMPUTARIZADAS: DESCRIPTIVOS DE LOS CONSTRUCTOS	156

G. SALIDAS COMPUTARIZADAS: PRUEBAS DE HIPÓTESIS	205
H. SALIDAS COMPUTARIZADAS: OTROS HALLAZGOS	229
REFERENCIAS	234

LISTA DE TABLAS

1. Calificación de ítems contenidos en el P.B.I. en las dos subescalas: afecto y control (Vergara Maza, 2005)	43
2. Niveles de desempeño de comprensión lectora	45
3. Distribución de los participantes por grado escolar	50
4. Distribución de los participantes conforme a la posición entre los hermanos	50
5. Estadísticos descriptivos de las estrategias de regulación emocional cognitiva	52
6. Estadísticos descriptivos de la subescala autocolpa	53
7. Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Creo que todo se debe a mí”	54
8. Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Creo que he sido un tonto”	54
9. Estadísticos descriptivos de la subescala culpar a otros	55
10. Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Creo que todo se debe a los demás”	55
11. Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Creo que otros han sido unos tontos”	55
12. Estadísticos descriptivos de la subescala aceptación	56
13. Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Creo que tengo que aceptarlo”	57
14. Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Creo que no puedo hacer nada al respecto”	57
15. Estadísticos descriptivos de la subescala planificación	57

16.	Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Pienso en lo que sería mejor que yo hiciera”	58
17.	Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Pienso en cómo puedo cambiarlo”	58
18.	Estadísticos descriptivos de la subescala reorientación positiva	59
19.	Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Pienso en cosas más agradables”	60
20.	Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Pienso en las cosas bonitas que me han pasado”	60
21.	Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Creo en las cosas más agradables que no tienen nada que ver con ello”	61
22.	Estadísticos descriptivos de la subescala reflexión	61
23.	Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “A menudo pienso en lo que estoy pensando y sintiendo en ello”	62
24.	Distribución de frecuencias de valoración del ítem “Todo el tiempo creo que quiero entender por qué me siento de esa manera”	62
25.	Estadísticos descriptivos de la subescala puesta en perspectiva	62
26.	Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Creo que hay cosas peores en el mundo”	63
27.	Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Creo que las cosas peores ocurren a los demás”	63
28.	Estadísticos descriptivos de la estrategia culpar a otros	64
29.	Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “A menudo pienso que es mucho peor que lo que ocurre con los demás”	65
30.	Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Una y otra vez pienso en lo terrible que todo es”	66
31.	Estadísticos descriptivos de la subescala autorrevaloración	67
32.	Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Creo que debo aprender de ello”	67

33. Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “Creo que no es del todo malo”	67
34. Estadísticos descriptivos de la subescala del vínculo materno	69
35. Estadísticos descriptivos de la subescala afecto materno	69
36. Estadísticos descriptivos de la subescala control materno	70
37. Estadísticos descriptivos de la subescala del vínculo paterno	70
38. Estadísticos descriptivos de la subescala afecto paterno	72
39. Estadísticos descriptivos de la subescala control paterno	73
40. Efectos de variable género sobre los vínculos parentales	86
41. Efectos de variable hijo único sobre los vínculos parentales	87

RECONOCIMIENTOS

A la Universidad de Morelos, por brindarme la oportunidad de desarrollar capacidades, competencias y habilidades a través de mi permanencia en la Maestría en Relaciones Familiares.

Asimismo, he de reconocer el trabajo realizado por cada uno de mis asesores; al doctor Gilberto Delgadillo González, presidente del comité de tesis, por las reflexiones y conceptualizaciones espirituales a las que me ha permitido llegar y que me han permitido valorarme como persona; al doctor Víctor Korniejczuk, por su tiempo y apoyo dedicado al asesoramiento metodológico y a orientaciones estadísticas que han permitido la conclusión de esta tesis; a la doctora Patricia Martínez, integrante del comité de tesis, por su confianza para el seguimiento y conclusión de mi postgrado.

CAPÍTULO I

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Antecedentes

El ser humano como parte de un contexto integral permanece en constante interacción con individuos similares a él, así como con otros elementos que integran su entorno (elementos culturales, naturales, sociales, etc.). La relación y pertenencia al ambiente cercano llega a provocar situaciones de conflicto donde el manejo de las emociones es un tema relevante, pues a partir de ellas se crearán las alternativas de acción ante la situación vivida.

Ante estas circunstancias, se hace indispensable saber controlar las emociones para el propio bienestar; es decir, hacer un uso inteligente de las emociones, tal como lo determina la misma inteligencia emocional, pues esto puede ser la clave para el logro del éxito personal, debido a que existe una clara necesidad de atender la dimensión socio-afectiva, con el propósito de dar importancia a la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, lo que supone tomar conciencia de la relación existente entre la emoción, la cognición y el comportamiento (Sánchez, Teruel Melero y Bueno García, 2006).

Sin embargo, el desarrollo de la inteligencia emocional requiere de una atención particular, dentro y fuera de las aulas, pero la educación que se imparte en México atiende solo las necesidades individuales más próximas, principalmente las de los ámbitos

del conocimiento y de la información, con el fin de responder a los requerimientos del mundo globalizado, dejando de lado el área de las emociones, que en estos tiempos de posmodernidad con sus ideologías del individualismo se requieren atender. Estas habilidades emocionales permiten conocer las emociones y sentimientos, tanto propios como ajenos, con el fin de guiar de una forma adecuada los pensamientos y acciones, para conformar lo que se conoce como inteligencia emocional (López Curbelo, Acosta Pérez, García García y Fumero Hernández, 2006).

Al analizar estudios relacionados con la inteligencia emocional, se ha encontrado que el modelo de habilidad de Mayer y Salovey se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento, pues el objetivo principal del desarrollo de la inteligencia emocional es fortalecer la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada, para asimilarlos, regularlos y de ser necesario modificar el estado de ánimo (Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).

En la actualidad se han observado numerosas situaciones de crisis vivenciales donde se pone en evidencia la necesidad de atención del área emocional para encontrar una mejor alternativa de solución en las diversas situaciones problemáticas que se viven, tales como las crisis comunes de histeria, descontrol, frustración, miedo, etc., o bien, los casos muy mencionados de intimidación en las escuelas y asesinatos múltiples, donde a pesar de contar con una mente brillante en el aspecto del conocimiento, se aprecia una gran ausencia de las habilidades emocionales que se requieren aplicar en la vida diaria.

Al querer profundizar en la inteligencia emocional, se han encontrado varias

dimensiones o componentes que la conforman, como la percepción y la expresión, la facilitación y la autonomía, la comprensión y la conciencia, la regulación, la competencia social, y las habilidades de vida y bienestar (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007; Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).

Una de las dimensiones claves para el desarrollo de la inteligencia emocional es la regulación, pues es en esta habilidad donde el ser humano aprende a dirigir y manejar las emociones de manera apropiada para su propio bienestar, además de ser un área que es afectada por el contexto social y natural en el que el individuo interactúa, por lo que se puede decir que se construye poco a poco en el ser humano (Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco, 2005; Sánchez et al., 2006).

Las emociones son adquiridas al tener tan solo unos meses de vida y se van haciendo complejas en la medida en que el ser humano aprende e interactúa con otros. Las acciones desempeñadas por los padres en sus intentos de regular las emociones de sus hijos no son en vano, pues los niños repiten autónomamente aquellos sistemas de regulación que les enseñaron los adultos. Las emociones positivas encuentran una mayor apertura y expresividad, mientras que las negativas (el ocultamiento y la falta de expresión) no se desarrollan de igual manera (Páez et al., 2006; Retana-Franco y Sánchez-Aragón, 2010).

Los padres y madres de familia han jugado un papel trascendental en el desarrollo y fortalecimiento de la regulación emocional de los hijos, pues su influencia se refleja en la personalidad, el comportamiento y el control de las emociones ante diversas situaciones y retos que se les presentan en su vida diaria.

Esta regulación o conciencia emocional también se involucra en los fenómenos

escolares; tal es el caso de la aplicación de exámenes que, de acuerdo con las aportaciones que hace el contexto educativo, son eventos muy importantes dentro de la vida estudiantil, pues determinan la nota numérica que aparecerá en su boleta. Por ello es necesario resignificarlos para modificar su influencia negativa en los estudiantes, primordialmente desde el contexto familiar (Schutz et al., 2008).

Esta investigación analizó los efectos de la regulación emocional cognitiva y los vínculos parentales sobre la lectura comprensiva en alumnos de educación primaria, con la finalidad de conocer el impacto que tenía la regulación emocional en la comprensión lectora. La comprensión lectora fue considerada como una situación problemática que parte de la educación formal que vive el alumno, donde es indispensable el manejo de las emociones, pero es en la familia donde se aprende a regularlas para actuar de forma adecuada y desarrollar apropiadamente una lectura comprensiva.

Planteamiento del problema

A partir de la labor profesional de la docente de educación primaria, se ha observado cómo reaccionan los alumnos (de diferentes grados y edades), así como sus padres y madres ante situaciones nuevas y diversas al enfrentar retos y dificultades de la vida cotidiana. Y ha quedado en evidencia la ausencia de control de las emociones, lo que provoca, en ocasiones, un empleo inadecuado de capacidades, conocimientos y habilidades en la solución del problema presentado, a pesar de contar con las estructuras y competencias para resolver cualquier problemática vivida.

Estas situaciones demostraron la necesidad de desarrollar y fortalecer en los seres humanos otra área específica como lo es la inteligencia emocional, definida como la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales

en uno mismo y en los demás (Cortese, 2011).

Un espacio de gran relevancia para el desarrollo de la inteligencia emocional es la familia, pues a partir del apego existente entre los padres y los hijos es posible la atención a este tipo de inteligencia, pues, al ser el primer grupo social en que interactúa todo ser humano, es el espacio donde se desarrollan las herramientas emocionales y las habilidades de interacción social.

Ante esta situación, se hace indispensable la integración de estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional dentro de las aulas escolares, ya que es un área descuidada, pues actualmente solo se atiende el aspecto cognitivo del ser humano, dejando de lado lo mencionado en el artículo 3o. constitucional: “la educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2012, p.4).

Las escuelas de México no visualizan las necesidades de formación que tienen los individuos a partir de la atención de las emociones, pues en las aulas de clases se pretende atender solo conocimientos y competencias dirigidas a la atención de seis inteligencias: lingüística, lógico–matemática, naturalista, espacial, corporal –kinestésica y musical, dejando de lado las inteligencias interpersonal e intrapersonal que considera la clasificación realizada por Gardner (1998), quien presenta su teoría de las inteligencias múltiples basada en el análisis de las capacidades cognitivas en menores y adultos.

A pesar de trabajar en la zona cognitiva del individuo, se deja de lado la atención de las emociones, pues es esta el área de atención de las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Las emociones entran en juego cuando se interactúa con otras

personas y consigo mismo en la toma de decisiones y en las acciones que se ejecutan influenciadas por el contexto emocional.

Dentro de la inteligencia emocional y del conocimiento sobre las emociones que se tienen ante diversas situaciones de la vida diaria, es indispensable contemplar e integrar las formas de manejarlas o regularlas para así desarrollar este tipo de inteligencia.

Ante esta ideología, surgen algunas preguntas generales que permiten definir el planteamiento de la temática de investigación entre las que se mencionan estas: ¿cómo influyen las emociones para lograr los procesos de aprendizaje?, ¿qué habilidades se requieren para desarrollar la inteligencia emocional?, ¿qué competencias o factores son la clave para el desarrollo de la inteligencia emocional?, ¿qué herramientas se requiere usar dentro de la inteligencia emocional para trabajar las emociones?, ¿cómo se viven las emociones en la familia?, ¿cómo afecta el ambiente familiar-emocional en el contexto cognitivo-académico?, ¿qué efectos positivos y negativos ocasiona el desarrollo de competencias emocionales en la familia? Tales preguntas delimitan el planteamiento general de la investigación, lo que permitió establecer así el planteamiento o pregunta general del problema: ¿Existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva, los vínculos parentales y la comprensión lectora en los alumnos de educación primaria?

Hipótesis

A partir de la pregunta general del estudio, se planteó la hipótesis de investigación como una posible respuesta y forma de guiar el estudio: Si la regulación emocional cognitiva y los vínculos parentales aumenta, entonces la comprensión lectora

de los alumnos de educación primaria será mayor.

Objetivos

Otra forma de direccionar el camino de esta investigación es mediante el establecimiento de objetivos de estudio, que se enuncian como las metas a alcanzar. Son los siguientes:

1. Determinar la relación existente entre la regulación emocional cognitiva, los vínculos parentales y el nivel de logro de la comprensión lectora de los niños y las niñas.
2. Reconocer la influencia que ejercen los tipos de vínculos parentales establecidos en la infancia sobre la regulación emocional cognitiva de los participantes.

Justificación

Es indispensable señalar lo relevante del presente tema de estudio, ya que la sociedad actual requiere desarrollar habilidades cognitivas dentro y fuera de las aulas escolares en los alumnos de educación primaria.

Son distintos los beneficiarios que tuvo esta investigación, entre los que están los alumnos, las familias, la escuela, la comunidad y la sociedad en general, al poner la mirada en un área que el sistema educativo no ha atendido.

En primera instancia, los aportes que dejó esta investigación beneficiaron a los alumnos, porque contribuyó a reconocer sus necesidades de formación en el manejo de emociones y la aplicación de estas herramientas en la vida cotidiana escolar y social.

Asimismo, este estudio colaboró, a través de sus resultados, con las instituciones educativas, al evidenciar la influencia de las emociones en los procesos cognitivos,

al integrar las estrategias respectivas para trabajar en los salones de clases los aprendizajes y las emociones.

Otro aporte de esta investigación fue para las familias pues, a partir de las acciones para implementar en las escuelas primarias de los resultados del estudio, se puede sensibilizar a los integrantes de la familia sobre la necesidad de establecer una convivencia fundamentada en emociones y sentimientos positivos.

Otro beneficiario fue la comunidad, al ser el entorno próximo donde las familias, después del proceso de sensibilización y concientización del papel que desempeñan en el desarrollo de las emociones, se han de desenvolver en un ambiente armónico en el contexto familiar y social, para participar eficazmente en el desarrollo educativo, social, cultural, político e, incluso, económico.

Delimitaciones y limitaciones

Esta investigación se desarrolló con alumnos que cursaban la educación primaria en el ciclo escolar 2013 -2014, con edades de entre 6 y 12 años, inscritos en la Escuela Primaria Nuevo León de la zona escolar 89, de la Unidad Regional 7, ubicada en el centro del municipio de Galeana, Nuevo León, México.

Una de las dificultades de esta investigación se presentó en la objetividad de los datos recolectados en los instrumentos de regulación emocional cognitiva, pues ante el conocimiento de que las encuestas que se les aplicaban eran parte de una investigación, los alumnos participantes podían manifestar una respuesta que no corresponde a su realidad emocional y a los vínculos parentales establecidos en sus hogares, por considerar que no corresponden a lo deseado por el estudio.

Por último, otra de las limitaciones de la investigación fue la poca familiaridad

de los participantes con la aplicación de instrumentos formales de evaluación de comprensión lectora, por lo que, a pesar de ser competentes lectores, se encontraron con algunas dificultades para resolver los reactivos de los instrumentos.

Definición de términos

Dentro del planteamiento ¿existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva, los vínculos parentales y la comprensión lectora en los alumnos de educación primaria del municipio de Galeana, Nuevo León? se identificaron las variables regulación cognitiva emocional, vínculos parentales y comprensión lectora.

Para entender los conceptos que guiaron la dirección de este estudio, se precisó definir las variables de la siguiente manera:

Regulación cognitiva emocional: toda estrategia o capacidad consciente de regular los impulsos, canalizar las emociones desagradables y las agradables, tolerar las frustraciones y saber esperar gratificaciones, con el objeto de desarrollar talentos para actuar de forma adecuada ante las diversas situaciones de la vida escolar y cotidiana (Renom Plana, 2007).

Vínculos parentales: conductas y actitudes de apego que establecen una estructura a seguir por los padres y las madres para conservar la proximidad con los hijos durante la infancia y con la que desarrolla la regulación emocional en ellos (Melis et al., 2001).

Comprensión lectora: herramienta o capacidad útil para el ser humano para construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo

(Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2008).

Marco filosófico

Para el bienestar de todo ser humano, es indispensable poner atención en el aspecto de la regulación emocional que, por ser una de las áreas centrales de la inteligencia emocional, requiere trabajarse pues, además es el espacio idóneo donde cada individuo puede desarrollar las habilidades y logra adquirir las herramientas que le permitan relacionarse de una mejor manera con otras personas.

Es indispensable que cada persona esté consciente de sus emociones, pues no son un área segura al ser variables y sujetas a circunstancias externas. Por ello, es preciso que aprenda a reconocerlas, manejarlas y controlarlas para un mejor desenvolvimiento en las relaciones interpersonales que establezca, lo cual será de beneficio para todos los involucrados.

Como lo menciona White (2007),

Es necesario poner a los apetitos, las pasiones y las emociones bajo el control de la razón y de la conciencia, además de disciplinar los pensamientos para que fluyan por canales saludables. Y entonces ya la lengua no quedará abandonada para deshonar a Dios por medio de expresiones de anhelos pecaminosos. (p. 127)

Cuando cada persona tenga una regulación emocional adecuada, se volverá agradable a Dios con sus acciones, pues la conciencia controlará la voluntad y los deseos y la llevará a actuar siempre de forma correcta con franqueza y rectitud (White, 1998).

De acuerdo con lo expresado en la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 2013), en su artículo octavo, en la segunda sección, se manifiesta que

La educación básica que imparta el sistema educativo nacional contribuirá a la

mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuo. (Diario Oficial de la Federación, 2013, p.1)

Esta cita en la Ley General de Educación pone especial atención en la familia, por ser el primer grupo social al que pertenecen y donde aprenden a interactuar las nuevas generaciones de mexicanos. El papel de la familia es importante para el desarrollo de la regulación emocional, pues a partir de cómo viven en familia las emociones y su control es que los hijos reflejarán en su actuar lo aprendido en el hogar.

El niño, desde que nace, aprende y se forma a partir del contacto y de sus experiencias iniciales con el contexto familiar; por lo tanto, las formas de interacción que se establezcan con sus padres son un factor determinante en su desarrollo afectivo y en la formación de su personalidad, pues a partir de las relaciones de interacción con los padres es que se llega a convivir posteriormente con otras personas en las diferentes etapas de su vida (Domènech-Llaberia y Jané Ballabriga, 1998).

Asimismo, cuanto más estrechamente estén unidos los miembros de una familia en lo que tienen que hacer en el hogar, tanto más elevadora y servicial será la influencia que ejerzan fuera del hogar el padre, la madre, los hijos y las hijas (White, 2007, p. 178).

White (1975) menciona que el vínculo de la familia es el más estrecho, el más tierno y sagrado de la tierra, pues es considerado una bendición para la humanidad, siempre que sean consideradas sus responsabilidades. Los padres tienen en sus manos la responsabilidad de formar con armonía y amor a sus hijos, creando en ellos las

bases para el control de sus emociones, lo que le permitirá conseguir un estado de bienestar que se reflejará en la convivencia e interacción con otras personas, además de prepararlos para interactuar con otros factores que serán clave en la educación formal que adquieran en los centros escolares.

La vida en familia debe aportar a todo ser humano un ambiente saludable que le permita contactar con la verdadera esencia del amor. Lo mencionó Juan así:

Y nosotros hemos conocido y creído el amor que Dios tiene para con nosotros. Dios es amor. Y el que permanece en el amor permanece en Dios, y Dios permanece en él.

En esto se ha perfeccionado el amor entre nosotros, para que tengamos confianza en el día del juicio: en que como él es, así somos nosotros en este mundo.

En el amor no hay temor, sino que el perfecto amor echa fuera el temor. Porque el temor conlleva castigo, y el que teme no ha sido perfeccionado en el amor. (Juan 4:16-21)

A partir de la vida en familia y del amor de Dios, la regulación de las emociones será una habilidad factible de desarrollar y aplicar en diversas situaciones de convivencia que cada persona vaya construyendo en su vida diaria. La vida escolar es el espacio indicado para analizar cómo se aplica el control de las emociones en tareas y retos comunes, como en el logro de la comprensión lectora, actividad y aprendizaje esperado que permite un buen desenvolvimiento en las diversas asignaturas del plan y los programas de estudio vigentes en el nivel de educación básica.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Estado del arte

El ser humano, como parte de un contexto integral, permanece en constante interacción de todos los elementos que lo rodean (humanos, naturales, culturales). La relación y pertenencia al ambiente cercano o lejano llega a provocar situaciones de conflicto donde el manejo de las emociones es un tema relevante debido a que, a partir del ellas, se crearán las alternativas de acción ante la situación vivida.

Ante este asunto, se hace indispensable saber controlar las emociones para el propio bienestar; es decir, hacer un uso inteligente de las emociones, tal como lo determina la misma inteligencia emocional, puede ser la clave para el logro del éxito personal.

Sin embargo, el desarrollo de la inteligencia emocional requiere de una atención particular, dentro y fuera de las aulas, pero la educación que se imparte en México atiende solo las necesidades individuales más próximas, principalmente las del ámbito del conocimiento y la información, con el fin de responder a los requerimientos del mundo globalizado, dejando de lado el área de las emociones.

¿Qué es la inteligencia emocional?

Cuando se separan los conceptos se encuentra que la inteligencia es la habilidad o capacidad de resolver problemas nuevos o crear productos valorados en uno

o varios entornos, mientras que una emoción es un estado afectivo que se experimenta como reacción al ambiente o situación que se vive (Catret, 2006).

Para Salovey y Mayer (citados en Olvera López, Domínguez Trejo y Cruz Martínez, 2002), la inteligencia emocional hace referencia a la “habilidad para monitorear los sentimientos y las emociones propias y las de los demás, para discriminar entre ellas y regularlas, utilizando esta información para solucionar los problemas” (p.15).

También se considera inteligencia emocional a la habilidad, la capacidad y la competencia de autoconocimiento emocional y que, además, le permite al ser humano gestionar, educar, cambiar, desarrollar y mejorar las emociones a fin de adaptarse a las circunstancias del entorno, afrontar situaciones y orientarlas hacia su bienestar (Güell, 2013; Guilera Agüera, 2006; López de Bernal y González Medina, 2005; Peña-fiel y Serrano, 2010).

Componentes de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional abarca cualidades como la comprensión de las propias emociones, la capacidad de la empatía y la capacidad de conducir las emociones de forma que mejore la calidad de vida (Märtin y Boeck, 2004).

La educación emocional, además de ser una innovación educativa, tiene como objetivo principal desarrollar las competencias emocionales: conciencia, regulación, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar (Bisquerra Alzina, 2003).

Salovey y Mayer (citados en Olvera López et al., 2002) han identificado cuatro áreas que integran la inteligencia emocional: percepción, evaluación y expresión de la emoción, facilitación emocional del pensamiento, entendimiento y análisis de las emociones

y la regulación adaptativa de la emoción.

Existen coincidencias entre diversos estudios realizados que mencionan que Baron se dio a la tarea de descomponer la inteligencia emocional en tres factores para su medición: percepción, comprensión y regulación de la emoción (Guilera Agüera, 2006). Asimismo, coinciden en identificar al psicólogo Daniel Goleman como quien define los cinco componentes de la inteligencia emocional (conocimiento emocional, control o regulación de las emociones, capacidad de automotivación, reconocimiento de emociones ajenas o empatía y relaciones interpersonales o habilidades sociales) que se muestran en la conversación, en la expresión de emociones y en la asertividad (Adam et al., 2007; Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007; Peñafiel y Serrano, 2010).

La regulación emocional

Las emociones, con su función adaptativa en situaciones de estrés, pueden contribuir a la resistencia y a la recuperación del estrés y pueden interrumpir la experiencia de emociones negativas mientras se produce una situación estresante. Por lo que inducir emociones positivas implica cambios en los patrones de pensamiento e implica una mayor eficiencia en las tareas. La necesidad de inducir emociones positivas y disminuir las emociones negativas conlleva al desarrollo de estrategias de regulación emocional (Oriol Granado, Gomila Andreu y Filella Guiu, 2013).

La regulación emocional es uno de los elementos fundamentales de la inteligencia emocional; es de gran importancia para alcanzar el bienestar psicológico, pues si las emociones no son manejadas de manera adecuada y consciente, las otras habilidades o competencias emocionales no pueden alcanzarse, pues no debe olvidarse que la regulación emocional es la capacidad más compleja de la inteligencia emocional

que requieren los individuos para modificar su conducta en función de las demandas de situaciones o experiencias específicas, ya que implica el control deliberado de las reacciones emocionales. Esta capacidad permite mantener bajo control las emociones negativas, lo que no significa reprimirlas, evitarlas o eliminarlas sino conseguir adaptarlas y lograr que no interfieran negativamente en la vida de la persona en los ámbitos o contextos en los que se desenvuelve, lo que puede ayudar a encauzarlas y conseguir conductas deseables en todas las áreas de la vida de la persona (Catret, 2006; Couto Cabral, 2011; Marín Sánchez, Teruel Melero y Bueno García, 2006; Ortega Alcaraz, 2015; Páez Rovira, Martínez Sánchez, Sevillano Triguero, Mendiburo Seguel Y Campos, 2012; Peñafiel y Serrano, 2010).

La regulación emocional requiere estar consciente de la relación existente entre emoción, cognición y comportamiento, pues las emociones afectan el comportamiento, y viceversa, pero los dos son posibles de regular con el uso del razonamiento. Por ello es indispensable contar con estrategias de afrontamiento que controlen los sentimientos y las emociones para saberlas dirigir (y no que ellas rijan el actuar) para alcanzar las metas establecidas. La finalidad del proceso es la de responder apropiadamente a las demandas ambientales y necesidades personales. Se asocia con una mayor calidad de vida y un buen desempeño social, académico y laboral (Bisquerra Alzina, 2008; Conangla Marín, 2005; Peñafiel y Serrano, 2010; Rodríguez Biglieri, Auné y Vetere, 2012).

La regulación emocional se encuentra en la búsqueda de un crecimiento emocional e intelectual cuyo logro sea una adaptación con menor costo personal. La regulación emocional se asocia con el control de la impulsividad, con el autocontrol,

con la autoconciencia emocional, con el manejo de emociones y con la automotivación. En concreto, la regulación emocional es toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado de ánimo en curso (Agudelo Marín, Bohórquez Zuleta y Galvis Betancur, 2015; Kinkead Boutin, Garrido Rojas y Uribe Ortiz, 2011; Marín Sánchez et al., 2006; Silva C., 2005).

La regulación emocional en procesos psicológicos

En primera instancia, la regulación emocional ha sido muy analizada y ocupada en el área de la psicología, ante la atención de trastornos mentales de diversas índoles y complejidad, como lo hace en los casos de ansiedad, de desgaste por cansancio, de estrés postraumático o de cualquier otro problema emocional simple.

En cuanto a la ansiedad, se ha encontrado que el incremento en regulación emocional disminuye la intensidad de la relación ansiedad-síntomas. En los casos de problemas sociales y quejas somáticas, la regulación emocional afecta la magnitud del efecto de la ansiedad sobre la inestabilidad/negatividad (Sineiro García y Paz Míguez, 2007).

Cuando se habla de desgaste por cansancio emocional, este disminuye con el adecuado control de las emociones y, en concreto, con su regulación (la regulación emocional); es decir, cuando los estudiantes tienen una baja regulación de sus emociones, aparecen manifestaciones más claras de cansancio emocional y despersonalización (González Cabanach, Souto Gestal, Fernández Cervantes y Freire Rodríguez, 2011).

La integración de la regulación emocional constituye una estrategia para lograr la estabilidad después de un trastorno psicológico postraumático donde las estrategias

de regulación emocional cognitiva (aceptación y puesta en perspectiva) permiten mediar la relación entre las experiencias de trauma y el estrés postraumático, logrando así una reorientación positiva para volver a centrarse en la planificación y poner en perspectiva la catástrofe vivida (Hussian y Bhushan, 2011).

A su vez, el empleo de la regulación emocional aplicada en los trastornos mentales permite evaluar con precisión diversos aspectos disfuncionales de la regulación afectiva sobre los trastornos psicopatológicos como para su uso clínico. Un buen ejemplo de ello es la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. Por ejemplo, en la integración de un programa de regulación emocional en trastornos psiquiátricos, se ha observado que los individuos en los grupos psiquiátricos tienen más regulación emocional significativamente que los individuos adaptados a grupos no psiquiátricos (Cheavens, Rosenthal, Banawan y Lynch, 2008; Hervás y Jódar, 2008).

En cuanto a problemas emocionales leves o simples, como lo son el miedo y las preocupaciones, la regulación emocional cognitiva sugiere estrategias que logren la estabilidad, aunque esto tiene relación con los rasgos de personalidad del individuo; es decir, cómo va construyendo su concepción de vida y su forma de actuar (Garnefski, Rieffe, Meerum Terwogt, Jellesma y Kraaij, 2007).

Efectos de la regulación emocional

En cuanto al efecto que tiene la regulación emocional, se han encontrado asociaciones positivas entre las estrategias adaptativas y el bienestar, la autorrevaloración y el empleo del humor como forma de afrontar el estrés, así como negativas, con la supresión y alexitimia. Las estrategias inadaptativas mostraron el perfil opuesto. La atención a la regulación emocional se asocia con una mayor inteligencia emocional y

con un mayor bienestar (Paéz Rovira et al., 2012; Schutte, Manes y Malouff, 2009).

Asimismo, el uso de estrategias diversas para desarrollar la regulación emocional logra que personas que expresan y comunican sus estados emocionales puedan llegar a una mayor claridad emocional, ya que el hecho de verbalizar lo que sienten puede ayudarles a confrontar sus propias emociones, ofreciéndoles la oportunidad de obtener diferentes puntos de vista sobre sus estados emocionales, ya que la regulación emocional se asoció con una mayor inteligencia emocional, por lo que el estado de ánimo positivo se relaciona con una mayor satisfacción de vida y con una mayor inteligencia emocional. Ocurre lo contrario en el caso de aquellas personas que utilicen la supresión como estrategia de regulación emocional. Igualmente, los niños que dedican más recursos a distractores emocionales pueden adoptar recursos de atención en el servicio de control de emociones. Es decir, los grandes eventos potenciales relacionados pueden reflejar un mayor uso de recursos de atención a ignorar las caras de distracción y completar la tarea objetivo con precisión y rapidez (Cabello González, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera Pacheco, 2006; Dennis, Malone y Chen, 2009; Malouff, 2009).

Evolución de la regulación emocional de acuerdo con la edad

El control de las emociones permite responder positivamente ante situaciones diversas de la vida diaria, pero, para que esto sea posible, es necesario desarrollar la capacidad para saber cómo y cuándo regularlas (Rendón Arango, 2007).

En cuanto a la edad, se dice que de los cuatro a los seis años de edad (periodo de educación preescolar) es un lapso de tiempo importante para formar el sistema de

regulación emocional del ser humano, pues además ayuda a desarrollar una mejor competencia social; a su vez, diversos estudios revelan que las personas mayores tienen un mayor control emocional percibido y moderan su afecto positivo en mayor medida que los jóvenes de mediana edad, además de informar de una mayor madurez emocional que las personas jóvenes (Márquez-González, Fernández de Trocóniz, Montorio Cerrato y Losada Baltar, 2008; Rendón Arango, 2007). Además, los adolescentes que sufren de desregulación emocional tienen un patrón irregular de la asistencia a servicios de salud mental, lo que confirma que una regulación emocional adecuada implica saber qué hacer, cómo hacerlo y dónde hacerlo (Rendón Arango, 2007; Schuppert et al., 2009).

Programas de regulación emocional en la educación formal

La inteligencia emocional puede influir en la educación del control de emociones de un niño; y a la vez, esto ayudará al desarrollo de sus habilidades académicas, por lo que se hace importante la implementación de acciones específicas de un programa que atienda la inteligencia emocional para mejorar las habilidades emocionales en el alumnado y reducir el conflicto, el estrés y el miedo, en tanto se alcanzan los valores educacionales durante el proceso educativo (Enríquez Pérez y Hernández Palomino, 2010; Ulutas y Ömeroğlu, 2007).

La aplicación de un programa de regulación emocional en la escuela y que impacte en la comunidad demuestra aumentos significativos en los resultados de regulación emocional entre el pretest y el postest (Westhues, Schmidt, Gebotys y Hammond, 2009).

Dentro de las propuestas para integrar en un programa de inteligencia emocional dirigido hacia una educación formal se encuentra la práctica de conciencia plena, pues el manejo de esta habilidad favorece la disminución de la emocionalidad negativa. Una menor tendencia hacia la culpabilidad provoca menos impulsividad, además de que una formación adecuada en el control de emociones hace posible el cambio personal (Ramos, Hernández y Blanca, 2009). Otra área de atención es la dimensión socioafectiva, que permite una mayor tolerancia a la frustración, ayuda a tener buenas estrategias de afrontamiento e incrementa la capacidad de autogenerar emociones positivas (Sánchez et al., 2006).

La regulación emocional cognitiva en la familia

La familia es el contexto social preciso para el desarrollo del área emocional del ser humano. Por ello, cuando la familia se desenvuelve en un espacio de armonía, tiene el lugar indicado para desarrollar la regulación emocional, pues esto suele aportar una mayor tolerancia a la frustración, ayuda a tener buenas estrategias de afrontamiento e incrementa la capacidad de autogenerar emociones positivas, ya que la persona feliz tiene mayor claridad, regulación, identificación y verbalización de las emociones; es decir, desarrolla la inteligencia emocional. Los padres son agentes socializadores de sus hijos, pero depende del estilo de crianza implementado (con desaprobación o aprobación) que el actuar de sus niños se refleja en la superación, la regulación y el buen uso de sus emociones. Los padres que tienen un bajo nivel de inteligencia emocional muestran respuestas de ira ante las conductas negativas de sus hijos, comparados con los padres con un nivel efectivo emocional, donde las respuestas son muy tolerantes (Amirabadi, 2011; Melnick e Hinshaw, 2000; Mojgan, Redzuan,

Rohani y Mansor, 2010; Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006; Sánchez et al., 2006).

Esta misma teoría es seguida y argumentada por Bjärehed y Lundh (2008) quienes declaran que los adolescentes que experimentan una ausencia de sentimientos positivos en las relaciones con los padres y un estilo reflexivo de la regulación emocional presentan una autoagresión deliberada. En tanto que los adolescentes con dificultades para identificar y expresar sus emociones negativas dentro de un ambiente no-civo están menos preparados para manejar fuertes experiencias emocionales negativas de forma adaptativa (Sim, Adrian, Zeman, Cassano Y Friedrich, 2009).

Otro ejemplo de la influencia de la familia en el desarrollo emocional de los hijos surge a partir del control paterno psicológico que se asocia significativamente con las dificultades de los adolescentes en la regulación de la emoción (McEwen y Flouri, 2009). El estilo de regulación emocional de los bebés se asocia con la calidad del apego madre-hijo, así como con las emociones concretas y no con los estilos educativos de los padres (Alegre, 2012; Diener, Mangelsdorf y Frosch, 2002), lo cual determina el alto grado de importancia que tiene la familia para el desarrollo y manejo de las emociones en el ser humano.

Es evidente que el comportamiento de los cuidadores sobre la expresividad emocional positiva, como la felicidad, se asocia con menores niveles de conductas de agresividad, de ira y de desafío para los niños en el salón de clases. Además, quienes expresan una baja frecuencia de negatividad tienden a tener hijos con menos problemas de internalización, a diferencia de los cuidadores que emplean una negatividad alta o moderada (McCoy y Raver, 2011; Pérez Rivera, 2015).

La lectura

La lectura dentro del campo educativo es una herramienta vital para acceder al conocimiento y a la construcción de la realidad, ya que es una competencia indispensable en el procesamiento de la información y es generadora de otras competencias (análisis, deducción, síntesis, comprensión, aplicación, entre otras). Es considerada, además, un instrumento básico para el aprendizaje escolar. Aprender a leer implica desarrollar esta habilidad en dos niveles: el reconocimiento de las palabras y la comprensión de la información escrita. (Carpio Fernández, García Linares y Mariscal Ernest, 2012; Castellano Díaz, 2010; Gómez Palomino, 2011; Valles Arándiga, 2005).

Indiscutiblemente, leer es un proceso de construcción de significado a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Además, es una actividad fundamental para el desarrollo intelectual, social y cultural del individuo. Es un aspecto por el que el ser humano adquiere y da a conocer información, comunicándola en forma significativa, además de ser el instrumento de capital importancia en todas las esferas de la vida social. Los niños, durante sus primeros años escolares, logran la adquisición de conocimientos, lo cual facilita la comprensión de textos, pero existe la posibilidad de que el déficit en la lectura conlleve a comprender de diversas maneras. El bajo nivel de comprensión a veces reduce la capacidad para poder aprender a estudiar, provocando muchas veces el rezago y el abandono escolar (Charry Dussán, 2008; Cruz Mendoza, 2011; Marchant, Lucchini y Cuadrado, 2007; Santiesteban Naranjo y Velázquez Ávila, 2012).

Cabe señalar que la lectura constituye una realidad privilegiada de activación y enriquecimiento de las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas de los niños,

pues permite desarrollar la imaginación, activar los procesos mentales, enriquecer el vocabulario y las estructuras gramaticales y narrativas, ampliar y organizar la adquisición de la información y desarrollar la comprensión de los mensajes escritos en distintos tipos de textos (Castellano Díaz, 2010; Corchete Sánchez e Iglesias, 2007; Gómez Palomino, 2011; Marchant et al., 2007).

La lectura entrega sensaciones y momentos de disfrute que en su esencia no son comparables a los de otras experiencias. Abre una vía de comunicación con los demás, y también conduce al conocimiento, a través de caminos que cada lector recorre de acuerdo con sus intereses y motivaciones. (Castellano Díaz, 2010; Corchete Sánchez e Iglesias, 2007; Gómez Palomino, 2011; Marchant et al., 2007).

A este respecto, Carpio Fernández et al. (2012) destacan los aportes de Barca et al. (2009), quienes indican que un alumno con buen rendimiento escolar es aquel que tiene un buen nivel de comprensión lectora; de igual modo, que alguien con mal rendimiento escolar tendrá, con mayor probabilidad, un peor nivel de comprensión lectora. La importancia de la comprensión lectora viene dada por su reconocimiento como índice de calidad lectora.

Asimismo, el hábito de la lectura ayuda a desarrollar capacidades humanas imprescindibles para el progreso del individuo a nivel personal, profesional y social, como lo son la posibilidad de entender e interpretar correctamente lo que un texto, una voz o una imagen nos transmiten, las habilidades de la comunicación oral y escrita, la capacidad para relacionarse con otros y, en definitiva, la posibilidad de entender el mundo que está a su alrededor y de conocerse mejor (Corchete Sánchez e Iglesias, 2007).

La comprensión lectora como competencia básica

La comprensión es un proceso relacional en el cual el lector construye una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información de este con los esquemas relativos a su conocimiento previo, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto, o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos. La comprensión ayuda a interpretar las ideas, no como hechos o pensamientos aislados, sino como partes de una trama o secuencia lógica. Entonces, comprender es un proceso psicológico complejo e incluye factores no solo lingüísticos, tales como fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos sino, además, motivacionales y cognitivos. Y cuando se habla de educación formal, el contar con competencias lectoras es indispensable para la adquisición de diversos aprendizajes, pues la comprensión lectora está presente en los escenarios de todos los niveles educativos, por lo que es indispensable pues una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan parte de la interacción que establecen con los textos escritos (Castellanos Díaz, 2010; Cruz Mendoza, 2011; Santiesteban Naranjo y Velázquez Ávila, 2012).

Asimismo, la lectura comprensiva es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto y relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente. Este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión. A su vez, la comprensión de un texto conlleva la construcción de su significado, elaborando un modelo mental que se enriquece a partir de las nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos activados en la memoria a largo plazo. Es una tarea compleja que

requiere de la participación de múltiples habilidades cognitivas, entre las que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y factores relacionados con la experiencia personal del sujeto (como los emocionales y/o afectivos). Es de mencionar que la comprensión lectora es considerada una competencia básica, ya que se ubica en el eje de las capacidades del individuo y lo habilita para integrarse con éxito en la vida académica, laboral y social, que lo beneficia tanto a él como a la sociedad (Abusamra, Cartoceti y Ferreres, 2009; Charry Dussán, 2008; Cruz Mendoza, 2011; Cuevas Cerveró y Vives i Gràcia, 2005; Marchant et al., 2007).

En síntesis, la comprensión lectora se concibe como un proceso interactivo entre el sujeto que lee y que posee saberes acerca del mundo, del sistema de la lengua, de los tipos textuales y de los géneros discursivos, y el texto leído que posee determinadas características según su tipo textual, propósito comunicativo, receptor previsto, ámbito de circulación y tema (Castellano Díaz, 2010).

Factores que afectan la comprensión lectora

De acuerdo con Castro-Yáñez, Mathiesen de Gregori, Mora Mardones, Merino Escobar y Navarro Saldaña (2012), se han encontrado en países desarrollados y subdesarrollados bajos resultados ante la aplicación de variados instrumentos para la lectura comprensiva, si bien es cierto que el bajo rendimiento escolar es un problema con múltiples causas y repercusiones, en el que están implicados factores de diversa índole: individuales del alumno, educativos y familiares. Existen diversos factores que influyen para alcanzar los estándares establecidos por el sistema educativo y que afectan el rendimiento académico de los estudiantes: nivel socioeconómico familiar, formación de los padres, recursos culturales, estructura familia y relación con los padres. De ahí

que los logros académicos de los niños son afectados por el entorno familiar. La experiencia con el lenguaje escrito en el hogar familiar favorece el desarrollo de recursos de comprensión y permite conocer carencias en los estudiantes adolescentes (Carpio Fernández et al., 2012; Ruiz de Miguel, 2001).

La influencia del entorno social, particularmente de la familia, juega un papel central en el proceso evaluativo que subyace a la autoestima y al rendimiento escolar, por lo cual es indispensable modificar la actitud hacia la lectura para alcanzar el desarrollo de esta competencia, pues depende de una estimulación ambiental familiar (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007; Carpio Fernández et al., 2012; Martínez de Díaz, 2003).

Influencia del contexto familiar en los logros académicos

El entorno familiar es uno de los factores que inciden en el desarrollo del individuo a lo largo de todas las edades. Su influencia no solo se circunscribe al contexto más próximo, sino que se extiende a distintos ámbitos, entre ellos, el escolar. Por ello la participación de los padres en la educación de los hijos favorece el rendimiento académico de los jóvenes y, a partir de la regulación emocional que existe en el hogar, es que el control psicológico puede contribuir al desarrollo de un bajo sentido de autoeficacia, o bien, de baja autoestima, al interferir con las oportunidades para ejercitar la competencia y al exponer al niño al rechazo y las valoraciones negativas durante las interacciones con los padres (Carpio Fernández et al., 2012).

Otro ámbito de atención son las conceptualizaciones o creencias que los alumnos tienen sobre algunos fenómenos escolares, como el caso de la aplicación de

exámenes, que son eventos muy importantes dentro de su vida estudiantil, pues determinan la nota numérica que aparecerá en su boleta. Por ello es necesario resignificarlos para modificar su influencia negativa en los estudiantes, y esto puede ser posible a partir de las concepciones e influencias de los padres (Schutz, Benson y Decuir-Gunby, 2008).

Como han encontrado Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007), la influencia del entorno social, particularmente de la familia, juega un papel central en el proceso evaluativo que afecta la autoestima. Si un adolescente se muestra capaz en determinadas áreas de desempeño, tendrá la aprobación social y familiar, lo que afectará favorablemente sus sentimientos de valía personal, los procesos y dimensiones afectivas que influyen sobre el rendimiento escolar, así como las habilidades y competencias académicas vinculadas con su desempeño.

Martínez de Díaz (2003) afirma que la motivación familiar influye en el desempeño escolar efectivo de los alumnos, por lo que deben integrarse acciones que involucren la participación de los padres en el proceso educativo que viven sus hijos. Asimismo, el tono emocional puede producir también motivaciones positivas o resistencia para el aprendizaje, así como los hechos afectan o inciden unos sobre otros, pues la activación de la inferencia emocional se produce rápidamente, independientemente de si la influencia es positiva o negativa (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007; Dávalos y León, 2013; Torres Perdomo, 2000)

Por todo esto, el papel de la familia es esencial, pues provoca un ambiente estimulante en el hogar que favorece el desarrollo de recursos de comprensión más complejos en los alumnos. Ante la confirmación de que el entorno familiar afecta el

rendimiento escolar de los estudiantes, es importante crear un clima afectivo que favorezca el equilibrio emocional del alumno, haciéndole que se sienta seguro de sí mismo bajo diversas condiciones (comunicación, respeto, responsabilidades, afecto, control), ya que la calidad del ambiente familiar tiene relación con el desarrollo de la salud y el aprendizaje de los niños e influye directa y significativamente en varias dimensiones del desarrollo del niño, específicamente en la comprensión lectora, el desarrollo cognitivo y la adaptación socio-emocional (Carpio Fernández et al., 2012; Herrera Silva, Treviño Moore y Ezequiel Navarrete, 2009; Ruiz de Miguel, 2001).

Efectos de las relaciones familiares sobre los hijos

Las personas necesitan del apoyo de otros para que sean cubiertas sus necesidades físicas y psicológicas, pues desde sus primeros años de vida necesitan adquirir la seguridad para interactuar con todos los elementos que integran su entorno y crear con ello asociaciones de confianza y cuidado que formen relaciones o vínculos con las personas más próximas y significativas: la familia, primordialmente con los padres. La familia es el espacio para la formación emocional y el contexto donde se desarrollan las competencias emocionales al vivenciar situaciones diversas de convivencia con todos sus integrantes (Pérez Rivera, 2015; Ramírez-Lucas, Ferrando y Sainz, 2015; Richaud de Minzi et al., 2013).

Por ello, la familia es considerada como el contexto de crianza más importante en los primeros años de vida, donde el niño adquiere las primeras habilidades y los primeros hábitos que le permitirán conquistar su autonomía y las conductas cruciales para la vida (Torío López, Peña Calvo y Rodríguez Menéndez, 2008).

Ante esta situación, los padres tienen un papel clave en el desarrollo de aptitudes, al ser el modelo que siguen sus hijos, pues las interacciones emocionales con ellos permiten fomentar el desarrollo emocional del niño, así como influir en la maduración de las partes del cerebro encargadas de la conciencia y regulación emocional ya que desarrollan emociones que son producto y procesos de las relaciones sociales con sus padres (Ramírez-Lucas et al., 2015).

Es importante destacar el argumento de Comín (2012), quien dice que, para que los padres cumplan su papel de formadores emocionales, es indispensable cumplir con la función materna (cubrir necesidades básicas) y la función paterna (dar seguridad y autonomía) a los hijos para que se desarrollen las habilidades y herramientas de regulación emocional indispensables para el establecimiento de nuevas relaciones sociales.

El vínculo parental

El vínculo parental es un lazo afectivo que establece el ser humano con las personas, en este caso los padres, que interactúa de forma privilegiada con él; además de ser la expresión de la unión entre padres e hijos que garantiza el cuidado, el buen trato y las respuestas oportunas ante sus necesidades (Comín, 2012; Pérez Contreras y Támara Arrázola, 2013).

Estos vínculos han surgido como una necesidad que tienen los seres humanos de crear lazos de convivencia y amor; también se denominan vínculo de apego y/o apoyo que muestra una conducta expresada por un padre o una madre hacia un hijo, que hace que el niño se sienta cómodo con ellos; mientras que a la capacidad de los

adultos para establecer adecuadamente este vínculo se le llama competencia parental (Comín, 2012; Torío López et al., 2008).

Es de recalcar que la calidad del vínculo padres-hijos se relaciona con el funcionamiento socioemocional de los niños, debido a que el vínculo afectivo parental es determinante para el desarrollo emocional de los hijos, pues es irremplazable en términos de educación, cuidado, protección y cualquier otro indicador de bienestar social y emocional. Y estos son posibles cuando se vive una relación de confianza, diálogo, respeto, cariño y comprensión, forjando la estabilidad emocional de los menores (Pérez Contreras y Támara Arrázola, 2013; Richaud de Minzi et al., 2013).

Variación del vínculo: seguro e inseguro

Es importante determinar que puede presentarse una variación del vínculo parental de acuerdo con cómo desempeñaron su relación de apego y apoyo el padre o la madre con sus hijos, lo que tiene consecuencias en las formas de interacción del niño con los elementos de su entorno.

Por un lado, se encuentra el vínculo de apego seguro, que se caracteriza por la presencia estable de los padres; las relaciones se basan en calidez, cohesión y flexibilidad y, como consecuencia, se presenta confianza por parte de los niños en su figura de apego, pues tienen accesibilidad a esta figura cuando lo requieren, por lo que pueden expresar sus emociones de forma adecuada. El apego seguro confirma la protección y el cuidado (Grossmann y Grossmann, 2007; Páez et al., 2006; Pérez Rivera, 2015).

La aceptación de los padres, manifestada a través de relaciones cálidas e interacciones positivas con los hijos, se relaciona con un desarrollo emocional positivo de

los mismos, lo que les permite conceptualizar de forma positiva las relaciones sociales que establecerán en un futuro (Grossmann y Grossmann, 2007; Richaud de Minzi et al., 2013).

Por otra parte, al hablar del vínculo inseguro se hace referencia a los vínculos o relaciones que se caracterizan por la falta de confianza del niño hacia sus padres ante una respuesta evitativa, poca accesibilidad o ante el comportamiento desorganizado o incoherente; o bien que manifiesta un exceso de control para con el hijo. Tal como lo manifiestan Richaud de Minzi et al. (2013), estos vínculos parentales caracterizados por el autoritarismo, el excesivo control o la negligencia tienen consecuencias negativas para el desarrollo emocional del hijo, lo que provoca en el niño temor por pérdidas y malas relaciones infantiles y poca calidez en el entorno familiar. Por esto es que los niños con carencias en el vínculo de apego parental tienen grandes dificultades para establecer relaciones sociales placenteras (Comín, 2012; Páez et al., 2006; Pérez Rivera, 2015).

Es importante determinar que las personas formadas bajo un apego seguro adulto tienen una visión positiva del yo y del mundo social, a diferencia de los individuos con un apego inseguro y temeroso, que tienen una visión negativa (Páez et al., 2006).

Beneficios del vínculo parental

El vínculo parental, cuando funciona de manera adecuada, se vuelve un factor de calidad de vida que permite que se cumplan las funciones de los padres en el sistema familiar, los modos de convivir, las características de los patrones de interacción recurrentes y el tipo de comunicación; esto deriva en buena autoestima, seguridad en

sí mismo, así como en un manejo adecuado de las relaciones interpersonales. Es de destacar que las experiencias afectivas tempranas son muy importantes para completar el desarrollo emocional, ya que ayudar al niño a regularse permite la aceptación de las frustraciones y los cambios o contingencias de la vida cotidiana (Pérez Contreras y Támara Arrázola, 2013).

Además de esto, el vínculo parental es considerado como la base de los procesos cognitivos básicos: atención, memoria, percepción, capacidad de análisis y síntesis, razonamiento abstracto. Estos procesos mentales son indispensables para el desarrollo del pensamiento, el aprendizaje y la adquisición de habilidades. Asimismo, la relación de apego de los padres con los hijos permite generar la capacidad de adaptación a la realidad, lo que provoca crear relaciones interpersonales adecuadas ante una regulación emocional cognitiva correcta en situaciones externas a su entorno familiar (Comín, 2012).

Impacto de la familia en los procesos de lectura

La familia tiene un papel y una responsabilidad irremplazables en el desarrollo de los hábitos lectores del niño, al que podrá contribuir poniéndolo en contacto con buenas y variadas lecturas, próximas a su mundo afectivo y a sus intereses; lecturas que le hagan pensar y que respondan a sus inquietudes, con una variedad de estilos y contenidos que favorezcan la evolución de sus gustos personales y le ayuden a perfilar y recorrer su propio itinerario lector. Pues es el espacio familiar un contexto idóneo para inculcar valores sociales y hábitos culturales, y ofrece posibilidades inigualables para contribuir al proceso de crear lectores. Así, animar a leer desde la familia exige constancia y entusiasmo, así como propiciar situaciones que provoquen el contagio y

generen en el niño una duradera y positiva predisposición hacia los libros (Corchete Sánchez e Iglesias, 2007).

Como menciona Moreno Sánchez (2001), la relación que se establece entre padres y madres con sus hijos condiciona sus reacciones inmediatas como los aprendizajes posteriores, pues el apego establecido con los padres repercute en el desarrollo social, emocional y cognitivo de sus hijos.

Interacción del vínculo parental, la regulación emocional cognitiva y la comprensión lectora

El proceso educativo formal se basa en la transmisión de valores de convivencia y en la construcción de conocimientos que requieren de un espacio propicio para lograr los objetivos establecidos a partir de las acciones específicas de enseñanza y de aprendizaje. Pero hay que tener presente que el proceso de enseñanza-aprendizaje no tiene lugar en un ambiente aislado del área emocional, pues en él influyen los elementos que afectan al individuo como un todo, primordialmente aquellos elementos que lo equilibran y que dependen de las relaciones de calidad que los padres han establecido bajo las relaciones de calidad (Gómez Palomino, 2011).

De manera particular, la importancia de la lectura como herramienta para el acercamiento a la información radica en que la competencia lectora es indispensable para acceder a los aprendizajes básicos que se esperan en los estudiantes al término de la escolarización obligatoria (Gil Flores, 2011).

Es importante recordar que las personas como seres sociales necesitan del apoyo de otros seres humanos para atender sus necesidades físicas, psicológicas y también emocionales; esto genera un ambiente motivador en procesos afectivos y

cognitivos, lo que genera mejores resultados académicos al dirigir la conducta de la persona hacia fines positivos (Paoloni et al., 2013; Pérez Rivera, 2015).

Todo esto indica que el clima afectivo de una familia es un elemento esencial para la buena evolución académica de los hijos, pues las concepciones que construyan los padres en sus hijos son determinantes en las ideas que estos conciben de las habilidades a desarrollar en la escuela, así como de su progreso académico, ya que un ambiente familiar en el que tengan lugar relaciones afectivas entre los miembros contribuye al desarrollo de las aptitudes intelectuales del alumno, influyendo de forma positiva en los resultados escolares, porque el tener un aprendizaje autorregulado les permite desarrollar la responsabilidad y la autonomía a las que convierten en herramientas para resolver situaciones nuevas dentro y fuera del ámbito educativo (Herczegb y Lapegna, 2010; Paoloni et al., 2013).

Además, el contexto familiar puede ser decisivo para el desarrollo de hábitos lectores pues, si cuentan con una actitud positiva hacia la lectura, esta será algo que los niños pueden desarrollar en su hogar cuando esto se valora y se fomenta; por ello es de vital importancia la relación que establecen los integrantes de una familia para con la lectura, pues marca la pauta para el desarrollo de hábitos lectores desde temprana edad (Gil Flores, 2011; Gómez Palomino, 2011).

Asimismo, la inteligencia emocional, alcanzada a través del desarrollo de la habilidad denominada regulación emocional (control y manejo de las emociones), es un factor influyente en el rendimiento escolar, siendo la comprensión lectora parte fundamental de tal área de formación. La regulación de emociones puede actuar como un

factor que facilita o dificulta la modulación de las habilidades cognitivas de la persona (en este caso del menor) sobre su rendimiento académico (Agudelo Marín et al., 2015; Castellano Díaz, 2010).

Tal como lo manifiesta Castellano Díaz (2010), para comprender los diversos textos adecuadamente deben activarse procesos afectivos positivos y favorables que propicien estados de ánimo que permitan poner en práctica los recursos cognitivos y lingüísticos o las estrategias de comprensión lectora. Estos estados de ánimo se originan a partir de las experiencias familiares que tienen las personas.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Introducción

El método de investigación es el soporte procedimental que se determina seguir para validar una hipótesis de investigación. Dentro de este proceso, se determina el tipo de estudio a realizar, la población, la muestra, los instrumentos a aplicar para realizar la recolección de datos relacionados con el planteamiento del problema, así como la validez y confiabilidad que tienen los instrumentos para aceptar o rechazar la hipótesis nula.

Tipo de investigación

Todo proceso de investigación toma dirección a partir del diseño y enfoque que se selecciona, pues así es como se guiará en el proceso general de investigación.

Este estudio se desarrolló bajo un diseño de investigación correlacional, con un enfoque cuantitativo. Primero, la variable dependiente, comprensión lectora, se analizó a partir de la influencia que ejercen en ella las estrategias de regulación emocional cognitiva como variable independiente. En un segundo momento, se analizó la regulación emocional cognitiva (como variable dependiente) bajo la afectación que puede producir el vínculo parental (variable independiente) (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Bapista Lucio, 2010).

Participantes

La selección de los participantes fue no aleatoria y circunstancial, debido a que no se seleccionó al azar y a que los participantes en el estudio fueron elegidos por la investigadora con las facilidades de acceso. El estudio comprendió una población total de 402 alumnos de educación básica, con edades que iban de los 6 a los 12 años, de primero a sexto grados de la escuela primaria Nuevo León, en el centro del municipio de Galeana, Nuevo León.

Los participantes en la investigación para la aplicación de instrumentos y la recolección de datos fueron a 385 alumnos (95.77%), distribuidos en 13 grupos del nivel de educación primaria (niños y niñas), que era alumnos de la escuela pública con organización completa (es decir, con un docente encargado de impartir clases a cada grupo de alumnos), además de un director del centro escolar (Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León, 2013).

Es de mencionarse que no se consideró el total de la población debido a que algunos alumnos no estuvieron presentes durante la aplicación de los instrumentos (no asistieron a clases), o bien requerían la atención de los maestros de apoyo para realizar actividades escolares (por contar con necesidades educativas especiales o por no alcanzar aún la madurez en los procesos de lecto-escritura).

Hipótesis nulas

La pregunta de investigación que indicó el camino a seguir esta investigación fue: ¿Existe relación significativa entre la regulación emocional cognitiva, los vínculos parentales y la comprensión lectora en los alumnos de educación primaria?

Ante este planteamiento se definieron las siguientes hipótesis nulas:

H01: Las estrategias de la regulación emocional cognitiva: autculpa, culpar a otros, aceptación, planificación, reorientación positiva, reflexión, puesta en perspectiva, catastrofismo y autorrevaloración no son predictoras significativas de la comprensión lectora de los alumnos educación primaria.

H02: Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva autculpa de los alumnos de educación primaria.

H03: Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva culpar a otros de los alumnos de educación primaria.

H04: Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva aceptación de los alumnos de educación primaria.

H05: Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva planificación de los alumnos de educación primaria.

H06: Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva reorientación positiva de los alumnos de educación primaria.

H07: Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva reflexión de los alumnos de educación primaria.

H08: Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y

control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva puesta en perspectiva de los alumnos de educación primaria.

H₀₉: Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva catastrofismo de los alumnos de educación primaria.

H₀₁₀: Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva autorrevaloración de los alumnos de educación primaria.

Instrumentos

En este estudio se determinó adoptar tres instrumentos a partir de las variables que integraban la investigación. Para la medición de la variable regulación emocional cognitiva, se consideró un cuestionario para determinar el grado de reconocimiento y estrategias empleadas para el manejo de las emociones individuales de los participantes; mientras que, para conocer las actitudes y conductas que mostraron los padres y madres para con los hijos, se aplicó un segundo instrumento que analizó los vínculos parentales establecidos entre padres e hijos. Y para la medición de la comprensión lectora se empleó un instrumento propuesto por la Secretaría de Educación Pública de México que da a conocer el nivel de logro alcanzado por los alumnos en las competencias lectoras.

Para la recolección de datos de regulación emocional, se adoptó el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ, por sus siglas en inglés), desarrollado por Garnefski y Kraaij (2007) en su versión para niños, que constaba de 36 ítems con una escala de respuesta tipo Likert con rangos de *nunca* (1) a *siempre* (5). Este instrumento

integraba nueve categorías de análisis que hacían referencia a cada una de las estrategias de afrontamiento y de manejo de emociones; por un lado, las denominadas adaptativas funcionales, entre las que se encontró la planificación (pensar en los pasos que deben llevarse a cabo para solucionar el problema), la reorientación positiva (tener pensamientos agradables y alegres, en vez de pensar en el evento problemático), la reflexión (pensar excesivamente sobre los sentimientos y pensamientos asociados al evento displacentero), la puesta en perspectiva (disminuir y relativizar la gravedad del evento, comparándolo con otros eventos) y la autorrevaloración (valorar uno mismo su propia capacidad para reaccionar ante la situación vivida); por otro lado, se encontraban las estrategias denominadas disfuncionales como lo eran la autculpa (atribuir la causa del evento negativo y la consecuente emoción displacentera a la propia persona), el culpar a otros (depositar la causa del evento negativo en otras personas), el catastrofismo (involucra tener pensamientos excesivos que enfatizan el terror experimentado) y la aceptación (tener pensamientos que acepten que el evento negativo ha ocurrido y provocar la resignación de las causas y las consecuencias).

Cada una de las subescalas era con cuatro ítems y en cada una podían alcanzarse puntajes que iban de 4 a 20 puntos y, de acuerdo con los puntajes de cada estrategia de afrontamiento, se podía decir cuáles fueron las más empleadas por los participantes (ver Apéndice A) (Domínguez-Sánchez, Lasa-Aristu, Amor y Holgado-Tello, 2011; Garnefski, Kraaij y Spinhoven, 2001; Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno, 2013; Zhu et al., 2008).

Las estrategias de afrontamiento que tuvieron mayores puntajes determinaron las estrategias más empleadas por cada participante. Este instrumento tenía un

coeficiente de confiabilidad Cronbach que oscilaba entre .75 y .87. El CERQ fue confiable para las estrategias de regulación emocional cognitiva (Domínguez-Sánchez et al., 2011; Garnefski et al., 2001; Medrano et al., 2008; Zhu et al., 2008).

El instrumento de Lazos o Vínculos Parentales (PBI) de Parker, Tupling y Brown en 1979, empleado para medir la percepción que los hijos tenían de las actitudes y conductas de los padres y madres, fue de autoaplicación y constaba de 25 afirmaciones, distribuidas en dos subescalas: afecto (con 12 ítems), en la que se mostró el afecto, el calor emocional, la empatía y la unión, al mismo tiempo que en la subescala de control (con 13 ítems), en que se analizó la rigidez, la sobreprotección, la infracción y el estímulo de dependencia psicológica. El tipo de respuesta que empleaba el test para ser contestado es tipo Likert, con un rangos de *nunca pasa* (0) a *siempre pasa* (3). Los ítems correspondientes al afecto fueron 1, 5, 6, 11, 12, 13 y 17; además de 2, 4, 14, 16, 18 y 24 (que contaban con inversión de valores); los ítems de la subescala de control eran 8, 9 10, 19, 20 y 23, y también 3, 7, 15, 21, 22 y 25 (estos últimos ítems con inversión de valores), tal como se observa en la Tabla 1.

La confiabilidad del instrumento fue determinada mediante el alfa de Cronbach entre .82 y .85 para las escalas maternas y de .90 a .94 para las escalas paternas.

El instrumento que se empleó fue la versión de Vergara Maza (2005), en la que se hizo una adaptación de los verbos en tiempo presente para que los participantes pudieran expresar en sus respuestas los vínculos parentales que vivían en sus entornos familiares (ver Apéndice A). La forma de interpretar los resultados del instrumento total dependía de la cantidad de puntos acumulados en cada categoría, pues de acuerdo con el puntaje era que se determinaba el vínculo parental (afecto materno,

control materno, afecto paterno y control paterno) (Gómez Maquet, Vallejo Zapata, Villada Zapata y Zambrano Cruz, 2010; Melis et al., 2001; Pardo, Pineda, Carrillo y Castro, 2006; Vallejo Zapata, Villada Zapata y Zambrano Cruz, 2007; Vergara Maza, 2005).

Tabla 1

Calificación de ítems contenidos en el P.B.I. en las dos subescalas: afecto y control

Subescala	Ítems	Calificación
Afecto	1, 5, 6, 11, 12, 13, 17	Siempre pasa: 3 Algunas veces pasa: 2 Rara vez pasa: 1 Nunca pasa: 0
Afecto (invertido)	2, 4, 14, 16, 18, 24	Nunca pasa: 3 Rara vez pasa: 2 Algunas veces pasa: 1 Siempre pasa: 0
Control	8, 9, 10, 19, 20, 23	Siempre pasa: 3 Algunas veces pasa: 2 Rara vez pasa: 1 Nunca pasa: 0
Control (invertido)	3, 7, 15, 21, 22, 25	Nunca pasa: 3 Rara vez pasa: 2 Algunas veces pasa: 1 Siempre pasa: 0

El tercer instrumento fue seleccionado de los materiales diseñados por la Secretaría de Educación de México durante el ciclo escolar 2012-2013, a través del Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la comprensión lectora en el aula (validado durante el ciclo escolar 2009-2010, en un estudio realizado por la Secretaría de Educación), denominado “Cuéntame la historia que leíste”, que consistía en entregar a los participantes una lectura (ver Apéndice A), de acuerdo con su grado de educación primaria, para que la leyeran y después de un tiempo

establecido (entre 5 y 10 minutos) se retirara el texto para que procedieran a contestar cuatro preguntas de respuesta abierta. Las respuestas de las tres primeras preguntas relacionadas con el contenido de la lectura se valoraron con un puntaje de 0 a 1, mientras que en la cuarta pregunta, donde el lector debía narrar por escrito el contenido general y original de la historia que había leído, la respuesta se valoró con un puntaje de 0 a 2 y de acuerdo con los criterios establecidos en la Tabla 2 (ver Apéndice B).

Entonces, el puntaje total a alcanzar en este instrumento iba de los 0 a los 5 puntos (Chan Uuh, 2011; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2008; Secretaría de Educación Pública, 2012; Venegas Silva, 2011; Yepes Correa, 1996).

Con este instrumento se pudo identificar el nivel de comprensión lectora de los alumnos, con base en los niveles de desempeño que alcanzaron en esta competencia, conforme a la interacción con el texto.

De acuerdo con el puntaje total, fue posible establecen el nivel de desempeño en comprensión lectora, según el siguiente criterio: si la puntuación fue de 0 a 1 puntos, el nivel de logro es “requiere apoyo”; si la puntuación fue de 2 a 3 puntos, el nivel de logro es “se acerca al estándar”; si la puntuación fue de 4 puntos, el nivel de logro es “estándar” y si la puntuación fue de 5 puntos, el nivel de logro es “avanzado” (Chan Uuh, 2011; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2008; Secretaría de Educación Pública, 2012; Venegas Silva, 2011; Yepes Correa, 1996).

Tabla 2

Niveles de desempeño de comprensión lectora.

Requiere apoyo	Se acerca al estándar	Estándar	Avanzado
<p>Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes (señalados, con balazos, en los otros niveles). Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente. En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.</p>	<p>Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.) impiden percibir a la narración como fluida.</p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración. • Introduce al (a los) personaje(s). • Menciona hecho sorprendente que da inicio a la narración. • Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el hecho sorprendente. • Dice cómo termina la narración. <p>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales: (después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.); además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes.</p>

Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2012.

Operacionalización de las hipótesis y las variables

Las diez hipótesis nulas se sometieron a prueba en los procesos estadísticos de esta investigación, por lo que fue necesario definir la operacionalización de mismas así como de las variables. En la hipótesis nula las estrategias de la regulación emocional cognitiva: autculpa, culpar a otros, aceptación, planificación, reorientación positiva, reflexión, puesta en perspectiva, catastrofismo y autorrevaloración no son predictoras significativas de la comprensión lectora de los alumnos educación primaria, en donde la estrategia de regulación elegida fue la variable independiente y la comprensión lectora fue la variable dependiente. El nivel de medición empleado fue por intervalos y se emplearon los datos recolectados en el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (adaptación para niños), con rangos de valores que oscilaban entre los cuatro y los veinte puntos (considerando las nueve subescalas) y el cuestionario “Cuéntame la historia que leíste”, cuyos rangos de valor fueron de cero a cinco puntos.

Mientras que en la segunda hipótesis los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva autculpa de los alumnos de educación primaria, en donde los vínculos parentales (afecto materno, afecto paterno, control materno y control paterno) fueron la variable independiente y la variable dependiente fue la estrategia de regulación emocional cognitiva autculpa, el nivel de medición empleado fue por intervalos y se emplearon los datos recolectados en el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (adaptación para niños) para la estrategia autculpa, con rangos de valores que oscilaban entre los cuatro y los veinte puntos y el Instrumento de Vínculos Parentales, cuyos rangos de valor fueron de cero a 39 puntos para

la subescala de afecto y de cero a 36 puntos para la subescala de control. Situación similar presentaron de la tercera a la décima de las hipótesis nulas, tal como se describe en el Apéndice C.

Recolección de datos

La recolección de datos se realizó en un solo momento, al administrar estos tres instrumentos: el Cuestionario “Cuéntame la historia que leíste”, el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ), así como el instrumento de autoaplicación Lazos o Vínculos Parentales (ver Apéndice A).

El tiempo cronológico requerido para la recolección de datos fue de aproximadamente tres semanas, lapso indispensable para que la investigadora llevara a cabo dos acciones precisas: una, explicar a los directivos de la escuela y a los docentes encargados de los grupos la razones del empleo de tales cuestionarios y las condiciones bajo las cuales se realizaría la interacción con sus alumnos participantes en el estudio (indicaciones generales de llenado de los sondeos), y dos, proceder a la aplicación directa de los instrumentos con los alumnos.

Análisis de datos

Después de reunir los datos requeridos de los participantes de la muestra en cada uno de los instrumentos, fueron organizados para realizar su análisis e interpretación, con la finalidad de poner a prueba las hipótesis nulas.

Para realizar la captura de los datos, se empleó la regresión lineal simple y también la regresión lineal múltiple, con base en la prueba de correlación r de Pearson.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Introducción

La presente investigación tuvo como finalidad principal determinar la relación existente entre la regulación emocional cognitiva, los vínculos parentales y el nivel de logro de la comprensión lectora de los alumnos que cursan la escuela primaria Nuevo León, ubicada en el centro del municipio de Galeana, Nuevo León.

La investigación fue de diseño correlacional, pues pretendía puntualizar la relación existente entre las variables principales del estudio: la comprensión lectora, como variable dependiente y la regulación emocional (autoculpa, culpar a otros, aceptación, planificación, reorientación positiva, reflexión, puesta en perspectiva, catastrofismo y autorrevaloración), como variable independiente. En un segundo momento se analizó la regulación emocional cognitiva (variable dependiente) y el vínculo parental (variable independiente) con las subescalas de control y afecto.

En este capítulo se presenta la descripción demográfica de los participantes, las pruebas de hipótesis, así como las respuestas a las preguntas complementarias de la investigación, a partir de la información contenida en la base de datos (ver Apéndice D).

Caracterización de la muestra

En esta sección se ofrecen las características que describen a los participantes en este estudio (ver Apéndice E). La muestra se integró por niñas y niños de primero a

sexto grados, integrados en 13 grupos de los seis grados que pertenece al nivel, formando un total de 385 alumnos de una población de 402 personas inscritas en la escuela de educación primaria Nuevo León, ubicada en la colonia Centro del municipio de Galeana, Nuevo León, México (Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León, 2013).

La recolección de los datos se realizó durante el mes de mayo de 2014 y, aunque se pretendía abarcar el total de la población, se aplicaron 385 juegos de instrumentos, que correspondía al 95.77% del total de la población, debido a la ausencia de algunos de los alumnos el día de su administración, por requerir la atención de los maestros de apoyo para realizar actividades escolares, por contar con necesidades educativas especiales o por no desempeñarse autónomamente en actividades de lecto-escritura, elementos indispensable para esta investigación.

Género y grado escolar

De los 385 participantes en esta investigación, 182 fueron hombres (47.3%) y 203 mujeres (52.7%). El rango de edad fue de 6 a 13 años, distribuidos en seis grados: 66 alumnos en primero (17.1%), 61 en segundo (15.8%), 65 en tercero (16.9%), 62 en cuarto (16.1%), 55 en quinto (14.3%) y 76 en sexto (19.7%), siendo este último el que tiene mayor frecuencia, como se observa en la Tabla 3.

Otras variables demográficas

Existieron dos condiciones que también contemplaba el cuestionario con respecto a reactivos demográficos adicionales, para obtener más elementos de análisis de la muestra de estudio: (a) posición entre hermanos y (b) presencia del padre. Se

Tabla 3

Distribución de los participantes por grado escolar

Grado	N	%
Primero	66	17.1
Segundo	61	15.8
Tercero	65	16.9
Cuarto	62	16.1
Quinto	55	14.3
Sexto	76	19.7

destaca que 32 de los participantes en la muestra (8.3%) eran hijos únicos, en contraste con 353 de los participantes (91.7%) que no lo eran y ocupaban diferentes posiciones entre sus hermanos, tal como se muestra en la Tabla 4.

Otro aspecto que se destacó en este estudio fue la ausencia de la figura paterna en 22 de los alumnos participantes (5.7% del total), situación que fue rescatada después del análisis de datos del cuestionario de vínculos parentales, ya que los alumnos manifestaban esta situación al momento de contestar el instrumento.

Tabla 4

Distribución de los participantes conforme a la posición entre los hermanos

Posición	n	%
Hijo único	32	8.3
1	102	26.5
2	129	33.5
3	75	19.5
4	32	8.3
5	9	2.3
6	4	1.0
Otra	2	0.5

Descripción de las variables

Se realizó un análisis descriptivo de las variables principales del estudio, para analizar los resultados totales y los resultados por ítems, con el objetivo de conocer su comportamiento particular (ver Apéndice F).

Regulación emocional cognitiva

La regulación emocional cognitiva se evaluó a través del instrumento denominado Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ, por sus siglas en inglés), desarrollado por Garnefski y Kraaij (2007), en su versión para niños, que consta de 36 ítems clasificados en nueve categorías, cada una con rangos de valor que oscilan entre los 4 y los 20 puntos, lo que permitió determinar la estrategia de afrontamiento que usa la persona para autorregularse emocionalmente ante situaciones problemáticas: autoculpa, culpar a otros, aceptación, planificación, reorientación positiva, reflexión, puesta en perspectiva, catastrofismo y autorrevaloración. La estrategia con mayor puntaje corresponde a la elegida por los encuestados como propia para autorregularse al enfrentar situaciones problemáticas.

Después de analizar de manera conjunta las nueve subescalas de afrontamiento para lograr la regulación cognitiva emocional, de acuerdo con los valores de 4 a 20 puntos, se puede afirmar que las estrategias con mayor puntaje de elección por los participantes fueron la planificación ($M = 12.72$, $DE = 3.303$) y la reorientación positiva ($M = 12.57$, $DE = 3.592$), en tanto que las estrategias con menor puntaje alcanzado correspondió a culpar a otros ($M = 8.20$, $DE = 3.378$) y autoculpa ($M = 9.02$, $DE = 2.99$), tal como se muestra en la Tabla 5.

A continuación, se presentan los datos estadísticos particulares de cada una de las estrategias de afrontamiento que, de acuerdo con el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva las personas han empleado para regular sus emociones, lo cual es posible a partir del análisis del conjunto de los ítems o declaraciones correspondientes a cada subescala.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de las estrategias de regulación emocional cognitiva

Estrategia	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
Autoculpa	4	18	9.02	2.990
Culpar a otros	4	20	8.20	3.378
Aceptación	4	20	11.04	3.169
Planificación	4	20	12.72	3.303
Reorientación positiva	4	20	12.57	3.592
Reflexión	4	20	11.92	3.446
Puesta en perspectiva	4	20	10.50	3.209
Catastrofismo	4	20	10.54	3.333
Autorrevaloración	4	20	11.97	3.142

Autoculpa

La estrategia autoculpa fue analizada mediante una tabla de frecuencias de los ítems con una escala Likert de 1 a 5 (*nunca, algunas veces, regularmente, frecuentemente y siempre*), valores que reflejan la forma en que los niños emplean esta estrategia como un medio para regularse ante problemas. Los ítems de esta estrategia con sus respectivos estadísticos descriptivos se incluyen en la Tabla 6.

Como se puede observar, el ítem con mayores valores ($M = 2.36$, $DE = 1.267$) en esta subescala por estrategia correspondió a “creo que todo se debe a mí”, donde

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de la subescala autoculpa

Ítem	Declaración	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
1	Creo que soy el culpable.	1	5	2.18	.990
10	Creo que he sido un tonto.	1	5	2.15	1.354
19	Creo que es mi culpa.	1	5	2.33	1.213
28	Creo que todo se debe a mí.	1	5	2.36	1.267

el 34.8% ($n = 134$) de los encuestados contestó que *algunas veces* piensa de acuerdo con esta opción, en tanto que el 29.6% ($n = 114$) contestó que *nunca* consideró esa opción para autorregularse, tal como se observa en la Tabla 7.

La declaración con menor valoración de elección fue “creo que he sido un tonto” (ver Tabla 8), con una media de 2.15 ($DE = 1.354$), en donde se observó que, de los alumnos encuestados, el 44.7% ($n = 172$) dijo que *nunca* toma esta estrategia de regulación, a diferencia del 8.3% ($n = 32$) que seleccionó el valor *frecuentemente*.

Culpar a otros

En cuanto a la estrategia de regulación culpar a otros, se consideran cuatro ítems, como se ve en la Tabla 9, donde se muestra que el ítem con mayor valor ($M = 2.19$, $DE = 1.296$) en esta subescala por estrategia correspondió a “creo que todo se debe a los demás” y, tal como aparece en la Tabla 10, el 38.4% ($n = 148$) de los encuestados contestó que *algunas veces* piensa de acuerdo con esta opción, en tanto que el 7.3% ($n = 28$) contestó que *frecuentemente* ha elegido esa.

El ítem con menor valoración de elección fue “creo que otros han sido unos

tontos”, con una media de 1.97 ($DE = 1.167$) en donde, como se observa en la Tabla 11, el 46.2% ($n = 178$) de los alumnos encuestados dijo que *nunca* toma esta estrategia de regulación y solo un 4.9% ($n = 19$) seleccionó el valor *siempre*.

Aceptación

Respecto de la estrategia de regulación emocional cognitiva denominada aceptación, se consideraron cuatro declaraciones que la describen y determinaron las tendencias de los participantes a elegirla o no, como se expone en la Tabla 12.

Tabla 7

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “creo que todo se debe a mí”

Categoría	N	%
Nunca	114	29.6
Algunas veces	134	34.8
Regularmente	59	15.3
Frecuentemente	42	10.9
Siempre	36	9.4

Tabla 8

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “creo que he sido un tonto”

Categoría	N	%
Nunca	172	44.7
Algunas veces	96	24.9
Regularmente	44	11.4
Frecuentemente	32	8.3
Siempre	41	10.6

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de la subescala culpar a otros

Ítem	Declaración	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
9	Creo que los demás tienen la culpa.	1	5	2.05	1.266
18	Creo que otros han sido unos tontos.	1	5	1.97	1.167
27	Creo que es culpa de los demás.	1	5	1.98	1.126
36	Creo que todo se debe a los demás.	1	5	2.19	1.296

Tabla 10

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “creo que todo se debe a los demás”

Categoría	<i>n</i>	%
Nunca	148	38.4
Algunas veces	122	31.7
Regularmente	48	12.5
Frecuentemente	28	7.3
Siempre	39	10.1

Tabla 11

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “creo que otros han sido unos tontos”

Categoría	<i>n</i>	%
Nunca	178	46.2
Algunas veces	110	28.6
Regularmente	46	11.9
Frecuentemente	32	8.3
Siempre	19	4.9

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de la subescala aceptación

Ítem	Declaración	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
2	Creo que tengo que aceptarlo.	1	5	2.98	1.449
11	Acaba de suceder, no hay nada que yo pueda hacer al respecto.	1	5	2.69	1,271
20	Creo que no puedo cambiarlo.	1	5	2.70	1.307
29	Creo que no puedo hacer nada al respecto.	1	5	2.67	1.308

El ítem de mayor valor ($M = 2.98$, $DE = 1.449$) correspondió a “creo que tengo que aceptarlo”. Como se ve en la Tabla 13, el 29.1% ($n = 112$) de los encuestados contestó que solo *algunas veces* piensa de acuerdo con esta opción; en cambio, el 13% ($n = 50$) contestó que *frecuentemente* ha elegido tal estrategia.

Mientras la expresión con menor puntaje fue “creo que no puedo hacer nada al respecto”, con una media de 2.67 ($DE = 1.308$), en donde se observó una tendencia similar al ítem con mayor media, como se ve en la Tabla 14, donde el 34.5% ($n = 133$) de los alumnos dijeron que *nunca* tomarían esta estrategia y el 13.5% ($n = 52$) eligió la categoría *siempre*.

Planificación

La estrategia planeación contempló cuatro declaraciones (ver Tabla 15), en donde se destaca que el ítem con mayor valor ($M = 3.39$, $DE = 1.358$) en esta estrategia correspondió a “pienso en lo que sería mejor que yo hiciera”, donde el 29.6% ($n = 114$) de los encuestados seleccionó que *regularmente* considera esta opción, mientras que el 10.4% ($n = 40$) contestó que *nunca* la considera (ver Tabla 16).

Tabla 13

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “creo que tengo que aceptarlo”

Categoría	<i>n</i>	%
Nunca	67	17.4
Algunas veces	112	29.1
Regularmente	62	16.1
Frecuentemente	50	13.0
Siempre	94	24.4

Tabla 14

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “creo que no puedo hacer nada al respecto”

Categoría	<i>n</i>	%
Nunca	76	19.7
Algunas veces	133	34.5
Regularmente	70	18.2
Frecuentemente	54	14.0
Siempre	52	13.5

Tabla 15

Estadísticos descriptivos de la subescala planificación

Ítem	Declaración	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
5	Pienso en lo que sería mejor que yo hiciera.	1	5	3.39	1.358
14	Pienso en cómo puedo hacerle frente a la situación.	1	5	3.00	1.353
23	Pienso en cómo puedo cambiarlo.	1	5	2.99	1.380
32	Pienso en lo que puedo hacer mejor.	1	5	3.34	1.350

El ítem con menor elección fue “pienso en cómo puedo cambiarlo”, con una media de 2.99 ($DE = 1.380$) y, como se observa en la Tabla 17, el 22.3% ($n = 86$) eligió como respuesta la categoría de valoración *siempre*, en tanto que el 13.5% ($n = 52$) optó por la categoría *frecuentemente*.

Reorientación positiva

Para el análisis de la estrategia de reorientación positiva se establecieron cuatro enunciados. Tal como se describe en la Tabla 18, la mayor puntuación corresponde a dos ítems, con una media similar de 3.42. El primero es “pienso en cosas más

Tabla 16

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “pienso en lo que sería mejor que yo hiciera”

Categoría	<i>n</i>	%
Nunca	40	10.4
Algunas veces	74	19.2
Regularmente	80	20.8
Frecuentemente	77	20.0
Siempre	114	29.6

Tabla 17

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “pienso en cómo puedo cambiarlo”

Categoría	<i>n</i>	%
Nunca	54	14.0
Algunas veces	119	30.9
Regularmente	74	19.2
Frecuentemente	52	13.5
Siempre	86	22.3

Tabla 18

Estadísticos descriptivos de la subescala reorientación positiva

Ítem	Declaración	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
4	Pienso en cosas más agradables.	1	5	3.42	1,447
13	Pienso en cosas más agradables que no tienen nada que ver con ello.	1	5	2.74	1.398
22	Pienso en algo agradable que no tiene nada que ver con lo que pasó.	1	5	2.99	1.445
31	Pienso en las cosas bonitas que me han pasado.	1	5	3.42	1.427

agradables” (*DE* = 1.447) y el segundo es “pienso en las cosas bonitas que me han pasado” (*DE* = 1.427).

En la Tabla 19, los resultados muestran que el 33.5% (*n* = 129) de los participantes seleccionó el valor de *siempre* pienso en cosas más agradables como la estrategia de planeación para regular sus emociones, el 10.9% (*n* = 42) lo hace *regularmente*. En contraste, de acuerdo con la Tabla 20, el 35.1% (*n* = 135) de los encuestados contestó que *siempre* piensa en las cosas bonitas que le han pasado y solo el 10.4% (*n* = 40) *nunca* lo hace.

El ítem con menor valoración de elección fue “creo en las cosas más agradables que no tienen nada que ver con ello”, como se presenta en la Tabla 21, con una media de 2.74 (*DE* = 1.398), en donde se observó que el 27.3% (*n* = 105) de los alumnos encuestados seleccionó la opción *algunas veces*; no obstante, el 13.2% (*n* = 51) optó por la categoría *frecuentemente*.

Tabla 19

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “pienso en cosas más agradables”

Categoría	<i>n</i>	%
Nunca	47	12.2
Algunas veces	85	22.1
Regularmente	42	10.9
Frecuentemente	82	21.3
Siempre	129	33.5

Tabla 20

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “pienso en las cosas bonitas que me han pasado”

Categoría	<i>n</i>	%
Nunca	40	10.4
Algunas veces	89	23.1
Regularmente	61	15.8
Frecuentemente	60	15.6
Siempre	135	35.1

Reflexión

Se presenta también la Tabla 22, que expone los estadísticos descriptivos que se refieren a la estrategia de reflexión como una de las opciones de regulación emocional cognitiva que los participantes en el estudio podían haber elegido.

La declaración “a menudo pienso en lo que estoy pensando y sintiendo en ello” tuvo la mayor puntuación ($M = 3.04$, $DE = 1.373$); el 30.4% ($n = 117$) de los encuestados contestó que *algunas veces* piensa de acuerdo con esta opción, mientras que el 13.5% ($n = 52$) dijo que *nunca* toma esa opción para autorregularse (ver Tabla 23).

El ítem con menor valoración fue “todo el tiempo creo que quiero entender por

qué me siento de esa manera”, como se observa en la Tabla 24, con una media de 2.92 ($DE = 1.366$), donde el 30.4% ($n = 117$) de los participantes *algunas veces* piensa de acuerdo con esta alternativa y el 13.5% ($n = 52$) *nunca* la considera.

Puesta en perspectiva

En la subescala puesta en perspectiva se emplearon cuatro ítems o declaraciones que se exponen en la Tabla 25, con los estadísticos descriptivos de esta estrategia de regulación emocional cognitiva.

Tabla 21

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “creo en las cosas más agradables que no tienen nada que ver con ello”

Categoría	<i>n</i>	%
Nunca	89	23.1
Algunas veces	105	27.3
Regularmente	74	19.2
Frecuentemente	51	13.2
Siempre	66	17.1

Tabla 22

Estadísticos descriptivos de la subescala reflexión

Ítem	Declaración	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
3	Una y otra vez pienso en cómo me siento al respecto.	1	5	3.03	1.293
12	A menudo pienso en lo que estoy pensando y sintiendo en ello.	1	5	3.04	1.373
21	Todo el tiempo creo que quiero entender por qué me siento de esa manera.	1	5	2.92	1.366
30	A menudo pienso en lo que siento por lo que pasó.	1	5	2.94	1.388

Tabla 23

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “a menudo pienso en lo que estoy pensando y sintiendo en ello”

Categoría	<i>n</i>	%
Nunca	52	13.5
Algunas veces	117	30.4
Regularmente	63	16.4
Frecuentemente	71	18.4
Siempre	82	21.3

Tabla 24

Distribución de frecuencias de valoración del ítem “todo el tiempo creo que quiero entender por qué me siento de esa manera”

Categoría	<i>n</i>	%
Nunca	71	18.4
Algunas veces	91	23.6
Regularmente	89	23.1
Frecuentemente	64	16.6
Siempre	70	18.2

Tabla 25

Estadísticos descriptivos de la subescala puesta en perspectiva

Ítem	Declaración	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
7	Creo que las cosas peores pueden suceder.	1	5	2.70	1.301
16	Creo que las cosas peores ocurren a los demás.	1	5	2.23	1.306
25	Creo que no es tan mala como otras cosas que podrían ocurrir.	1	5	2.66	1.267
34	Creo que hay cosas peores en el mundo.	1	5	2.91	1.469

La expresión con mayor valoración ($M = 2.91$, $DE = 1.469$) en esta estrategia fue “Creo que hay cosas peores en el mundo”, donde el 37.1% ($n = 143$) de los encuestados contestó que *nunca* piensa de acuerdo con esta opción, y el 8.1% ($n = 31$) dijo que *frecuentemente* elige esta idea, como se observa en la Tabla 26.

La expresión con menor valoración de elección fue “creo que las cosas peores ocurren a los demás”, con una media de 2.23 ($DE = 1.306$), en donde se observó, de acuerdo con los datos registrados en la Tabla 27, que el 23.1% ($n = 89$) de los participantes contestó que *algunas veces* piensa de acuerdo con esta idea, en tanto que el

Tabla 26

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “creo que hay cosas peores en el mundo”

Categoría	N	%
Nunca	143	37.1
Algunas veces	123	31.9
Regularmente	48	12.5
Frecuentemente	31	8.1
Siempre	40	10.4

Tabla 27

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “creo que las cosas peores ocurren a los demás”

Categoría	N	%
Nunca	87	22.6
Algunas veces	89	23.1
Regularmente	63	16.4
Frecuentemente	63	16.4
Siempre	83	21.6

16.4% ($n = 63$) eligió la opción de *regularmente* y, con un porcentaje similar, otro 16.4% ($n = 63$) selecciono la opción *frecuentemente*.

Catastrofismo

En cuanto a la estrategia catastrofismo, o también conocida como pesimismo, que se refiere a la tendencia a juzgar las cosas por su aspecto más desfavorable o negativo, dentro del instrumento aplicado se consideraron, al igual que en las otras estrategias de regulación, cuatro declaraciones que la describen.

Conforme al contenido de la Tabla 28, la declaración mayor ($M = 2.76$, $DE = 1.351$) en esta estrategia correspondió a la idea “a menudo pienso que es mucho peor que lo que ocurre con los demás”.

Tal como se observa en la Tabla 29, en la declaración con mayor valoración (“a menudo pienso que es mucho peor que lo que ocurre con los demás”), el 34% ($n = 131$) de los participantes contestó que *algunas veces* piensa de acuerdo con esta idea, y el 15.6% ($n = 60$) dijo que *frecuentemente* emplea esta estrategia para regularse.

Tabla 28

Estadísticos descriptivos de la estrategia culpar a otros

No.	Declaración	Mínimo	Máximo	M	DE
8	A menudo pienso que es mucho peor que lo que ocurre con los demás	1	5	2.76	1.351
17	Una y otra vez, pienso en lo terrible que es todo	1	5	2.45	1.232
26	Todo el tiempo pienso que esto es lo peor que le puede pasar a alguien	1	5	2.63	1.330
35	A menudo pienso en lo horrible que era la situación	1	5	2.70	1.341

Tabla 29

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “a menudo pienso que es mucho peor que lo que ocurre con los demás”

Categoría	<i>n</i>	%
Nunca	72	18.7
Algunas veces	131	34.0
Regularmente	62	15.8
Frecuentemente	60	15.6
Siempre	61	15.8

El ítem con menor valoración de elección fue “una y otra vez pienso en lo terrible que es todo”, con una media de 2.45 ($DE = 1.232$), en donde se observó una tendencia similar al ítem con mayor media, como se observa en la Tabla 30; el 38.2% ($n = 147$) de los alumnos encuestados dijo que *algunas veces* toma esta estrategia de regulación y el 9.6% ($n = 37$) piensa *frecuentemente* de acuerdo con esta idea.

Autorrevaloración

En la subescala de autorrevaloración, tal como se muestra en la Tabla 31, se incluyeron cuatro declaraciones que permitieron a los participantes considerar la situación vivida como una fuente de aprendizaje positivo.

La declaración “creo que debo aprender de ello” tuvo la mayor valoración ($M = 3.41$, $DE = 1.412$), ya que el 32.2% ($n = 124$) de los encuestados contestó que *siempre* piensa de acuerdo con esta opción y el 10.6% ($n = 41$) respondió que *nunca* considera esa opción para autorregularse, tal como se observa en la Tabla 32. Mientras que el ítem con menor valoración de elección (ver Tabla 33) fue “creo que no es del todo malo”, con una media de 2.65 ($DE = 1.285$), en donde se observó que el 32.5% ($n =$

125) de los participantes consideró que *algunas veces* piensa de acuerdo con esta opción y el 12.2% ($n = 47$) *siempre* piensa de acuerdo con esta alternativa.

Vínculos parentales

Las relaciones o los vínculos que las madres y los padres establecieron con sus hijos fueron analizados a través del Instrumento de Lazos Parentales de Parker et al. (1979), cuya versión en español fue validada en otros estudios (Gómez Maquet et al., 2010; Melis et al., 2001; Pardo et al., 2006; Vallejo Zapata et al., 2007; Vergara Maza, 2005).

Este instrumento tuvo como finalidad medir la percepción que los hijos tenían de las actitudes y conductas de sus madres y de sus padres. El cuestionario constaba de 25 afirmaciones distribuidas en dos subescalas: afecto (con 12 ítems) y control (con 13 ítems) con respuestas tipo Likert con rangos de *nunca pasa* (0) a *siempre pasa* (3).

La forma de interpretar los resultados totales del instrumento depende de la cantidad de puntos acumulados en cada categoría, pues el puntaje es el que determina el vínculo parental (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno)

Tabla 30

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “una y otra vez pienso en lo terrible que todo es”

Categoría	<i>n</i>	%
Nunca	90	23.4
Algunas veces	147	38.2
Regularmente	72	18.7
Frecuentemente	37	9.6
Siempre	39	10.1

Tabla 31

Estadísticos descriptivos de la subescala autorrevaloración

Ítem	Declaración	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
6	Creo que debo aprender de ello.	1	5	3.41	1.412
15	Creo que eso me hace sentir más capaz e inteligente.	1	5	3.03	1.464
24	Creo que hay cosas buenas de la situación.	1	5	2.88	1.383
33	Creo que no es del todo malo.	1	5	2.65	1.285

Tabla 32

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “creo que debo aprender de ello”

Categoría	<i>n</i>	%
Nunca	41	10.6
Algunas veces	89	23.1
Regularmente	49	12.7
Frecuentemente	82	21.3
Siempre	124	32.2

Tabla 33

Distribución de frecuencias de valoración de la declaración “creo que no es del todo malo”

Categoría	<i>N</i>	%
Nunca	79	20.5
Algunas veces	125	32.5
Regularmente	81	21.0
Frecuentemente	53	13.8
Siempre	47	12.2

dominante en la relación entre madre-hijo o padre-hijo (Gómez Maquet et al., 2010; Melis et al., 2001; Pardo et al., 2006; Vallejo Zapata et al., 2007; Vergara Maza, 2005).

Después del análisis de los datos de las subescalas de afecto y control que dominaron la relación establecida entre madre e hijo, se puede afirmar que, de acuerdo con la percepción de los participantes en el estudio, en la relación establecida con la madre predominaba el vínculo de afecto materno con una media de 23.59 ($DE = 5.167$); por otro lado, la subescala de control registró una media de 18.30 ($DE = 1.578$), tal como se observa en la Tabla 34.

Como se observa en la Tabla 35, en el vínculo afectivo materno destacó con mayor puntaje el ítem “entiende mis problemas y preocupaciones” ($M = 2.49$, $DE = 0.930$), en tanto que el ítem con menor puntuación en esta subescala de afecto materno fue “me hace sentir que no soy querido” ($M = 0.88$, $DE = 1.233$)

En cuanto al vínculo control materno, se destacó con mayor puntaje el ítem “me permite vestir en la forma que me gusta” ($M = 1.98$, $DE = 1.079$) y el ítem con menor puntuación fue “invade mi privacidad” ($M = 0.78$, $DE = 1.057$), información que se puede corroborar en la Tabla 36.

En cuanto al análisis realizado al vínculo establecido entre el padre y el hijo, de acuerdo con las subescalas de afecto y control, se puede afirmar que la percepción de los participantes en el estudio consideró que la relación establecida con el padre marcaba un dominio del vínculo de afecto paterno con una media de 23.96 ($DE = 5.167$), a diferencia de la subescala de control que registró una media de 17.15 ($DE = 4.812$), tal como se observa en la Tabla 37.

Tabla 34

Estadísticos descriptivos de la subescala del vínculo materno

Subescala	Rango posible		Rango observable		<i>M</i>	<i>DE</i>
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo		
Afecto materno	0	39	7	39	23.59	5.167
Control materno	0	36	1	34	18.03	5.178

Tabla 35

Estadísticos descriptivos de la subescala afecto materno

Ítem	Declaración	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
5	Entiende mis problemas y preocupaciones.	0	3	2.49	0.930
6	Es afectuosa o cariñosa conmigo.	0	3	2.43	0.930
17	Me hace sentir mejor cuando yo estoy descontento o triste.	0	3	2.42	1.007
12	Con frecuencia nos reímos juntos.	0	3	2.40	0.925
1	Me habla con voz cálida y amistosa.	0	3	2.38	0.891
11	Disfruta conversando acerca de mis cosas.	0	3	2.13	1.100
2	No me ayuda tanto como yo necesito.	0	3	1.75	1.189
24	No me alaba o elogia.	0	3	1.64	1.250
14	No me parece que entiende lo que yo necesito o quiero.	0	3	1.54	1.159
18	Casi no habla conmigo.	0	3	1.49	1.352
4	Me parece muy frío o distante conmigo.	0	3	1.10	1.261
13	Me trata como un bebé.	0	3	0.95	1.132
16	Me hace sentir que yo no soy querido.	0	3	0.88	1.233

Tabla 36

Estadísticos descriptivos de la subescala control materno

Ítem	Declaración	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
25	Me permite vestir en la forma que me gusta.	0	3	1.98	1.079
23	Me sobreprotege.	0	3	1.81	1.181
9	Trata de controlar cada cosa que hago	0	3	1.80	1.127
15	Me permite decir cosas por mí mismo	0	3	1.70	1.098
3	Me permite hacer cosas que quiero hacer.	0	3	1.64	1.008
8	No me deja crecer	0	3	1.59	1.274
7	Aprueba que yo tome mis propias decisiones.	0	3	1.51	1.157
19	Trata de hacerme dependiente de ella.	0	3	1.51	1.248
20	Siento que yo no puedo cuidar de mí mismo(a) a menos que ella esté cerca.	0	3	1.41	1.198
21	Me da tanta libertad como yo quiero.	0	3	1.33	1.110
22	Me permite salir tan frecuentemente como yo quiero.	0	3	1.24	1.082
10	Invade mi privacidad.	0	3	0.78	1.057

Tabla 37

Estadísticos descriptivos de la subescala del vínculo paterno

Subescala	Rango posible		Rango observable		<i>M</i>	<i>DE</i>
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo		
Afecto paterno	0	39	9	36	23.96	5.319
Control paterno	0	36	3	32	17.15	4.812

Es de destacar que los casos analizados corresponden a solo 363 participantes del total general ($N = 385$), pues los 22 faltantes se distinguen por no contar con una figura paterna que desempeñe este rol dentro del núcleo familiar en el que interactúan.

Asimismo, en el vínculo afecto paterno se destacaron con mayor puntuación los ítems “es afectuoso y cariñoso conmigo” ($M = 2.35$, $DE = 0.950$) y “entiende mis problemas y preocupaciones” ($M = 2.35$, $DE = 0.903$), y el ítem con menor puntaje fue “me hace sentir que no soy querido” ($M = 0.93$, $DE = 1.255$) (ver Tabla 38).

En cuanto al vínculo control paterno se destacó con mayor puntuación el ítem “me permite vestir en la forma que me gusta” ($M = 1.96$, $DE = 1.084$), en tanto que el ítem con menor elección en esta subescala fue “invade mi privacidad” ($M = 0.80$, $DE = 1.108$), información que se puede corroborar en la Tabla 39.

Comprensión lectora

La tercera de las variables, denominada comprensión lectora, fue analizada con ayuda del instrumento propuesto en el *Manual de procedimientos para el fomento y valoración de la comprensión lectora en el aula*, diseñado por la secretaría de Educación Pública de México, el cual constaba de un texto para leer en un tiempo determinado (apropiado al grado escolar que cursaban los participantes).

Se entregaron a los niños cuatro preguntas de respuesta abierta relacionadas con el texto leído, las cuales tenían un puntaje de 0 a 1. En la última pregunta, los participantes, de forma individual y escrita, debían narrar el contenido original de la historia leída, en la cual se podían alcanzar valores de 0 a 2.

Tabla 38

Estadísticos descriptivos de la subescala afecto paterno

No.	Declaración	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
6	Es afectuoso o cariñoso conmigo.	0	3	2.35	0.950
5	Entiende mis problemas y preocupaciones.	0	3	2.35	0.903
17	Me hace sentir mejor cuando yo estoy descontento o triste.	0	3	2.29	1.054
1	Me habla con voz cálida y amistosa.	0	3	2.28	0.958
12	Con frecuencia nos reímos juntos.	0	3	2.19	1.028
11	Disfruta conversando acerca de mis cosas.	0	3	1.99	1.111
24	No me alaba o elogia.	0	3	1.65	1.220
2	No me ayuda tanto como yo necesito.	0	3	1.63	1.192
14	No me parece que entiende lo que yo necesito o quiero.	0	3	1.62	1.151
18	Casi no habla conmigo.	0	3	1.43	1.278
4	Me parece muy frío o distante conmigo.	0	3	1.19	1.221
13	Me trata como un bebé.	0	3	0.96	1.140
16	Me hace sentir que yo no soy querido.	0	3	0.93	1.255

El puntaje total que alcanzaron en este instrumento fue de cinco puntos, como sigue: los tres primeros se conseguían al contestar correctamente las tres primeras preguntas; es decir, un punto por respuesta correcta o cero puntos por respuesta incorrecta, mientras que en la cuarta pregunta, referente a la narración de la historia leída, se valoraba de 0 a 2 puntos, de acuerdo con los indicadores contenidos en la Tabla 1 (página 45).

Después de la aplicación de este tercer instrumento, se analizó cada una de las respuestas que dieron los participantes a las tres primeras preguntas relacionadas con el contenido del texto. Se encontró que, para la primera de las preguntas, cuyo objetivo era localizar información específica dentro del texto, el 71.4% de los participantes ($n = 275$) contestó correctamente, a diferencia del 28.6% ($n = 110$), que respondió de manera incorrecta.

Tabla 39

Estadísticos descriptivos de la subescala control paterno (N = 363)

Ítem	Declaración	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DE</i>
25	Me permite vestir en la forma que me gusta.	0	3	1.96	1.084
23	Me sobreprotege.	0	3	1.77	1.178
9	Trata de controlar cada cosa que hago.	0	3	1.74	1.128
15	Me permite decidir cosas por mí mismo.	0	3	1.68	1.136
3	Me permite hacer cosas que quiero hacer.	0	3	1.67	1.048
7	Aprueba que yo tome mis propias decisiones.	0	3	1.55	1.154
8	No me deja crecer.	0	3	1.48	1.273
19	Trata de hacerme dependiente de ella.	0	3	1.47	1.242
20	Siento que yo no puedo cuidar de mí mismo(a) a menos que él esté cerca.	0	3	1.42	1.206
21	Me da tanta libertad como yo quiero.	0	3	1.41	1.122
22	Me permite salir tan frecuentemente como yo quiero.	0	3	1.26	1.071
10	Invade mi privacidad.	0	3	0.80	1.108

En la segunda pregunta, en la que se requería que los participantes realizaran una inferencia a partir del contenido del texto, se encontró que el 46% ($n = 177$) contestó correctamente, en tanto que el resto, el 54% ($n = 208$), dio una respuesta incorrecta. En la tercera pregunta, cuya intención era realizar una predicción a partir del texto leído, el 69.6% ($n = 268$) de los alumnos participantes respondió de forma incorrecta y el 30.4% ($n = 117$) registró una respuesta correcta a este cuestionamiento.

En la cuarta de las preguntas, las respuestas cuentan con otros valores en puntos, de acuerdo con los criterios que determinan el grado de comprensión por la cantidad de información que se logra comprender y retener. Estos criterios son los siguientes: se valora con dos puntos, si el alumno menciona a los personajes y cómo empieza, cómo se desarrolla y cómo termina la historia. Si el alumno omite uno o dos de los elementos antes mencionados, su comprensión lectora se valora con un punto, a diferencia de si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia, su puntaje alcanzado es de cero.

Ante el análisis realizado a las respuestas de los participantes en la pregunta 4, de acuerdo con los criterios descritos en el párrafo anterior, se encontró que el 66.2% ($n = 255$) obtuvo cero puntos al omitir más de dos elementos y/o cambiar el sentido de la historia, en contraste con el 28.3% ($n = 109$) que alcanzó un punto al solo omitir uno o dos elementos de la historia analizada y solo el 5.5% ($n = 21$) de los participantes logró el puntaje máximo para la respuesta a esta pregunta (dos puntos), al mencionar en su narración el inicio de la historia, el desarrollo y el final.

Al reunir todos los datos recabados por medio del instrumento de comprensión lectora, se observó una media de 1.87 ($DE = 1.224$) y se encontró que el 39.5% ($n =$

152) de los participantes se ubicó en el nivel de quienes *requieren apoyo*, el 50.6% ($n = 195$) en un nivel *cercano al estándar*, mientras que el 7% ($n = 27$) se colocó en la categoría *estándar* y solo el 2.9% ($n = 11$) en el nivel de *avanzado*.

Pruebas de hipótesis

Las pruebas de hipótesis fue útil para analizar estadísticamente las evidencias favorables o desfavorables respecto de la relación existente entre las variables de estudio, lo que provoca la retención o el rechazo de las hipótesis nulas.

Las hipótesis de investigación fueron probadas a un nivel de significación menor o igual a .05. La muestra estuvo constituida por 385 alumnos de la escuela primaria Nuevo León, del municipio de Galeana, Nuevo León, México.

En esta sección se presentan las pruebas estadísticas de las diez hipótesis nulas formuladas para esta investigación. Sus salidas computarizadas se encuentran en el Apéndice G.

Hipótesis nula 1

La hipótesis nula 1 manifiesta que “las estrategias de la regulación emocional cognitiva autculpa, culpar a otros, aceptación, planificación, reorientación positiva, reflexión, puesta en perspectiva, catastrofismo y autorrevaloración no son predictoras significativas de la comprensión lectora de los alumnos de educación primaria”.

Para probar esta hipótesis, se utilizó la técnica estadística de regresión lineal múltiple, por el método denominado “hacia atrás”. Se consideró como variable dependiente la comprensión lectora. La variable independiente se formó de las estrategias de la regulación emocional cognitiva autculpa, culpar a otros, aceptación, planificación,

reorientación positiva, reflexión, puesta en perspectiva, catastrofismo y autorrevaloración.

Aun cuando la prueba estadística ANOVA permite rechazar la hipótesis nula para el modelo de las nueve estrategias de regulación emocional cognitiva ($F_{(9, 375)} = 4.822, p = .000$), los resultados de regresión múltiple señalan que solo dos de las nueve estrategias de regulación emocional cognitiva muestran efectos significativos sobre la variable dependiente comprensión lectora ($F_{(2, 382)} = 18.435, p = .000$). Estas son: (a) culpar a otros y (b) planificación, cuyos coeficientes estandarizados β son iguales a $-.201$ y $.198$, respectivamente.

Las nueve estrategias muestran una correlación múltiple con la comprensión lectora de $.322$ ($R^2 = .104, R^2$ corregida = $.082$), las dos estrategias que constituyen el mejor predictor muestran una correlación múltiple con la comprensión lectora de $.297$ ($R^2 = .088, R^2$ corregida = $.083$). En resumen, la hipótesis nula queda rechazada.

Hipótesis nula 2

La hipótesis nula 2 manifiesta que “los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva autoculpa de los alumnos de educación primaria”.

Para probar esta hipótesis, se utilizó la técnica estadística de regresión lineal múltiple. Se consideró como variable dependiente la estrategia de regulación emocional cognitiva autoculpa. Las variables independientes fueron los vínculos parentales afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno.

Aun cuando la prueba estadística ANOVA permite rechazar la hipótesis nula para el modelo de los cuatro vínculos parentales ($F_{(4, 358)} = 2.683, p = .031$), los resultados de la regresión múltiple señalan que solo uno de los vínculos muestra efectos significativos sobre la variable dependiente estrategia de regulación emocional cognitiva autculpa ($F_{(1, 361)} = 8.465, p = .004$). Este es el control paterno; su coeficiente estandarizado β es igual a .151.

En tanto los cuatro vínculos parentales muestran una correlación con la estrategia de regulación emocional cognitiva autculpa de .171 ($R^2 = .029, R^2$ corregida = .018), el control paterno que constituye el mejor predictor muestra una correlación con la estrategia de regulación emocional cognitiva autculpa de .151 ($R^2 = .023, R^2$ corregida = .020). En síntesis, la hipótesis nula queda rechazada.

Hipótesis nula 3

La hipótesis nula 3 manifiesta que “los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva culpar a otros de los alumnos de educación primaria”.

Para probar esta hipótesis, también se utilizó la técnica estadística de regresión lineal múltiple. Se consideró como variable dependiente la estrategia de regulación emocional cognitiva culpar a otros. Las variables independientes fueron los vínculos parentales afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno.

Aun cuando la prueba estadística ANOVA permite rechazar la hipótesis nula para el modelo de los cuatro vínculos parentales ($F_{(4, 358)} = 6.412, p = .000$), los resultados de regresión múltiple señalan que dos de los vínculos muestran efectos significativos

sobre la variable dependiente estrategia de regulación emocional cognitiva culpar a otros ($F_{(2, 360)} = 12.329, p = .000$). Estos son: (a) control materno y (b) afecto paterno, cuyos coeficientes estandarizados β son iguales a .121 y -.209, respectivamente.

Los cuatro vínculos parentales muestran una correlación múltiple con la estrategia de regulación emocional cognitiva culpar a otros de .259 ($R^2 = .067, R^2$ corregida = .056), El control materno y el afecto paterno constituyen el mejor predictor y muestran una correlación con la estrategia de regulación emocional cognitiva culpar a otros de .253 ($R^2 = .064, R^2$ corregida = .059). En conclusión, la hipótesis nula queda rechazada.

Hipótesis nula 4

La hipótesis nula 4 manifiesta que “los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva aceptación de los alumnos de educación primaria”.

Para probar esta hipótesis, también se utilizó la técnica estadística de regresión lineal múltiple. Se consideró como variable dependiente la estrategia de regulación emocional cognitiva aceptación. Las variables independientes fueron los vínculos parentales afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno.

Aun cuando la prueba estadística ANOVA permite rechazar la hipótesis nula para el modelo de los cuatro vínculos parentales ($F_{(4, 358)} = 2.028, p = .090$), los resultados de la regresión múltiple señalan que uno de los vínculos muestra un efecto significativo sobre la variable dependiente estrategia de regulación emocional cognitiva

aceptación ($F_{(1, 361)} = 6.700, p = .010$). El vínculo es el afecto materno, cuyo coeficiente estandarizado β es igual a .135.

Los cuatro vínculos parentales muestran una correlación con la estrategia de regulación emocional cognitiva aceptación de .149 ($R^2 = .022, R^2$ corregida = .011), el afecto materno constituye el mejor predictor y muestra una correlación con la estrategia de regulación emocional cognitiva aceptación de .135 ($R^2 = .018, R^2$ corregida = .016). En resumen, la hipótesis nula queda rechazada.

Hipótesis nula 5

La hipótesis nula 5 manifiesta que “los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva planificación de los alumnos de educación primaria”.

Para probar esta hipótesis, también se utilizó la técnica estadística de regresión lineal múltiple. Se consideró como variable dependiente la estrategia de regulación emocional cognitiva planificación. Las variables independientes fueron los vínculos parentales afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno.

Aun cuando la prueba estadística ANOVA permite rechazar la hipótesis nula para el modelo de los cuatro vínculos parentales ($F_{(4, 358)} = 10.213, p = .000$), los resultados de la regresión múltiple señalan que dos de los vínculos muestran efectos significativos sobre la variable dependiente estrategia de regulación emocional cognitiva planificación ($F_{(2, 360)} = 20.252, p = .000$). Los vínculos son: (a) afecto materno y (b) afecto paterno, cuyos coeficientes estandarizados β son iguales a .104 y .316, respectivamente.

En contraste, los cuatro vínculos parentales muestran una correlación múltiple con la estrategia de regulación emocional cognitiva planificación de .320 ($R^2 = .102$, R^2 corregida = .092), el afecto materno y el afecto paterno constituyen el mejor predictor y muestran una correlación múltiple con la estrategia de regulación emocional cognitiva planificación de .318 ($R^2 = .101$, R^2 corregida = .096), por lo que la hipótesis nula queda rechazada.

Hipótesis nula 6

La hipótesis nula 6 manifiesta que “los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva reorientación positiva de los alumnos de educación primaria”.

Para probar esta hipótesis, también se utilizó la técnica estadística de regresión lineal múltiple. Se consideró como variable dependiente la estrategia de regulación emocional cognitiva reorientación positiva. Las variables independientes fueron los vínculos parentales afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno.

Aun cuando la prueba estadística ANOVA permite rechazar la hipótesis nula para el modelo de los cuatro vínculos parentales ($F_{(4, 358)} = 4.786$, $p = .001$), los resultados de la regresión múltiple señalan que uno de los vínculos muestra efecto significativo sobre la variable dependiente estrategia de regulación emocional cognitiva reorientación positiva ($F_{(1, 361)} = 16.909$, $p = .000$). El vínculo afecto paterno, cuyo coeficiente estandarizado es β es igual a .212.

Los cuatro vínculos parentales muestran una correlación múltiple con la estrategia de regulación emocional cognitiva reorientación positiva de .225 ($R^2 = .051$, R^2 corregida = .040), el afecto paterno constituye el mejor predictor y muestra una

correlación con la estrategia de regulación emocional cognitiva reorientación positiva de .212 ($R^2 = .045$, R^2 corregida = .042). Por tanto, la hipótesis nula queda rechazada.

Hipótesis nula 7

La hipótesis nula 7 manifiesta que “los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva reflexión de los alumnos de educación primaria”.

Para probar esta hipótesis, también se utilizó la técnica estadística de regresión lineal múltiple. Se consideró como variable dependiente la estrategia de regulación emocional cognitiva reflexión. Las variables independientes fueron los vínculos parentales afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno.

Aun cuando la prueba estadística ANOVA permite rechazar la hipótesis nula para el modelo de los cuatro vínculos parentales ($F_{(4, 358)} = 3.702$, $p = .006$), los resultados de la regresión múltiple señalan que dos de los vínculos muestran efectos significativos sobre la variable dependiente estrategia de regulación emocional cognitiva reflexión ($F_{(2, 360)} = 5.930$, $p = .003$). Los vínculos son (a) afecto paterno y (b) control paterno, cuyos coeficientes estandarizados β son iguales a .131 y .150, respectivamente.

Los cuatro vínculos parentales muestran una correlación múltiple con la estrategia de regulación emocional cognitiva reflexión de .199 ($R^2 = .199$, R^2 corregida = .040), el afecto paterno y control paterno constituyen el mejor predictor muestran una correlación múltiple con la estrategia de regulación emocional cognitiva reflexión de .179 ($R^2 = .032$, R^2 corregida = .027). Entonces, la hipótesis nula queda rechazada.

Hipótesis nula 8

La hipótesis nula 8 manifiesta que “los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva puesta en perspectiva de los alumnos de educación primaria”.

Para probar esta hipótesis, también se utilizó la técnica estadística de regresión lineal múltiple. Se consideró como variable dependiente la estrategia de regulación emocional cognitiva puesta en perspectiva. Las variables independientes fueron los vínculos parentales afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno.

La prueba estadística ANOVA no permite rechazar la hipótesis nula para el modelo de los cuatro vínculos parentales ($F_{(4, 358)} = 1.339, p = .255$). Los cuatro vínculos muestran una correlación múltiple con la estrategia de regulación emocional cognitiva puesta en perspectiva de .121 ($R^2 = .015, R^2$ corregida = .004), no significativa. Tampoco ningún subconjunto de vínculos muestra alguna correlación significativa. Por lo tanto, la hipótesis nula 8 se retiene.

Hipótesis nula 9

La hipótesis nula 9 manifiesta que “los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva catastrofismo o pesimismo de los alumnos de educación primaria”.

Para probar esta hipótesis, también se utilizó la técnica estadística de regresión lineal múltiple. Se consideró como variable dependiente la estrategia de regulación emocional cognitiva catastrofismo o pesimismo. Las variables independientes fueron

los vínculos parentales afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno.

La prueba estadística ANOVA no permite rechazar la hipótesis nula para el modelo de los cuatro vínculos parentales ($F_{(4, 358)} = 2.238, p = .065$). Los resultados de la regresión múltiple señalan que uno de los vínculos muestra efectos significativos sobre la variable dependiente estrategia de regulación emocional cognitiva catastrofismo o pesimismo ($F_{(1, 361)} = 4.244, p = .040$). El vínculo es control materno, cuyo coeficiente estandarizado β es igual a .108.

Porque los cuatro vínculos parentales muestran una correlación múltiple no significativa con la estrategia de regulación emocional cognitiva catastrofismo o pesimismo de .121 ($R^2 = .015, R^2$ corregida = .004), la hipótesis nula se retiene. Con todo, se observó que el control materno constituye el mejor predictor y muestra una correlación significativa con la estrategia de regulación emocional cognitiva catastrofismo o pesimismo de .096 ($R^2 = .009, R^2$ corregida = .007).

Hipótesis nula 10

La hipótesis nula 10 manifiesta que “los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva autorrevaloración de los alumnos de educación primaria”.

Para probar esta hipótesis, también se utilizó la técnica estadística de regresión lineal múltiple. Se consideró como variable dependiente la estrategia de regulación emocional cognitiva autorrevaloración. Las variables independientes fueron los vínculos parentales afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno.

Aun cuando la prueba estadística ANOVA no permite rechazar la hipótesis nula para el modelo de los cuatro vínculos parentales ($F_{(4, 358)} = 1.960, p = .100$), los resultados de la regresión múltiple señalan que uno de los vínculos muestra efectos significativos sobre la variable dependiente estrategia de regulación emocional cognitiva autorrevaloración ($F_{(1, 361)} = 5.240, p = .023$). El vínculo es el afecto paterno y su coeficiente estandarizado β es igual a .120.

Porque los cuatro vínculos parentales muestran una correlación múltiple con la estrategia de regulación emocional cognitiva autorrevaloración de .146 ($R^2 = .021, R^2$ corregida = .011), que no es significativa, se retiene la hipótesis nula. Con todo, el afecto paterno constituye el mejor predictor y muestra una correlación significativa con la estrategia de regulación emocional cognitiva autorrevaloración de .120 ($R^2 = .014, R^2$ corregida = .012).

Otros hallazgos

Después del análisis estadístico realizado con las hipótesis nulas previamente definidas, se realizaron algunos análisis adicionales con otras de las variables que incluían los instrumentos empleados en la recolección de datos, como lo son las variables demográficas género, grado escolar que cursaba, ser hijo único o no y posición entre los hermanos. Las salidas estadísticas computarizadas correspondientes a esta sección se incluyen como Apéndice H.

Efectos de las variables demográficas sobre la comprensión lectora

Hay diferencia significativa de comprensión lectora entre los géneros ($t_{(383)} = -3.065, p = .002$), pues la media del género femenino de 2.05 ($DE = 1.250$) es

significativamente más alta que la del género masculino ($M = 1.67$, $DE = 1.166$).

Hay diferencias significativas de comprensión lectora entre los grados: ($F_{(5,379)} = 7.111$, $p = 000$). La puntuación obtenida en comprensión lectora por los alumnos de primer grado ($M = 1.17$) es significativamente más baja que la de todos los demás grados ($M = 2.16$) en segundo grado; ($M = 1.91$) en tercero; ($M = 1.77$) en cuarto; ($M = 2.29$) en quinto; ($M = 1.99$) en sexto.

En contraste, las variables hijo único ($t_{(383)} = .325$, $p = .746$) y posición entre los hermanos ($F_{(6, 378)} = 1.535$, $p = .165$) no ejercen efectos significativos sobre la variable comprensión lectora.

Efectos de variables demográficas sobre los vínculos parentales

Con el uso particular de la prueba t de Student para muestras independientes, con un nivel de significación de .05, se han establecido algunos análisis que revisan la correlación entre las variables demográficas y las variables correspondientes a los vínculos parentales (ver Apéndice H).

Género

En cuanto a la variable género, como se muestra en la Tabla 40, se observaron diferencias significativas en el caso de las niñas en afecto paterno ($t_{(361)} = -3.551$, $p = .000$) y en el caso de los niños en el control materno ($t_{(383)} = 1.304$, $p = .193$) y en el control paterno ($t_{(361)} = .207$, $p = .837$). El afecto materno no presentó diferencias significativas.

Hijo único

En cuanto a la variable de hijo único, como se observa en la Tabla 41, se

encontraron diferencias en el caso del hijo único en las variables afecto paterno ($t_{(361)} = .771, p = .441$) y control paterno ($t_{(361)} = -1.146, p = .253$); en tanto que el afecto materno y el control materno no presentan diferencias significativas.

Efectos de los vínculos parentales sobre la comprensión lectora

También se realizó un análisis de los efectos directos que tienen los vínculos parentales sobre la comprensión lectora, empleando de nuevo la técnica estadística de regresión lineal múltiple. Se consideró como variable dependiente la comprensión lectora, mientras las variables independientes fueron los vínculos parentales afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno.

La prueba estadística ANOVA muestra que el modelo con los cuatro vínculos parentales correlacionan significativamente ($F_{(4, 358)} = 7.244, p = .000$), pero los resultados de la regresión múltiple señalan que solo uno de los vínculos parentales muestra efecto significativo sobre la variable dependiente comprensión lectora ($F_{(1, 361)} = 26.036, p = .000$). El vínculo es afecto paterno, cuyo coeficiente estandarizado β es igual a .259.

Tabla 40

Efectos de la variable género sobre los vínculos parentales

Variable	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	Mujeres		Hombres	
				<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Afecto materno	-.026	383	.979	23.60	5.199	23.58	5.146
Control materno	1.304	383	.193	17.97	5.137	18.66	5.214
Afecto paterno	-3.551	361	.000	24.88	5.317	22.93	5.144
Control paterno	.207	361	.837	17.10	5.054	17.21	4.541

Tabla 41

Efectos de la variable hijo único sobre los vínculos parentales

Variable	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	Hijo único		No hijo único	
				<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Afecto materno	-.459	383	.646	23.19	4.902	23.63	5.196
Control materno	.304	383	.762	18.56	4.944	18.27	5.205
Afecto paterno	.771	361	.441	24.69	4.900	23.90	5.356
Control paterno	-1.146	361	.253	16.17	5.366	17.24	4.760

Los cuatro vínculos parentales muestran una correlación con la comprensión lectora de .274 ($R^2 = .075$, R^2 corregida = .065), el afecto paterno, que constituye el mejor predictor, muestra una correlación con la comprensión lectora de .259 ($R^2 = .067$, R^2 corregida = .065).

CAPÍTULO V

RESUMEN, DISCUSIÓN, IMPLICACIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Resumen

En este capítulo se presenta un resumen de la investigación que contempla los antecedentes y el problema planteado, la metodología implementada y los resultados que se han obtenido como consecuencia de la recolección de los datos y de su análisis. Asimismo, se presenta una discusión sobre los hallazgos, sus implicaciones y conclusiones fundamentadas en los resultados. Así también, se exponen recomendaciones para futuras investigaciones con este tema de estudio.

Antecedentes y problema de investigación

Desde un enfoque cuantitativo, esta investigación consistió en un estudio descriptivo, con un diseño correlacional. Surgió con la intención de analizar los efectos que tienen la regulación emocional cognitiva y los vínculos parentales sobre la comprensión lectora en alumnos de los seis grados de educación primaria de la escuela Nuevo León, ubicada en el municipio de Galeana, Nuevo León, México, durante el ciclo escolar 2013 - 2014. Enseguida se presenta una síntesis de la revisión de la literatura de cada variable implicada en la investigación.

Regulación emocional cognitiva

La regulación emocional cognitiva es la capacidad de estar consciente de la

relación entre emoción, comportamiento y cognición para aplicar las estrategias de afrontamiento adecuadas y mantener bajo control las emociones negativas y positivas para encauzarlas y conseguir con ello conductas deseables en todas las áreas de la vida de la persona, para actuar de forma adecuada ante diversas situaciones (Agudelo Marín et al., 2015; Bisquerra Alzina, 2008; Catret, 2006; Conangla Marín, 2005; Couto Cabral, 2011; Marín Sánchez et al., 2011; Ortega Alcaraz, 2015; Páez Rovira et al., 2012; Peñafiel y Serrano, 2010; Rodríguez Biglieri et al., 2012).

La regulación emocional pretende un crecimiento emocional e intelectual que logre una adaptación con menor costo personal. La regulación emocional se asocia con el control de la impulsividad, el autocontrol, la autoconciencia emocional, el manejo de emociones y la automotivación (Agudelo Marín et al., 2015; Kinkead Boutin et al., 2011; Marín Sánchez et al., 2006; Silva, 2005).

Comprensión lectora

La comprensión lectora se concibe como un proceso interactivo entre el sujeto que lee y sus habilidades lectoras (saberes acerca del mundo, del sistema de la lengua, de los tipos textuales y de los géneros discursivos) con el texto leído (con características según su tipo textual, propósito comunicativo, receptor previsto, ámbito de circulación, tema). Aprender a leer implica desarrollar esta habilidad en dos niveles: el reconocimiento de las palabras y la comprensión de la información escrita. Lograr un buen nivel de comprensión lectora implica un buen rendimiento escolar, ya que esta habilidad desarrolla diversidad de herramientas útiles para entender, comprender y construir nuevos conocimientos de diferentes áreas, lo que significa que mediante la comprensión lectora el alumno interpreta ideas como parte de una trama, secuencia o

idea que le permite asimilar toda la información que puede emplear o ejecutar (Abusamra et al., 2009; Carpio Fernández et al., 2012; Castellano Díaz, 2010; Charry Dussán, 2008; Cruz Mendoza, 2011; Gómez Palomino, 2011; Valles Arándiga, 2005).

Vínculos parentales

El vínculo parental es un lazo afectivo de unión establecido entre una persona y sus padres, y se logra por medio de la creación de relaciones de buen trato, amor, confianza y comunicación. El vínculo parental permite desarrollar el funcionamiento socioemocional de las personas, lo que tiene consecuencias en las formas de interacción del niño con los elementos de su entorno (Comín, 2012; Grossmann y Grossmann, 2007; Páez et al., 2006; Pérez Rivera, 2015; Torío López et al., 2008).

Existe una clasificación de vínculos parentales. Por un lado, el denominado de apego seguro, que se caracteriza por la presencia estable de los padres, donde las relaciones se basan en calidez, cohesión y flexibilidad, lo que genera confianza por parte de los niños en sus figuras de apego. Por otro lado, se encuentra el vínculo inseguro, caracterizado por la ausencia de los padres, lo que trae consigo una falta de confianza en los demás y, como consecuencia, en sí mismo (Comín, 2012; Páez et al., 2006; Pérez Rivera, 2015).

Propósito del estudio

El propósito de este estudio fue revisar y determinar la relación existente entre la manera en que los alumnos de educación primaria regulan sus emociones a partir del afecto y control que han empleado sus padres por la interacción entre ellos (los vínculos parentales) y determinar la influencia de estos factores sobre el nivel de logro en la

comprensión lectora.

Además, se pretendió conocer la influencia que ejercen los tipos de vínculos parentales establecidos en la infancia sobre la estrategia de regulación emocional cognitiva de los participantes, para distinguir los efectos positivos y negativos que genera la regulación emocional cognitiva desarrollada a partir de los vínculos parentales.

Método

Participantes

Los participantes se eligieron de forma no aleatoria y circunstancial, comprendiendo una población total de 385 alumnos de educación primaria inscritos durante el ciclo escolar 2013-2014 de la escuela de organización completa Nuevo León, ubicada en el centro del municipio de Galeana, Nuevo León, México. Fueron 182 hombres (47.3%) y 203 mujeres (52.7%), con un rango de edad de 6 a 13 años, distribuidos en seis grados: 66 alumnos en primero (17.1%), 61 en segundo (15.8%), 65 en tercero (16.9%), 62 en cuarto (16.1%), 55 en quinto (14.3%) y 76 en sexto (19.7%).

Instrumentos

La variable regulación emocional fue medida por el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ), desarrollado por Garnefski y Kraaij (2007) en su versión para niños, con nueve categorías que hacen referencia a cada una de las estrategias de afrontamiento y de manejo de emociones: autculpa, culpar a otros, aceptación, planificación, reorientación positiva, reflexión, puesta en perspectiva, catastrofismo y autorrevaloración. Este instrumento tiene un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .75 a .87.

El segundo instrumento aplicado fue el denominado de Lazos o Vínculos Parentales (PBI) de Parker et al. (1979), empleado para medir la percepción que los hijos tienen de las actitudes y conductas de los padres y madres, con 25 afirmaciones, distribuidas en dos subescalas: afecto (12 ítems) y control (13 ítems). La confiabilidad del instrumento es determinada mediante el coeficiente de Cronbach, que se halló entre .82 y .85 para las escalas maternas y entre .90 y .94 para las escalas paternas.

El tercer instrumento es propuesto por la Secretaría de Educación de México en el ciclo escolar 2012 -2013, a través del Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la comprensión lectora en el aula, validado durante el ciclo escolar 2009 – 2010, por medio de un estudio realizado por la Secretaría de Educación denominado “Cuéntame la historia que leíste”, que consiste en leer un texto apropiado para su grado escolar y contestar luego cuatro preguntas de respuesta abierta con ciertos criterios de revisión.

Resultados

Mediante una regresión lineal múltiple se ha detectado que las estrategias de regulación emocional cognitiva culpar a otros y planificación son predictoras significativas de la comprensión lectora ($F_{(2, 382)} = 18.435, p = .000$), destacando que el afecto paterno tiene efectos significativos sobre ambas estrategias de regulación emocional cognitiva ($F_{(9, 353)} = 26.001, p = .000$) . El control materno ($F_{(2, 382)} = 112.855, p = .014$) solo muestra efectos significativos sobre la estrategia de regulación emocional cognitiva culpar a otros ($F_{(4, 358)} = 6.412, p = .000$), y el afecto materno solo produce efectos significativos sobre la estrategia de planificación ($F_{(4, 358)} = 10.213, p = .000$).

Por medio de la misma técnica estadística se puede observar que también el

afecto materno produce efectos significativos sobre la estrategia de regulación emocional cognitiva aceptación ($F_{(1, 361)} = 6.700, p = .010$), en tanto que el control materno muestra efectos significativos sobre la estrategia de regulación emocional cognitiva catastrofismo o pesimismo ($F_{(1, 361)} = 4.244, p = .040$).

Asimismo, el afecto paterno también muestra efecto significativo sobre las estrategias de regulación emocional cognitiva reorientación positiva ($F_{(1, 361)} = 16.909, p = .000$), autorrevaloración ($F_{(1, 361)} = 5.240, p = .023$) y reflexión ($F_{(2, 360)} = 5.930, p = .003$). Por último, el control paterno produce efectos significativos sobre las estrategias de regulación emocional cognitiva reflexión ($F_{(2, 360)} = 5.930, p = .003$) y autculpa ($F_{(1, 361)} = 8.465, p = .004$). Es de destacar que, para la estrategia de regulación emocional cognitiva puesta en perspectiva, ningún subconjunto de vínculos parentales muestra alguna correlación significativa ($F_{(4, 358)} = 1.339, p = .255$).

Entre otros hallazgos, se ha encontrado que las niñas tienen una comprensión lectora más alta ($M = 2.05, DE = 1.250$) que los niños ($M = 1.67, DE = 1.166$). El primer grado ($M = 1.17$) tiene la comprensión lectora más baja, mientras que el quinto grado ($M = 2.29$) cuenta con la comprensión lectora más alta.

Las variables hijo único ($t_{(383)} = .325, p = .746$) y posición entre los hermanos ($F_{(6, 378)} = 1.535, p = .165$) no muestran efectos significativos sobre la comprensión lectora.

Se observaron diferencias de afecto paterno en favor de las niñas ($t_{(361)} = -3.551, p = .000$), mientras que los niños presentan diferencias significativas a su favor en el control materno ($t_{(383)} = 1.304, p = .193$) y control paterno ($t_{(361)} = .207, p = .837$). Además, se encontraron diferencias en favor del hijo único en las variables afecto paterno

($t_{(361)} = .771, p = .441$) y control paterno ($t_{(361)} = -1.146, p = .253$).

Al analizar la influencia que tienen los vínculos parentales sobre la comprensión lectora, se observó que solo el afecto paterno muestra un efecto significativo sobre la comprensión lectora ($F_{(1, 361)} = 26.036, p = .000$).

Discusión

El primer objetivo de este estudio que fue determinar la relación existente entre la regulación emocional cognitiva, los vínculos parentales y el nivel de logro de la comprensión lectora de los niños y las niñas, se cumplió al encontrar que al menos dos de las estrategias de regulación emocional cognitiva (culpar a otros y planificación) muestran efectos significativos sobre la comprensión lectora.

Las estrategias de regulación emocional cognitiva, como muestra la investigación, pueden tener tendencias hacia dos extremos; por un lado, hacia el dominio de las emociones positivas, o bien, hacia las emociones negativas, pues las estrategias reguladoras coinciden hacia ambas tendencias: planificación con tendencia positiva y culpar a otros generando emociones negativas, sobre las cuales se puede percibir la influencia que tienen los vínculos parentales.

Este argumento se confirma al observar que la estrategia de regulación emocional cognitiva planificación se estructura a partir de una regulación de emociones positivas, ya que los vínculos parentales afecto materno y afecto paterno influyen para que esto ocurra.

Paéz et al. (2006) argumentan que las personas formadas bajo un apego seguro adulto tienen una visión positiva del yo y del mundo social. A lo que agregan Grossmann y Grossmann (2007) que este vínculo parental basado en confianza,

protección, calidez y cuidado permite conceptualizar de forma positiva las relaciones sociales que establecerá en un futuro, por lo que en el niño se formará una visión positiva del yo y del mundo social.

En la estrategia culpar a otros predomina el vínculo parental control materno, que es una relación de apego entre la madre y el hijo y que se caracteriza por autoritarismo, excesivo control, poca calidez en el entorno familiar o negligencia (Richaard de Minzi et al., 2013), lo que trae consecuencias negativas en el desarrollo emocional de la persona y provoca grandes dificultades en establecer relaciones sociales placenteras. Paéz et al. (2006) dicen que los individuos con un apego inseguro y temeroso tienen una visión negativa de la vida y de las relaciones sociales que establecen.

En cuanto al objetivo reconocer la influencia que ejercen los vínculos parentales establecidos en la infancia sobre la regulación emocional cognitiva de los participantes se encontró que si existe efecto significativo de los vínculos parentales sobre las estrategias de regulación emocional cognitiva, con excepción de la estrategia de regulación emocional cognitiva puesta en perspectiva.

Como afirma Comín (2012), el vínculo entre padres e hijos supone una construcción de un modelo mental de lo que es una relación, pues va dejando en el niño grabados los recuerdos; se construye el concepto de la figura de apego y de sí mismo y las expectativas sobre la propia relación. Al inicio, son procesos mentales, experienciales y hechos de sensaciones. Después, son representaciones mentales.

De esta situación testifica Cuervo Martínez (2010), cuando menciona que la familia influye en el desarrollo socioafectivo del infante, ya que los modelos, valores, normas, roles y habilidades se aprenden durante el período de la infancia, la cual está

relacionada con el manejo y la resolución de conflictos, las habilidades sociales y adaptativas, las conductas prosociales y con la regulación emocional. Esto es confirmado en esta investigación al encontrar que, cuando la relación establecida entre el hijo y sus padres (en lo individual o en conjunto) se basa en el afecto, se refleja una regulación emocional positiva al emplear estrategias de aceptación, de reorientación positiva, de autorrevaloración y de planificación, ya que, de acuerdo con Comín (2012) y Robles Estrada, Oudhof van Barneveld y Mercado Maya (2016), el afecto en una relación entre padres e hijos permite que los últimos tengan reacciones de respuesta comportamental apropiadas a las situaciones que están viviendo, lo que les permite llegar a una solución, logrando con ello que acepten frustraciones, cambios o dificultades ante lo vivido, generando en ellos un marco de confianza.

En cambio, cuando el contexto familiar no satisface la necesidad emocional de afecto por parte de sus figuras parentales, los hijos tienden a emplear respuestas emocionales y conductuales desajustadas, como lo son la agresión, la falta de respuesta emocional, las bajas autoestima y autoeficacia, la percepción negativa del mundo y la dependencia inmadura o defensiva.

También se obtuvo en este estudio que cuando en el estilo de crianza o en el establecimiento del vínculo parental domina el control, sea materno o paterno, se observa que los hijos eligen una estrategia de regulación emocional negativa, como pueden ser el catastrofismo o el pesimismo, la autculpa y el culpar a otros.

García y Gracia (2010) y Cuervo Martínez (2010) fortalecen este hallazgo al argumentar que las relaciones parentales basadas en el control psicológico se caracterizan por la alta imposición y el bajo afecto, lo que genera un desarrollo emocional disfuncional

y deficiente en estrategias y competencias emocionales, dificultando en el niño que se adapte en diferentes contextos a lo largo de su vida. Pero cabe destacar que, si esta relación de control es establecida con el padre, es menor el impacto que tiene en la conducta de los hijos, a diferencia de que este vínculo de control parental se establezca con la madre. Como lo argumentan Robles Estrada et al. (2016), ciertos problemas sociales tienen su raíz en la forma como se ha establecido el vínculo con las figuras parentales, en especial con la figura materna, por ser su cuidadora primaria y haber establecido una relación antes de nacer, además de caracterizarse esta por ser afectuosa, contenedora emocionalmente, favorecedora de la independencia y la autonomía, accesible, receptiva y cálida.

Es importante destacar que, en la estrategia de regulación emocional denominada puesta en perspectiva, ninguno de los vínculos parentales analizados influye sobre ella, pues, como argumentan Medrano et al. (2013), esta estrategia funcional adaptativa consiste en disminuir y relativizar la gravedad del evento, comparándola con otros eventos, lo que provoca dejar fuera las emociones, salir de la situación y ver desde fuera lo ocurrido, con una visión más objetiva, para identificar la forma adecuada de actuar ante lo vivido que ha provocado un desequilibrio emocional.

Implicaciones

El trabajo de investigación realizado permitió reconocer la influencia que ejercen las estrategias de regulación emocional cognitiva sobre la comprensión lectora en los alumnos de educación primaria de la escuela Nuevo León. Sin embargo, se destacó que los participantes emplean estrategias reguladoras adaptativas y también desadaptativas que son elegidas a partir del estilo de crianza que se ha establecido con ellos.

Por ello, es indispensable que los padres sean conscientes de las características de la relación parental que establecen con sus hijos, porque de ello dependerán las estrategias de regulación emocional cognitiva que ellos utilizarán para regular sus emociones ante diversas situaciones vividas.

De aquí que los padres de familia deberían estar conscientes de la importancia de su rol en el entorno familiar y considerar como necesaria la implementación de un proyecto formativo con los niños desde el hogar, que les permita desarrollar diversas habilidades emocionales para adaptarse y regularse de una forma adecuada a diversas situaciones vividas donde entran en juego las emociones.

Es ahí donde el sistema educativo debería implementar asesorías para la formación de padres de familia, con el fin de guiar a los hijos y de trabajar con ellos las herramientas de desarrollo emocional que impactan en su rendimiento académico y en la sana convivencia con los demás. Asimismo, es importante que los docentes de educación primaria diseñen un plan de trabajo extraescolar que involucre a los padres y madres de familia para que, desde el seno familiar, generen una cultura en favor de la lectura diaria.

Conclusiones

Esta investigación fue realizada con dos objetivos particulares. Primero, para determinar la relación existente entre la regulación emocional cognitiva, los vínculos parentales y el nivel de logro de la comprensión lectora de los niños y las niñas de educación primaria del centro escolar Nuevo León en el municipio de Galeana, Nuevo León, México. Segundo, reconocer la influencia que ejercen los tipos de vínculos parentales establecidos en la infancia sobre la regulación emocional cognitiva de los

participantes. Luego de realizar los análisis pertinentes, los resultados permiten arribar a las siguientes conclusiones:

1. Las estrategias de regulación emocional cognitiva planificación y culpar a otros influyen sobre la comprensión lectora; la primera es adaptativa, con emociones positivas y la segunda es desadaptativa, que genera emociones negativas, siendo el afecto paterno el vínculo parental que tiene mayor efecto predictor sobre ambas estrategias, mientras que el control materno influye significativamente sobre la estrategia de regulación culpar a otros y el afecto materno solo tiene efectos significativos sobre la estrategia de planificación.

2. Los vínculos parentales impactan significativamente sobre todas las estrategias de regulación emocional cognitiva, excepto sobre la estrategia puesta en perspectiva. Por un lado, el afecto materno afecta con mayor impacto la estrategia aceptación, mientras que el control materno muestra efectos significativos sobre la estrategia catastrofismo o pesimismo. Asimismo, el afecto paterno muestra efectos significativos sobre las estrategias reorientación positiva, autorrevaloración y reflexión, en tanto que el control paterno impacta significativamente sobre las estrategias reflexión y autculpa.

3. De los cuatro vínculos parentales analizados, se encontró que solo el afecto paterno influye significativamente sobre la comprensión lectora, siendo las niñas en quienes impacta significativamente tal vínculo parental, a diferencia de los niños, sobre quienes tienen mayor efecto el control materno y el control paterno.

Recomendaciones

Luego de finalizar este estudio y considerando las conclusiones a las que se ha

llegado, se presentan a continuación algunas recomendaciones, tanto para los docentes, padres y madres de familia, alumnos como para futuras investigaciones.

Para los docentes

1. Diseñar actividades o proyectos educativos que favorezcan el desarrollo de emociones positivas y adaptativas que permitan a los alumnos desarrollar habilidades reguladoras emocionales favorables y establecer relaciones de convivencia social funcionales.

2. A partir de las tareas extraescolares que planifican para sus alumnos, considerar la trascendencia de los vínculos parentales, para que estas actividades realizadas entre padres e hijos tengan la intención de favorecer emociones positivas en todos los involucrados, pues contribuirán a un apego seguro, fundamentado en la confianza, la comunicación, el respeto, la protección, el cuidado y la calidez.

Para los padres y madres

1. Tomar conciencia de las características de la relación parental que establecen con sus hijos, porque de ello dependerán las estrategias de regulación emocional cognitiva que utilizarán para regular sus emociones ante diversas situaciones vividas y nuevas relaciones de convivencia.

2. Establecer vínculos parentales seguros, basados en emociones positivas, pero sin desconocer la existencia de emociones negativas.

3. Emplear estrategias de regulación emocional cognitiva funcionales que permitan al hijo afrontar situaciones nuevas y retadoras, pues las personas de apego seguro tienen una visión positiva del yo y del mundo social.

4. Participar activamente en la realización de tareas extraescolares, así como en actividades dentro del centro escolar, pues esto permitirá que los niños construyan un concepto significativo y positivo del proceso educativo, permitiendo que aprovechen mejor el tiempo escolar y que sus resultados académicos sean mejores.

5. Destinar un tiempo específico con sus hijos para la práctica diaria de lectura de textos, cuentos, narraciones y otras obras literarias, que se encuentren al nivel de comprensión y edad de los niños.

Para los alumnos

1. Emplear el tiempo que frecuentemente desaprovechan en el uso de aparatos y juegos electrónicos, en actividades que compartan con sus padres, ya que estos les permitirán formarse un concepto adecuado de la familia, de la sociedad y de las formas funcionales de interacción y de convivencia que se deben emplear con otras personas.

Para futuras investigaciones

1. Replicar el estudio, ampliando el tamaño de la muestra, con las mismas variables de análisis, pero con otras características de la población, como el nivel educativo y/o las áreas académicas de impacto.

2. A partir de los resultados obtenidos, diseñar trayectos de formación en donde se consideren las áreas de oportunidad identificadas en esta investigación.

3. Iniciar una nueva investigación, cuyo objetivo principal sea distinguir los efectos positivos y/o negativos que ocasionan las estrategias de regulación emocional cognitiva en el comportamiento y las formas de convivencia de las personas.

APÉNDICE A

INSTRUMENTOS

CÓDIGO:

NOMBRE COMPLETO:

COMPLETA Y/O TACHA LOS CUADROS QUE CORRESPONDAN A TU INFORMACIÓN

Grado:

¿ERES HIJO ÚNICO?: SI NO

POSICIÓN QUE OCUPA ENTRE LOS HERMANOS: 1 2 3 4 5 6 Otra Cual:

De las siguientes opciones marca con una **X** la que consideres te describe.

¿Cómo enfrentar los problemas?

En la vida pasan cosas buenas, pero a veces pueden suceder cosas desagradables. Cuando algo desagradable ocurre, se puede pensar en ello por un largo tiempo, cuando algo desagradable te sucede...

¿Cómo afrontas la situación?

No.	Opción	Elija un valor				
		NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULARMENTE	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	Creo que soy el culpable.	1	2	3	4	5
2	Creo que tengo que aceptarlo.	1	2	3	4	5
3	Una y otra vez pienso en cómo me siento al respecto.	1	2	3	4	5
4	Pienso en cosas más agradables.	1	2	3	4	5
5	Pienso en lo que sería mejor que yo hiciera	1	2	3	4	5
6	Creo que puedo aprender de lo vivido	1	2	3	4	5
7	Creo que las cosas peores pueden suceder	1	2	3	4	5
8	A menudo pienso que es mucho peor que lo que ocurre con los demás	1	2	3	4	5
9	Creo que los demás tienen la culpa	1	2	3	4	5
10	Creo que he sido un tonto	1	2	3	4	5
11	Acaba de suceder, no hay nada que yo pueda hacer al respecto	1	2	3	4	5
12	A menudo pienso en lo que estoy pensando y sintiendo	1	2	3	4	5
13	Creo en las cosas más agradables que no tienen nada que ver con ello	1	2	3	4	5
14	Pienso en cómo puedo hacer frente a la situación	1	2	3	4	5
15	Creo que eso me hace sentir " más capaz e inteligente"	1	2	3	4	5
16	Creo que las cosas peores ocurren a los demás	1	2	3	4	5
17	Una y otra vez, pienso en lo terrible que todo es	1	2	3	4	5
18	Creo que otros han sido unos tontos	1	2	3	4	5
19	Creo que es mi culpa	1	2	3	4	5
20	Creo que no puedo cambiarlo	1	2	3	4	5
21	Todo el tiempo, creo que quiero entender por qué me siento de esa manera	1	2	3	4	5
22	Pienso en algo agradable y no sobre lo que pasó	1	2	3	4	5
23	Pienso en cómo puedo cambiarlo	1	2	3	4	5
24	Creo que hay cosas buenas de la situación	1	2	3	4	5

25	Creo que no es tan mala como otras cosas que podrían ocurrir	1	2	3	4	5
26	Todo el tiempo, creo que esto es lo peor que le puede pasar a alguien	1	2	3	4	5
27	Creo que es culpa de los demás	1	2	3	4	5
28	Creo que todo se debe a mí	1	2	3	4	5
29	Creo que no puedo hacer nada al respecto	1	2	3	4	5
30	A menudo pienso en lo que siento por lo que pasó	1	2	3	4	5
31	Pienso en las cosas bonitas que me han pasado	1	2	3	4	5
32	Pienso en lo que puedo hacer mejor	1	2	3	4	5
33	Creo que no es del todo malo	1	2	3	4	5
34	Creo que hay cosas peores en el mundo	1	2	3	4	5
35	A menudo pienso en lo horrible que era la situación	1	2	3	4	5
36	Creo que todo se debe a los demás	1	2	3	4	5

¿Cómo te tratan tus papás?

Este cuestionario presenta algunas conductas que tienen los padres hacia sus hijos. Trata de recordar cuales has observado de tus padres hacia ti, no hay respuestas buenas o malas, solo respuestas sinceras y anónimas. Del lado izquierdo marca lo referente a tu madre y del lado derecho lo concerniente a tu padre. Responde según el siguiente cuadro y familiarízate con la escala de 3 puntos. Mira el significado de cada número

- 0. Nunca**
1. Casi nunca
2. Casi siempre
3. Siempre

MADRE		PADRE
	1) Me habla con voz cálida y amistosa.	
	2) No me ayuda tanto como yo necesito.	
	3) Me permite hacer cosas que quiero hacer.	
	4) Me parece muy frío(a) o distante conmigo.	
	5) Entiende mis problemas y preocupaciones.	
	6) Es afectuoso(a) o cariñoso conmigo.	
	7) Aprueba que yo tome mis propias decisiones.	
	8) No me deja crecer.	
	9) Trata de controlar cada cosa que yo hago.	
	10) Invade mi privacidad.	
	11) Disfruta conversando acerca de mis cosas.	
	12) Con frecuencia nos reímos juntos(as).	
	13) Me trata como un bebé.	
	14) No me parece que entiende lo que yo necesito o quiero.	
	15) Me permite decidir cosas por mí mismo(a).	
	16) Me hace sentir que yo no soy querido(a).	
	17) Me hace sentir mejor cuando yo estoy descontento(a) o triste.	
	18) Casi no habla conmigo.	
	19) Trata de hacerme dependiente de él / ella.	
	20) Siento que yo no puedo cuidar de mí mismo(a) a menos que él/ ella este cerca.	
	21) Me da tanta libertad como yo quiero.	
	22) Me permite salir tan frecuentemente como yo quiero.	
	23) Me sobreprotege.	
	24) No me alaba o elogia.	
	25) Me permite vestir en la forma que me gusta.	

COMPETENCIA LECTORA
HOJA DE LECTURA PARA EL ALUMNO (A)
PRIMER CICLO

LOS BURROS DE DON TOMÁS

Don Tomás compró cuatro burros. Montó en uno y volvió a su casa.

Por el camino los contó: uno, dos y tres. No contaba el que montaba.

Ya en su casa, dijo a su mujer:

—¡Mira!, he comprado cuatro burros y traigo sólo tres; me han robado uno.

—¡Qué raro! —dijo la mujer. —Tú no ves más que tres, pero yo veo cinco

(68 palabras)

COMPETENCIA LECTORA
HOJA DE LECTURA PARA EL ALUMNO (A)
PRIMER CICLO

BASILIA

- ¡Buenos días, doña Prudencia!
- Buenos, Basilia, ¿qué se te ofrece?
- ¿Podría regalarme unas calabacitas?, me estoy muriendo de hambre.
- No Basilia, sólo me quedaron las que necesito para mi familia.
- Nomás regáleme unas poquitas. Se lo agradeceré mucho.
- Está bien. Si me ayudas a barrer el patio te las daré.
- Gracias, doña Prudencia, mejor regreso otro día.
- Pues, ¿no que te estás muriendo de hambre?
- Sí, pero también tengo sueño. ¡Adiós, señora!

Ella G. Alvarado Navarrete

(77 palabras)

COMPETENCIA LECTORA
HOJA DE LECTURA PARA EL ALUMNO (A)
PRIMER CICLO

LA GENEROSIDAD DE TOÑO

—¡Mamá, mamá! Afuera grita desesperadamente un señor.
¿Me das una moneda de cinco pesos para dársela? —pidió
Toño a su mamá.

—¡Con mucho gusto, hijo! Me agrada que seas tan
generoso con tus semejantes. Pero, dime, ¿quién es esa
persona a quien tú quieres ayudar? —le contestó la mamá.

Toño, muy complacido, le dijo: “asómate a la ventana, mami,
y tú misma podrás oírlo...”.

La mamá se asomó, y vio a un señor que pasaba por la calle
gritando: “¡Helados! ¡Hay helados a cinco pesos! ¡Ricos
helados a cinco pesos!”.

(94 palabras)

DESPUÉS DE LEER EL TEXTO ENTREGADO, CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Qué le pidió Toño a su mamá?

2. ¿Toño realmente es generoso como pensaba su mamá? Explica tu respuesta.

3. El señor que gritaba en la calle, ¿estaba desesperado, como le dijo Toño a su mamá? Explica tu respuesta

4. Ahora, cuéntame la historia que leíste:

COMPETENCIA LECTORA
HOJA DE LECTURA PARA EL ALUMNO (A)
SEGUNDO CICLO

¿QUIÉN LE PONE EL CASCABEL AL GATO?

Habitaban unos ratoncitos en la cocina de una casa cuya dueña tenía un hermoso gato, tan buen cazador, que siempre estaba al acecho. Los pobres ratones no podían asomarse por sus agujeros ni siquiera de noche. No pudiendo vivir de ese modo por más tiempo, se reunieron un día con el fin de encontrar un medio para salir de tan espantosa situación.

—Atemos un cascabel al cuello del gato —dijo un joven ratoncito—, y por su tintineo sabremos siempre el lugar donde se halla.

Tan ingeniosa proposición hizo revolcarse de gusto a todos los ratones, pero un ratón viejo dijo con malicia:

—Muy bien, pero ¿quién de ustedes le pone el cascabel al gato?

—Nadie le contestó.

(125 palabras)

COMPETENCIA LECTORA
HOJA DE LECTURA PARA EL ALUMNO (A)
TERCER CICLO

EI NARRADOR

Había una vez un hombre a quien todos querían porque contaba historias muy bonitas. Diariamente salía por la mañana de su aldea y cuando volvía al atardecer, los trabajadores, cansados de trabajar todo el día, se agrupaban junto a él y le decían:

—¡Anda, cuéntanos lo que has visto hoy!

Y él contestaba:

—He visto en el bosque a un fauno que tocaba la flauta y a su alrededor a muchos enanitos con gorras de colores, bailando alegremente.

—¿Qué otra cosa viste? —le preguntaban los hombres que no se cansaban de escucharlo.

—Cuando llegué a la orilla del mar, ¡a que no se imaginan lo que vi!

—No, no podemos imaginar nada ¡Dinos lo que pasó a la orilla del mar!

—Pues vi tres sirenas, sí señores, tres sirenas que con un peine de oro peinaban sus cabellos verdes.

Y los hombres lo amaban porque les contaba hermosas historias.

Una mañana salió de su aldea como todas las mañanas, pero cuando llegó a la orilla del mar vio tres sirenas que, al borde de las olas, peinaban sus cabellos verdes con su peine de oro. Y cuando llegó al bosque vio a un fauno que tocaba la flauta, mientras los enanitos bailaban a su alrededor.

Esa tarde, al volver a su aldea, los trabajadores le dijeron como de costumbre:

—¡Anda, cuéntanos lo que has visto hoy!

Y él contestó:

—Hoy no he visto nada.

(236 palabras)

DESPUÉS DE LEER EL TEXTO ENTREGADO, CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Por qué los trabajadores amaban al narrador?

2. ¿Qué le pasó al narrador cuando llegó a la orilla del mar y después pasó por el bosque?

3. ¿Por qué el narrador les contestó a los trabajadores: "Hoy no he visto nada"?

4. Ahora, cuéntame la historia que leíste:

COMPETENCIA LECTORA
HOJA DE LECTURA PARA EL ALUMNO (A)
TERCER CICLO

EL FUTURO

Paolino había oído hablar del futuro.

—¿Qué es el futuro?

—Una cosa que todavía tiene que venir.

—¿Y cuándo viene?

—Viene, viene, basta con esperarlo.

—¿Pero cómo hago para reconocerlo?

—Esto es más difícil porque cuando llega ya no es futuro sino presente.

—Si estoy muy atento y lo oigo cuando está a punto de llegar, ¿ése es el futuro?

—Si lo oyes mientras está llegando, entonces sí, ése es el futuro.

Paolino cogió una silla y se puso a esperar pero lo distraían mucho los que estaban a su alrededor: los padres, los parientes, los amigos de los padres y los amigos de los parientes.

Entonces cogió la silla y la llevó al cuarto de cosas viejas. Allí había mucho silencio. En cierto momento le pareció oír unos pasos ligeros, debía ser el futuro que se estaba acercando. Se volvió y vio un ratoncillo.

—¿Por casualidad eres el futuro?

—El ratoncillo se echó a reír.

—Yo soy un ratoncillo, ¿no ves que soy un ratoncillo?

Los padres tuvieron que llevarle la comida a ese cuarto porque Paolino no quería ya bajar, si antes haber visto llegar al futuro.

Después de muchos años, Paolino está todavía allí esperando. Ahora es mayor, ya no es un niño, han pasado muchos años y tiene una barba rubia muy espesa y muy larga. No ha hecho nada bueno ni nada malo en su vida. La ha consumido casi toda esperando al futuro.

Luigi Maleaba

(243 palabras)

APÉNDICE B

GUÍA PARA REVISIÓN DE RESPUESTAS EN LA PREGUNTA
ABIERTA 4, EN EL INSTRUMENTO “CUÉNTAME
LA HISTORIA QUE LEÍSTE”

PREGUNTAS Y RESPUESTAS ESPERADAS, PRIMER CICLO

PRIMER GRADO

LOS BURROS DE DON TOMÁS

Pregunta	Respuesta o idea esperada -considerando el contexto- expresada por el alumno en sus propias palabras
1. ¿Cuántos burros traía Don Tomás en el camino?	1. Cuatro
2. ¿Por qué se quejó Don Tomás de que le habían robado un burro?	2. Al no contar al burro que montaba, pensaba que sólo traía tres burros y que, por lo tanto, le habían robado un burro.
3. ¿Por qué la mujer de Don Tomás dijo que veía cinco burros?	3. La mujer se dio cuenta del error que estaba cometiendo Don Tomás al no contar al burro que montaba, por lo que le insinuó que él era el quinto burro por no darse cuenta.
4. Ahora, cuéntame la historia que leíste.	4. <u>Crédito total 2 puntos:</u> si el alumno menciona a los personajes y narra: A) cómo empieza la historia, B) cómo se desarrolla y C) cómo termina. <u>Crédito parcial 1 punto:</u> si el alumno omite uno o dos de los elementos anteriores. <u>Crédito nulo 0 puntos:</u> si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia. (El niño puede narrar haciendo uso de sus propias palabras).

SEGUNDO GRADO

BASILIA

Pregunta	Respuesta o idea esperada -considerando el contexto- expresada por el alumno en sus propias palabras
1. ¿Qué quería Basilia?	1. Quería que le regalaran unas calabacitas para comer.
2. ¿Qué le propuso doña Prudencia a Basilia?	2. Que si le ayudaba a barrer el patio le daría unas calabacitas.
3. ¿Cómo era Basilia?	3. Una persona que quiere sacar provecho sin esfuerzo. Una persona necesitada, pero floja. / Una persona a la que no le gusta trabajar para obtener sus cosas. (Para otorgar el punto, la respuesta del alumno debe girar en torno a una de estas ideas, la cual podrá estar expresada con sus propias palabras.)
4. Ahora, cuéntame la historia que leíste.	4. <u>Crédito total 2 puntos:</u> si el alumno menciona a los personajes y narra: A) cómo empieza la historia, B) cómo se desarrolla y C) cómo termina. <u>Crédito parcial 1 punto:</u> si el alumno omite uno o dos de los elementos anteriores. <u>Crédito nulo 0 puntos:</u> si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia. (El niño puede narrar haciendo uso de sus propias palabras.)

TERCER GRADO

LA GENEROSIDAD DE TOÑO

Pregunta	Respuesta o idea esperada -considerando el contexto- expresada por el alumno en sus propias palabras
<p>1. ¿Qué le pidió Toño a su mamá?</p> <p>2. ¿Toño realmente es generoso como pensaba su mamá? Explica tu respuesta.</p> <p>3. El señor que gritaba en la calle, ¿estaba desesperado, como le dijo Toño a su mamá? Explica tu respuesta.</p> <p>4. Ahora, cuéntame la historia que leíste.</p>	<p>1. Una moneda de cinco pesos para dársela a un señor.</p> <p>2. No. Toño quería la moneda para comprar un helado, no para ayudar al señor. (Aceptar cualquier paráfrasis del alumno que implique esta idea.)</p> <p>3. No. El señor sólo estaba haciendo publicidad a sus helados. No. El señor sólo estaba vendiendo sus helados. No. Como todos los vendedores de la calle, el señor sólo estaba gritando para que la gente se acercara a comprar sus helados. (Para otorgar el punto, la respuesta del alumno debe girar en torno a una de estas ideas, la cual podrá estar expresada con sus propias palabras.)</p> <p>4. <u>Crédito total 2 puntos</u>: si el alumno menciona a los personajes y narra: A) cómo empieza la historia, B) cómo se desarrolla y C) cómo termina. <u>Crédito parcial 1 punto</u>: si el alumno omite uno o dos de los elementos anteriores. <u>Crédito nulo 0 puntos</u>: si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia. (El niño puede narrar haciendo uso de sus propias palabras.)</p>

CUARTO GRADO
PREGUNTAS Y RESPUESTAS ESPERADAS, SEGUNDO CICLO
¿QUIÉN LE PONE EL CASCABEL AL GATO?

Pregunta	Respuesta o idea esperada -considerando el contexto- expresada por el alumno en sus propias palabras
<p>1. ¿Qué problema tenían los ratones?</p> <p>2. ¿Qué decidieron hacer los ratones para resolver su problema?</p> <p>3. ¿Qué nos enseña esta fábula?</p>	<p>1. Que no podían salir (asomarse) de su agujero por temor a un gato.</p> <p>2. Ponerle un cascabel al gato para saber dónde estaba.</p> <p>3. -Que es más fácil decir las cosas que hacerlas. -Que del dicho al hecho hay mucho trecho.</p> <p>(Para otorgarle el punto, el alumno sólo tiene que decir una de las ideas usando sus propias palabras.)</p>
<p>4. Ahora cuéntame la historia que leíste.</p>	<p>4. <u>Crédito total 2 puntos</u>: si el alumno menciona a los personajes y narra: A) cómo empieza la historia, B) cómo se desarrolla y C) cómo termina.</p> <p><u>Crédito parcial 1 punto</u>: si el alumno omite uno o dos de los elementos anteriores.</p> <p><u>Crédito nulo 0 puntos</u>: si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia. (El niño lo puede decir con sus propias palabras.)</p>

PREGUNTAS Y RESPUESTAS ESPERADAS, TERCER CICLO
QUINTO GRADO
EL NARRADOR

Pregunta	Respuesta o idea esperada -considerando el contexto- expresada por el alumno en sus propias palabras
1. ¿Por qué los trabajadores amaban al narrador?	1. Porque les contaba historias hermosas cuando estaban cansados.
2. ¿Qué le pasó al narrador cuando llegó a la orilla del mar y después pasó por el bosque?	2. Que se hicieron realidad las historias que él había inventado.
3. ¿Por qué el narrador le contestó a los trabajadores: "Hoy no he visto nada"?	3. Estaba demasiado sorprendido con lo que había pasado para poder concentrarse. -Le gustaba platicar a los trabajadores las historias que él inventaba, no aquello que hubiera vivido en la realidad. (Para otorgarle el punto, el alumno sólo tiene que decir, con sus propias palabras, una de las ideas o alguna cercana que se pueda derivar lógicamente del texto.)
4. Ahora cuéntame la historia que leíste.	4. <u>Crédito total 2 puntos</u> : si el alumno menciona a los personajes y narra: A) cómo empieza la historia, B) cómo se desarrolla y C) cómo termina. <u>Crédito parcial 1 punto</u> : si el alumno omite uno o dos de los elementos anteriores. <u>Crédito nulo 0 puntos</u> : si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia. (El niño lo puede decir con sus propias palabras.)

SEXTO GRADO

EL FUTURO

Pregunta	Respuesta o idea esperada -considerando el contexto- expresada por el alumno en sus propias palabras
1. ¿Qué inquietaba a Paolino?	1. Reconocer al futuro cuando llegara
2. ¿Sería posible que Paolino viera llegar el futuro? Explica tu respuesta	2. -No, porque cuando llegue ya no es futuro, se convierte en presente. -No, porque Paulino desconoce lo que el futuro implica. (Para otorgarle el punto, el alumno sólo tiene que decir, con sus propias palabras, una de las ideas o alguna cercana que se pueda derivar lógicamente del texto.)
3. ¿Qué hizo Paolino durante su vida?	3. -Esperar el futuro sin hacer nada bueno ni nada malo. -Consumir su vida esperando algo que no podía pasar. -Esperar dentro de un cuarto a que llegara el futuro. (Para otorgarle el punto, el alumno sólo tiene que decir, con sus propias palabras, una de las ideas o alguna cercana que se pueda derivar lógicamente del texto.)
4. Ahora cuéntame la historia que leíste.	4. <u>Crédito total 2 puntos:</u> si el alumno menciona a los personajes y narra: A) cómo empieza la historia, B) cómo se desarrolla y C) cómo termina. <u>Crédito parcial 1 punto:</u> si el alumno omite uno o dos de los elementos anteriores. <u>Crédito nulo 0 puntos:</u> si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia. (El niño lo puede decir con sus propias palabras.)

APÉNDICE C

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS HIPÓTESIS NULAS Y VARIABLES

Operacionalización de las hipótesis nulas y las variables.

Hipótesis nula	Variables	Nivel de medición	Instrumento	Rango de valores	Prueba de significación estadística		
1. "Las estrategias de la regulación emocional cognitiva: autoculpa, culpar a otros, aceptación, planificación, reorientación positiva, reflexión, puesta en perspectiva, catastrofismo y autorrevaloración no son predictoras significativas de la comprensión lectora de los alumnos educación primaria".	Regulación emocional cognitiva (Independiente)	Por intervalos	Questionario de Regulación Emocional Cognitiva adaptación para niños	4-20	Regresión lineal		
	Estrategia de regulación emocional cognitiva elegida: _Autoculpa			4-20	Múltiple		
	_Culpar a otros,		Items: 1, 10, 19, 28	4-20			
	_Aceptación		9, 18, 27, 36	4-20			
	_Planificación,		2, 11, 20, 29	4-20			
	_Reorientación positiva,		5, 14, 23, 32	4-20			
	_Reflexión,		4, 13, 22, 31	4-20			
	_Puesta en perspectiva,		3, 12, 21, 30	4-20			
	_Catastrofismo,		7, 16, 25, 34	4-20			
	_Autorrevaloración,		8, 17, 26, 35	4-20			
	Comprensión lectora (Dependiente)	Por intervalos	6, 15, 24, 33	0-5		Pearson	
	2. Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva Autoculpa de los alumnos de educación primaria"	Vínculos parentales (Independiente)	Por intervalos	Instrumento de vínculos parentales (PBI) Items:		0-39	Regresión lineal
		-Afecto materno		1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24		0-39	Múltiple
		-Control materno		8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25		0-36	Coefficiente de correlación
-Afecto paterno			1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24	0-39		de correlación	
-Control paterno			8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25	0-36	r de Pearson		

3. Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva culpar a otros de los alumnos de educación primaria"	Estrategia de Regulación emocional (Dependiente): Autoculpa Vínculos parentales (Independiente) -Afecto materno -Control materno -Afecto paterno -Control paterno	Por intervalos	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva adaptación para niños Instrumento de vínculos parentales (PBI)Ítems: 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25	Auto-culpa 0-39 0-36 0-36 0-36	Regresión lineal Múltiple Coeficiente de correlación r de Pearson
4. Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva aceptación de los alumnos de educación primaria"	Estrategia de Regulación emocional (Dependiente): Aceptación. Vínculos parentales (Independiente) -Afecto materno -Control materno -Afecto paterno -Control paterno	Por intervalos	Instrumento de vínculos parentales (PBI)Ítems: 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25	0-39 0-39 0-36 0-36	Regresión lineal Múltiple Coeficiente de correlación r de Pearson

<p>5. Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva Planificación de los alumnos de educación primaria"</p>	<p>Vínculos parentales (Independiente) -Afecto materno -Control materno -Afecto paterno -Control paterno</p>	<p>Por intervalos</p>	<p>Instrumento de vínculos parentales (PBI) ítems: 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25</p>	<p>0-39 0-36 0-39 0-36</p>	<p>Regresión lineal Múltiple Coeficiente de correlación r de Pearson</p>
<p>6. Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva Reorientación positiva de los alumnos de educación primaria"</p>	<p>Vínculos parentales (Independiente) -Afecto materno -Control materno -Afecto paterno -Control paterno</p>	<p>Por intervalos</p>	<p>Instrumento de vínculos parentales (PBI) ítems: 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25</p>	<p>0-39 0-36 0-39 0-36</p>	<p>Regresión lineal Múltiple Coeficiente de correlación r de Pearson</p>
<p>Estrategia de Regulación emocional cognitiva(Dependiente): Reorientación positiva.</p>	<p>Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva adaptación para niños</p>	<p>Reorientación positiva.</p>			

7. Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional	Vínculos parentales (Independiente) -Afecto materno -Control materno -Afecto paterno -Control paterno	Por intervalos	Instrumento de vínculos parentales (PBI) Ítems: 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25	0-39 0-36 0-39 0-36	Regresión lineal Múltiple Coeficiente de correlación r de Pearson
8. Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional	Estrategia de Regulación emocional cognitiva (Dependiente): Reflexión Vínculos parentales (Independiente) -Afecto materno -Control materno -Afecto paterno -Control paterno Estrategia de Regulación emocional cognitiva (Dependiente): Puesta en perspectiva	Por intervalos	Estrategia de Regulación emocional cognitiva adaptacion para niños Instrumento de vínculos parentales (PBI) Ítems: 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25	Reflexión 0-39 0-36 0-36 0-36	Regresión lineal Múltiple Coeficiente de correlación r de Pearson
Puesta en perspectiva de los alumnos de educación primaria"	Estrategia de Regulación emocional cognitiva (Dependiente): Puesta en perspectiva	Por intervalos	Estrategia de Regulación emocional cognitiva adaptacion para niños	Puesta en perspectiva	Puesta en perspectiva

<p>9. Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional Catastrofismo de los alumnos de educación primaria"</p>	<p>Vínculos parentales (Independiente) -Afecto materno -Control materno -Afecto paterno -Control paterno</p>	<p>Por intervalos</p>	<p>Instrumento de vínculos parentales (PBI) Ítems: 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25</p>	<p>0-39 0-36 0-39 0-36</p>	<p>Regresión lineal Múltiple Coeficiente de correlación r de Pearson</p>
<p>10. Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva Autorrevaloración de los alumnos de educación primaria"</p>	<p>Vínculos parentales (Independiente) -Afecto materno -Control materno -Afecto paterno -Control paterno Estrategia de Regulación emocional (Dependiente): Autorrevaloración</p>	<p>Por intervalos</p>	<p>Instrumento de vínculos parentales (PBI) Ítems: 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25 1, 5, 6, 11, 12, 13, 17, 2, 4, 14, 16, 18, 24 8, 9, 10, 19, 20, 23, 3, 7, 15, 21, 22, 25</p>	<p>0-39 0-36 0-39 0-36</p>	<p>Regresión lineal Múltiple Coeficiente de correlación r de Pearson</p>

APÉNDICE D

BASE DE DATOS

Hoja de codificación

N	Número de orden
Género	Género
Hijo_único	¿Eres hijo único?
POSICIÓN_HIJOS	Posición entre los hermanos
GRADO_ESCOLAR	GRADO ESCOLAR
GRUPO	GRUPO
CERQ_1	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Autoculpa 1_Creo que soy el culpable.
CERQ_2	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Aceptación 2_Creo que tengo que aceptarlo.
CERQ_3	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Reflexión 3_Una y otra vez pienso en cómo me siento al respecto.
CERQ_4	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Reorientación positiva 4_Pienso en cosas más agradables.
CERQ_5	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Planificación 5_Pienso en lo que sería mejor que yo hiciera
CERQ_6	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Autorregulación 6_Creo que puedo aprender de ella
CERQ_7	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Puesta en perspectiva 7_Creo que las cosas peores pueden suceder
CERQ_8	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Catastrofismo 8_A menudo pienso que es mucho peor que lo que ocurre con los demás
CERQ_9	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Culpar a otros 9_Creo que los demás tienen la culpa
CERQ_10	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Autoculpa 10_Creo que he sido un tonto
CERQ_11	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Aceptación 11_Acaba de suceder, no hay nada que yo pueda hacer al respecto
CERQ_12	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Reflexión 12_A menudo pienso en lo que estoy pensando y sintiendo en ello
CERQ_13	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Reorientación positiva 13_Creo en las cosas más agradables que no tienen nada que ver con ello
CERQ_14	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Planificación 14_Pienso en cómo puedo hacer frente a la situación
CERQ_15	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Autorregulación 15_Creo que eso me hace sentir " más capaz e inteligente "
CERQ_16	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Puesta en perspectiva 16_Creo que las cosas peores ocurren a los demás
CERQ_17	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Catastrofismo 17_Una y otra vez, pienso en lo terrible que todo es
CERQ_18	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Culpar a otros 18_Creo que otros han sido unos tontos
CERQ_19	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Autoculpa 19_Creo que es mi culpa
CERQ_20	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Aceptación 20_Creo que no puedo cambiarlo
CERQ_21	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Reflexión 21_Todo el tiempo, creo que quiero entender por qué me siento de esa manera
CERQ_22	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Reorientación positiva 22_Pienso en algo agradable y no sobre lo que pasó
CERQ_23	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Planificación 23_Pienso en cómo puedo cambiarlo
CERQ_24	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Autorregulación 24_Creo que hay cosas buenas de la situación
CERQ_25	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Puesta en perspectiva 25_Creo que no es tan mala como otras cosas que podrían ocurrir
CERQ_26	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Catastrofismo 26_Todo el tiempo, creo que esto es lo peor que le puede pasar a alguien
CERQ_27	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Culpar a otros 27_Creo que es culpa de los demás
CERQ_28	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Autoculpa 28_Creo que todo se debe a mí
CERQ_29	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Aceptación 29_Creo que no puedo hacer nada al respecto
CERQ_30	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Reflexión 30_A menudo pienso en lo que siento por lo que pasó
CERQ_31	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Reorientación positiva 31_Pienso en las cosas bonitas que me han pasado
CERQ_32	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Planificación 32_Pienso en lo que puedo hacer mejor
CERQ_33	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Autorregulación 33_Creo que no es del todo malo
CERQ_34	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Puesta en perspectiva 34_Creo que hay cosas peores en el mundo
CERQ_35	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Catastrofismo 35_A menudo pienso en lo horrible que era la situación
CERQ_36	Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva Culpar a otros 36_Creo que todo se debe a los demás
PBI_1_M	Instrumento Vínculos Parentales 1_Materno Afecto_Me habla con voz cálida y amistosa
PBI_2_M	Instrumento Vínculos Parentales 2_Materno Afecto_No me ayuda tanto como yo necesito
PBI_3_M	Instrumento Vínculos Parentales 3_Materno Control_Me permite hacer cosas que quiero hacer
PBI_4_M	Instrumento Vínculos Parentales 4_Materno Afecto_Me parece muy frío(a) o distante conmigo
PBI_5_M	Instrumento Vínculos Parentales 5_Materno Afecto_Entiende mis problemas y preocupaciones
PBI_6_M	Instrumento Vínculos Parentales 6_Materno Afecto_Es afectuoso(a) o cariñoso conmigo
PBI_7_M	Instrumento Vínculos Parentales 7_Materno Control_Aprueba que yo tome mis propias decisiones
PBI_8_M	Instrumento Vínculos Parentales 8_Materno Control_No me deja crecer
PBI_9_M	Instrumento Vínculos Parentales 9_Materno Control_Trata de controlar cada cosa que yo hago
PBI_10_M	Instrumento Vínculos Parentales 10_Materno Control_Inviade mi privacidad

PBI_11_M	Instrumento Vínculos Parentales 11_Materno Afecto_Disfruta conversando acerca de mis cosas
PBI_12_M	Instrumento Vínculos Parentales 12_Materno Afecto_Con frecuencia nos reímos juntos(as)
PBI_13_M	Instrumento Vínculos Parentales 13_Materno Afecto_Me trata como un bebé
PBI_14_M	Instrumento Vínculos Parentales 14_Materno Afecto_No me parece que entiende lo que yo necesito o quiero
PBI_15_M	Instrumento Vínculos Parentales 15_Materno Control_Me permite decidir cosas por mí mismo(a)
PBI_16_M	Instrumento Vínculos Parentales 16_Materno Afecto_Me hace sentir que yo no soy querido(a)
PBI_17_M	Instrumento Vínculos Parentales 17_Materno Afecto_Me hace sentir mejor cuando yo estoy descontento(a) triste
PBI_18_M	Instrumento Vínculos Parentales 18_Materno Afecto_Casi no habla conmigo
PBI_19_M	Instrumento Vínculos Parentales 19_Materno Control_Trata de hacerme dependiente de él / ella
PBI_20_M	Instrumento Vínculos Parentales 20_Materno Control_Siento que yo no puedo cuidar de mí mismo(a) a menos que él/ ella esté cerca
PBI_21_M	Instrumento Vínculos Parentales 21_Materno Control_Me da tanta libertad como yo quiero
PBI_22_M	Instrumento Vínculos Parentales 22_Materno Control_Me permite salir tan frecuentemente como yo quiero
PBI_23_M	Instrumento Vínculos Parentales 23_Materno Control_Me sobreprotege
PBI_24_M	Instrumento Vínculos Parentales 24_Materno Afecto_No me alaba o elogia
PBI_25_M	Instrumento Vínculos Parentales 25_Materno Control_Me permite vestir en la forma que me gusta
PBI_1_P	Instrumento Vínculos Parentales 1_Paterno Afecto_Me habla con voz cálida y amistosa
PBI_2_P	Instrumento Vínculos Parentales 2_Paterno Afecto_No me ayuda tanto como yo necesito
PBI_3_P	Instrumento Vínculos Parentales 3_Paterno Control_Me permite hacer cosas que quiero hacer
PBI_4_P	Instrumento Vínculos Parentales 4_Paterno Afecto_Me parece muy frío(a) o distante conmigo
PBI_5_P	Instrumento Vínculos Parentales 5_Paterno Afecto_Entiende mis problemas y preocupaciones
PBI_6_P	Instrumento Vínculos Parentales 6_Paterno Afecto_Es afectuoso(a) o cariñoso conmigo
PBI_7_P	Instrumento Vínculos Parentales 7_Paterno Control_Aprueba que yo tome mis propias decisiones
PBI_8_P	Instrumento Vínculos Parentales 8_Paterno Control_No me deja crecer
PBI_9_P	Instrumento Vínculos Parentales 9_Paterno Control_Trata de controlar cada cosa que yo hago
PBI_10_P	Instrumento Vínculos Parentales 10_Paterno Control_Invade mi privacidad
PBI_11_P	Instrumento Vínculos Parentales 11_Paterno Afecto_Disfruta conversando acerca de mis cosas
PBI_12_P	Instrumento Vínculos Parentales 12_Paterno Afecto_Con frecuencia nos reímos juntos(as)
PBI_13_P	Instrumento Vínculos Parentales 13_Paterno Afecto_Me trata como un bebé
PBI_14_P	Instrumento Vínculos Parentales 14_Paterno Afecto_No me parece que entiende lo que yo necesito o quiero
PBI_15_P	Instrumento Vínculos Parentales 15_Paterno Control_Me permite decidir cosas por mí mismo(a)
PBI_16_P	Instrumento Vínculos Parentales 16_Paterno Afecto_Me hace sentir que yo no soy querido(a)
PBI_17_P	Instrumento Vínculos Parentales 17_Paterno Afecto_Me hace sentir mejor cuando yo estoy descontento(a) triste
PBI_18_P	Instrumento Vínculos Parentales 18_Paterno Afecto_Casi no habla conmigo
PBI_19_P	Instrumento Vínculos Parentales 19_Paterno Control_Trata de hacerme dependiente de él / ella
PBI_20_P	Instrumento Vínculos Parentales 20_Paterno Control_Siento que yo no puedo cuidar de mí mismo(a) a menos que él/ ella esté cerca
PBI_21_P	Instrumento Vínculos Parentales 21_Paterno Control_Me da tanta libertad como yo quiero
PBI_22_P	Instrumento Vínculos Parentales 22_Paterno Control_Me permite salir tan frecuentemente como yo quiero
PBI_23_P	Instrumento Vínculos Parentales 23_Paterno Control_Me sobreprotege
PBI_24_P	Instrumento Vínculos Parentales 24_Paterno Afecto_No me alaba o elogia
PBI_25_P	Instrumento Vínculos Parentales 25_Paterno Control_Me permite vestir en la forma que me gusta
P_1	Pregunta 1 comprensión lectora
P_2	Pregunta 2 comprensión lectora
P_3	Pregunta 3 comprensión lectora
P_4	Pregunta 4 comprensión lectora
PUNTOS_COMPRENSION_LECTORA	Puntaje total nivel comprensión lectora
NIVEL_DESEMPEÑO_COMPRENSION_LECTORA	Nivel de desempeño en comprensión lectora, SEP
AUTO_CULPA	Puntaje total de la estrategia de regulación emocional cognitiva autocolpa
CULPAR_A_OTROS	Puntaje total de la estrategia de regulación emocional cognitiva culpar a otros
ACEPTACION	Puntaje total de la estrategia de regulación emocional cognitiva aceptación
PLANIFICACION	Puntaje total de la estrategia de regulación emocional cognitiva planificación
REORIENTACION_POSITIVA	Puntaje total de la estrategia de regulación emocional cognitiva reorientación positiva
REFLEXION	Puntaje total de la estrategia de regulación emocional cognitiva reflexión
PUESTA_EN_PERSPECTIVA	Puntaje total de la estrategia de regulación emocional cognitiva puesta en perspectiva
CATASTROFISMO	Puntaje total de la estrategia de regulación emocional cognitiva catastrofismo
AUTO_REVALORACION	Puntaje total de la estrategia de regulación emocional cognitiva autorrevaloración
AFECTO_MATERNO	Vínculo afecto materno
CONTROL_MATERNO	Vínculo control materno
AFECTO_PATERNO	Vínculo afecto paterno
CONTROL_PATERNO	Vínculo control paterno

47 1 2 4 2 1 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 5 2 5 2 5 1 1 5 3 5 3 4 4 1 2 4 2 1 4 3 3 0 3 3 3 0 0 3 0 3 3 0 3 3 3 0 2
48 1 2 2 2 1 2 3 4 5 5 2 5 2 5 1 2 1 5 2 5 5 5 2 1 2 5 1 2 1 2 3 1 2 5 5 5 4 5 5 3 3 3 2 3 0 1 3 2 3 3 0 0 3 0 2 1 0 3
49 2 2 2 2 1 5 5 1 2 3 4 5 2 1 2 2 2 1 1 1 2 3 1 3 0 3 3 0 0 0 0 3 3 0 1 1 3 3
50 2 2 4 2 1 1 3 2 4 5 2 4 1 1 1 2 3 4 5 4 1 2 1 1 1 3 4 1 5 1 3 1 1 5 4 5 1 1 5 1 1 1 3 0 2 3 0 2 0 1 0 3 3 0 2 0 3 0
51 2 2 2 2 1 1 2 1 4 3 5 1 1 2 4 1 5 3 5 1 1 4 2 2 5 3 1 2 5 3 5 3 1 1 3 5 3 1 2 2 5 0 3 1 3 3 3 0 3 0 0 0 2 3 0 3 3 3
52 2 2 4 2 1 4 1 5 3 2 5 4 1 5 3 5 5 3 4 2 4 5 3 2 1 4 3 2 1 2 3 4 4 5 1 2 3 2 5 3 2 3 0 2 1 3 0 3 3 3 0 3 0 0 3 3 0 1
53 1 2 4 2 1 4 5 5 5 5 5 5 5 2 2 2 2 5 1 5 5 4 3 5 4 5 2 4 4 2 4 5 4 5 3 3 5 3 5 4 3 0 0 0 3 3 0 0 3 1 3 3 0 3 3 3 0
54 1 2 3 2 1 2 1 1 5 1 1 2 1 1 1 1 4 3 1 1 2 1 2 1 1 1 1 1 1 2 1 5 5 1 1 4 5 1 5 1 1 2 2 0 2 3 2 0 0 3 2 0 0 2 1 3 2
55 1 2 1 2 1 2 2 1 1 3 2 2 2 1 2 1 2 1 1 3 2 3 2 2 3 1 2 2 1 1 2 2 1 1 1 2 2 3 3 3 1 3 1 3 0 3 3 0 0 1 3 2 3 2 3 0 3 3
56 1 2 4 2 1 2 5 5 2 4 5 2 5 2 2 5 3 4 5 5 2 3 1 2 4 5 5 5 2 4 4 2 2 2 5 5 5 3 5 3 3 3 2 1 3 3 1 1 0 3 0 1 3 3 0 1 1 3
57 2 2 3 2 1 1 1 1 2 5 5 2 1 1 1 1 2 1 5 1 2 2 1 1 2 2 1 5 1 2 1 1 1 1 2 2 2 1 2 5 1 1 1 0 0 3 2 0 1 3 2 2 2 0 0 1 0 3
58 2 2 2 2 1 3 2 1 5 3 3 2 3 1 1 2 1 5 3 5 5 1 1 3 2 2 4 2 5 5 3 1 5 1 2 5 5 5 5 1 1 3 0 3 0 2 3 3 0 1 0 3 3 0 0 3 0 1
59 2 2 2 2 1 2 5 4 5 5 2 3 4 1 1 1 4 2 1 1 5 4 1 1 5 2 1 3 5 4 5 1 5 4 5 1 1 2 5 3 2 3 0 2 0 3 3 1 2 3 0 3 3 0 0 0 0 3
60 2 2 2 2 1 4 5 4 5 5 5 3 3 2 1 2 3 2 4 2 4 1 1 2 1 4 4 3 2 1 3 4 3 5 2 1 2 4 2 5 4 2 1 1 1 3 3 2 3 2 0 2 3 2 2 2 0 3
61 2 2 2 2 1 2 5 3 2 4 2 4 2 1 1 3 5 5 2 3 2 2 1 4 5 5 4 3 1 2 5 2 4 1 2 5 4 2 5 2 1 2 2 2 0 3 3 2 3 2 0 1 2 0 3 2 0 3
62 1 2 1 2 1 4 5 4 5 4 5 4 5 4 5 4 5 4 1 1 1 1 2 2 3 4 2 4 2 2 2 3 2 3 5 4 4 1 3 3 0 0 0 3 3 3 3 3 0 3 1 0 3 0 3 3
63 1 2 2 2 1 3 5 2 5 5 1 1 5 5 1 4 1 3 3 3 3 2 3 2 1 4 5 1 3 4 1 3 4 5 3 1 2 3 4 5 1 1 0 0 0 3 3 0 0 0 3 3 3 0 3 0 3 3
64 1 2 2 3 2 2 3 4 1 3 4 1 3 5 3 5 1 3 2 4 3 1 5 2 4 2 4 2 1 3 4 3 2 4 5 2 2 1 4 2 5 2 1 2 0 2 1 0 1 2 0 2 3 0 2 1 0 3
65 2 2 6 3 2 5 5 5 5 5 5 1 1 1 1 1 5 5 1 5 1 1 1 5 1 5 5 5 5 1 1 1 5 1 5 5 5 1 5 1 1 3 0 0 0 3 3 0 3 3 0 0 3 3 3 3 0 3
66 1 2 2 3 2 3 3 3 3 4 3 3 5 1 1 3 3 3 3 2 3 3 1 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 2 2 0 3 2 3 3 2 2 2 0 3 2 3 3 2 2 2
67 1 2 1 3 2 5 5 1 4 2 5 5 1 5 3 2 5 3 5 3 1 4 2 4 3 5 3 5 2 1 3 1 2 5 4 5 4 3 4 5 4 0 1 2 3 0 1 2 3 0 1 2 3 0 1 2 3 0
68 2 2 3 3 2 2 5 2 5 5 4 1 2 2 2 2 3 5 1 3 3 4 2 3 5 5 5 4 4 2 3 2 1 3 4 5 3 4 4 3 2 2 3 2 0 3 3 1 3 3 1 2 3 2 1 1 0 3
69 2 2 2 3 2 2 2 2 5 5 5 5 3 1 2 2 5 2 2 3 2 2 1 2 2 4 2 5 2 2 2 1 1 2 5 5 5 2 1 2 1 1 3 2 0 3 3 0 1 1 1 0 2 1 1 0 0 3
70 2 2 3 3 2 2 1 1 2 1 1 1 1 2 2 1 2 3 1 1 1 1 2 1 1 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 3 3 3 3 3 0 3 0 0 3 3 0 0 0 3
71 1 2 2 3 2 2 4 5 4 4 3 3 5 1 4 1 5 4 1 2 1 1 3 3 4 3 2 4 3 3 4 4 4 3 4 3 4 3 4 4 5 3 3 2 1 3 2 3 3 3 0 3 2 0 2 3 3 3
72 2 2 3 3 2 2 1 3 4 3 3 3 3 1 1 4 2 1 4 1 2 3 2 1 4 3 2 2 4 1 4 3 1 2 4 4 2 1 4 2 3 3 0 1 2 3 0 1 2 3 1 3 0 1 2 3 0 1
73 1 2 2 3 2 1 2 5 4 4 5 5 1 3 2 1 1 5 4 1 5 1 3 3 4 1 5 4 5 4 5 1 1 4 5 1 4 5 2 1 5 3 0 3 0 3 3 3 0 0 0 3 3 0 0 0 3 3
74 1 2 3 3 2 3 2 4 5 1 1 3 2 2 3 5 1 4 3 1 2 1 2 3 2 1 1 1 1 1 1 2 3 1 1 2 2 5 3 2 4 2 0 0 3 3 0 0 1 2 0 1 2 3 0 0 3 3
75 1 2 2 3 2 2 1 2 1 3 2 1 2 1 1 1 3 4 2 3 1 2 3 4 4 2 1 1 3 1 2 2 2 3 1 3 3 1 2 5 3 3 0 3 3 0 0 3 3 3 0 0 0 3 3 3 0
76 1 2 3 3 2 2 5 1 5 5 5 1 1 1 1 1 5 1 1 5 1 1 1 2 1 1 5 5 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 3 3 2 0 0 3 2 0 3 3 3 3 0 0 0 3
77 2 2 2 3 2 5 5 5 5 1 5 1 5 4 1 1 5 1 2 3 1 5 1 1 5 2 5 5 5 1 1 4 5 1 1 5 2 5 5 1 1 3 0 2 3 3 3 3 0 3 0 3 3 0 0 3 3 3
78 2 2 4 3 2 1 2 1 2 1 2 5 1 1 1 5 1 1 1 5 5 1 1 1 2 1 5 1 5 1 5 1 1 1 1 1 1 1 2 1 1 0 0 0 3 2 3 0 1 0 0 0 3 0 3 0 0 0
79 2 2 3 3 2 1 2 4 5 1 2 3 2 3 3 2 4 2 2 3 1 3 5 3 4 3 5 2 3 1 3 5 4 3 5 3 3 1 3 5 3 3 2 3 0 0 1 0 3 3 0 3 0 1 2 3 2 3
80 2 2 2 3 2 1 1 2 2 3 4 1 1 1 1 1 2 2 2 2 1 1 1 1 1 2 2 2 2 1 1 1 1 1 2 3 2 2 2 1 2 3 3 0 0 3 3 3 3 0 0 3 3 3 0 0 3 3
81 1 2 2 3 2 2 2 4 5 4 2 4 3 1 2 2 4 2 4 3 3 2 1 2 2 3 2 3 2 3 3 1 1 1 3 2 3 2 3 2 1 2 0 1 1 2 2 1 0 2 0 2 3 0 0 1 0 3
82 2 2 3 3 2 1 3 5 1 3 5 1 5 1 1 5 2 4 1 4 5 1 5 1 5 1 3 5 1 2 5 1 5 1 5 5 2 5 2 1 1 3 3 3 3 3 3 3 0 0 0 1 1 1 3 3 3 3
83 2 2 2 3 2 1 1 5 5 5 1 5 5 1 5 1 5 5 5 5 1 1 5 1 5 5 5 5 5 1 1 1 5 5 5 5 1 1 5 5 5 5 1 1 5 3 0 0 0 3 3 0 0 0 0 3 3 0 3 3
84 1 2 2 3 2 2 2 1 1 2 1 1 2 1 2 2 1 2 2 2 2 2 1 2 2 2 1 2 2 1 2 2 1 1 2 1 1 1 2 1 2 2 2 1 0 0 0 0 3 3 3 3 3 0 3 3 0 0 0
85 1 2 3 3 2 4 4 3 5 2 5 5 4 2 4 2 4 3 4 4 1 5 1 3 4 5 3 4 2 3 5 2 3 4 3 5 4 4 1 5 4 3 2 3 2 3 3 2 3 2 0 1 3 0 3 2 0 3
86 2 2 2 3 2 2 5 1 1 1 1 2 2 1
87 2 2 3 3 2 1 2 1 4 5 5 2 1 2 1 5 2 1 1 5 1 3 5 1 3 5 1 2 5 2 1 2 4 3 2 2 3 3 2 5 1 3 2 2 0 3 3 0 3 3 0 3 3 0 2 0 0 3
88 2 2 2 3 2 4 2 3 3 4 3 5 5 1 3 4 3 5 2 4 3 2 1 2 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 5 3 5 2 1 3 2 1 2 3 3 2 3 2 1 2 3 0 3 2 0 3
89 1 2 3 2 2 2 2 4 2
90 1 2 3 3 2 1 3 4 1 2 4 1 5 2 1 2 3 4 3 4 1 3 4 2 2 1 2 2 1 1 3 2 5 4 3 2 1 3 5 1 3 3 2 1 0 0 1 3 2 3 1 0 3 0 2 3 1 3
91 2 2 3 3 2 4 2 5 3 5 5 1 1 2 3 4 2 5 1 4 1 4 1 4 2 4 1 3 1 5 4 1 3 5 5 3 4 5 1 3 2 0 1 2 3 0 0 1 2 0 0 1 0 0 2 3 3 0
92 2 1 0 3 2 2 2 4 3 2 1 2 1 3 2 3 1 4 3 2 3 1 3 3 1 1 2 3 2 2 4 3 3 5 3 2 4 2 1 2 0 1 0 3 3 2 3 3 0 1 3 2 1 1 0 3
93 1 2 2 3 2 5 3 1 5 1 5 2 4 1 2 2 1 2 1 1 1 2 2 1 4 1 1 5 1 4 2 1 2 3 1 5 5 1 1 2 1 2 1 0 3 3 1 2 3 2 1 0 0 0 0 1 3
94 2 2 2 3 2 2 4 2 5 2 4 1 2 1 2 3 2 4 2 1 2 4 3 5 4 4 4 4 4 4 3 5 3 4 3 4 4 3 4 2 5 1 2 2 0 1 3 0 0 2 0 0 2 3 3 3 3 3
95 2 2 2 3 2 2 5 5 2 5 5 2 2 1 2 2 3 1 5 1 1 1 1 2 1 1 5 5 5 5 1 1 2 2 5 5 5 5 5 2 1 2 3 1 0 3 3 0 0 1 1 3 3 3 2 0 0 3
96 2 2 3 3 2 2 5 2 3 1 4 3 1 2 3 2 1 2 1 1 1 2 1 5 2 1 2 1 3 3 1 3 4 2 4 3 2 2 1 1 1 3 3 2 0 2 3 3 3 0 1 0 2 3 2 1 0 3
97 1 1 0 3 2 2 1 3 5 3 5 3 2 3 2 2 3 2 4 5 2 3 2 1 2 5 3 2 4 2 2 3 1 2 3 5 4 2 4 4 3 3 0 2 3 3 3 0 3 0 0 3 3 3 0 0 3
98 2 2 1 6 1 2 3 4 3 5 4 2 3 3 2 3 2 3 2 3 1 2 2 1 2 2 4 2 3 2 2 1 2 4 2 3 3 5 3 1 3 1 2 0 2 2 3 0 0 1 2 2 0 1 3 0 3

99 1 2 4 6 1 2 4 3 4 2 3 4 2 2 2 3 2 3 2 3 3 4 2 2 3 2 3 2 4 2 4 2 3 4 2 3 2 4 1 3 2 2 0 2 3 1 3 0 0 3 0 3 3 0 0 3 0 2
100 1 2 2 6 1 4 3 5 2 3 2 3 4 2 4 2 4 3 3 2 3 4 2 4 3 3 2 4 3 4 3 2 3 2 4 4 3 4 4 4 2 0 0 1 3 2 0 3 2 1 2 2 1 1 2 3 3
101 2 2 6 6 1 2 4 4 2 5 4 4 2 2 1 2 2 2 3 4 3 2 3 2 2 4 2 2 2 3 3 2 1 2 3 2 4 5 2 3 3 3 0 3 0 2 3 2 1 0 0 3 2 0 0 3 0 3
102 1 2 2 6 1 2 3 2 4 4 2 3 2 2 2 1 4 1 2 2 2 4 2 2 3 1 5 3 2 3 2 3 2 1 1 2 4 4 3 2 1 3 3 1 2 2 2 2 1 0 2 0 1 2 1 2 0 0
103 1 2 4 6 1 2 1 5 1 4 3 2 3 4 3 3 4 2 4 3 2 1 5 3 2 4 1 2 2 1 4 2 4 5 3 1 3 4 2 3 5 3 2 0 1 3 3 0 0 3 0 0 0 1 3 3 0 3
104 1 2 1 6 1 3 3 2 3 2 3 2 2 3 2 2 3 3 2 3 2 3 2 3 3 3 2 3 4 4 3 2 2 4 4 4 2 4 3 4 2 2 2 1 2 2 2 1 3 1 3 2 1 2 1 1 1
105 2 2 3 6 1 2 4 4 4 4 3 1 2 2 1 2 4 4 4 1 4 2 2 4 2 2 4 2 2 4 2 2 1 1 3 4 4 1 4 5 4 2 3 0 2 0 3 3 2 1 0 0 3 3 0 0 2 0 3
106 2 2 3 6 1 4 2 5 2 2 4 4 2 1 2 2 4 3 3 2 4 2 3 2 4 5 2 4 3 4 2 2 4 2 5 5 4 4 5 2 2 3 0 1 0 0 0 3 1 0 3 0 0 3 0 0 0 1
107 2 2 1 6 1 2 3 4 5 3 4 4 3 4 2 3 4 4 3 3 4 2 2 4 3 3 4 4 3 4 4 3 3 2 4 5 4 3 4 3 4 3 0 1 0 3 3 3 3 1 0 3 3 0 1 3 3 3
108 2 2 2 6 1 2 2 3 2 1 2 2 3 2 2 4 2 3 2 2 2 2 2 3 2 2 2 1 2 2 2 2 2 2 5 2 2 2 5 1 2 0 2 0 3 3 3 3 3 0 3 3 1 3 3 0 2
109 2 2 2 6 1 2 3 4 2 3 3 3 2 3 3 2 2 3 2 2 1 3 2 2 3 4 2 2 2 3 2 2 2 4 4 2 2 2 4 3 3 1 2 0 3 3 1 1 1 1 2 2 0 0 2 0 2
110 1 2 1 6 1 3 2 2 3 4 2 3 4 3 2 3 2 1 2 3 5 2 3 2 3 4 3 1 2 3 4 4 3 2 3 4 5 2 5 3 4 3 1 3 0 2 3 1 3 2 2 3 3 1 1 3 0 3
111 1 2 1 6 1 2 3 4 3 2 4 3 2 2 1 3 2 3 4 3 1 3 2 3 4 2 3 4 2 3 2 3 2 2 4 5 3 4 5 4 3 2 3 3 0 2 2 0 3 3 0 0 3 0 2 2 0 3
112 2 1 0 6 1 2 4 4 2 4 5 2 2 1 3 4 2 2 2 2 2 2 3 2 4 3 4 5 3 2 2 2 4 3 5 3 3 5 5 1 3 0 1 0 3 3 2 0 0 1 3 3 0 0 0 0 3
113 2 2 2 6 1 2 3 4 4 2 2 3 2 2 2 3 3 2 3 2 2 2 2 4 5 3 3 2 2 3 2 2 2 2 3 3 2 2 2 1 3 0 1 0 2 1 2 1 1 1 2 1 2 1 1 0 3
114 2 2 2 6 1 2 5 4 4 2 2 3 4 2 2 2 4 2 2 1 2 2 2 2 4 4 4 4 1 2 4 2 2 1 2 4 4 2 4 4 2 2 2 2 1 2 2 1 0 1 0 2 3 0 1 1 0 3
115 2 2 2 6 1 1 2 4 1 3 4 3 2 1 1 3 4 3 5 3 1 1 2 3 2 2 2 5 3 2 4 2 2 2 5 5 4 3 2 2 2 3 0 3 0 3 3 3 0 3 0 3 3 1 2 3 0 3
116 2 2 1 6 1 2 4 2 1 2 4 5 2 4 5 4 5 1 2 1 1 5 4 2 5 5 1 1 2 2 4 2 4 2 4 5 2 2 4 4 2 1 2 1 0 0 0 0 0 0 0 0 1 1 2 2 0 0
117 1 2 1 6 1 2 3 4 4 5 4 3 3 3 2 5 3 5 5 4 3 3 4 3 3 2 4 4 5 5 4 4 3 4 5 4 5 4 5 4 3 0 2 0 3 3 2 3 2 0 1 1 2 1 2 1 3
118 1 1 0 6 1 2 3 2 2 4 3 4 2 1 2 2 4 3 2 2 2 1 1 2 3 1 2 3 1 4 3 2 2 2 3 4 4 3 5 4 1 2 0 2 0 3 2 2 0 0 1 1 2 0 0 2 0 2
119 1 2 1 6 1 2 2 3 4 3 4 2 2 4 2 3 2 3 2 3 4 2 4 2 3 3 3 2 5 2 4 1 2 3 2 4 5 3 5 2 3 3 1 1 0 3 3 1 0 3 1 2 3 0 2 1 3 3
120 1 2 1 6 1 2 5 5 2 5 4 2 5 2 2 2 4 3 2 4 2 4 2 2 3 5 2 5 4 2 4 2 2 2 5 4 2 2 5 5 2 2 0 2 0 3 2 0 3 3 0 3 3 2 3 2 0 3
121 2 2 1 6 1 2 4 5 4 4 5 2 2 1 1 2 2 2 2 2 2 1 2 2 1 2 2 2 4 2 4 2 4 2 2 5 5 2 1 1 2 3 3 2 0 3 2 0 0 1 0 2 2 0 1 0 0 3
122 2 2 2 6 1 2 4 5 4 4 5 3 3 1 5 3 4 3 5 2 2 4 3 2 2 3 2 4 5 4 3 1 2 2 4 5 4 3 5 3 1 2 0 2 0 3 2 1 0 1 0 2 3 0 0 1 0 3
123 1 2 1 6 1 4 2 4 3 4 2 3 1 2 1 1 4 2 3 2 4 1 2 3 1 3 2 2 3 2 3 2 4 2 4 2 3 2 3 2 1 3 2 0 0 3 3 2 2 3 2 1 1 1 1 0 3
124 2 2 1 6 1 1 2 2 5 2 2 1 1 2 2 1 1 2 2 2 2 1 2 2 2 1 5 3 5 2 1 3 1 2 2 5 2 2 2 2 2 0 2 1 1 2 0 3 2 1 1 1 0 2 0 2 0
125 1 2 1 6 1 3 4 4 2 4 5 3 4 2 1 4 4 4 4 3 3 1 4 1 4 1 3 3 4 4 3 3 1 1 4 4 4 5 4 5 2 3 0 3 0 3 3 0 1 1 1 2 3 0 3 0 0 3
126 2 2 2 6 1 2 4 3 4 3 4 2 2 3 2 3 2 2 2 2 3 2 2 2 2 3 2 2 2 2 3 2 2 2 2 3 3 3 2 2 2 2 3 0 2 3 3 3 2 0 2 1 2 3 0 0 1 0 3
127 2 2 3 6 1 2 3 3 4 2 4 5 4 1 5 2 5 1 5 1 2 5 2 1 2 2 1 2 2 5 2 2 2 2 5 2 2 3 5 5 2 3 3 2 2 0 2 0 0 3 2 0 3 2 0 3 0 2
128 1 2 2 6 1 1 3 4 5 5 4 3 3 4 4 3 4 5 4 3 5 2 3 2 3 2 5 3 4 5 4 4 3 5 5 5 4 2 4 5 3 3 0 2 3 3 2 0 3 0 3 3 0 3 2 0 3
129 1 2 3 6 1 2 2 2 2 5 2 2 1 2 1 3 2 2 5 5 2 1 1 2 2 1 1 1 2 2 2 2 1 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 0 1 0 2 2 1 1 3 0 3
130 1 2 2 6 1 2 2 2 3 2 2 2 1 2 2 3 2 3 5 4 2 3 2 2 3 2 5 2 4 2 1 2 2 2 2 2 4 3 4 5 2 1 3 0 1 2 3 3 2 0 3 3 2 3 3 0 3 0 3
131 1 1 0 6 1 2 3 2 4 3 2 5 1 2 3 4 3 5 3 2 3 2 2 2 4 1 3 3 2 2 5 2 2 1 4 5 4 2 5 3 2 2 0 1 2 2 2 1 0 2 2 3 3 2 1 1 0 2
132 2 2 2 6 1 2 2 2 5 5 2 1 2 2 2 4 2 2 2 2 1 2 2 2 4 2 5 2 2 3 0 2 0 3 3 2 1 0 0 3 3 0 0 2 0 3
133 1 2 2 6 1 3 2 4 2 3 4 4 2 2 4 2 5 4 4 2 2 3 4 3 4 4 2 3 3 4 2 2 4 2 2 2 4 2 4 5 1 3 3 1 0 2 3 1 2 3 1 2 2 2 1 1 0 3
134 2 2 3 6 1 3 2 4 4 2 3 3 2 2 5 3 2 2 5 3 2 3 2 4 3 5 3 2 2 4 3 2 2 2 5 4 4 3 5 3 2 2 1 3 0 3 2 0 0 1 0 2 2 3 2 0 3 2
135 2 2 2 4 2 5 4 5 3 4 5 4 5 1 3 2 4 4 3 2 5 4 1 4 2 5 4 3 2 4 4 2 2 2 5 4 4 4 3 2 3 3 0 2 0 3 3 0 0 0 0 3 3 2 0 1 0 3
136 2 2 3 4 2 5 5 2 4 3 5 4 5 1 1 3 5 1 5 1 5 3 1 5 5 5 5 5 5 5 1 5 1 5 5 5 1 5 1 4 3 0 3 0 3 3 3 3 3 2 2 2 0 0 1 0 3
137 1 1 0 4 2 2 1 3 5 5 4 1 4 1 2 1 5 5 4 5 1 2 1 1 5 5 5 5 1 1 2 1 1 5 5 5 5 5 1 2 1 1 2 0 3 3 1 0 0 3 0 2 1 0 3 2 0 0
138 1 2 1 4 2 2 1 2 5 5 5 1 1 1 1 2 2 2 2 5 1 2 1 1 5 3 5 5 1 2 1 1 2 1 1 5 5 2 2 2 1 3 0 2 0 3 3 0 0 3 0 2 2 0 0 0 0 3
139 1 2 3 4 2 2 1 1 2 3 2 3 1 2 1 2 1 2 3 5 2 3 1 2 2 2 1 2 3 1 2 1 2 3 1 2 3 1 3 1 2 3 0 3 0 3 3 3 3 0 0 3 2 1 0 2 0 3
140 2 2 2 4 2 1 1 2 2 3 3 3 4 4 5 5 3 4 4 5 3 1 4 5 3 4 2 4 3 3 4 3 4 3 5 3 4 5 3 4 5 1 0 0 2 3 1 3 0 0 2 0 3 2 2 3 0 3
141 2 2 5 4 2 2 2 3 2 4 5 1 2 1 2 3 1 2 2 3 3 1 1 2 2 2 2 3 2 3 3 1 4 4 3 2 5 1 1 2 4 2 2 1 0 2 2 1 2 1 0 3 2 0 2 2 3 3
142 1 2 3 4 2 2 5 2 1 4 2 3 2 4 3 4 5 2 3 4 2 3 4 3 2 5 3 2 5 4 4 2 2 3 5 4 3 4 5 2 3 3 0 0 3 3 3 3 3 0 0 3 3 3 3 0 3
143 1 2 2 4 2 2 1 4 5 5 5 2 3 1 4 5 2 5 4 5 3 2 1 5 1 2 5 4 5 5 1 1 5 5 5 5 5 1 5 5 1 3 0 2 0 3 3 3 3 2 0 3 3 2 0 2 0 3
144 2 2 1 4 2 2 1 2 2 3 2 1 2 1 1 2 1 2 3 1 1 2 2 2 2 3 5 4 3 4 5 1 1 3 4 3 2 3 4 1 1 1 2 2 0 3 2 2 3 0 0 0 3 0 3 3 2 3
145 2 2 2 4 2 2 2 4 2 2 1 1 1 1 5 2 2 4 2 4 1 5 1 2 2 4 5 4 5 2 2 1 1 1 2 2 5 2 4 2 2 3 0 3 0 3 3 3 3 3 0 3 3 0 0 3 0 3
146 2 1 0 4 2 3 1 3 5 5 5 3 3 1 1 3 3 3 5 5 3 2 1 3 3 3 5 5 3 3 2 1 3 3 3 5 5 5 3 3 1 3 0 2 0 3 3 2 3 0 0 3 3 0 0 2 0 3
147 1 2 1 4 2 2 1 5 5 5 2 2 5 1 5 1 5 5 1 5 2 2 1 3 5 2 1 5 5 1 2 1 2 5 5 5 5 2 3 1 1 3 2 0 0 3 2 0 3 3 0 3 3 0 0 0 0 3
148 2 2 1 4 2 2 2 3 4 5 5 3 1 1 1 1 3 4 1 5 1 1 1 5 1 1 5 5 5 5 1 1 4 1 1 5 5 5 5 1 1 3 0 2 0 3 3 3 0 0 1 2 3 0 1 2 3 3
149 2 2 4 4 2 2 1 2 4 5 5 2 5 2 1 4 4 5 2 5 1 2 1 1 3 3 5 5 5 4 2 1 1 5 4 5 4 5 4 2 1 3 0 2 0 3 3 3 0 0 0 3 3 0 0 2 0 3
150 2 2 1 4 2 3 5 4 5 2 5 5 5 2 1 3 1 1 5 4 1 5 1 5 4 3 2 4 2 3 5 3 5 4 5 1 2 5 1 4 3 3 3 1 1 3 2 0 3 2 0 3 3 0 1 2 0 3

151 2 2 2 4 2 1 1 2 5 4 3 1 2 1 1 2 2 2 1 4 5 3 2 1 1 3 4 4 1 3 5 4 2 3 1 5 3 2 1 4 2 3 0 0 0 3 0 3 0 0 0 2 3 0 0 3 0 2
152 1 2 3 4 2 2 1 2 5 5 3 2 5 2 2 2 2 2 5 1 2 1 1 2 2 5 3 2 2 2 1 2 3 5 5 2 4 3 2 2 3 0 2 3 3 2 3 3 3 0 3 3 0 0 2 0 3
153 2 2 4 4 2 1 1 1 5 5 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 3 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 5 1 5 1 1 3 3 3 3 3 3 3 0 0 3 0 0 0 0 0
154 2 2 3 4 2 3 1 2 5 5 4 1 4 1 1 4 3 4 3 2 1 2 1 1 3 3 3 4 4 3 1 1 1 2 3 5 4 3 3 4 1 3 0 2 0 3 3 0 0 0 0 2 3 0 0 0 0
155 1 2 3 4 2 2 1 5 2 2 2 1 2 1 2 2 2 1 2 5 1 1 3 2 2 2 2 1 3 2 1 1 2 1 2 2 3 2 2 1 3 2 0 2 0 2 0 3 0 0 0 0 3 0 3 2 3 3
156 2 2 2 4 2 2 1 2 2 5 1 2 1 1 2 2 2 1 2 1 2 2 2 1 2 2 2 1 2 2 2 1 2 2 2 1 2 1 1 1 2 2 2 2 3 2 2 1 3 2 3 2 2 0 1 1 1 2 2 0 2
157 2 2 1 4 2 2 1 2 2 2 2 1 1 2 2 2 2 1 2 1 1 2 1 2 2 2 1 2 2 2 1 2 2 1 1 2 1 1 1 2 2 1 2 2 1 2 0 2 2 1 1 1 0 1 1 0 1 1 1 2
158 2 2 1 4 2 2 1 2 2 3 2 1 2 1 1 2 1 2 2 2 1 2 2 2 2 3 2 2 1 2 2 2 1 2 2 2 1 2 2 2 1 2 0 1 0 3 2 0 0 0 0 2 3 2 0 2 0 3
159 2 2 4 4 2 1 4 2 2 5 5 2 3 1 2 2 4 1 4 3 1 3 2 5 4 1 2 2 4 5 2 1 2 4 2 5 2 1 5 1 1 1 1 2 1 3 1 2 3 3 0 3 0 3 0 3 0 3
160 1 2 2 4 2 2 1 2 4 4 2 1 5 1 1 2 1 5 2 2 2 2 1 1 2 2 1 5 5 4 1 1 1 2 1 5 5 2 1 2 1 3 0 3 0 3 3 3 3 3 0 3 2 0 0 3 0 3
161 2 2 1 4 2 1 1 5 5 3 5 5 5 2 2 4 5 1 1 5 5 3 1 4 5 5 5 5 4 5 5 4 4 3 5 5 5 4 5 5 1 3 0 2 0 3 3 2 0 3 1 3 3 2 2 3 3 3
162 1 2 1 4 2 3 2 1 5 5 5 1 1 1 1 5 2 5 2 5 1 1 1 1 3 3 5 3 3 1 2 1 1 1 5 3 3 3 1 1 1 2 2 1 0 2 2 2 0 2 0 2 2 0 2 0 0 3
163 1 2 4 4 2 4 5 2 5 4 5 1 5 1 2 3 4 5 1 5 1 5 1 2 5 1 3 5 5 5 4 1 5 5 5 5 5 3 5 4 1 3 0 3 0 3 3 3 0 3 0 3 2 1 0 2 0 3
164 1 2 1 6 1 2 3 2 4 3 4 4 2 1 2 3 4 2 4 5 4 3 1 3 2 4 2 2 3 3 2 1 3 4 2 2 4 2 4 2 4 3 2 1 0 3 3 2 1 3 1 2 3 0 2 1 0 3
165 1 2 2 6 1 2 5 2 4 5 2 2 5 2 4 3 3 2 3 5 1 2 0 3 0 3 0 1 0 0 0 2 0 3 0 0 3
166 1 2 1 6 1 2 3 3 4 5 1 2 4 5 2 3 1 3 0 2 3 2 3 0 3 3 0 3 0 2 3
167 2 2 2 2 1 5 1 1 1 3 4 1 1 5 1 1 1 1 1 1 1 1 1 5 1 1 1 5 1 5 5 1 1 1 1 1 5 5 1 1 1 5 5 3 3 3 3 3 0 0 0 0 1 0 0 0 0 0
168 1 2 1 1 2 2 5 4 1 4 4 2 2 5 1 2 3 3 2 5 2 2 4 2 2 3 4 2 2 2 4 2 2 2 2 4 2 2 2 2 2 3 2 3 0 3 3 3 1 1 0 3 3 1 1 3 0 3
169 2 2 2 1 2 2 5 4 4 3 5 2 2 5 1 3 3 2 2 2 2 2 2 2 5 3 4 2 2 2 4 2 2 2 2 4 2 2 2 2 2 3 3 3 0 3 3 1 0 0 3 3 3 1 0 3 0 3
170 1 2 3 1 2 2 5 5 4 5 5 2 2 5 2 2 5 5 5 5 5 2 2 2 3 4 5 2 5 4 2 2 2 2 4 2 2 2 2 2 0 0 0 0 0 0 3 1 1 0 3 3 1 1 3 0 3
171 1 2 2 1 2 2 5 1 1 4 1 2 2 5 1 2 3 2 1 4 4 2 5 1 5 3 4 3 2 2 1 4 2 1 4 1 5 3 1 2 3 3 2 1 0 3 3 3 1 1 0 3 3 1 0 3 0 3
172 2 2 1 1 2 2 5 2 5 4 5 2 2 5 1 2 2 5 1 2 4 2 1 4 4 4 4 2 2 2 4 2 2 2 2 4 2 2 2 2 2 3 2 2 0 3 3 3 3 1 0 3 3 1 1 3 0 3
173 2 2 1 1 2 2 5 2 4 5 5 2 2 1 2 2 2 2 5 5 5 2 2 1 5 1 2 5 5 4 1 2 1 1 3 2 2 2 2 2 3 3 3 0 3 3 1 0 0 3 3 1 3 3 0 3 0
174 2 2 1 1 2 2 1 2 4 1 4 2 2 5 1 2 1 2 5 1 2 2 2 2 4 3 4 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 3 3 3 0 3 3 1 0 0 3 3 3 1 0 3 0 3
175 2 2 2 1 2 2 2 1 1 1 5 2 2 2 1 2 2 3 2 2 2 2 2 2 2 3 4 2 2 2 2 2 2 2 2 4 2 2 2 2 2 3 2 3 0 3 3 3 1 1 0 3 3 1 0 3 0 3
176 2 2 3 1 2 2 3 4 4 4 2 2 5 1 3 3 2 4 4 2 4 2 2 2 3 4 2 2 2 4 2 2 2 2 4 4 2 2 2 2 2 3 2 3 0 3 3 3 1 1 0 3 3 1 1 3 0 3
177 2 2 2 1 2 2 2 5 4 5 2 2 5 1 2 3 2 4 4 2 2 5 3 2 2 3 4 2 2 2 4 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 3 1 0 3 3 3 1 1 0 3 3 1 3 3 3
178 2 2 1 1 2 2 5 1 3 5 5 2 2 5 1 2 4 3 3 5 2 2 2 5 4 3 4 2 2 4 4 4 2 2 2 3 2 2 3 2 3 0 3 3 3 1 1 0 3 3 1 0 3 3 1 0 3 0 3
179 2 2 2 1 2 2 1 4 5 5 2 2 5 1 2 3 2 2 5 2 2 2 4 3 3 4 2 2 2 4 1 1 1 1 2 2 2 1 1 2 2 3 2 3 0 3 3 3 1 1 0 3 3 1 1 3 0 3
180 2 2 5 1 2 2 5 4 1 4 5 2 5 1 2 2 5 5 1 1 5 1 2 4 2 3 4 2 2 2 4 2 2 2 4 4 4 2 2 2 2 3 2 3 0 3 3 3 2 1 0 3 3 1 1 3 0 3
181 2 2 2 1 2 2 5 4 5 4 3 2 2 5 1 5 3 2 2 5 2 2 2 2 2 3 2 3 2 4 1 1 1 1 4 3 3 3 2 2 2 3 2 3 0 3 3 3 1 1 0 3 3 3 0 3 0 3
182 1 2 1 1 2 2 4 2 3 5 3 2 2 5 1 2 5 2 4 2 4 3 5 2 1 2 4 2 5 3 4 2 2 2 3 4 5 4 2 5 1 2 2 3 0 3 3 3 0 1 0 3 3 3 0 3 2 1
183 2 2 1 1 2 2 2 2 2 2 2 2 2 1 1 2 2 2 2 5 2 2 1 2 2 2 2 2 3 3 2 2 2 4 2 2 1 1 1 1 1 3 3 3 0 3 3 3 2 1 0 3 3 3 0 3 0
184 2 2 2 1 2 5 1 3 2 4 5 2 2 5 1 2 3 5 4 1 2 5 4 1 5 4 4 3 2 2 4 2 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 3 0 3 3 3 1 1 0 3 3 1 0 3 0 3
185 2 2 2 1 2 1 5 1 1 2 2 2 2 5 1 2 3 2 1 1 2 2 1 1 2 3 4 2 2 2 4 2 2 4 2 3 4 2 2 2 2 3 2 3 0 3 3 3 1 1 0 3 0 1 1 3 3 0
186 2 2 1 1 2 2 4 5 1 3 4 5 2 2 5 3 2 1 3 2 1 5 1 2 3 4 4 2 2 4 2 2 4 2 5 4 4 5 2 3 1 3 3 2 2 0 2 3 1 3 2 3 3 1 0 3 0 3
187 1 2 2 1 2 2 2 3 1 5 5 2 2 5 1 3 3 2 5 3 5 2 2 5 2 4 3 1 3 2 4 2 2 2 2 4 4 2 2 2 3 2 3 0 3 3 3 2 1 0 3 3 1 1 3 0 3
188 2 2 3 1 2 1 5 1 5 5 5 2 2 5 1 3 2 2 5 3 2 2 1 1 2 2 5 2 2 2 3 2 2 2 2 4 4 2 2 2 2 3 2 3 0 3 3 3 3 3 0 3 3 1 3 2 0 3
189 2 2 4 1 2 2 1 2 4 5 5 2 2 3 1 1 2 3 5 5 2 2 2 3 4 3 2 2 4 2 4 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 3 3 3 0 3 3 3 1 1 0 3 3 1 0 3 0 3
190 2 2 1 1 2 1 2 1 4 2 2 2 2 3 1 3 3 4 2 5 2 4 1 3 4 3 4 4 4 4 3 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 3 2 3 0 3 3 3 1 1 0 3 3 1 0 3 0 3
191 2 2 3 1 2 2 3 1 4 5 5 2 2 5 1 2 2 2 2 4 2 2 1 1 2 3 3 3 3 3 2 2 2 2 4 3 3 3 3 3 3 3 2 3 0 3 3 3 2 2 0 3 3 1 0 3 0 3
192 2 2 4 6 2 2 3 5 2 5 5 2 4 1 5 1 5 3 2 3 2 4 1 4 1 3 3 5 4 2 3 1 5 4 2 2 3 1 5 2 1 3 0 1 3 2 2 0 1 2 1 2 3 1 1 0 0 3
193 2 2 6 6 2 2 5 2 5 4 5 4 2 2 1 4 4 2 5 1 2 2 1 4 1 2 2 5 4 2 2 2 2 1 2 2 5 2 4 4 2 3 3 2 0 3 3 0 2 2 1 3 3 2 1 1 0 3
194 1 2 3 6 2 3 5 2 2 4 4 4 2 3 2 2 3 4 3 4 2 4 4 2 1 4 4 3 4 2 2 4 2 3 2 2 3 2 3 3 2 3 1 1 1 2 3 2 2 2 1 3 2 0 3 2 2 2
195 1 2 3 6 2 2 2 3 4 4 3 4 1 2 2 1 1 2 2 2 2 1 2 2 2 2 3 2 3 1 2 1 1 2 1 3 3 2 3 1 1 1 2 0 2 2 3 2 3 3 0 3 3 1 2 1 0 0
196 1 2 3 6 2 3 4 3 2 1 1 2 3 1 2 5 4 2 4 3 3 1 2 3 3 3 2 4 2 3 1 2 3 4 5 4 4 3 3 3 3 3 3 0 0 3 0 0 3 2 2 0 3 2 0 3 0 3
197 2 2 3 6 2 2 4 2 5 5 5 4 3 2 2 3 4 3 4 5 3 2 3 2 4 5 2 3 2 5 2 2 2 2 3 2 4 4 5 2 2 2 1 3 0 3 2 3 2 2 0 3 3 0 0 3 0 3
198 1 2 2 6 2 3 2 4 2 3 5 2 3 2 2 3 1 3 3 2 2 3 2 3 3 2 5 3 4 2 3 4 2 3 2 2 3 2 3 4 2 2 3 3 3 3 2 0 3 2 0 2 1 0 2 2 1 2
199 1 2 1 6 2 2 2 3 4 2 5 4 2 1 5 2 5 2 5 1 2 2 4 2 2 4 4 1 4 2 2 1 2 2 1 4 4 2 5 4 1 2 0 1 0 3 3 3 1 2 2 3 2 0 1 2 3 0
200 2 2 3 6 2 2 2 4 3 2 4 3 2 1 5 5 5 2 2 4 2 4 2 4 2 4 3 4 2 3 3 2 4 4 3 2 4 3 2 5 1 2 1 1 2 3 2 1 1 1 2 2 3 0 1 2 0 2
201 1 2 1 6 2 2 4 3 2 3 5 5 4 2 1 4 2 1 5 4 2 3 1 4 2 4 3 5 2 3 2 1 5 3 2 3 4 3 5 2 1 2 3 2 0 2 2 1 2 2 0 3 2 0 0 1 1 2
202 2 2 2 6 2 2 4 2 4 5 5 2 2 2 2 2 5 5 5 2 1 2 2 2 2 3 2 2 2 2 1 2 2 2 2 2 3 2 2 2 2 2 0 2 0 2 3 1 0 2 2 2 3 1 1 2 0 2

203 1 2 1 6 2 2 2 3 4 3 4 2 4 1 2 5 4 1 5 4 2 1 4 4 4 3 5 2 2 3 4 2 3 4 2 5 5 2 5 4 2 2 1 2 0 3 3 1 0 2 1 3 2 1 1 1 0 2
204 2 2 1 6 2 2 3 5 5 4 5 3 4 1 4 3 4 3 5 4 3 3 1 3 4 5 4 5 3 5 2 1 2 3 1 5 4 3 5 1 1 3 0 1 0 3 3 0 1 2 1 3 3 0 1 0 0 3
205 1 2 2 6 2 2 5 2 5 5 5 3 2 2 3 4 5 4 4 4 3 2 1 4 5 3 4 4 2 4 4 3 2 4 3 2 2 3 4 4 2 2 2 2 3 3 2 0 2 2 1 2 3 1 1 1 0 2
206 1 2 3 6 2 2 4 4 2 5 5 4 3 1 3 4 5 4 4 4 2 2 2 4 2 4 4 4 4 3 2 2 3 2 4 4 4 4 4 4 2 2 0 2 1 2 3 0 2 2 0 2 3 2 0 1 0 3
207 2 2 2 6 2 2 5 2 1 3 5 1 4 1 1 5 4 1 5 5 1 1 1 1 4 1 4 5 1 2 1 5 2 5 4 1 5 5 1 2 4 3 2 2 3 3 3 0 3 2 1 2 2 0 2 3 2
208 1 2 3 6 2 2 3 4 4 3 4 4 4 2 3 2 3 3 4 3 2 2 2 3 4 3 2 2 3 3 2 2 2 3 3 2 3 3 2 3 2 2 2 2 0 3 2 0 2 1 1 2 2 1 2 1 0 3
209 1 2 2 6 2 2 3 2 5 5 5 4 1 4 1 3 5 5 4 5 2 2 5 2 2 3 2 2 4 2 3 4 3 2 2 5 3 3 4 2 3 3 2 1 2 3 3 0 3 2 3 2 3 0 2 3 0 3
210 2 2 1 6 2 2 2 4 2 5 5 4 4 4 3 2 5 3 5 1 2 3 3 5 5 3 2 2 3 2 5 2 3 2 3 4 5 4 5 4 2 2 3 1 3 3 3 0 3 3 2 3 3 0 1 1 0 3
211 2 2 2 6 2 2 5 2 2 2 4 2 2 2 3 2 4 2 5 2 2 3 2 2 2 2 4 4 2 2 2 2 2 2 4 4 2 2 4 5 2 3 2 3 3 2 2 0 2 2 1 3 2 2 2 2 1 2
212 1 2 3 6 2 3 4 3 5 4 5 4 1 2 4 3 4 2 4 1 1 3 3 3 3 4 4 4 3 3 4 2 3 3 4 3 4 2 3 3 2 3 1 1 0 3 3 0 0 2 0 3 3 0 0 2 0 3
213 1 2 3 6 2 2 5 5 4 2 5 5 5 2 2 4 5 2 3 2 2 4 2 2 2 4 4 3 2 2 5 2 1 2 3 4 4 2 4 5 2 3 0 2 1 3 3 0 0 2 0 3 3 0 2 2 0 3
214 1 1 0 6 2 2 5 3 5 5 4 5 3 2 5 2 5 2 4 3 2 3 4 4 3 5 4 2 4 2 3 1 2 4 5 2 4 2 5 4 1 3 0 2 3 3 3 1 2 3 2 3 3 2 1 0 0 3
215 2 2 6 6 2 2 5 2 4 3 5 5 4 4 3 3 5 3 5 1 1 5 3 4 3 3 5 3 5 4 2 5 4 4 4 5 5 3 1 1 5 2 3 3 3 2 3 1 3 2 0 2 3 1 3 1 0 3
216 2 2 1 6 2 2 5 2 5 2 4 5 5 2 2 2 5 1 2 2 1 5 2 2 4 5 1 2 5 2 5 2 2 2 5 5 4 1 5 5 2 2 2 0 0 3 3 0 1 2 0 3 2 1 1 3 0 2
217 2 2 1 6 2 2 5 2 5 5 5 2 2 2 4 2 3 3 5 3 2 2 1 4 2 2 4 5 2 2 3 1 2 2 4 5 4 3 5 2 1 3 0 2 0 3 3 0 1 2 2 3 3 2 0 1 0 2
218 2 2 2 6 2 2 2 2 4 4 5 2 2 1 2 2 5 1 2 2 2 2 2 1 5 2 2 2 4 2 1 1 2 4 3 2 2 4 4 2 2 2 2 1 3 2 1 2 2 1 2 2 1 2 1 2 2
219 2 2 1 6 2 2 5 2 4 4 5 4 5 2 4 5 5 1 5 2 2 5 4 2 4 4 2 4 2 4 2 2 4 2 5 4 5 2 4 5 2 3 0 2 0 3 3 0 2 2 2 3 3 1 2 1 3 3
220 1 1 0 6 2 2 4 3 4 2 5 4 2 4 3 2 5 3 4 5 3 4 4 3 2 4 2 3 1 2 4 3 2 2 3 3 2 3 5 3 2 2 0 3 3 3 2 1 0 2 0 2 2 0 3 2 0 1
221 1 2 2 6 2 2 4 2 2 4 5 5 2 2 5 2 5 4 2 4 1 2 4 2 4 5 2 5 2 1 2 2 4 3 4 2 3 2 4 3 2 2 3 2 3 2 3 0 3 1 0 2 2 1 3 0 0 3
222 1 2 1 6 2 2 4 2 4 5 5 5 2 2 5 4 4 3 3 4 2 3 4 2 4 4 4 3 2 2 3 3 2 3 2 2 3 2 4 3 2 3 0 2 0 3 3 2 0 2 1 3 2 0 0 2 0 3
223 1 2 1 6 2 1 5 3 5 4 5 2 4 3 3 1 3 5 5 3 5 4 4 1 5 5 4 1 5 3 5 1 2 5 3 5 5 1 5 1 3 3 2 3 3 2 3 2 1 0 3 3 2 1 0 3 1 2
224 1 2 2 6 2 2 5 3 4 4 5 3 4 1 2 5 3 2 3 3 2 2 1 4 5 2 3 2 5 3 2 2 2 3 4 1 3 4 3 1 2 3 2 2 3 2 3 1 2 1 0 2 2 1 2 1 1 2
225 1 1 0 6 2 2 2 1 4 5 5 1 3 2 4 3 4 2 4 3 1 2 5 2 3 4 2 4 2 1 2 3 2 1 2 3 4 4 5 4 5 3 2 3 0 3 2 2 2 0 0 2 1 0 0 3 0 3
226 1 2 4 6 2 2 4 3 2 3 4 3 3 2 1 2 4 2 3 3 3 2 2 2 3 3 2 4 2 3 2 2 2 2 2 1 2 2 4 2 2 0 1 2 1 2 2 1 0 1 1 1 1 0 1 2 2 1
227 1 2 3 6 2 2 3 4 2 4 5 4 3 4 5 3 3 5 5 3 3 4 4 3 4 3 4 3 2 5 4 4 3 5 5 1 4 5 4 5 4 3 3 1 3 2 3 0 2 3 2 2 2 2 0 0 3
228 1 2 1 5 1 2 4 4 3 5 3 1 1 2 5 3 5 4 3 4 1 5 3 1 1 4 5 5 4 4 2 1 3 2 5 5 5 5 3 1 4 2 1 2 0 3 3 1 2 3 2 1 3 1 2 2 0 3
229 1 2 1 5 1 2 2 3 2 2 3 3 2 2 2 3 2 2 2 3 2 3 2 3 2 3 2 3 2 3 2 3 2 3 2 3 2 2 2 2 2 2 3 1 1 2 2 1 2 0 2 2 1 2
230 1 2 2 5 1 2 2 4 2 3 2 3 2 2 2 4 3 2 2 3 2 2 2 2 4 2 3 2 3 3 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 3 3 2 2 3 2 1 0 3 1 2 3 0 1 2 1 3
231 1 2 3 5 1 3 3 4 2 2 4 2 4 2 4 4 4 3 2 4 2 2 2 3 1 5 2 2 1 3 2 2 2 3 2 2 3 2 4 2 3 3 2 1 3 3 3 1 0 3 0 3 3 0 2 2 0 3
232 1 2 2 5 1 2 3 2 2 2 4 2 2 3 1 2 3 2 1 1 2 1 1 3 1 1 2 2 3 2 2 1 1 1 1 2 2 3 4 1 2 3 3 1 3 0 2 1 1 0 0 3 0 0 2 2 0 3
233 1 2 2 5 1 2 2 4 5 5 2 4 2 2 4 2 4 2 4 2 2 5 1 2 5 3 1 3 5 2 5 1 2 3 2 2 3 2 5 2 1 1 2 1 3 2 2 1 1 2 0 3 2 0 2 1 2 2
234 2 2 3 5 1 2 2 4 2 2 5 1 1 2 2 3 1 2 1 3 1 1 2 2 1 2 2 3 2 3 2 2 1 2 2 2 2 3 1 1 2 2 1 2 2 0 0 2 0 0 1 0 2 3 0 2 2 3
235 1 2 3 5 1 3 4 4 2 2 3 4 4 4 3 1 2 2 2 4 4 5 1 1 2 4 2 1 2 4 3 2 4 2 3 1 3 2 1 3 2 2 1 3 3 3 2 2 3 0 3 3 0 1 2 0 3
236 2 2 3 5 1 2 5 4 3 3 4 2 4 1 5 3 4 3 4 2 5 3 1 5 4 5 4 5 3 5 4 3 4 3 5 5 3 4 5 3 4 1 1 1 3 3 3 1 0 3 0 3 3 0 2 1 0 3
237 1 2 4 5 1 2 1 3 1 3 2 3 1 2 4 2 1 2 3 1 2 4 4 2 1 2 2 3 1 4 2 5 3 4 2 1 3 4 3 5 4 1 1 1 2 0 2 0 0 2 2 1 2 0 2 1 0 1
238 1 2 2 5 1 3 2 4 1 1 3 4 5 1 2 2 4 1 1 1 4 1 1 3 1 5 2 2 1 2 1 1 4 2 3 1 2 1 3 1 1 3 2 1 3 3 3 0 0 3 0 2 3 0 2 0 3 3
239 2 2 2 5 1 2 3 4 4 4 3 2 5 1 5 4 2 4 3 4 4 3 1 3 4 1 4 5 3 5 1 1 2 2 4 2 5 2 5 2 1 3 0 2 0 3 3 2 0 0 0 3 2 0 0 2 0 3
240 2 2 1 5 1 2 1 2 1 3 2 3 4 1 1 5 5 1 2 5 1 5 1 1 3 4 5 1 5 1 5 1 1 1 5 5 5 5 5 1 3 2 3 0 3 3 1 0 3 0 3 3 0 2 1 0 1
241 2 2 7 5 1 2 2 5 2 2 1 1 2 1 1 1 2 2 5 5 2 2 1 2 2 1 2 2 1 2 2 1 1 2 2 1 2 2 1 2 2 1 2 2 1 1 3 2 0 0 1 0 3 3 0 1 2 0 0
242 2 2 1 5 1 2 4 5 2 2 4 2 3 2 3 2 4 3 3 4 2 4 3 2 2 4 2 5 4 3 2 1 2 3 4 2 5 4 5 4 3 2 2 3 1 3 3 3 2 2 3 2 3 2 2 3 2 3
243 1 2 2 5 1 2 3 4 1 2 4 1 1 2 5 2 5 1 2 1 1 2 3 2 1 2 2 1 2 3 4 5 4 3 1 2 3 4 5 3 3 3 2 2 3 1 3 2 3 3 0 2 3 0 2 2 0 3
244 2 2 2 5 1 2 2 4 4 4 5 2 4 2 1 2 2 2 4 2 1 2 1 2 2 2 1 2 2 2 2 1 2 2 4 4 4 2 1 5 2 2 2 2 0 3 1 0 1 1 0 2 2 1 2 2 3 2
245 1 2 1 5 1 2 3 4 2 3 5 2 1 2 4 2 4 2 3 2 2 1 2 2 3 2 3 2 2 3 1 2 2 2 3 2 4 2 3 2 2 2 3 2 0 3 3 1 1 1 0 3 3 0 1 1 0 3
246 2 2 2 5 1 2 3 4 4 4 5 3 3 2 4 3 5 4 5 4 2 2 3 3 1 5 3 4 4 5 2 2 3 1 4 4 4 3 2 2 2 1 2 2 0 2 2 2 1 0 2 3 2 1 1 2 1 3
247 1 2 1 5 1 2 1 2 1 1 2 2 2 2 3 2 2 2 3 1 1 3 2 1 2 3 0 3 3 0 2 2 1 1
248 1 1 0 5 1 3 3 1 3 3 4 3 4 2 3 2 3 1 3 2 1 2 2 3 2 2 3 3 2 3 2 2 2 2 3 3 2 3 2 3 2 2 3 2 1 3 3 1 1 3 1 3 3 0 0 2 0 0
249 2 2 5 5 1 2 5 5 2 2 2 2 2 2 1 2 2 1 2 5 2 2 2 1 2 2 1 5 2 2 2 2 2 1 2 2 2 5 2 2 2 2 2 3 2 2 3 3 1 3 2 0 2 3 0 2 2 0 3
250 2 1 0 1 1 2 1 4 5 4 4 1 4 1 1 5 5 4 5 4 4 4 1 4 2 4 4 5 4 1 4 1 4 3 4 5 5 1 1 4 4 3 2 0 0 3 1 0 3 3 0 1 3 3 3 0 3 3
251 2 2 3 1 1 3 1 2 4 3 1 2 1 1 1 5 4 1 5 1 1 5 1 4 5 5 5 5 3 4 5 1 1 2 3 4 3 3 1 2 1 3 3 2 0 3 3 1 3 3 0 0 3 3 3 1 3 3
252 2 2 2 1 1 3 4 5 1 2 4 5 2 5 5 1 4 5 2 4 3 1 5 2 4 3 1 3 4 2 3 3 4 5 2 3 4 3 5 3 1 3 1 2 0 3 2 0 0 3 2 3 1 3 1 0 0 1
253 2 1 0 1 1 1 3 2 5 4 2 3 4 2 1 1 4 3 2 5 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 3 2 1 2 3 3 3 2 2 2 2 3 0 3 0 3 3 3 3 3 0 3 3 0 3 3 3
254 1 2 3 1 1 3 5 4 2 5 4 4 5 1 3 4 4 5 5 5 3 3 5 2 4 4 3 1 5 3 4 5 1 3 4 5 3 1 5 1 3 3 2 3 1 0 3 0 0 3 0 3 3 3 2 0 3 3

255 1 2 2 1 1 1 2 3 1 3 2 1 2 3 4 1 2 3 4 1 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 4 2 3 4 2 3 1 2 4 1 1 3 2 0 2 0 1 2 1 2 1 0 2 1 2 1 0
256 2 2 2 1 1 5 5 3 1 4 5 1 5 2 1 3 5 2 3 5 2 5 1 2 2 4 3 4 3 2 4 3 4 2 4 5 4 3 1 2 5 1 3 0 1 0 3 0 0 1 3 0 3 3 0 3 0 3
257 2 2 4 1 1 5 4 3 4 1 4 1 1 3 3 2 4 2 2 2 1 4 3 1 2 3 1 5 2 1 2 3 3 2 3 3 3 3 3 3 3 0 3 2 1 2 3 2 0 2 2 3 2 1 2 0 3 1
258 1 2 1 1 1 5 4 2 5 4 3 5 4 1 4 3 4 1 4 3 1 3 1 2 1 3 1 3 5 1 1 1 5 3 5 3 4 5 3 4 1 3 3 1 3 3 3 0 0 0 0 1 3 3 3 3 0 0 3
259 2 2 1 1 1 2 1 1 5 3 4 3 1 4 1 3 2 1 4 2 1 4 3 5 1 3 2 1 4 5 3 2 1 5 2 4 3 1 3 5 2 3 3 1 0 3 0 0 0 3 1 3 3 3 3 0 0 3
260 1 2 3 1 1 1 2 2 5 3 2 3 1 4 2 3 2 1 3 5 1 2 3 1 3 3 5 1 1 1 5 5 5 1 5 2 1 3 5 5 5 3 0 0 1 3 0 0 3 3 0 0 0 3 3 3 3 3
261 2 2 2 1 1 5 2 4 5 2 5 1 2 1 2 3 5 4 5 5 1 2 1 5 3 4 2 4 5 4 1 3 1 4 4 5 5 1 1 2 5 3 3 2 2 3 3 3 3 3 0 0 3 3 3 3 3 3
262 1 2 2 1 1 2 2 3 1 3 1 3 2 2 2 4 3 5 4 3 3 4 2 1 3 4 5 2 3 2 4 1 3 4 2 5 1 2 3 3 5 1 2 0 1 3 0 0 3 0 1 2 3 3 0 0 1 3
263 2 2 4 1 1 2 4 5 3 1 4 2 4 3 5 2 4 2 4 5 1 4 2 3 4 3 2 4 2 1 3 4 2 4 2 4 2 5 3 4 2 3 0 2 3 0 2 0 1 3 0 2 3 3 1 2 0 3
264 1 2 2 1 1 5 1 4 5 4 3 5 3 1 5 4 4 3 3 5 4 1 4 2 3 2 4 3 5 3 4 3 2 3 4 5 1 1 1 1 1 3 2 0 1 3 1 0 3 3 0 0 1 0 3 0 0 0
265 2 2 1 1 1 5 2 3 2 5 1 3 1 2 1 5 3 5 1 5 5 3 3 4 1 1 5 2 3 1 1 5 5 2 3 1 5 4 1 5 1 3 2 3 0 3 3 3 0 3 3 3 3 3 0 3 0 3
266 1 2 3 2 2 1 2 3 4 5 4 5 2 2 1 2 2 5 1 1 1 4 2 5 1 5 3 5 1 3 4 2 3 4 2 5 1 2 3 4 2 3 2 2 1 3 3 0 3 1 0 3 3 0 2 3 0 3
267 2 1 0 2 2 1 2 3 4 5 5 1 4 2 5 3 4 3 3 1 1 3 2 2 3 4 2 3 4 2 1 3 4 2 4 3 4 3 3 4 5 3 3 2 0 2 3 1 0 2 3 1 2 0 3 2 3 2
268 2 2 4 2 2 1 1 2 5 5 5 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 2 1 2 5 1 1 1 1 1 5 1 5 2 5 1 1 1 1 3 3 2 0 3 3 0 3 0 0 3 0 0 3 0 0 3
269 2 2 1 2 2 1 2 1 1 5 4 2 1 2 1 1 5 4 2 1 1 1 1 1 1 1 2 5 2 2 5 2 1 2 2 1 5 5 1 1 2 1 2 2 2 0 3 3 2 0 2 0 2 2 0 1 2 0 3
270 1 2 2 2 2 4 2 4 3 4 5 2 5 1 5 1 5 4 3 4 1 2 1 1 1 5 1 4 2 3 1 5 2 1 1 2 3 2 1 1 1 1 0 0 1 3 3 2 3 3 0 3 0 3 0 1 3 3
271 2 2 2 2 2 4 2 1 1 1 2 2 1 1 2 2 2 4 4 1 2 1 4 1 1 2 1 1 2 1 2 2 1 2 2 1 2 1 2 1 2 0 2 0 0 3 0 0 2 0 3 3 0 2 3 0 0
272 2 2 5 2 2 1 2 5 5 4 1 2 1 1 2 2 3 3 2 5 1 1 1 3 2 5 5 3 2 1 1 2 5 5 5 3 1 2 3 4 3 3 1 0 1 3 0 3 2 2 0 2 0 2 3 3 3
273 2 2 1 2 2 5 2 3 4 1 3 5 5 4 1 4 5 1 3 1 4 5 1 1 3 1 5 4 3 2 3 1 1 4 3 5 3 3 4 4 5 3 2 1 3 2 1 0 3 1 0 2 3 3 0 3 0 3
274 1 1 0 2 2 2 4 1 5 3 2 4 4 4 2 5 1 1 3 2 1 1 2 3 2 4 5 3 4 2 1 1 5 4 3 1 2 3 1 4 2 1 2 1 3 3 0 1 2 0 2 3 2 0 3 2 1 2
275 1 2 3 2 2 2 2 2 3 3 3 4 2 2 2 2 5 3 2 2 2 5 2 1 2 1 3 2 3 4 2 2 1 3 2 1 3 2 2 1 5 3 2 3 2 3 3 2 2 2 0 2 2 0 2 2 2 2
276 2 2 1 2 2 2 1 5 4 2 5 3 1 1 1 5 4 5 5 5 1 2 1 1 1 5 5 5 5 1 1 1 4 5 5 5 4 1 4 1 3 3 3 2 3 3 1 2 3 1 2 3 1 2 1 2 1 2 3
277 2 2 2 2 2 4 2 3 5 4 4 3 5 1 4 1 5 5 2 1 4 1 1 2 1 5 1 2 2 5 1 1 2 1 5 1 5 3 1 3 5 1 0 2 1 3 3 3 0 1 2 3 3 0 0 2 3 3
278 2 2 3 2 2 1 5 2 4 3 1 1 3 5 2 1 1 5 1 5 1 2 3 4 5 1 2 3 5 5 4 2 5 5 3 5 4 5 5 5 1 3 2 1 0 3 3 2 0 3 0 3 3 3 3 3 0 3
279 1 2 2 2 2 2 2 4 5 3 1 3 5 1 5 2 3 4 3 5 1 2 1 3 2 3 2 4 1 2 3 1 2 3 2 5 4 1 2 5 1 3 2 2 1 2 3 2 1 1 0 2 3 1 2 2 0 3
280 1 2 2 2 2 2 2 4 1 2 4 2 2 1 2 4 4 2 2 3 2 2 3 2 2 5 2 3 2 5 3 2 3 4 1 2 2 3 3 2 3 3 2 1 0 1 2 1 2 1 2 2 1 0 2 0 2 1
281 2 1 0 2 2 2 5 4 5 5 5 4 4 1 1 1 5 4 3 1 4 1 1 4 5 5 2 1 1 5 5 1 3 4 5 5 5 4 5 4 3 3 2 2 2 3 2 2 2 3 0 3 3 0 2 2 1 3
282 2 2 1 2 2 2 1 5 5 2 2 1 1 1 1 5 5 2 5 1 1 1 1 1 2 5 5 1 1 1 1 1 1 1 2 5 5 1 1 1 1 2 3 2 1 3 3 2 1 1 0 2 3 0 2 2 3
283 2 1 0 2 2 1 3 4 5 2 1 1 2 1 1 1 2 1 2 4 1 2 1 1 1 2 2 3 4 2 1 1 1 1 1 5 5 4 1 2 1 2 0 1 1 3 3 2 1 2 0 2 2 0 2 2 1 3
284 1 1 2 2 1 1 2 5 5 1 1 5 1 1 1 1 1 5 1 1 1 1 1 1 5 1 1 1 1 1 5 1 1 1 1 5 1 5 1 5 1 1 3 3 0 3 3 3 3 1 0 3 3 0 3 3 0 3
285 1 2 1 2 2 2 2 1 4 5 5 4 3 2 2 4 5 5 4 2 2 2 3 1 5 5 5 5 5 4 1 1 1 5 5 5 5 5 4 3 3 2 0 3 3 2 3 1 1 3 3 0 0 3 0 3
286 2 2 1 2 2 1 1 1 4 5 4 5 2 5 2 5 1 2 2 3 1 3 2 2 2 3 1 3 2 0 2 3 0 3
287 1 2 1 2 2 5 1 5 1 2 1 5 1 1 5 5 1 2 4 1 5 2 2 1 1 1 2 1 1 3 3 1 3 4 1 2 1 1 2 1 2 2 3 1 0 2 3 3 0 0 1 3 3 0 3 0 0 3
288 1 2 2 2 2 5 4 1 1 2 1 1 2 5 1 1 1 1 1 1 5 1 2 1 1 1 2 2 1 1 1 2 2 1 1 2 2 1 2 1 5 1 1 1 1 0 2 0 3 2 1 3 1 0 3 2 0 1 1 0 3
289 2 2 7 2 2 1 2 3 2 3 5 4 4 1 1 2 1 1 1 2 1 1 3 1 2 4 5 1 3 2 4 1 5 3 2 3 5 4 3 1 2 0 1 2 3 3 3 3 3 1 2 2 0 0 3 0 1 0
290 2 2 3 2 2 2 5 3 4 1 2 3 4 2 3 4 5 3 4 5 2 5 3 5 4 1 2 3 4 5 2 3 4 5 2 3 4 2 2 3 5 3 3 2 2 3 2 2 0 2 2 3 3 2 3 0 2 3
291 1 2 3 2 2 4 5 4 2 1 2 1 1 1 1 2 4 1 2 3 4 2 3 1 1 2 3 5 2 1 2 4 2 1 1 5 2 3 5 4 3 0 1 2 3 0 1 2 3 0 1 2 3 0 1 2 3 3
292 1 2 3 2 2 1 5 5 5 5 5 1 1 1 5 5 1 5 1 5 1 1 5 1 5 1 5 1 5 1 5 1 5 1 5 1 5 1 5 1 5 1 3 0 1 0 1 0 2 0 3 3 3 2 1 0 2 3
293 2 2 4 2 2 1 2 3 4 1 2 3 4 4 1 1 4 1 5 1 1 5 1 1 1 5 1 2 1 2 1 2 2 1 1 2 1 2 1 2 2 3 1 0 3 2 3 2 3 1 2 3 3 0 3 3 0 3
294 2 2 5 2 2 2 4 1 2 5 3 4 5 1 1 3 5 4 3 2 5 1 1 3 2 4 1 2 1 3 2 4 5 1 4 5 5 4 1 3 2 3 1 0 2 3 2 3 0 1 0 3 2 1 3 2 0 3
295 2 2 2 5 2 1 5 2 4 4 3 5 5 1 5 2 2 2 3 4 2 2 2 1 2 1 2 1 5 5 5 1 1 2 2 5 5 1 5 5 1 3 3 2 0 3 3 2 0 3 0 3 3 0 3 2 0 3
296 2 2 2 5 2 2 4 4 4 4 3 2 3 2 1 2 2 1 3 2 3 2 2 3 2 5 4 4 4 4 3 2 2 2 1 4 4 3 3 3 2 2 0 2 0 3 3 1 0 0 0 2 2 0 2 2 2 3
297 2 2 1 5 2 2 2 3 5 1 1 5 5 2 2 1 5 2 5 5 2 3 2 4 5 5 1 5 1 2 2 1 1 5 1 3 5 3 1 3 1 3 3 2 3 2 3 1 2 3 3 3 2 2 3 3 3 3
298 2 2 2 5 2 1 2 1 1 1 2 2 1 1 1 1 1 1 2 2 1 1 1 1 2 2 2 1 1 1 1 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 3 0 3 3 3 0 3 3 0 3 0 0 3 3
299 1 2 1 5 2 2 3 2 2 3 2 3 2 2 2 3 3 2 3 2 1 1 2 2 1 2 2 2 3 2 2 2 2 2 2 3 3 2 2 3 2 2 3 1 2 2 3 2 3 2 0 2 2 1 2 2 0 3
300 2 2 2 5 2 2 5 2 2 3 2 3 2 1 2 2 4 2 2 3 2 5 5 2 5 2 2 3 5 3 2 1 1 2 5 2 2 3 5 2 2 2 3 2 1 3 2 1 2 3 1 2 3 0 0 2 0 2
301 1 2 3 5 2 1 2 2 2 1 2 2 2 2 4 2 2 2 4 4 2 2 2 2 3 3 5 2 2 3 4 2 3 4 2 3 2 2 4 5 2 2 3 3 2 3 3 2 2 3 1 2 0 1 2 3 2 1
302 1 2 4 5 2 2 5 3 3 2 5 3 3 2 3 3 2 1 3 5 1 2 1 3 4 1 1 2 2 2 1 2 3 1 2 3 3 2 1 5 3 2 2 0 1 3 3 1 3 2 0 2 3 0 2 1 0 3
303 1 2 2 5 2 2 5 3 5 4 5 2 1 2 5 2 2 5 2 5 1 1 2 2 2 2 2 1 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 3 3 2 1 3 3 2 3 1 0 3 3 0 3 2 0 3
304 1 2 4 5 2 3 5 2 5 2 5 1 5 3 2 5 2 4 2 4 4 3 3 4 5 4 2 3 5 2 4 4 1 3 5 4 4 4 3 1 1 3 2 2 2 3 3 1 3 3 2 1 3 0 3 2 1 3
305 1 2 1 5 2 2 4 3 3 4 4 5 3 4 2 4 3 3 4 4 4 4 3 4 4 3 4 4 5 3 5 3 3 4 4 2 3 3 1 4 3 1 2 2 0 1 1 1 3 2 1 1 2 0 1 2 2 2
306 2 2 1 5 2 2 5 5 4 5 4 2 2 1 1 2 4 5 3 4 4 2 1 2 5 2 2 3 5 3 3 1 3 4 2 5 4 1 2 2 1 2 3 2 0 3 3 1 3 3 0 3 3 1 3 3 0 3

307 2 1 0 5 2 1 3 2 2 2 5 1 2 3 2 2 2 2 5 2 1 2 1 2 2 2 2 3 2 3 2 2 3 2 3 5 5 3 2 3 1 2 1 2 0 2 2 1 3 1 1 0 3 1 2 2 0 3
308 2 2 2 5 2 2 5 4 5 5 4 2 2 1 1 2 4 3 4 4 2 3 1 1 2 2 4 5 5 4 2 1 2 2 2 5 5 1 2 5 5 2 3 1 0 2 3 1 3 3 0 3 3 1 2 0 0 1
309 1 2 1 5 2 2 5 3 5 4 3 1 3 1 1 5 1 3 5 5 3 4 2 1 1 3 5 5 3 4 1 1 3 5 4 4 5 1 5 3 5 3 2 2 1 3 3 0 2 3 0 2 3 0 3 2 2 3
310 2 2 1 5 2 2 5 3 2 3 2 4 5 2 2 3 5 3 2 3 2 4 4 1 3 3 4 3 2 2 4 2 1 3 2 3 4 2 3 2 1 3 3 2 0 3 3 2 3 2 0 3 2 0 0 3 3 3
311 2 2 2 5 2 1 5 4 4 5 2 1 1 1 1 3 5 3 5 4 1 5 1 1 3 1 5 5 1 3 5 1 1 3 3 5 3 3 4 5 1 3 0 1 0 3 3 0 2 3 0 1 3 0 2 1 0 3
312 1 2 1 5 2 1 1 4 3 3 5 4 4 5 1 2 5 5 4 2 1 5 2 3 3 3 1 1 3 2 5 3 4 3 2 4 4 3 5 5 4 3 3 3 3 2 3 0 1 3 2 2 1 1 3 3 1 0
313 1 2 3 5 2 2 5 2 5 3 2 2 1 2 3 1 2 5 1 5 2 3 1 3 2 1 3 2 2 2 2 2 1 3 2 1 3 2 1 2 3 1 3 2 2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 2 1 0
314 2 2 1 5 2 1 5 4 4 5 3 4 2 1 1 1 2 2 1 2 1 2 1 1 2 3 4 3 5 4 2 1 1 4 1 2 5 1 3 1 1 2 3 1 3 3 3 1 2 1 1 2 2 0 2 1 0 1
315 1 2 3 5 1 2 2 2 3 2 3 2 2 3 2 2 2 2 3 3 2 3 2 2 2 2 3 2 2 2 3 2 1 3 2 4 2 3 2 3 2 2 1 1 2 1 2 3 0 2 2 0 3 1 0 2
316 2 2 5 1 1 1 3 4 3 3 3 2 2 2 2 2 2 5 5 5 3 3 1 1 5 3 2 2 2 2 3 3 3 3 3 5 5 5 2 2 2 3 1 2 2 0 3 2 1 1 2 3 2 1 1 2 0 3
317 1 2 2 1 1 1 3 2 3 3 3 2 2 3 3 3 3 3 3 3 3 1 1 3 3 3 3 2 2 2 2 2 3 3 3 3 2 2 3 2 3 1 2 2 1 3 2 1 1 1 2 2 1 1 1 2
318 2 2 1 1 1 2 3 3 3 3 3 3 2 3 2 3 4 4 2 5 3 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 5 5 3 2 3 2 2 3 4 5 0 1 1 1 2 1 0 0 1 0 1 1 1 1 1 0
319 1 2 2 1 1 2 3 3 4 3 3 3 3 3 2 3 3 3 3 3 3 3 3 2 3 3 4 5 5 5 5 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 0 1 1 1 2 1 0 0 1 1 1 1 2 1 1 1 1
320 1 2 2 1 1 2 3 4 3 2 3 3 3 2 2 2 2 3 0 1 1 1 0 1 1 0 1 1 0 1 1 1 1
321 1 2 2 5 1 2 2 2 4 3 3 2 3 2 4 2 2 4 3 3 4 3 4 2 3 5 4 3 4 4 3 2 1 3 4 4 3 4 3 4 1 2 2 2 0 2 2 2 1 1 3 1 0 3 1 1 3 1
322 1 2 2 5 1 2 4 2 5 4 3 2 4 2 1 2 1 3 5 3 1 2 2 2 1 2 5 5 3 3 2 2 2 1 2 2 1 2 2 1 2 3 3 2 0 2 3 1 1 2 0 1 3 0 1 2 0 3
323 1 2 1 5 1 2 4 3 5 5 3 3 4 2 1 2 1 3 5 3 1 2 2 3 5 2 5 3 4 3 2 2 1 3 4 5 4 3 4 4 3 3 3 2 2 2 3 2 3 3 0 3 2 0 3 3 0 3
324 1 2 1 5 1 2 4 3 5 3 4 1 4 2 4 4 5 5 4 5 1 4 1 1 5 3 5 1 1 3 4 1 1 3 1 5 3 2 5 1 1 2 2 1 0 2 2 1 3 3 0 1 3 0 0 2 0 3
325 2 2 2 5 1 2 2 1 1 3 4 4 1 1 3 5 5 1 2 1 5 5 1 1 4 5 1 1 4 2 2 1 1 5 5 5 5 1 1 1 1 3 2 3 0 3 3 0 2 0 0 3 2 0 2 3 0 3
326 1 2 1 5 2 2 4 4 2 2 5 2 2 1 1 4 2 2 2 1 3 3 3 3 3 1 2 4 5 2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 0 0 0 0 0 3 3 3 0 0 2 0 3 0 0 3
327 1 2 3 5 2 2 5 5 1 4 1 5 5 5 1 1 1 1 1 5 5 4 5 5 5 1 1 1 5 5 5 1 5 5 5 1 5 5 5 1 5 5 5 1 3 3 3 3 2 3 3 3 1 3 3 0 2 1 3 3
328 2 2 1 5 2 1 5 5 5 1 5 1 1 1 1 1 2 1 5 1 1 1 1 1 5 5 5 5 5 5 5 1 1 1 5 4 1 1 1 1 1 3 0 1 0 2 3 0 2 3 2 0 0 2 0 2 1 2
329 2 2 4 5 2 2 5 3 2 4 4 2 3 1 5 2 4 3 4 5 2 4 1 5 4 3 1 4 4 2 3 4 3 2 5 4 5 4 2 4 1 3 2 1 0 3 2 1 2 3 2 3 2 2 2 0 2 1
330 1 2 2 5 2 2 5 4 5 5 5 2 4 3 1 5 2 2 5 5 2 2 1 1 5 5 2 5 3 2 5 1 1 5 2 5 5 5 4 2 2 2 3 2 3 3 2 1 3 2 3 3 3 2 3 1 3 2
331 1 2 2 5 2 2 3 4 2 2 4 3 4 2 1 3 2 3 2 3 2 3 1 2 3 2 2 2 3 3 2 3 2 3 2 2 2 2 1 2 3 3 2 3 2 3 3 2 3 2 1 2 3 2 1 2 1 3
332 2 2 4 5 2 1 5 3 2 5 5 2 3 1 2 5 3 1 3 2 3 2 1 5 1 5 3 2 5 3 1 1 3 2 5 3 3 2 1 3 5 3 2 1 1 0 3 1 2 1 2 3 3 0 1 2 0 3
333 2 2 4 3 1 1 4 1 2 2 2 5 5 1 1 5 2 1 1 5 1 5 1 1 2 1 5 5 1 1 1 1 1 5 1 5 5 1 1 5 1 1 2 0 0 3 3 2 0 2 1 3 3 0 3 3 0 0
334 2 1 0 3 1 4 2 3 5 1 5 3 2 1 1 2 2 1 3 1 1 3 1 4 4 1 1 3 1 3 5 4 1 4 3 2 5 3 5 5 1 3 3 2 0 3 3 1 2 2 0 3 3 2 3 2 0 3
335 2 2 1 3 1 2 2 2 1 2 1 4 4 2 1 5 2 1 4 5 1 2 1 2 3 4 4 4 2 2 3 1 2 4 2 5 2 2 4 2 1 2 2 1 0 3 1 0 2 1 0 1 2 0 2 0 3
336 1 1 0 3 1 2 5 4 5 1 1 1 2 1 1 1 2 5 4 5 1 2 1 1 2 1 5 5 2 5 1 1 2 2 2 5 5 5 5 1 1 3 3 0 2 3 3 2 3 2 0 3 3 0 2 3 0 3
337 1 2 4 3 1 5 5 3 5 3 4 5 5 5 4 1 1 5 5 2 3 5 1 2 4 4 5 2 3 5 5 5 1 2 4 4 5 2 3 5 5 3 0 2 0 3 3 0 3 3 0 3 3 3 2 3 3
338 2 2 2 3 1 2 5 2 5 3 5 2 5 2 2 2 3 4 3 4 1 3 1 1 2 2 1 3 1 1 1 1 1 2 3 5 5 2 1 3 1 1 3 1 0 3 0 2 0 2 0 3 3 1 3 2 0 3
339 1 2 2 3 1 2 3 5 2 3 4 4 4 5 4 4 3 5 3 5 1 2 5 5 2 5 5 5 2 2 3 5 1 5 3 5 2 3 2 4 2 3 0 1 3 3 2 0 2 0 3 3 0 3 2 0 3
340 1 2 1 3 1 1 2 3 5 5 5 3 2 1 1 2 2 1 3 4 1 1 1 1 2 1 5 2 2 2 1 1 1 2 2 5 5 5 3 3 1 3 3 2 0 3 3 2 0 2 0 3 3 1 3 2 0 3
341 2 2 1 3 1 2 5 5 5 2 2 2 2 1 1 3 3 1 4 2 1 2 2 1 1 1 5 5 5 3 2 1 1 3 4 5 2 4 1 3 1 3 2 2 0 3 0 3 3 2 0 3 3 1 3 2 2 3
342 2 2 5 3 1 2 2 4 5 4 4 3 3 2 1 5 2 1 3 3 1 2 1 1 3 1 2 5 5 2 5 1 1 5 5 5 5 1 3 3 3 3 1 1 2 3 3 2 0 2 0 3 3 2 2 2 0 3
343 2 2 2 3 1 2 3 4 5 5 4 1 2 1 1 2 2 1 3 1 1 2 1 2 1 1 1 5 1 2 2 1 1 2 3 3 1 1 2 2 1 3 0 2 0 3 3 2 0 0 0 2 3 1 0 2 3 3
344 2 2 3 3 1 1 5 5 5 5 4 5 2 1 1 5 5 1 5 5 1 4 1 1 2 1 5 5 5 1 1 1 1 5 1 5 5 1 1 1 1 2 3 1 0 3 3 2 0 2 0 3 3 2 3 2 0 3
345 2 2 1 3 1 4 5 4 4 5 3 5 5 1 1 1 2 1 1 5 1 2 1 1 2 1 5 1 1 1 1 1 1 5 1 5 1 1 5 1 5 1 3 0 3 3 0 0 3 0 3 3 0 3 3 3 3
346 1 2 5 3 1 2 5 5 2 5 2 3 2 1 1 2 2 2 2 1 1 1 1 2 1 2 5 1 5 1 1 1 1 5 1 5 5 1 1 1 2 3 2 3 0 3 3 2 0 3 1 3 3 3 2 3 0 0
347 1 2 1 3 1 2 4 5 5 2 4 3 2 1 1 2 2 1 3 4 1 1 1 1 4 1 4 2 5 2 2 1 5 5 2 5 5 2 2 2 5 2 3 2 0 3 1 3 3 0 3 2 1 0 2 1 3 3
348 2 2 2 3 1 2 3 5 5 5 1 2 1 1 2 4 1 1 3 2 1 2 1 1 1 2 2 1 1 1 1 1 1 1 1 5 1 3 1 1 1 3 3 2 3 3 3 2 2 3 2 3 3 1 0 2 0 0 0
349 1 1 0 3 1 2 3 4 5 5 3 3 2 1 1 2 2 1 2 2 1 2 1 1 2 2 3 2 1 1 2 2 2 4 5 5 2 1 2 2 1 3 2 0 0 0 3 0 3 0 0 2 3 0 1 2 3 3
350 2 2 3 3 1 2 5 3 5 3 5 3 2 1 4 3 2 5 2 2 2 2 1 1 3 5 5 5 3 4 4 1 1 4 4 5 5 4 5 3 1 3 0 2 0 3 3 2 2 1 3 3 3 1 3 3 0 3
351 1 2 1 3 1 2 2 2 5 5 2 3 2 1 1 2 4 5 2 5 1 2 1 1 2 2 5 5 5 4 1 1 1 5 2 5 4 2 4 2 1 3 3 2 0 3 3 3 0 2 0 3 3 0 3 2 0 3
352 1 1 0 3 1 2 5 3 5 5 4 5 2 1 1 4 5 2 3 4 1 2 1 1 5 2 1 5 2 1 2 1 1 3 4 5 5 2 1 2 3 2 3 2 0 3 3 2 0 2 0 3 3 2 3 2 0 3
353 1 2 2 3 1 2 1 4 5 5 2 3 2 1 1 2 2 1 3 2 1 3 1 1 2 3 5 5 1 3 1 1 5 3 2 1 2 3 3 1 3 2 3 0 3 3 2 0 2 0 3 3 2 3 2 0 3
354 2 2 4 3 1 1 1 5 1 1 1 2 1 2 1 2 2 1 1 1 1 5 2 1 3 4 2 1 1 1 3 1 2 1 1 1 1 1 1 2 1 1 1 1 1 3 1 1 1 0 1 1 0 2 1 2 3 2
355 2 2 1 3 1 2 5 5 5 5 4 2 4 1 1 5 5 1 3 2 1 1 1 2 1 5 5 5 5 3 3 1 5 1 5 5 5 3 1 1 1 3 2 1 0 3 3 2 3 3 0 0 3 0 0 2 0 3
356 2 2 1 3 1 2 4 5 5 5 5 1 2 2 2 1 1 1 2 5 1 1 1 1 1 5 5 5 5 5 1 1 1 5 1 5 5 1 1 1 1 3 3 2 0 3 3 2 0 2 0 3 3 1 3 1 3 0
357 1 2 2 3 1 3 3 2 2 1 2 4 4 1 1 5 2 3 1 5 1 2 1 3 2 4 1 5 3 4 2 1 1 5 5 2 2 1 1 1 1 3 3 3 0 3 3 3 3 3 0 3 3 2 3 3 0 3
358 1 2 1 3 1 1 1 1 5 5 5 1 4 1 1 5 4 1 3 2 5 1 5 1 1 1 1 1 5 5 1 1 1 5 5 5 5 5 1 1 1 1 3 0 2 2 2 3 2 0 2 0 3 3 0 2 2 0 3

359 1 2 1 3 1 2 5 2 5 5 5 5 5 1 1 5 5 1 2 5 1 1 1 1 1 5 5 5 2 1 1 1 1 5 5 5 2 1 1 1 3 3 2 0 3 3 2 0 2 0 3 3 2 3 2 0 3
360 1 2 3 3 1 2 5 5 5 5 4 3 4 1 1 2 2 1 4 1 1 2 1 1 5 1 2 1 5 1 4 3 5 4 1 5 5 1 4 5 1 3 1 0 2 0 3 2 0 2 0 3 2 0 3 2 0 3
361 1 2 1 3 1 1 5 2 2 5 5 3 3 1 1 5 2 1 3 5 1 2 1 1 3 1 2 5 4 1 3 1 2 1 3 5 5 1 1 1 1 3 2 1 0 3 3 2 0 2 0 3 3 0 3 2 0 3
362 1 2 3 3 1 3 5 5 3 5 2 4 3 1 5 3 3 2 5 2 5 4 5 5 4 2 4 5 5 4 3 2 3 2 5 2 4 3 2 4 3 3 2 1 2 0 3 2 3 1 2 3 3 1 1 2 1 0
363 1 1 0 3 1 2 5 5 4 5 5 2 3 1 3 1 5 5 5 5 5 5 1 2 3 2 5 5 5 2 2 1 3 5 5 5 5 3 5 4 1 3 3 2 0 3 3 3 0 3 0 3 3 2 3 2 0 0
364 2 2 2 3 1 2 4 5 5 1 4 5 3 1 1 5 2 1 2 4 1 2 1 1 3 1 5 5 5 1 5 1 1 5 5 3 5 5 4 1 1 3 2 1 1 3 3 2 1 2 0 3 3 0 3 2 0 3
365 1 2 4 1 3 2 5 3 4 1 2 1 5 5 4 3 5 5 5 4 2 3 4 4 4 3 4 3 3 4 5 1 1 4 5 4 4 3 3 3 5 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
366 2 2 3 1 3 3 4 5 5 5 4 4 5 1 1 5 2 4 5 3 5 3 1 4 3 3 5 5 3 3 5 1 3 5 3 5 3 3 5 3 4 3 3 3 3 3 3 3 3 3 0 3 3 3 3 3 3 3
367 2 2 2 1 3 2 1 5 3 4 2 1 2 3 1 2 3 1 2 1 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 1 2 3 4 5 1 3 1 1 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 0 3 3 3 2
368 1 2 3 1 3 5 4 3 2 1 2 1 1 3 4 5 4 3 5 3 5 1 2 3 4 5 1 3 2 3 4 5 4 5 3 2 3 2 1 2 5 0 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3
369 2 2 2 1 3 1 2 3 3 4 4 5 5 1 1 2 3 1 3 1 5 2 1 3 4 5 1 2 3 3 5 4 2 5 3 4 1 5 3 4 4 0 3 3 0 3 3 3 3 3 3 0 3 3 3 0 3 3 0
370 2 2 1 1 3 2 5 5 5 5 2 5 1 1 1 5 5 5 1 2 1 2 2 1 1 5 1 5 1 1 5 1 1 1 5 5 5 5 1 1 1 3 0 0 3 3 3 3 3 3 0 0 3 0 0 3 0 3
371 2 1 0 1 3 2 1 2 5 1 5 2 3 5 5 5 1 1 5 5 4 1 1 1 5 2 1 1 5 1 1 5 1 5 1 1 1 5 1 1 5 3 3 0 3 3 3 3 3 3 0 3 0 3 0 3 0 3 3
372 2 1 0 1 3 4 1 1 5 5 5 5 5 1 2 2 3 5 4 1 3 1 3 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 2 2 2 1 1 2 2 3 3 0 3 0 3 0 3 3 0 0 3 0 0 0 3 0
373 2 2 2 1 3 1 1 3 4 5 3 4 1 2 3 1 4 5 3 4 3 2 4 3 1 5 3 2 1 4 1 2 4 3 4 2 1 2 3 2 3 3 3 0 0 0 3 3 3 0 0 0 3 0 0 0 3 0 3
374 2 2 1 1 3 2 1 5 1 2 3 4 2 3 5 3 3 2 5 3 2 3 2 5 3 4 3 2 5 3 4 3 5 4 2 3 5 2 4 5 2 3 3 3 3 0 3 3 3 3 0 3 3 3 3 0 3 3
375 2 2 4 1 3 1 2 5 1 5 4 5 3 4 5 5 5 5 1 5 1 2 1 5 2 4 3 2 5 3 4 1 5 4 3 5 2 4 4 5 2 3 3 3 3 0 3 3 3 3 0 3 3 3 3 0 3 3
376 2 2 2 1 3 1 3 5 4 3 3 3 3 3 5 5 5 5 5 5 1 1 2 1 1 4 3 1 5 1 1 1 1 2 1 1 1 2 2 5 1 3 3 3 3 0 0 3 3 0 3 3 0 3 0 3 0 3
377 1 2 2 1 3 3 3 5 3 4 2 5 4 3 4 4 5 4 5 5 3 5 3 4 4 4 3 3 5 4 1 1 5 5 4 5 5 3 4 5 5 3 3 0 0 3 3 3 0 3 0 3 3 0 3 0 3 3
378 1 2 2 1 3 1 1 5 2 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 2 1 1 2 1 1 1 1 1 5 1 1 5 1 1 5 5 1 1 1 1 3 3 0 3 3 3 3 3 3 3 3 3 0 3 0 3 0
379 2 1 0 1 3 2 1 3 5 2 4 2 5 1 3 2 5 2 3 1 2 3 4 1 5 1 5 1 3 3 1 2 5 4 3 2 4 5 1 2 4 0 3 0 3 3 0 3 0 3 0 0 0 3 0 0 3
380 1 1 0 1 3 3 3 1 2 4 5 5 3 2 3 5 4 3 5 2 5 3 4 3 2 4 5 3 4 3 2 1 2 5 3 2 3 4 4 3 4 3 0 3 0 3 3 0 3 3 0 3 3 0 3 0 3 0 3
381 1 2 2 1 3 5 1 3 4 2 1 2 1 1 3 4 5 3 2 3 1 2 3 5 4 5 1 2 3 4 1 3 5 2 2 2 1 3 4 2 2 3 0 3 0 3 3 0 3 3 3 0 0 3 0 0 3 0
382 2 2 1 1 3 1 2 2 5 1 5 2 1 1 1 3 5 1 3 5 2 1 1 1 3 1 3 2 4 2 1 1 3 2 3 2 3 1 3 2 1 3 3 0 0 3 3 0 3 3 2 0 0 0 3 3 3 3
383 2 2 3 1 3 1 1 2 5 4 3 5 2 1 1 2 3 4 2 4 1 3 1 1 1 5 5 3 4 3 3 1 5 3 4 3 4 3 4 3 1 3 3 3 3 3 3 3 3 3 0 3 3 3 3 0 3 3
384 1 2 2 1 3 2 1 3 5 1 5 1 5 4 2 1 1 2 1 4 5 3 1 4 1 5 1 1 1 2 1 4 1 1 5 5 3 5 5 3 1 0 3 0 3 0 3 0 3 0 3 0 3 0 3 0 3 3
385 1 2 3 1 3 2 5 4 5 3 2 4 3 1 2 5 2 4 5 1 2 3 5 4 3 4 4 3 4 2 5 3 4 2 5 4 5 2 4 3 2 0 3 0 3 0 3 0 3 0 3 0 3 0 3 3 0 3 3

PBI_18_M	PBI_19_M	PBI_20_M	PBI_21_M	PBI_22_M	PBI_23_M	PBI_24_M	PBI_25_M	PBI_1_P	PBI_2_P	PBI_3_P	PBI_4_P	PBI_5_P	PBI_6_P	PBI_7_P	PBI_8_P	PBI_9_P	PBI_10_P	PBI_11_P	PBI_12_P	PBI_13_P	PBI_14_P	PBI_15_P	PBI_16_P	PBI_17_P	PBI_18_P	PBI_19_P	PBI_20_P	PBI_21_P	PBI_22_P	PBI_23_P	PBI_24_P	PBI_25_P	P_1	P_2	P_3	P_4	PUNTOS_C_L	NIVEL_DESEMPEÑO_C_L	AUTOCULPA	CULPAR_A_OTROS	ACEPTACION	PLANIFICACION	REORIENTACION_POSITIVA	REFLEXION	PUESTA_EN_PERSPECTIVA	CATASTROFISMO	AUTOREVALORACION	AFECTO_MATERNO	CONTROL_MATERNO	AFECTO_PATERNO	CONTROL_PATERNO	
2	2	1	3	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	0	1	0	0	2	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1	0	1	3	2	10	6	11	17	13	11	7	12	11	19	18	23	14
3	3	2	0	1	3	3	1	2	2	3	0	1	3	2	3	1	0	2	2	3	1	3	0	2	3	2	2	0	1	3	3	2	1	0	1	2	4	3	7	4	11	14	14	12	10	8	13	27	22	24	18	
2	3	1	3	0	2	2	0	2	1	2	2	3	2	3	0	3	0	3	1	0	0	3	0	2	1	3	1	3	0	2	2	0	0	0	0	0	0	1	11	12	12	7	9	13	14	10	10	22	18	25	16	
3	2	2	1	2	1	2	2	2	3	1	2	2	3	2	2	2	0	2	2	1	2	2	1	2	3	3	1	2	2	1	3	1	1	0	1	3	2	10	8	12	11	17	14	13	12	10	33	22	20	16		
2	1	2	3	1	1	1	2	2	3	1	0	2	3	1	3	1	1	1	2	0	2	3	0	2	3	2	3	3	2	0	2	2	1	1	0	0	2	2	9	10	11	11	15	13	13	12	12	18	20	20	16	
2	3	2	3	0	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	0	0	3	3	2	3	0	3	2	3	2	3	0	3	2	2	1	1	0	0	2	2	10	4	8	12	15	10	7	12	13	24	27	23	17	
3	1	2	0	0	2	0	0	2	3	3	3	2	3	2	0	2	0	2	2	0	1	0	0	3	2	0	0	0	0	0	2	3	1	1	0	1	3	2	5	8	6	18	20	11	8	4	18	22	14	21	12	
2	3	0	1	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2	1	3	2	3	2	2	3	1	0	3	1	2	2	0	1	3	3	1	1	0	1	3	2	14	11	11	13	12	15	10	12	13	34	22	22	21		
3	2	2	0	1	3	3	2	2	3	2	0	3	3	2	2	3	1	3	1	2	2	0	3	3	2	2	0	3	3	2	1	1	0	1	3	2	5	5	9	14	17	8	7	7	8	29	22	25	22			
3	3	2	3	3	3	2	3	0	3	3	2	3	0	3	3	2	2	3	0	2	2	0	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	1	0	1	0	2	2	7	7	7	20	18	12	14	11	13	28	26	24	17
3	3	2	3	1	3	3	3	0	1	1	0	1	3	3	3	2	2	3	0	3	2	2	3	0	3	2	1	3	2	2	0	0	0	1	1	1	7	5	6	10	9	7	7	7	13	32	28	21	21			
3	3	2	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	2	0	0	2	3	0	2	3	0	2	3	0	3	3	3	2	2	1	3	3	1	0	1	1	3	2	10	11	12	15	5	18	7	12	8	32	22	22	15	
3	2	2	2	1	3	3	2	2	3	1	3	2	3	2	1	2	0	2	3	0	2	3	0	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	0	0	2	2	8	6	8	12	12	9	7	10	10	30	23	21	16	
3	3	2	0	2	2	3	2	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	
3	0	2	1	1	1	3	1	3	3	2	0	3	2	3	1	2	0	2	2	2	2	3	0	3	3	0	2	2	1	1	3	2	1	1	0	1	3	2	13	15	8	10	7	15	18	15	11	29	19	24	11	
3	3	2	0	1	3	3	2	3	3	0	3	3	3	2	3	3	0	3	3	0	3	0	3	0	3	3	3	2	0	1	3	3	2	1	0	0	1	1	7	5	10	18	14	14	10	16	4	27	25	27	21	
3	1	1	3	0	3	3	1	2	3	2	2	3	3	2	3	3	0	1	3	2	2	3	0	3	3	1	1	3	0	3	3	1	0	0	0	0	1	15	7	9	12	15	14	13	11	15	33	21	22	18		
3	3	1	1	0	3	3	2	3	1	0	3	1	3	3	2	1	0	3	3	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	3	3	2	1	1	0	1	3	2	8	4	9	10	16	9	8	7	13	29	22	23	16	
3	0	2	0	0	3	2	2	2	0	2	2	2	3	1	0	2	0	3	2	0	0	2	0	2	2	2	2	0	0	3	2	2	1	1	1	1	4	3	9	6	10	14	17	11	10	11	10	24	16	26	20	
3	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	3	3	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	3	3	1	1	0	1	3	2	7	7	10	15	16	7	15	12	12	27	22	18	16	
0	0	3	3	1	1	0	1	1	2	3	0	2	1	0	0	3	0	1	2	0	3	0	0	1	0	0	3	3	3	0	1	1	1	0	0	2	2	4	4	7	9	17	6	5	4	10	18	14	21	17		
3	3	3	3	0	0	3	3	3	0	3	3	3	0	3	3	3	3	3	0	0	0	3	3	3	3	0	0	3	3	3	0	0	3	3	1	0	0	1	2	5	8	9	7	7	7	5	9	5	30	21	24	27
3	0	1	1	1	3	2	3	2	3	0	1	3	3	3	1	3	0	1	3	2	3	0	0	3	0	1	1	1	3	2	3	1	0	0	0	1	5	5	14	10	13	12	5	12	12	23	22	19	18			
3	1	2	1	0	3	2	3	2	1	1	3	1	0	3	0	1	3	2	0	0	2	0	1	1	1	2	1	0	3	2	3	1	1	0	1	3	2	8	4	6	15	14	8	9	6	12	20	15	25	21		
1	2	1	0	1	0	3	0	0	1	2	0	1	3	0	1	3	3	1	0	1	3	0	3	2	0	3	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	9	6	6	11	5	8	9	10	9	18	8	18	25		
3	2	3	2	0	3	3	2	2	0	3	3	2	0	0	3	3	0	3	0	0	1	0	3	3	2	3	3	0	3	3	2	1	0	0	0	1	6	4	15	15	13	15	14	10	14	25	20	20	26			
3	0	3	0	1	3	3	2	3	1	0	3	3	0	3	2	0	3	3	0	3	1	0	3	3	0	3	0	1	3	3	2	1	1	0	0	2	2	4	4	10	10	16	9	10	8	6	30	16	24	24		
2	3	0	2	1	3	0	0	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#		
1	2	1	2	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	3	3	0	1	3	1	2	2	3	1	2	1	2	2	3	2	2	1	1	0	0	2	2	5	7	7	9	13	13	12	10	11	27	25	21	18			
3	3	1	2	2	3	2	2	3	3	3	2	1	3	3	1	2	3	2	2	1	0	2	3	1	2	2	3	3	2	1	1	0	1	3	2	9	8	10	13	9	10	10	10	12	29	24	21	21				
3	2	3	2	2	3	2	1	2	1	3	1	2	0	1	2	1	2	1	1	1	3	0	2	2	2	3	2	1	2	1	3	0	1	0	1	2	2	8	9	12	13	13	14	12	12	13	30	25	19	20		
3	0	0	1	0	0	0	3	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#		
3	0	0	0	0	3	0	1	3	2	0	1	3	3	0	0	0	2	0	3	0	0	3	3	0	0	0	3	0	1	1	1	0	1	3	2	7	4	9	9	11	10	10	10	14	23	7	23	23				
2	2	1	2	3	2	0	2	0	3	0	2	2	0	3	2	0	1	2	0	3	2	3	0	2	2	0	3	2	2	1	3	0	0	0	0	1	6	6	7	9	7	7	9	6	9	18	22	13	17			
0	0	2	0	1	3	0	1	3	2	2	0	2	3	2	2	3	0	1	3	0	1	1	2	2	0	0	2	0	1	3	0	1	0	0	1	7	8	9	12	10	8	8	8	9	21	17	27	21				
3	3	3	2	1	3	3	3	3	0	0	3	3	3	3	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	3	2	1	2	3	3	1	1	0	1	3	2	8	5	15	14	9	14	10	7	8	27	23	21	23		
0	0	0	3	3	0	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	0	3	0	0	0	3	3	1	3	1	1	0	0	2	2	4	6	16	19	17	8	8	11	7	24	21	23	12								
3	0	2	1	0	2	1	0	2	2	1	3	2	2	3	2																																					

0 1 2 3 1 0 3 2 3 0 1 2 3 0 2 0 1 3 0 1 3 2 0 3 0 3 0 3 2 1 0 3 2 1 1 0 0 2 2 15 12 9 14 10 11 7 17 13 23 21 15 17
0 3 3 3 2 0 0 2 3 2 3 0 1 3 2 3 3 0 0 3 0 2 1 0 3 0 3 3 3 2 0 0 2 1 1 1 1 4 3 6 11 12 13 16 15 17 13 13 17 25 27 17
0 0 0 3 3 3 3 2 1 2 3 0 2 2 2 2 2 0 0 0 1 2 1 3 3 3 2 2 2 3 3 3 1 0 0 0 0 0 1 11 7 11 8 7 7 11 8 9 26 15 14 17
3 3 2 2 1 2 1 3 1 3 0 2 3 0 2 0 1 0 3 3 0 2 0 3 0 3 3 1 1 1 2 3 3 0 0 0 0 0 1 4 4 11 12 17 12 11 7 12 24 16 12 18
3 3 3 3 2 1 2 1 3 0 3 2 2 0 0 3 1 0 3 3 3 3 3 0 3 3 3 3 3 3 3 3 3 0 0 0 0 0 1 8 12 9 13 13 12 7 12 12 28 20 24 16
3 0 0 1 3 3 0 3 3 0 2 1 3 0 3 3 3 0 3 0 0 3 3 0 1 3 0 0 1 3 3 0 3 1 1 1 1 4 3 13 14 12 11 11 15 15 12 10 17 24 21 12
0 3 3 0 0 3 3 0 2 0 1 3 1 0 3 2 0 1 2 0 0 3 1 2 3 1 3 3 0 1 2 0 2 1 1 0 0 2 2 14 17 16 15 15 16 17 17 15 24 16 17 21
2 2 3 0 1 2 3 0 2 3 0 1 2 3 0 3 1 0 1 0 1 2 0 3 2 2 3 2 0 3 2 1 2 0 1 0 0 1 1 9 9 4 8 13 7 11 4 4 23 14 17 24
0 0 0 2 2 2 0 2 3 1 0 3 3 3 1 0 1 3 0 1 1 0 0 0 3 0 0 0 2 1 3 0 3 1 1 1 2 5 4 7 6 7 8 6 5 8 10 9 26 15 28 18
1 2 2 3 3 3 2 1 1 1 3 0 3 1 3 2 3 1 2 3 2 0 0 1 3 3 3 2 3 2 3 2 2 1 1 0 1 3 2 8 8 16 19 16 18 13 15 15 26 20 26 19
3 3 3 2 1 3 0 1 3 1 3 0 3 3 1 0 1 0 1 3 2 1 3 0 3 0 0 3 2 3 1 0 0 1 1 1 2 5 4 4 4 5 17 6 7 8 9 8 17 20 34 11
0 2 3 3 2 3 0 3 2 2 1 0 3 3 3 0 0 0 1 3 0 0 1 0 3 0 3 3 3 2 3 0 3 1 1 0 2 4 3 12 4 7 13 19 6 17 8 18 15 26 31 14
0 2 3 2 0 3 3 3 3 0 3 0 3 3 2 3 0 0 3 3 0 3 3 0 3 0 2 3 3 0 3 3 3 1 0 1 1 3 2 9 5 15 10 9 15 17 16 10 21 21 30 15
3 3 2 2 1 3 2 3 3 3 1 2 3 3 2 3 2 0 2 0 2 2 1 0 3 3 3 2 2 1 3 2 1 1 1 0 2 4 3 10 11 13 14 12 13 10 12 13 27 24 22 23
3 3 3 2 2 1 3 2 3 3 2 0 3 3 2 3 2 0 3 3 0 3 2 0 3 3 3 3 2 2 1 3 2 1 1 0 2 4 3 11 5 14 13 16 15 13 11 8 25 24 24 18
0 0 3 2 2 2 1 2 3 0 3 3 3 3 0 3 0 0 1 2 0 0 3 0 2 3 0 1 1 3 1 0 2 0 0 0 1 1 1 12 10 14 18 15 13 13 9 15 23 20 26 11
0 0 3 3 0 3 3 0 3 3 0 0 3 3 0 0 3 3 0 2 0 0 3 0 3 3 0 3 3 0 3 3 0 1 0 0 1 2 2 10 12 15 11 14 10 12 13 10 25 12 28 24
0 2 1 0 2 3 1 0 0 0 0 1 2 3 2 0 0 0 1 0 2 3 2 1 0 1 0 2 3 0 1 2 0 1 0 0 0 1 1 9 18 16 9 10 12 11 10 17 14 18 14
0 3 3 0 0 3 0 0 3 0 0 0 3 3 0 3 3 0 0 3 3 3 3 0 3 0 3 3 0 0 3 0 0 1 1 0 1 3 2 16 4 8 16 20 20 8 4 16 21 18 33 30
0 3 2 3 3 2 2 2 2 0 3 3 3 3 2 0 3 3 3 3 3 2 0 3 3 3 3 2 0 3 3 3 1 0 0 0 1 1 10 7 12 13 12 12 12 14 11 27 26 26 13
1 2 3 0 1 2 3 0 3 2 1 0 3 2 1 0 3 2 1 0 3 2 1 0 3 2 1 0 3 1 2 0 3 1 0 0 0 1 1 14 12 15 16 15 15 11 13 13 18 18 27 16
3 0 2 1 1 3 2 2 2 3 2 0 3 3 1 3 3 1 2 3 2 1 1 0 3 3 0 2 1 1 3 2 2 1 1 1 2 5 4 8 8 15 13 20 14 10 12 15 27 20 27 22
0 3 3 0 1 0 0 0 1 2 2 0 3 3 0 1 1 1 0 2 1 1 0 0 3 0 3 3 0 1 0 0 0 1 0 1 1 3 2 7 4 8 17 14 16 10 9 12 17 12 28 24
3 0 3 0 0 3 3 0 3 3 3 3 3 3 0 3 0 0 3 3 0 0 0 3 3 0 3 0 0 3 3 0 1 1 0 0 2 2 7 4 5 6 7 4 4 4 4 30 12 24 24
2 3 0 2 2 1 2 2 0 2 1 2 2 3 3 0 3 0 2 2 0 1 0 3 3 2 0 2 2 2 2 2 1 1 0 0 0 1 1 13 13 12 13 14 17 11 14 11 29 24 18 16
2 3 1 3 0 1 2 3 0 1 2 3 1 3 0 1 2 3 0 1 2 3 1 3 0 1 2 3 0 1 2 3 1 0 0 0 0 0 1 5 9 11 11 11 12 10 12 9 19 22 11 26
0 2 3 3 3 3 3 3 0 3 0 3 0 0 0 0 3 3 0 0 3 3 0 0 0 3 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 1 1 7 12 11 16 15 12 16 8 16 24 23 9 24
3 3 1 3 2 3 2 1 2 0 0 1 2 2 2 0 2 0 1 2 0 3 0 3 2 2 3 1 2 2 3 3 1 1 0 0 0 1 1 12 10 10 7 12 7 9 6 8 25 16 17 20
3 3 0 3 3 0 3 3 3 0 3 3 0 0 3 3 3 0 0 0 3 3 3 3 0 3 3 0 3 3 0 3 3 1 0 0 0 1 1 9 9 9 9 9 8 5 11 9 18 27 9 9
0 3 3 2 2 3 0 0 3 3 2 0 0 3 2 0 3 3 3 3 0 0 0 3 0 3 3 3 3 0 0 1 0 0 0 1 1 6 4 8 12 12 8 4 4 13 18 23 33 23
0 3 3 3 2 3 0 1 3 0 3 3 3 3 0 3 0 3 3 0 3 3 0 3 3 3 2 3 0 1 1 0 0 0 1 1 12 10 12 10 16 13 8 12 18 24 26 30 15
3 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 3 2 3 2 1 0 0 0 3 0 3 2 0 0 3 0 0 0 0 0 0 0 1 0 0 1 2 2 4 4 10 4 9 4 13 8 13 17 1 17 15
2 0 0 3 3 0 1 3 2 3 3 1 1 0 3 3 0 3 0 1 2 3 2 3 2 0 0 2 3 3 0 1 1 0 0 0 1 1 11 16 11 8 15 16 8 13 9 19 22 19 15
3 0 0 0 0 3 0 3 3 3 0 0 3 3 0 0 3 3 3 0 0 0 3 3 3 0 0 0 3 3 0 3 0 1 0 0 0 1 1 4 5 4 9 9 8 5 4 10 30 12 24 15
0 2 2 1 1 3 0 2 2 0 0 1 2 2 1 0 2 0 2 3 0 0 0 0 3 0 2 2 1 1 3 0 2 1 0 0 0 1 1 7 4 7 14 11 14 13 10 9 15 16 31 22
2 1 2 1 3 3 3 3 3 3 0 0 0 3 3 3 3 3 2 2 2 1 2 1 3 3 3 3 2 3 1 0 0 1 2 2 8 8 14 11 13 13 10 12 15 32 22 22 19
0 0 0 3 0 3 0 3 3 0 0 0 3 3 0 0 0 0 3 3 0 3 0 3 0 0 0 3 0 3 0 3 1 0 0 0 1 1 12 8 4 20 20 20 12 12 16 18 12 36 12
0 0 0 3 3 0 0 0 3 3 3 0 3 0 0 0 3 3 3 3 0 3 3 0 3 3 0 3 3 0 1 1 0 0 0 0 1 7 5 7 7 6 5 6 7 7 15 15 23 14
3 0 3 3 1 3 1 1 3 2 3 2 3 3 2 3 2 0 1 3 0 3 2 0 3 3 0 3 3 1 3 1 1 1 0 0 0 1 1 14 9 14 14 16 15 10 19 15 27 23 23 17
2 0 0 2 0 2 0 2 1 2 2 0 0 0 0 2 0 0 2 2 0 2 0 2 2 2 0 0 2 0 2 2 2 1 0 0 0 1 1 5 4 8 4 4 4 5 5 4 15 10 15 16
3 3 0 2 0 3 3 3 3 2 2 0 3 3 0 3 3 0 3 3 0 2 0 0 3 3 3 0 2 0 3 3 3 1 0 0 1 2 2 7 10 13 11 8 10 7 10 18 28 19 26 23
3 1 3 2 2 3 1 3 2 0 1 1 0 2 1 0 1 1 1 2 3 2 1 0 2 0 1 1 0 1 3 1 2 1 1 1 2 5 4 11 4 13 13 14 15 17 14 13 28 25 26 19
2 3 2 3 2 3 1 3 2 2 2 2 3 3 3 3 3 0 0 0 3 3 3 3 2 2 3 0 3 3 3 3 1 0 0 0 1 1 10 11 8 9 11 8 9 10 9 28 33 13 21
1 0 2 1 0 2 1 3 3 3 2 1 1 2 3 0 1 2 3 1 0 1 0 1 2 3 1 0 1 2 3 1 2 1 0 0 0 1 1 9 11 11 8 9 11 8 12 12 17 21 20 15
3 3 3 0 0 0 0 2 0 1 0 0 2 2 3 0 0 0 2 0 0 3 2 0 0 3 3 3 0 0 1 2 3 1 0 0 0 1 1 14 6 13 13 12 16 8 12 15 13 16 15 17
0 0 3 2 0 3 0 2 2 0 1 0 3 3 2 3 3 0 1 3 2 1 1 0 3 0 0 3 2 0 3 0 2 1 0 1 0 2 2 12 5 10 12 11 9 9 9 10 18 20 34 22
2 0 0 0 3 0 3 3 2 3 0 1 2 3 3 0 0 0 3 2 1 0 2 2 2 0 0 2 0 0 0 3 1 1 0 0 0 1 1 10 5 12 12 13 4 8 10 8 19 14 24 14
3 0 0 2 2 2 2 3 3 1 0 1 3 0 0 2 0 0 2 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 2 1 0 0 0 1 1 12 14 15 12 17 11 11 11 12 26 15 18 17
3 3 2 1 2 3 1 3 3 2 1 0 3 3 0 0 1 1 3 3 2 2 1 0 3 2 3 2 1 2 3 1 3 1 0 0 0 1 1 8 4 10 20 13 14 13 6 16 29 17 31 20
1 2 0 3 2 1 0 3 3 3 0 0 2 3 3 2 0 1 0 3 0 1 3 0 3 3 3 0 0 1 2 3 3 1 1 0 0 2 2 14 7 11 5 10 8 8 5 10 22 21 22 16
3 2 3 2 1 3 2 0 2 2 0 1 2 2 2 0 2 0 0 2 2 3 0 0 3 3 2 3 2 1 3 2 1 1 0 0 0 1 1 6 11 7 13 15 14 11 11 16 31 17 20 22
1 0 0 1 1 1 3 2 1 1 1 2 2 2 1 0 1 2 1 0 1 2 1 1 2 0 0 2 0 0 0 3 0 1 1 2 4 3 8 8 8 15 9 13 13 9 11 18 15 22 10

APÉNDICE E

SALIDAS COMPUTARIZADAS: DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Frecuencias

		Notas
Salida creada		28-MAR-2016 22:38:00
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\REYNA1479\Desktop\MRF_2013\MAESTRIA_RELACIONES FAMILIARES\FEB_MAYO_2014_SEM4\Base de datos_registro de variables_REYNA_julio.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIAS VARIABLES=Género GRADO_ESCOLAR /STATISTICS=MEAN MEDIAN /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.03
	Tiempo transcurrido	00:00:00.11

Estadísticos

		Género	GRADO ESCOLAR
N	Válido	385	385
	Perdidos	0	0
Media		1.53	3.54
Mediana		2.00	4.00

Tabla de frecuencia

Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	182	47.3	47.3	47.3
	Mujer	203	52.7	52.7	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

GRADO ESCOLAR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PRIMERO	66	17.1	17.1	17.1
	SEGUNDO	61	15.8	15.8	33.0
	TERCERO	65	16.9	16.9	49.9
	CUARTO	62	16.1	16.1	66.0
	QUINTO	55	14.3	14.3	80.3
	SEXTO	76	19.7	19.7	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

Frecuencias

Notas

Salida creada		29-MAR-2016 00:12:59
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\REYNA1479\Desktop\MRF_2013\MAESTRIA_RELACIONES FAMILIARES\FEB_MAYO_2014_SEM4\Base de datos_registro de variables_REYNA_julio.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.

Sintaxis	FRECUENCIAS VARIABLES=Género GRADO_ESCOLAR Hijo_unico POSICIÓN_HI- JOS /STATISTICS=MEAN MEDIAN /ORDER=ANALYSIS.		
Recursos	Tiempo de procesador		00:00:00.03
	Tiempo transcurrido		00:00:01.25

Estadísticos

		Género	GRADO ESCO- LAR	Eres hijo único?	Posición entre los hermanos
N	Válido	385	385	385	385
	Perdidos	0	0	0	0
Media		1.53	3.54	1.92	2.15
Mediana		2.00	4.00	2.00	2.00

Tabla de frecuencia

Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje vá- lido	Porcentaje acu- mulado
Válido	Hombre	182	47.3	47.3	47.3
	Mujer	203	52.7	52.7	100.0
Total		385	100.0	100.0	

GRADO ESCOLAR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje vá- lido	Porcentaje acu- mulado
Válido	PRIMERO	66	17.1	17.1	17.1
	SEGUNDO	61	15.8	15.8	33.0
	TERCERO	65	16.9	16.9	49.9
	CUARTO	62	16.1	16.1	66.0
	QUINTO	55	14.3	14.3	80.3
	SEXTO	76	19.7	19.7	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

Eres hijo único?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	si	32	8.3	8.3	8.3
	no	353	91.7	91.7	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

Posición entre los hermanos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	134	34.8	34.8	34.8
	2	129	33.5	33.5	68.3
	3	75	19.5	19.5	87.8
	4	32	8.3	8.3	96.1
	5	9	2.3	2.3	98.4
	6	4	1.0	1.0	99.5
	Otra	2	.5	.5	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

APÉNDICE F

SALIDAS COMPUTARIZADAS: DESCRIPTIVOS DE LOS CONSTRUCTOS

1. ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL COGNITIVA

Descriptivos

Notas		
Salida creada		14-APR-2016 22:36:59
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\REYNA1479\Desktop\MRF_2013\MAESTRIA_RELACIONES FAMILIA-RES\FEB_MAYO_2014_SEM4\Base de datos_registro de variables_REYNA_julio.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIA- BLES=AUTO_CULPA CUL- PAR_A_OTROS ACEPTACION PLANI- FICACION REORIENTACION_POSI- TIVA REFLEXION PUESTA_EN_PERSPECTIVA CATAS- TROFISMO AUTO_REVALORACION /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.05
	Tiempo transcurrido	00:00:01.11

Descriptivos

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
AUTO-CULPA	385	4	18	9.02	2.990
CULPAR A OTROS	385	4	20	8.20	3.378
ACEPTACION	385	4	20	11.04	3.169
PLANIFICACIÓN	385	4	20	12.72	3.303
REORIENTACIÓN POSITIVA	385	4	20	12.57	3.592
REFLEXIÓN	385	4	20	11.92	3.446
PUESTA EN PERSPECTIVA	385	4	20	10.50	3.209
CATASTROFISMO	385	4	20	10.54	3.333
AUTO-REVALORACIÓN	385	4	20	11.97	3.142
N válido (por lista)	385				

DESCRIPTIVES VARIABLES=AFECTO_MATERNO
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Notas

Salida creada		15-APR-2016 10:14:14
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\REYNA1479\Desktop\MRF_2013\MAESTRIA_RELACIONES FAMILIARES\FEB_MAYO_2014_SEM4\Base de datos_registro de variables_REYNA_julio.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.

Sintaxis	<pre> DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_1 CERQ_10 CERQ_19 CERQ_28 CERQ_2 CERQ_11 CERQ_20 CERQ_29 CERQ_3 CERQ_12 CERQ_21 CERQ_30 CERQ_4 CERQ_13 CERQ_22 CERQ_31 CERQ_5 CERQ_14 CERQ_23 CERQ_32 CERQ_6 CERQ_15 CERQ_24 CERQ_33 CERQ_7 CERQ_16 CERQ_25 CERQ_34 CERQ_8 CERQ_17 CERQ_26 CERQ_35 CERQ_9 CERQ_18 CERQ_27 CERQ_36 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX. </pre>	
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.06
	Tiempo transcurrido	00:00:02.54

Frecuencias

Notas

Salida creada	15-APR-2016 10:18:23	
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\REYNA1479\Desktop\MRF_2013\MAESTRIA_RELACIONES FAMILIARES\FEB_MAYO_2014_SEM4\Base de datos_registro de variables_REYNA_julio.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis	<pre> FRECUENCIES VARIABLES=CERQ_1 CERQ_10 CERQ_19 CERQ_28 CERQ_2 CERQ_11 CERQ_20 CERQ_29 CERQ_3 CERQ_12 CERQ_21 CERQ_30 CERQ_4 CERQ_13 CERQ_22 CERQ_31 CERQ_5 CERQ_14 CERQ_23 CERQ_32 CERQ_6 CERQ_15 CERQ_24 CERQ_33 CERQ_7 CERQ_16 CERQ_25 CERQ_34 CERQ_8 CERQ_17 CERQ_26 CERQ_35 CERQ_9 CERQ_18 CERQ_27 CERQ_36 /ORDER=ANALYSIS. </pre>	
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.09
	Tiempo transcurrido	00:00:00.18

```

DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_1 CERQ_10 CERQ_19 CERQ_28 CERQ_2 CERQ_11
CERQ_20 CERQ_29 CERQ_3 CERQ_12 CERQ_21 CERQ_30 CERQ_4 CERQ_13 CERQ_22

```

CERQ_31 CERQ_5 CERQ_14 CERQ_23 CERQ_32 CERQ_6 CERQ_15 CERQ_24 CERQ_33
 CERQ_7 CERQ_16 CERQ_25 CERQ_34 CERQ_8 CERQ_17 CERQ_26 CERQ_35 CERQ_9
 CERQ_18 CERQ_27 CERQ_36
 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Notas

Salida creada		15-APR-2016 10:22:23
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\REYNA1479\Desk- top\MRF_2013\MAESTRIA_RELACIONES FAMILIA- RES\FEB_MAYO_2014_SEM4\Base de da- tos_registro de variables_REYNA_julio.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usua- rio se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_1 CERQ_10 CERQ_19 CERQ_28 CERQ_2 CERQ_11 CERQ_20 CERQ_29 CERQ_3 CERQ_12 CERQ_21 CERQ_30 CERQ_4 CERQ_13 CERQ_22 CERQ_31 CERQ_5 CERQ_14 CERQ_23 CERQ_32 CERQ_6 CERQ_15 CERQ_24 CERQ_33 CERQ_7 CERQ_16 CERQ_25 CERQ_34 CERQ_8 CERQ_17 CERQ_26 CERQ_35 CERQ_9 CERQ_18 CERQ_27 CERQ_36 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.03
	Tiempo transcurrido	00:00:00.08

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
CERQ_AC_1_Creo que soy el culpable.	385	1	5	2.18	.990
CERQ_AC_10_Creo que he sido un tonto	385	1	5	2.15	1.354
CERQ_AC_19_Creo que es mi culpa	385	1	5	2.33	1.213
CERQ_AC_28_Creo que todo se debe a mí	385	1	5	2.36	1.267
CERQ_A_2_Creo que tengo que aceptarlo.	385	1	5	2.98	1.449
CERQ_A_11_Acaba de suceder , no hay nada que yo pueda hacer al respecto	385	1	5	2.69	1.271
CERQ_A_20_Creo que no puedo cambiarlo	385	1	5	2.70	1.307
CERQ_A_29_Creo que no puedo hacer nada al respecto	385	1	5	2.67	1.308
CERQ_R_3_Una y otra vez pienso en cómo me siento al respecto.	385	1	5	3.03	1.293
CERQ_R_12_A menudo pienso en lo que estoy pensando y sintiendo en ello	385	1	5	3.04	1.373
CERQ_R_21_Todo el tiempo, creo que quiero entender por qué me siento de esa manera	385	1	5	2.92	1.366
CERQ_R_30_A menudo pienso en lo que siento por lo que pasó	385	1	5	2.94	1.388
CERQ_ROP_4_Pienso en cosas más agradables.	385	1	5	3.42	1.447
CERQ_ROP_13_Creo en las cosas más agradables que no tienen nada que ver con ello	385	1	5	2.74	1.398
CERQ_ROP_22_Pienso en algo agradable y no sobre lo que pasó	385	1	5	2.99	1.445
CERQ_ROP_31_Pienso en las cosas bonitas que me han pasado	385	1	5	3.42	1.427
CERQ_P_5_Pienso en lo que sería mejor que yo hiciera	385	1	5	3.39	1.358
CERQ_P_14_Pienso en cómo puedo hacer frente a la situación	385	1	5	3.00	1.353
CERQ_P_23_Pienso en cómo puedo cambiarlo	385	1	5	2.99	1.380
CERQ_P_32_Pienso en lo que puedo hacer mejor	385	1	5	3.34	1.350
CERQ_AR_6_Creo que puedo aprender de ella	385	1	5	3.41	1.412
CERQ_AR_15_Creo que eso me hace sentir " más capaz e inteligente "	385	1	5	3.03	1.464

CERQ_AR_24_Creo que hay cosas buenas de la situación	385	1	5	2.88	1.383
CERQ_AR_33_Creo que no es del todo malo	385	1	5	2.65	1.285
CERQ_PP_7_Creo que las cosas peores pueden suceder	385	1	5	2.70	1.301
CERQ_PP_16_Creo que las cosas peores ocurren a los demás	385	1	5	2.23	1.306
CERQ_PP_25_Creo que no es tan mala como otras cosas que podrían ocurrir	385	1	5	2.66	1.267
CERQ_PP_34_Creo que hay cosas peores en el mundo	385	1	5	2.91	1.469
CERQ_C_8_A menudo pienso que es mucho peor que lo que ocurre con los demás	385	1	5	2.76	1.351
CERQ_C_17_Una y otra vez , pienso en lo terrible que todo es	385	1	5	2.45	1.232
CERQ_C_26_Todo el tiempo, creo que esto es lo peor que le puede pasar a alguien	385	1	5	2.63	1.330
CERQ_C_35_A menudo pienso en lo horrible que era la situación	385	1	5	2.70	1.341
CERQ_CO_9_Creo que los demás tienen la culpa	385	1	5	2.05	1.266
CERQ_CO_18_Creo que otros han sido unos tontos	385	1	5	1.97	1.167
CERQ_CO_27_Creo que es culpa de los demás	385	1	5	1.98	1.126
CERQ_CO_36_Creo que todo se debe a los demás	385	1	5	2.19	1.296
N válido (por lista)	385				

```
SAVE OUTFILE='C:\Users\REYNA1479\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de '+
'variables_REYNA_abril16.sav'
/COMPRESSED.
```

```
DATASET ACTIVATE Conjunto_de_datos1.
```

```
SAVE OUTFILE='C:\Users\REYNA1479\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de '+
'variables_REYNA_abril16.sav'
/COMPRESSED.
```

```
FRECUENCIAS VARIABLES=PBI_1_M PBI_2_M PBI_3_M PBI_4_M PBI_5_M PBI_6_M
PBI_7_M PBI_8_M PBI_9_M PBI_10_M PBI_11_M PBI_12_M PBI_13_M PBI_14_M
PBI_15_M PBI_16_M PBI_17_M PBI_18_M PBI_19_M PBI_20_M PBI_21_M PBI_22_M
PBI_23_M PBI_24_M PBI_25_M
/STATISTICS=MEAN SUM
/ORDER=ANALYSIS.
```


DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_1 CERQ_10 CERQ_19 CERQ_28
 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:14:41
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_1 CERQ_10 CERQ_19 CERQ_28 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.00
	Tiempo transcurrido	00:00:00.02

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
CERQ_AC_1_Creo que soy el culpable.	385	1	5	2.18	.990
CERQ_AC_10_Creo que he sido un tonto	385	1	5	2.15	1.354
CERQ_AC_19_Creo que es mi culpa	385	1	5	2.33	1.213
CERQ_AC_28_Creo que todo se debe a mí	385	1	5	2.36	1.267
N válido (por lista)	385				

FRECUENCIES VARIABLES=CERQ_10 CERQ_28
 /ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:14:50
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIAS VARIABLES=CERQ_10 CERQ_28 /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.00
	Tiempo transcurrido	00:00:00.09

Estadísticos

		CERQ_AC_10_Creo que he sido un tonto	CERQ_AC_28_Creo que todo se debe a mí
N	Válido	385	385
	Perdidos	0	0

Tabla de frecuencia

CERQ_AC_10_Creo que he sido un tonto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	172	44.7	44.7	44.7
	Algunas veces	96	24.9	24.9	69.6
	Regularmente	44	11.4	11.4	81.0
	Frecuentemente	32	8.3	8.3	89.4
	Siempre	41	10.6	10.6	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

CERQ_AC_28_Creo que todo se debe a mí

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	114	29.6	29.6	29.6
	Algunas veces	134	34.8	34.8	64.4
	Regularmente	59	15.3	15.3	79.7
	Frecuentemente	42	10.9	10.9	90.6
	Siempre	36	9.4	9.4	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_9 CERQ_18 CERQ_27 CERQ_36
 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:16:04
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_9 CERQ_18 CERQ_27 CERQ_36 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.03
	Tiempo transcurrido	00:00:00.02

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
CERQ_CO_9_Creo que los demás tienen la culpa	385	1	5	2.05	1.266
CERQ_CO_18_Creo que otros han sido unos tontos	385	1	5	1.97	1.167
CERQ_CO_27_Creo que es culpa de los demás	385	1	5	1.98	1.126
CERQ_CO_36_Creo que todo se debe a los demás	385	1	5	2.19	1.296
N válido (por lista)	385				

FRECUENCIES VARIABLES=CERQ_18 CERQ_36
/ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:16:59
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIAS VARIABLES=CERQ_18 CERQ_36 /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.00
	Tiempo transcurrido	00:00:00.12

Estadísticos

		CERQ_CO_18_Cr eo que otros han sido unos tontos	CERQ_CO_36_Cr eo que todo se debe a los demás
N	Válido	385	385
	Perdidos	0	0

Tabla de frecuencia

CERQ_CO_18_Creo que otros han sido unos tontos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	178	46.2	46.2	46.2
	Algunas veces	110	28.6	28.6	74.8
	Regularmente	46	11.9	11.9	86.8
	Frecuentemente	32	8.3	8.3	95.1
	Siempre	19	4.9	4.9	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

CERQ_CO_36_Creo que todo se debe a los demás

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	148	38.4	38.4	38.4
	Algunas veces	122	31.7	31.7	70.1
	Regularmente	48	12.5	12.5	82.6
	Frecuentemente	28	7.3	7.3	89.9
	Siempre	39	10.1	10.1	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_2 CERQ_11 CERQ_20 CERQ_29
 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:17:51
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_2 CERQ_11 CERQ_20 CERQ_29 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.03
	Tiempo transcurrido	00:00:00.02

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
CERQ_A_2_Creo que tengo que aceptarlo.	385	1	5	2.98	1.449
CERQ_A_11_Acaba de suceder , no hay nada que yo pueda hacer al respecto	385	1	5	2.69	1.271
CERQ_A_20_Creo que no puedo cambiarlo	385	1	5	2.70	1.307
CERQ_A_29_Creo que no puedo hacer nada al respecto	385	1	5	2.67	1.308
N válido (por lista)	385				

FRECUENCIAS VARIABLES=CERQ_2 CERQ_11 /ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:18:25
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIAS VARIABLES=CERQ_2 CERQ_11 /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.00
	Tiempo transcurrido	00:00:00.11

Estadísticos

		CERQ_A_11_Acaba de suceder , no hay nada que yo pueda hacer al respecto
	CERQ_A_2_Creo que tengo que aceptarlo.	
N	Válido	385
	Perdidos	0
		385
		0

Tabla de frecuencia

CERQ_A_2_Creo que tengo que aceptarlo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	67	17.4	17.4	17.4
	Algunas veces	112	29.1	29.1	46.5
	Regularmente	62	16.1	16.1	62.6
	Frecuentemente	50	13.0	13.0	75.6
	Siempre	94	24.4	24.4	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

CERQ_A_11_Acaba de suceder , no hay nada que yo pueda hacer al respecto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	61	15.8	15.8	15.8
	Algunas veces	151	39.2	39.2	55.1
	Regularmente	75	19.5	19.5	74.5
	Frecuentemente	43	11.2	11.2	85.7
	Siempre	55	14.3	14.3	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_5 CERQ_14 CERQ_23 CERQ_32
 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:19:41
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_5 CERQ_14 CERQ_23 CERQ_32 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.00
	Tiempo transcurrido	00:00:00.07

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
CERQ_P_5_Pienso en lo que sería mejor que yo hiciera	385	1	5	3.39	1.358
CERQ_P_14_Pienso en cómo puedo hacer frente a la situación	385	1	5	3.00	1.353
CERQ_P_23_Pienso en cómo puedo cambiarlo	385	1	5	2.99	1.380
CERQ_P_32_Pienso en lo que puedo hacer mejor	385	1	5	3.34	1.350
N válido (por lista)	385				

FRECUENCIAS VARIABLES=CERQ_23 CERQ_32
/ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:20:31
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIAS VARIABLES=CERQ_23 CERQ_32 /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.00
	Tiempo transcurrido	00:00:00.11

Estadísticos

		CERQ_P_23_Pie nso en cómo puedo cambiarlo	CERQ_P_32_Pie nso en lo que puedo hacer me- jor
N	Válido	385	385
	Perdidos	0	0

Tabla de frecuencia

CERQ_P_23_Pienso en cómo puedo cambiarlo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	54	14.0	14.0	14.0
	Algunas veces	119	30.9	30.9	44.9
	Regularmente	74	19.2	19.2	64.2
	Frecuentemente	52	13.5	13.5	77.7
	Siempre	86	22.3	22.3	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

CERQ_P_32_Pienso en lo que puedo hacer mejor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	41	10.6	10.6	10.6
	Algunas veces	78	20.3	20.3	30.9
	Regularmente	82	21.3	21.3	52.2
	Frecuentemente	78	20.3	20.3	72.5
	Siempre	106	27.5	27.5	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_4 CERQ_13 CERQ_22 CERQ_31
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:21:20
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>

	Ponderación	<ninguno>	
	Segmentar archivo	<ninguno>	
	N de filas en el archivo de datos de trabajo		385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.	
Sintaxis	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos. DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_4 CERQ_13 CERQ_22 CERQ_31 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.	
Recursos	Tiempo de procesador		00:00:00.00
	Tiempo transcurrido		00:00:00.02

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
CERQ_ROP_4_Pienso en cosas más agradables.	385	1	5	3.42	1.447
CERQ_ROP_13_Creo en las cosas más agradables que no tienen nada que ver con ello	385	1	5	2.74	1.398
CERQ_ROP_22_Pienso en algo agradable y no sobre lo que pasó	385	1	5	2.99	1.445
CERQ_ROP_31_Pienso en las cosas bonitas que me han pasado	385	1	5	3.42	1.427
N válido (por lista)	385				

FRECUENCIES VARIABLES=CERQ_4 CERQ_13 CERQ_22
/ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:23:22
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIES VARIABLES=CERQ_4 CERQ_13 CERQ_22 /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.00
	Tiempo transcurrido	00:00:00.02

Estadísticos

		CERQ_ROP_13_ Creo en las cosas más agradables que no tienen nada que ver con ello	CERQ_ROP_22_ Pienso en algo agradable y no sobre lo que pasó
N	Válido	385	385
	Perdidos	0	0

Tabla de frecuencia

CERQ_ROP_4_Pienso en cosas más agradables.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	47	12.2	12.2	12.2
	Algunas veces	85	22.1	22.1	34.3
	Regularmente	42	10.9	10.9	45.2
	Frecuentemente	82	21.3	21.3	66.5
	Siempre	129	33.5	33.5	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

CERQ_ROP_13_Creo en las cosas más agradables que no tienen nada que ver con ello

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	89	23.1	23.1	23.1
	Algunas veces	105	27.3	27.3	50.4
	Regularmente	74	19.2	19.2	69.6
	Frecuentemente	51	13.2	13.2	82.9
	Siempre	66	17.1	17.1	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

CERQ_ROP_22_Pienso en algo agradable y no sobre lo que pasó

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	71	18.4	18.4	18.4
	Algunas veces	101	26.2	26.2	44.7
	Regularmente	60	15.6	15.6	60.3
	Frecuentemente	65	16.9	16.9	77.1
	Siempre	88	22.9	22.9	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_3 CERQ_12 CERQ_21 CERQ_30
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:29:13
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\anyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_3 CERQ_12 CERQ_21 CERQ_30 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.00
	Tiempo transcurrido	00:00:00.02

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
CERQ_R_3_Una y otra vez pienso en cómo me siento al respecto.	385	1	5	3.03	1.293
CERQ_R_12_A menudo pienso en lo que estoy pensando y sintiendo en ello	385	1	5	3.04	1.373
CERQ_R_21_Todo el tiempo, creo que quiero entender por qué me siento de esa manera	385	1	5	2.92	1.366
CERQ_R_30_A menudo pienso en lo que siento por lo que pasó	385	1	5	2.94	1.388
N válido (por lista)	385				

FRECUENCIAS VARIABLES=CERQ_12 CERQ_3
/ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:29:53
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIAS VARIABLES=CERQ_12 CERQ_3 /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.00
	Tiempo transcurrido	00:00:00.11

Estadísticos

		CERQ_R_12_A menudo pienso en lo que estoy pensando y sintiendo en ello	CERQ_R_3_Una y otra vez pienso en cómo me siento al respecto.
N	Válido	385	385
	Perdidos	0	0

Tabla de frecuencia

CERQ_R_12_A menudo pienso en lo que estoy pensando y sintiendo en ello

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	52	13.5	13.5	13.5
	Algunas veces	117	30.4	30.4	43.9
	Regularmente	63	16.4	16.4	60.3
	Frecuentemente	71	18.4	18.4	78.7
	Siempre	82	21.3	21.3	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

CERQ_R_3 Una y otra vez pienso en cómo me siento al respecto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	47	12.2	12.2	12.2
	Algunas veces	111	28.8	28.8	41.0
	Regularmente	76	19.7	19.7	60.8
	Frecuentemente	87	22.6	22.6	83.4
	Siempre	64	16.6	16.6	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_7 CERQ_16 CERQ_25 CERQ_34
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:30:38
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>

	N de filas en el archivo de datos de trabajo		385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.	
Sintaxis	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos. DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_7 CERQ_16 CERQ_25 CERQ_34 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.	
Recursos	Tiempo de procesador		00:00:00.00
	Tiempo transcurrido		00:00:00.05

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
CERQ_PP_7_Creo que las cosas peores pueden suceder	385	1	5	2.70	1.301
CERQ_PP_16_Creo que las cosas peores ocurren a los demás	385	1	5	2.23	1.306
CERQ_PP_25_Creo que no es tan mala como otras cosas que podrían ocurrir	385	1	5	2.66	1.267
CERQ_PP_34_Creo que hay cosas peores en el mundo	385	1	5	2.91	1.469
N válido (por lista)	385				

FREQUENCIES VARIABLES=CERQ_34 CERQ_25
/ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:31:09
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIAS VARIABLES=CERQ_34 CERQ_25 /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.06
	Tiempo transcurrido	00:00:00.10

Estadísticos

		CERQ_PP_25_Cr	CERQ_PP_25_Cr
		eo que no es tan	eo que no es tan
		mala como otras	mala como otras
		cosas que podrían	cosas que podrían
		ocurrir	ocurrir
N	Válido	385	385
	Perdidos	0	0

Tabla de frecuencia

CERQ_PP_34_Creo que hay cosas peores en el mundo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	87	22.6	22.6	22.6
	Algunas veces	89	23.1	23.1	45.7
	Regularmente	63	16.4	16.4	62.1
	Frecuentemente	63	16.4	16.4	78.4
	Siempre	83	21.6	21.6	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

CERQ_PP_25_Creo que no es tan mala como otras cosas que podrían ocurrir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	75	19.5	19.5	19.5
	Algunas veces	126	32.7	32.7	52.2
	Regularmente	82	21.3	21.3	73.5
	Frecuentemente	58	15.1	15.1	88.6
	Siempre	44	11.4	11.4	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_8 CERQ_17 CERQ_26 CERQ_35
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptivos

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:40:03
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>

	Segmentar archivo	<ninguno>	
	N de filas en el archivo de datos de trabajo		385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.	
Sintaxis	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos. DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_8 CERQ_17 CERQ_26 CERQ_35 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.	
Recursos	Tiempo de procesador		00:00:00.02
	Tiempo transcurrido		00:00:00.02

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
CERQ_C_8_A menudo pienso que es mucho peor que lo que ocurre con los demás	385	1	5	2.76	1.351
CERQ_C_17_Una y otra vez , pienso en lo terrible que todo es	385	1	5	2.45	1.232
CERQ_C_26_Todo el tiempo, creo que esto es lo peor que le puede pasar a alguien	385	1	5	2.63	1.330
CERQ_C_35_A menudo pienso en lo horrible que era la situación	385	1	5	2.70	1.341
N válido (por lista)	385				

```
FREQUENCIES VARIABLES=CERQ_8 CERQ_17
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frecuencias

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:41:50
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIES VARIABLES=CERQ_8 CERQ_17 /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.04

Estadísticos

		CERQ_C_8_A menudo pienso que es mucho peor que lo que ocurre con los demás	CERQ_C_17_Una y otra vez , pienso en lo terrible que todo es
N	Válido	385	385
	Perdidos	0	0

Tabla de frecuencia

CERQ_C_8 A menudo pienso que es mucho peor que lo que ocurre con los demás

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	72	18.7	18.7	18.7
	Algunas veces	131	34.0	34.0	52.7
	Regularmente	61	15.8	15.8	68.6
	Frecuentemente	60	15.6	15.6	84.2
	Siempre	61	15.8	15.8	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

CERQ_C_17 Una y otra vez , pienso en lo terrible que todo es

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	90	23.4	23.4	23.4
	Algunas veces	147	38.2	38.2	61.6
	Regularmente	72	18.7	18.7	80.3
	Frecuentemente	37	9.6	9.6	89.9
	Siempre	39	10.1	10.1	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_6 CERQ_15 CERQ_24 CERQ_33
 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:42:52
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>

	N de filas en el archivo de datos de trabajo		385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.	
Sintaxis	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos. DESCRIPTIVES VARIABLES=CERQ_6 CERQ_15 CERQ_24 CERQ_33 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.	
Recursos	Tiempo de procesador		00:00:00.02
	Tiempo transcurrido		00:00:00.05

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
CERQ_AR_6_Creo que puedo aprender de ella	385	1	5	3.41	1.412
CERQ_AR_15_Creo que eso me hace sentir " más capaz e inteligente "	385	1	5	3.03	1.464
CERQ_AR_24_Creo que hay cosas buenas de la situación	385	1	5	2.88	1.383
CERQ_AR_33_Creo que no es del todo malo	385	1	5	2.65	1.285
N válido (por lista)	385				

FRECUENCIAS VARIABLES=CERQ_15 CERQ_33
/ORDER=ANALYSIS .

Frecuencias

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:43:25
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIAS VARIABLES=CERQ_15 CERQ_33 /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.03
	Tiempo transcurrido	00:00:00.10

Estadísticos

		CERQ_AR_15_Cr eo que eso me hace sentir " más capaz e inteli- gente "	CERQ_AR_33_Cr eo que no es del todo malo
N	Válido	385	385
	Perdidos	0	0

Tabla de frecuencia

CERQ_AR_15_Creo que eso me hace sentir " más capaz e inteligente '

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	76	19.7	19.7	19.7
	Algunas veces	84	21.8	21.8	41.6
	Regularmente	69	17.9	17.9	59.5
	Frecuentemente	63	16.4	16.4	75.8
	Siempre	93	24.2	24.2	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

CERQ_AR_33_Creo que no es del todo malo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	79	20.5	20.5	20.5
	Algunas veces	125	32.5	32.5	53.0
	Regularmente	81	21.0	21.0	74.0
	Frecuentemente	53	13.8	13.8	87.8
	Siempre	47	12.2	12.2	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

2. VÍNCULOS PARENTALES

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=AFECTO_MATERNO CONTROL_MATERNO
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptivos

Notas		
Salida creada		19-SEP-2017 23:57:48
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIA- BLES=AFECTO_MATERNO CONTROL_MATERNO /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.13

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
AFECTO MATERNO	385	7	39	23.59	5.167
CONTROL MATERNO	385	1	34	18.30	5.178
N válido (por lista)	385				

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=PBI_1_M PBI_2_M PBI_4_M PBI_5_M PBI_6_M PBI_11_M
PBI_12_M PBI_13_M PBI_14_M PBI_16_M PBI_17_M PBI_18_M PBI_24_M
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptivos

Notas

Salida creada		19-SEP-2017 23:59:21
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=PBI_1_M PBI_2_M PBI_4_M PBI_5_M PBI_6_M PBI_11_M PBI_12_M PBI_13_M PBI_14_M PBI_16_M PBI_17_M PBI_18_M PBI_24_M /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.02

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
PBI_1_M_A_Me habla con voz cálida y amistosa	385	0	3	2.38	.891
PBI_2_M_A_No me ayuda tanto como yo necesito	385	0	3	1.75	1.189
PBI_4_M_A_Me parece muy frío(a) o distante conmigo	385	0	3	1.10	1.261
PBI_5_M_A_Entiende mis problemas y preocupaciones	385	0	3	2.49	.930

PBI_6_M_A_Es afectuoso(a) o cariñoso conmigo	385	0	3	2.43	.930
PBI_11_M_A_Disfruta conversando acerca de mis cosas	385	0	3	2.13	1.100
PBI_12_M_A_Con frecuencia nos reímos juntos(as)	385	0	3	2.40	.925
PBI_13_M_A_Me trata como un bebé	385	0	3	.95	1.132
PBI_14_M_A_No me parece que entiende lo que yo necesito o quiero	385	0	3	1.54	1.159
PBI_16_M_A_Me hace sentir que yo no soy querido(a)	385	0	3	.88	1.233
PBI_17_M_A_Me hace sentir mejor cuando yo estoy descontento(a) triste	385	0	3	2.42	1.007
PBI_18_M_A_Casi no habla conmigo	385	0	3	1.49	1.352
PBI_24_M_A_No me alaba o elogia	385	0	3	1.64	1.250
N válido (por lista)	385				

```

DESCRIPTIVES VARIABLES=PBI_3_M PBI_7_M PBI_8_M PBI_9_M PBI_10_M PBI_15_M
PBI_19_M PBI_20_M PBI_21_M PBI_22_M PBI_23_M PBI_25_M
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

```

Descriptivos

Notas

Salida creada		20-SEP-2017 00:00:04
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>

	N de filas en el archivo de datos de trabajo		385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.	
Sintaxis	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos. DESCRIPTIVES VARIABLES=PBI_3_M PBI_7_M PBI_8_M PBI_9_M PBI_10_M PBI_15_M PBI_19_M PBI_20_M PBI_21_M PBI_22_M PBI_23_M PBI_25_M /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.	
Recursos	Tiempo de procesador		00:00:00.02
	Tiempo transcurrido		00:00:00.28

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
PBI_3_M_C_Me permite hacer cosas que quiero hacer	385	0	3	1.64	1.008
PBI_7_M_C_Aprueba que yo tome mis propias decisiones	385	0	3	1.51	1.157
PBI_8_M_C_No me deja crecer	385	0	3	1.59	1.274
PBI_9_M_C_Trata de controlar cada cosa que yo hago	385	0	3	1.80	1.127
PBI_10_M_C_Invade mi privacidad	385	0	3	.78	1.057
PBI_15_M_C_Me permite decidir cosas por mí mismo(a)	385	0	3	1.70	1.098
PBI_19_M_C_Trata de hacerme dependiente de él / ella	385	0	3	1.51	1.248
PBI_20_M_C_Siento que yo no puedo cuidar de mí mismo(a) a menos que él/ ella este cerca	385	0	3	1.41	1.198
PBI_21_M_C_Me da tanta libertad como yo quiero	385	0	3	1.33	1.110
PBI_22_M_C_Me permite salir tan frecuentemente como yo quiero	385	0	3	1.24	1.082

PBI_23 _M_C_Me sobrepro- tege	385	0	3	1.81	1.181
PBI_25_M_C_Me permite vestir en la forma que me gusta	385	0	3	1.98	1.079
N válido (por lista)	385				

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=PBI_1_P PBI_2_P PBI_4_P PBI_5_P PBI_6_P PBI_11_P
PBI_12_P PBI_13_P PBI_14_P PBI_16_P PBI_17_P PBI_18_P PBI_24_P
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptivos

Notas

Salida creada		20-SEP-2017 00:00:53
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=PBI_1_P PBI_2_P PBI_4_P PBI_5_P PBI_6_P PBI_11_P PBI_12_P PBI_13_P PBI_14_P PBI_16_P PBI_17_P PBI_18_P PBI_24_P /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.04

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
PBI_1_P_A_Me habla con voz cálida y amistosa	363	0	3	2.28	.958
PBI_2_P_A_No me ayuda tanto como yo necesito	363	0	3	1.63	1.192
PBI_4_P_A_Me parece muy frío(a) o distante conmigo	363	0	3	1.19	1.221
PBI_5_P_A_Entiende mis problemas y preocupaciones	363	0	3	2.35	.903
PBI_6_P_A_Es afectuoso(a) o cariñoso conmigo	363	0	3	2.35	.950
PBI_11_P_A_Disfruta conversando acerca de mis cosas	363	0	3	1.99	1.111
PBI_12_P_A_Con frecuencia nos reímos juntos(as)	363	0	3	2.19	1.028
PBI_13_P_A_Me trata como un bebé	363	0	3	.96	1.140
PBI_14_P_A_No me parece que entiende lo que yo necesito o quiero	363	0	3	1.62	1.151
PBI_16_P_A_Me hace sentir que yo no soy querido(a)	363	0	3	.93	1.255
PBI_17_P_A_Me hace sentir mejor cuando yo estoy descontento(a) triste	363	0	3	2.29	1.054
PBI_18_P_A_Casi no habla conmigo	363	0	3	1.43	1.278
PBI_24_P_A_No me alaba o elogia	363	0	3	1.65	1.220
N válido (por lista)	363				

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=PBI_3_P PBI_7_P PBI_8_P PBI_9_P PBI_10_P PBI_15_P
PBI_19_P PBI_20_P PBI_21_P PBI_22_P PBI_23_P PBI_25_P
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptivos

Notas

Salida creada		20-SEP-2017 00:01:35
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=PBI_3_P PBI_7_P PBI_8_P PBI_9_P PBI_10_P PBI_15_P PBI_19_P PBI_20_P PBI_21_P PBI_22_P PBI_23_P PBI_25_P /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.13

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
PBI_3_P_C_Me permite hacer cosas que quiero hacer	363	0	3	1.67	1.048
PBI_7_P_C_Aprueba que yo tome mis propias decisiones	363	0	3	1.55	1.154
PBI_8_P_C_No me deja crecer	363	0	3	1.48	1.273
PBI_9_P_C_Trata de controlar cada cosa que yo hago	363	0	3	1.74	1.128
PBI_10_P_C_Invade mi privacidad	363	0	3	.80	1.108

PBI_15_P_C_Me permite decidir cosas por mí mismo(a)	363	0	3	1.68	1.136
PBI_19_P_C_Trata de hacerme dependiente de él / ella	363	0	3	1.47	1.242
PBI_20_P_C_Siento que yo no puedo cuidar de mí mismo(a) a menos que él/ ella este cerca	363	0	3	1.42	1.206
PBI_21_P_C_Me da tanta libertad como yo quiero	363	0	3	1.41	1.122
PBI_22_P_C_Me permite salir tan frecuentemente como yo quiero	363	0	3	1.26	1.071
PBI_23_P_C_Me sobreprotege	363	0	3	1.77	1.178
PBI_25_P_C_Me permite vestir en la forma que me gusta	363	0	3	1.96	1.084
N válido (por lista)	363				

DESCRIPTIVES VARIABLES=AFECTO_PATERNO CONTROL_PATERNO
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Notas

Salida creada		20-SEP-2017 00:02:17
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.

Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIA-
		BLES=AFECTO_PATERNO CON-
		TROL_PATERNO
		/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.02

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
AFECTO PATERNO	363	9	36	23.96	5.319
CONTROL PATERNO	363	3	32	17.15	4.812
N válido (por lista)	363				

3. COMPRENSIÓN LECTORA

DESCRIPTIVES VARIABLES=AFECTO_PATERNO CONTROL_PATERNO
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Notas

Salida creada		20-SEP-2017 00:02:17
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\anyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=AFECTO_PATERNO CONTROL_PATERNO /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.02

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
AFECTO PATERNO	363	9	36	23.96	5.319
CONTROL PATERNO	363	3	32	17.15	4.812
N válido (por lista)	363				

DESCRIPTIVES VARIABLES=PUNTOS_COMPRENSION_LECTORA
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Notas

Salida creada		20-SEP-2017 00:08:04
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=PUNTOS_COMPRENSION_LECTORA /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.00
	Tiempo transcurrido	00:00:00.04

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
PUNTAJE TOTAL NIVEL CL	385	0	5	1.87	1.224
N válido (por lista)	385				

DESCRIPTIVES VARIABLES=P_1 P_2 P_3 P_4 NIVEL_DESEMPEÑO_COMPRENSIÓN_LECTORA
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Notas

Salida creada		20-SEP-2017 00:08:35
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se trata como valores perdidos.
	Casos utilizados	Se utilizan todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=P_1 P_2 P_3 P_4 NIVEL_DESEMPEÑO_COMPRENSIÓN_LECTORA /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.11

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
P_1	385	0	1	.71	.452
P_2	385	0	1	.46	.499
P_3	385	0	1	.30	.461
P_4	385	0	2	.39	.590
Nivel de desempeño comprensión lectora, SEP	385	1	4	1.73	.713
N válido (por lista)	385				

```
FRECUENCIAS VARIABLES=P_1 P_2 P_3 P_4 PUNTOS_COMPRENSION_LECTORA NIVEL_DESEMPEÑO_COMPRENSIÓN_LECTORA
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frecuencias

Notas

Salida creada		20-SEP-2017 00:09:25
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\lanyer2011\Desktop\MRF_2013\TESIS 2015\Base de datos_registro de variables_REYNA_abril16.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Ponderación	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	N de filas en el archivo de datos de trabajo	385
Manejo de valor perdido	Definición de ausencia	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratan como perdidos.
	Casos utilizados	Las estadísticas se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIAS VARIABLES=P_1 P_2 P_3 P_4 PUNTOS_COMPRENSION_LECTORA NIVEL_DESEMPEÑO_COMPRENSIÓN_LECTORA /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.05

Estadísticos

		P_1	P_2	P_3	P_4	PUNTAJE TOTAL NIVEL CL	Nivel de desempeño comprensión lectora, SEP
N	Válido	385	385	385	385	385	385
	Perdidos	0	0	0	0	0	0

Tabla de frecuencia

P_1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	INCORRECTA	110	28.6	28.6	28.6
	CORRECTA	275	71.4	71.4	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

P_2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	INCORRECTA	208	54.0	54.0	54.0
	CORRECTA	177	46.0	46.0	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

P_3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	INCORRECTA	268	69.6	69.6	69.6
	CORRECTA	117	30.4	30.4	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

P_4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NULO	255	66.2	66.2	66.2
	Omite 1 o 2 elementos	109	28.3	28.3	94.5
	Narración completa, personajes, inicio, desarrollo y final	21	5.5	5.5	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

PUNTAJE TOTAL NIVEL CL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	52	13.5	13.5	13.5
	1	100	26.0	26.0	39.5
	2	128	33.2	33.2	72.7
	3	67	17.4	17.4	90.1
	4	27	7.0	7.0	97.1
	5	11	2.9	2.9	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

Nivel de desempeño comprensión lectora, SEP

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Requiere apoyo	152	39.5	39.5	39.5
	Cercano al estándar	195	50.6	50.6	90.1
	Estándar	27	7.0	7.0	97.1
	Avanzado	11	2.9	2.9	100.0
	Total	385	100.0	100.0	

APÉNDICE G

SALIDAS COMPUTARIZADAS: PRUEBAS DE HIPÓTESIS

Hipótesis nula 1. “Las estrategias de la regulación emocional cognitiva: autocolpa, culpar a otros, aceptación, planificación, reorientación positiva, reflexión, puesta en perspectiva, catastrofismo y autorrevaloración no son predictoras significativas de la comprensión lectora de los alumnos educación primaria”

VARIABLES INTRODUCIDAS/ELIMINADAS^a

Modelo	VARIABLES INTRODUCIDAS	VARIABLES ELIMINADAS	Método
1	AUTORREVALORACIÓN, CULPAR A OTROS, PUESTA EN PERSPECTIVA, ACEPTACION, REORIENTACIÓN POSITIVA, AUTOCULPA, REFLEXIÓN, CATASTROFISMO, PLANIFICACIÓN		Introducir
2		ACEPTACION	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
3		CATASTROFISMO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
4		REORIENTACIÓN POSITIVA	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
5		PUESTA EN PERSPECTIVA	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
6		AUTO-REVALORACIÓN	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
7		REFLEXIÓN	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
8		AUTO-CULPA	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PUNTAJE TOTAL NIVEL CL

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

RESUMEN DEL MODELO

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.322 ^a	.104	.082	1.173
2	.322 ^b	.104	.085	1.171
3	.322 ^c	.104	.087	1.170
4	.322 ^d	.104	.089	1.168
5	.319 ^e	.102	.090	1.168
6	.314 ^f	.098	.089	1.169
7	.304 ^g	.093	.086	1.171
8	.297 ^h	.088	.083	1.172

a. Variables predictoras: (Constante), AUTO-REVALORACIÓN, CULPAR A OTROS, PUESTA EN PERSPECTIVA, ACEPTACION, REORIENTACIÓN POSITIVA, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, CATASTROFISMO, PLANIFICACIÓN

b. Variables predictoras: (Constante), AUTO-REVALORACIÓN, CULPAR A OTROS, PUESTA EN PERSPECTIVA, REORIENTACIÓN POSITIVA, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, CATASTROFISMO, PLANIFICACIÓN

c. Variables predictoras: (Constante), AUTO-REVALORACIÓN, CULPAR A OTROS, PUESTA EN PERSPECTIVA, REORIENTACIÓN POSITIVA, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, PLANIFICACIÓN

d. Variables predictoras: (Constante), AUTO-REVALORACIÓN, CULPAR A OTROS, PUESTA EN PERSPECTIVA, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, PLANIFICACIÓN

e. Variables predictoras: (Constante), AUTO-REVALORACIÓN, CULPAR A OTROS, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, PLANIFICACIÓN

f. Variables predictoras: (Constante), CULPAR A OTROS, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, PLANIFICACIÓN

g. Variables predictoras: (Constante), CULPAR A OTROS, AUTO-CULPA, PLANIFICACIÓN

h. Variables predictoras: (Constante), CULPAR A OTROS, PLANIFICACIÓN

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	59.694	9	6.633	4.822	.000 ^b
	Residual	515.812	375	1.375		
	Total	575.506	384			
2	Regresión	59.694	8	7.462	5.439	.000 ^c
	Residual	515.812	376	1.372		
	Total	575.506	384			
3	Regresión	59.693	7	8.528	6.233	.000 ^d
	Residual	515.813	377	1.368		
	Total	575.506	384			
4	Regresión	59.585	6	9.931	7.276	.000 ^e
	Residual	515.921	378	1.365		
	Total	575.506	384			
5	Regresión	58.741	5	11.748	8.616	.000 ^f
	Residual	516.766	379	1.363		
	Total	575.506	384			
6	Regresión	56.621	4	14.155	10.366	.000 ^g
	Residual	518.886	380	1.365		
	Total	575.506	384			
7	Regresión	53.322	3	17.774	12.968	.000 ^h
	Residual	522.185	381	1.371		
	Total	575.506	384			
8	Regresión	50.657	2	25.328	18.435	.000 ⁱ
	Residual	524.850	382	1.374		
	Total	575.506	384			

a. Variable dependiente: PUNTAJE TOTAL NIVEL CL

b. Variables predictoras: (Constante), AUTO-REVALORACIÓN, CULPAR A OTROS, PUESTA EN PERSPECTIVA, ACEPTACION, REORIENTACIÓN POSITIVA, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, CATASTROFISMO, PLANIFICACIÓN

c. Variables predictoras: (Constante), AUTO-REVALORACIÓN, CULPAR A OTROS, PUESTA EN PERSPECTIVA, REORIENTACIÓN POSITIVA, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, CATASTROFISMO, PLANIFICACIÓN

d. Variables predictoras: (Constante), AUTO-REVALORACIÓN, CULPAR A OTROS, PUESTA EN PERSPECTIVA, REORIENTACIÓN POSITIVA, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, PLANIFICACIÓN

e. Variables predictoras: (Constante), AUTO-REVALORACIÓN, CULPAR A OTROS, PUESTA EN PERSPECTIVA, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, PLANIFICACIÓN

f. Variables predictoras: (Constante), AUTO-REVALORACIÓN, CULPAR A OTROS, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, PLANIFICACIÓN

g. Variables predictoras: (Constante), CULPAR A OTROS, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, PLANIFICACIÓN

h. Variables predictoras: (Constante), CULPAR A OTROS, AUTO-CULPA, PLANIFICACIÓN

i. Variables predictoras: (Constante), CULPAR A OTROS, PLANIFICACIÓN

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	
	B	Error típ.	Beta			
1	(Constante)	1.646	.354		4.656	.000
	AUTO-CULPA	-.044	.024	-.108	-1.842	.066
	CULPAR A OTROS	-.065	.020	-.180	-3.228	.001
	ACEPTACION	.000	.022	-.001	-.012	.990
	PLANIFICACIÓN	.070	.023	.190	2.993	.003
	REORIENTACIÓN POSITIVA	.006	.020	.017	.281	.779
	REFLEXIÓN	.032	.022	.091	1.441	.150
	PUESTA EN PERSPECTIVA	.016	.023	.043	.725	.469
	CATASTROFISMO	.000	.023	-.001	-.020	.984
	AUTO-REVALORACIÓN	-.030	.023	-.077	-1.305	.193
2	(Constante)	1.645	.348		4.732	.000
	AUTO-CULPA	-.044	.024	-.108	-1.844	.066
	CULPAR A OTROS	-.065	.020	-.180	-3.264	.001
	PLANIFICACIÓN	.070	.023	.189	3.004	.003
	REORIENTACIÓN POSITIVA	.006	.020	.017	.281	.779
	REFLEXIÓN	.032	.022	.091	1.444	.149
	PUESTA EN PERSPECTIVA	.016	.022	.043	.727	.468
	CATASTROFISMO	-.001	.022	-.001	-.023	.982
	AUTO-REVALORACIÓN	-.030	.023	-.077	-1.321	.187
3	(Constante)	1.644	.345		4.761	.000
	AUTO-CULPA	-.044	.024	-.108	-1.852	.065
	CULPAR A OTROS	-.065	.019	-.180	-3.349	.001
	PLANIFICACIÓN	.070	.023	.189	3.013	.003
	REORIENTACIÓN POSITIVA	.006	.020	.017	.281	.779
	REFLEXIÓN	.032	.022	.091	1.486	.138
	PUESTA EN PERSPECTIVA	.016	.022	.042	.750	.454
	AUTO-REVALORACIÓN	-.030	.023	-.077	-1.323	.187
4	(Constante)	1.669	.334		5.002	.000
	AUTO-CULPA	-.045	.024	-.110	-1.906	.057
	CULPAR A OTROS	-.066	.019	-.181	-3.377	.001
	PLANIFICACIÓN	.073	.022	.196	3.338	.001
	REFLEXIÓN	.032	.022	.091	1.499	.135
	PUESTA EN PERSPECTIVA	.017	.021	.044	.787	.432
	AUTO-REVALORACIÓN	-.028	.022	-.073	-1.295	.196
5	(Constante)	1.718	.328		5.247	.000
	AUTO-CULPA	-.041	.023	-.100	-1.778	.076
	CULPAR A OTROS	-.064	.019	-.176	-3.306	.001
	PLANIFICACIÓN	.074	.022	.199	3.412	.001
	REFLEXIÓN	.036	.021	.102	1.715	.087
	AUTO-REVALORACIÓN	-.027	.022	-.070	-1.247	.213
6	(Constante)	1.603	.314		5.099	.000
	AUTO-CULPA	-.043	.023	-.105	-1.865	.063
	CULPAR A OTROS	-.066	.019	-.183	-3.468	.001
	PLANIFICACIÓN	.064	.020	.172	3.173	.002
	REFLEXIÓN	.032	.021	.091	1.554	.121
7	(Constante)	1.683	.311		5.413	.000
	AUTO-CULPA	-.030	.022	-.073	-1.394	.164
	CULPAR A OTROS	-.063	.019	-.175	-3.315	.001
	PLANIFICACIÓN	.077	.018	.207	4.187	.000

8	(Constante)	1.534	.292		5.247	.000
	CULPAR A OTROS	-.073	.018	-.201	-4.098	.000
	PLANIFICACIÓN	.073	.018	.198	4.034	.000

a. Variable dependiente: PUNTAJE TOTAL NIVEL CL

Variables excluidas^a

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
						Tolerancia
2	ACEPTACION	-.001 ^b	-.012	.990	-.001	.755
3	ACEPTACION	-.001 ^c	-.017	.986	-.001	.793
	CATASTROFISMO	-.001 ^c	-.023	.982	-.001	.665
4	ACEPTACION	.000 ^d	.000	1.000	.000	.796
	CATASTROFISMO	-.001 ^d	-.016	.987	-.001	.666
	REORIENTACIÓN POSITIVA	.017 ^d	.281	.779	.014	.678
5	ACEPTACION	.006 ^e	.110	.913	.006	.812
	CATASTROFISMO	.012 ^e	.201	.841	.010	.721
	REORIENTACIÓN POSITIVA	.022 ^e	.366	.714	.019	.686
	PUESTA EN PERSPECTIVA	.044 ^e	.787	.432	.040	.753
6	ACEPTACION	-.005 ^f	-.085	.932	-.004	.832
	CATASTROFISMO	.012 ^f	.209	.834	.011	.721
	REORIENTACIÓN POSITIVA	.003 ^f	.058	.954	.003	.728
	PUESTA EN PERSPECTIVA	.039 ^f	.704	.482	.036	.757
	AUTO-REVALORACIÓN	-.070 ^f	-1.247	.213	-.064	.751
7	ACEPTACION	.009 ^g	.167	.867	.009	.854
	CATASTROFISMO	.036 ^g	.664	.507	.034	.792
	REORIENTACIÓN POSITIVA	.012 ^g	.203	.839	.010	.734
	PUESTA EN PERSPECTIVA	.057 ^g	1.041	.298	.053	.799
	AUTO-REVALORACIÓN	-.057 ^g	-1.014	.311	-.052	.766
	REFLEXIÓN	.091 ^g	1.554	.121	.079	.686
8	ACEPTACION	.001 ^h	.016	.988	.001	.864
	CATASTROFISMO	.017 ^h	.319	.750	.016	.837
	REORIENTACIÓN POSITIVA	.016 ^h	.282	.778	.014	.737
	PUESTA EN PERSPECTIVA	.029 ^h	.554	.580	.028	.885
	AUTO-REVALORACIÓN	-.065 ^h	-1.180	.239	-.060	.779
	REFLEXIÓN	.052 ^h	.940	.348	.048	.789
	AUTO-CULPA	-.073 ^h	-1.394	.164	-.071	.861

a. Variable dependiente: PUNTAJE TOTAL NIVEL CL

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), AUTO-REVALORACIÓN, CULPAR A OTROS, PUESTA EN PERSPECTIVA, REORIENTACIÓN POSITIVA, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, CATASTROFISMO, PLANIFICACIÓN

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), AUTO-REVALORACIÓN, CULPAR A OTROS, PUESTA EN PERSPECTIVA, REORIENTACIÓN POSITIVA, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, PLANIFICACIÓN

d. Variables predictoras en el modelo: (Constante), AUTO-REVALORACIÓN, CULPAR A OTROS, PUESTA EN PERSPECTIVA, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, PLANIFICACIÓN

e. Variables predictoras en el modelo: (Constante), AUTO-REVALORACIÓN, CULPAR A OTROS, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, PLANIFICACIÓN

f. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CULPAR A OTROS, AUTO-CULPA, REFLEXIÓN, PLANIFICACIÓN

g. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CULPAR A OTROS, AUTO-CULPA, PLANIFICACIÓN

h. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CULPAR A OTROS, PLANIFICACIÓN

Hipótesis nula 2. Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva autoculpa de los alumnos de educación primaria

Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO ^b		Introducir
2		AFECTO PATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
3		AFECTO MATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
4		CONTROL MATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: AUTO-CULPA

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.171a	.029	.018	2.941
2	.170b	.029	.021	2.937
3	.168c	.028	.023	2.934
4	.151d	.023	.020	2.938

a. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO

d. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	92.800	4	23.200	2.683	.031 ^b
	Residual	3096.175	358	8.649		
	Total	3188.975	362			
2	Regresión	92.509	3	30.836	3.575	.014 ^c
	Residual	3096.466	359	8.625		
	Total	3188.975	362			
3	Regresión	90.452	2	45.226	5.255	.006 ^d
	Residual	3098.523	360	8.607		
	Total	3188.975	362			

4	Regresión	73.063	1	73.063	8.465	.004 ^e
	Residual	3115.913	361	8.631		
	Total	3188.975	362			

a. Variable dependiente: AUTO-CULPA

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO MATERNO

d. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO

e. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	6.817	1.257		5.424	.000
	AFECTO MATERNO	-.016	.033	-.027	-.470	.639
	CONTROL MATERNO	.050	.033	.087	1.501	.134
	AFECTO PATERNO	.005	.030	.010	.183	.855
2	(Constante)	6.983	.871		8.020	.000
	AFECTO MATERNO	-.016	.033	-.028	-.488	.626
	CONTROL MATERNO	.049	.033	.086	1.496	.135
	CONTROL PATERNO	.088	.033	.142	2.672	.008
3	(Constante)	6.754	.733		9.219	.000
	CONTROL MATERNO	.043	.030	.075	1.421	.156
	CONTROL PATERNO	.086	.033	.139	2.635	.009
4	(Constante)	7.407	.572		12.956	.000
	CONTROL PATERNO	.093	.032	.151	2.909	.004

a. Variable dependiente: AUTO-CULPA

Variables excluidas^a

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
						Tolerancia
2	AFECTO PATERNO	.010 ^b	.183	.855	.010	.948
3	AFECTO PATERNO	.012 ^c	.225	.822	.012	.955
	AFECTO MATERNO	-.028 ^c	-.488	.626	-.026	.811
4	AFECTO PATERNO	.005 ^d	.101	.919	.005	.963
	AFECTO MATERNO	.007 ^d	.126	.900	.007	.969
	CONTROL MATERNO	.075 ^d	1.421	.156	.075	.972

a. Variable dependiente: AUTO-CULPA

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO

d. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL PATERNO

Hipótesis nula 3. “Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva culpar a otros de los alumnos de educación primaria”

Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO ^b		Introducir
2		AFECTO MATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
3		CONTROL PATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: CULPAR A OTROS

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.259 ^a	.067	.056	3.253
2	.258 ^b	.067	.059	3.249
3	.253 ^c	.064	.059	3.249

a. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	271.363	4	67.841	6.412	.000 ^b
	Residual	3787.997	358	10.581		
	Total	4059.361	362			
2	Regresión	270.842	3	90.281	8.555	.000 ^c
	Residual	3788.519	359	10.553		
	Total	4059.361	362			
3	Regresión	260.212	2	130.106	12.329	.000 ^d
	Residual	3799.149	360	10.553		
	Total	4059.361	362			

a. Variable dependiente: CULPAR A OTROS

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

d. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	10.714	1.390		7.707	.000
	AFFECTO MATERNO	-.008	.037	-.013	-.222	.824
	CONTROL MATERNO	.086	.036	.134	2.359	.019
	AFFECTO PATERNO	-.138	.033	-.219	-4.181	.000
	CONTROL PATERNO	-.036	.037	-.052	-.974	.331
2	(Constante)	10.579	1.250		8.461	.000
	CONTROL MATERNO	.083	.033	.129	2.478	.014
	AFFECTO PATERNO	-.137	.033	-.218	-4.183	.000
	CONTROL PATERNO	-.037	.037	-.053	-1.004	.316
3	(Constante)	9.901	1.052		9.414	.000
	CONTROL MATERNO	.078	.033	.121	2.355	.019
	AFFECTO PATERNO	-.132	.032	-.209	-4.069	.000

a. Variable dependiente: CULPAR A OTROS

Variabes excluidas^a

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
						Tolerancia
2	AFFECTO MATERNO	-.013 ^b	-.222	.824	-.012	.805
3	AFFECTO MATERNO	-.018 ^c	-.323	.747	-.017	.814
	CONTROL PATERNO	-.053 ^c	-1.004	.316	-.053	.941

a. Variable dependiente: CULPAR A OTROS

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFFECTO PATERNO

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL MATERNO, AFFECTO PATERNO

Hipótesis nula 4. “Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva aceptación de los alumnos de educación primaria”

VARIABLES INTRODUCIDAS/ELIMINADAS^a

Modelo	VARIABLES INTRODUCIDAS	VARIABLES ELIMINADAS	Método
1	CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO ^b		Introducir
2		CONTROL PATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
3		AFECTO PATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
4		CONTROL MATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: ACEPTACION

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

RESUMEN DEL MODELO

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.149 ^a	.022	.011	3.130
2	.148 ^b	.022	.014	3.126
3	.143 ^c	.020	.015	3.124
4	.135 ^d	.018	.016	3.124

a. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO MATERNO

d. Variables predictoras: (Constante), AFECTO MATERNO

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	79.479	4	19.870	2.028	.090 ^b
	Residual	3508.041	358	9.799		
	Total	3587.521	362			
2	Regresión	78.560	3	26.187	2.679	.047 ^c
	Residual	3508.960	359	9.774		
	Total	3587.521	362			
3	Regresión	73.345	2	36.673	3.757	.024 ^d
	Residual	3514.176	360	9.762		
	Total	3587.521	362			
4	Regresión	65.365	1	65.365	6.700	.010 ^e
	Residual	3522.156	361	9.757		
	Total	3587.521	362			

a. Variable dependiente: ACEPTACION

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

d. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO MATERNO

e. Variables predictoras: (Constante), AFECTO MATERNO

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	8.065	1.338		6.028	.000
	AFECTO MATERNO	.070	.035	.116	1.987	.048
	CONTROL MATERNO	.032	.035	.053	.912	.362
	AFECTO PATERNO	.024	.032	.041	.771	.441
	CONTROL PATERNO	.011	.035	.017	.306	.760
2	(Constante)	8.245	1.200		6.873	.000
	AFECTO MATERNO	.071	.035	.118	2.031	.043
	CONTROL MATERNO	.033	.035	.055	.947	.344
	AFECTO PATERNO	.023	.031	.039	.730	.466
3	(Constante)	8.885	.819		10.850	.000
	AFECTO MATERNO	.068	.035	.113	1.967	.050
	CONTROL MATERNO	.031	.035	.052	.904	.367
4	(Constante)	9.149	.765		11.966	.000
	AFECTO MATERNO	.082	.032	.135	2.588	.010

a. Variable dependiente: ACEPTACION

Variables excluidas^a

Modelo	Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de co-linealidad	
					Tolerancia	
2	CONTROL PATERNO	.017 ^b	.306	.760	.016	.932
3	CONTROL PATERNO	.010 ^c	.180	.857	.009	.958
	AFECTO PATERNO	.039 ^c	.730	.466	.039	.976
4	CONTROL PATERNO	.014 ^d	.273	.785	.014	.969
	AFECTO PATERNO	.036 ^d	.673	.501	.035	.979
	CONTROL MATERNO	.052 ^d	.904	.367	.048	.823

a. Variable dependiente: ACEPTACION

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO MATERNO

d. Variables predictoras en el modelo: (Constante), AFECTO MATERNO

Hipótesis nula 5. “Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva planificación de los alumnos de educación primaria”

Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO ^b		Introducir
2		CONTROL MATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
3		CONTROL PATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PLANIFICACIÓN

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.320 ^a	.102	.092	3.150
2	.320 ^b	.102	.095	3.145
3	.318 ^c	.101	.096	3.143

a. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	405.252	4	101.313	10.213	.000 ^b
	Residual	3551.431	358	9.920		
	Total	3956.683	362			
2	Regresión	404.706	3	134.902	13.635	.000 ^c
	Residual	3551.977	359	9.894		
	Total	3956.683	362			
3	Regresión	400.147	2	200.074	20.252	.000 ^d
	Residual	3556.536	360	9.879		
	Total	3956.683	362			

a. Variable dependiente: PLANIFICACIÓN

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

d. Variables predictoras: (Constante), AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

Coeficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	6.123	1.346		4.549	.000
	AFECTO MATERNO	.066	.035	.104	1.865	.063
	CONTROL MATERNO	-.008	.035	-.013	-.235	.815
	AFECTO PATERNO	.200	.032	.321	6.248	.000
	CONTROL PATERNO	.025	.036	.036	.697	.486
2	(Constante)	6.055	1.312		4.613	.000
	AFECTO MATERNO	.063	.033	.099	1.933	.054
	AFECTO PATERNO	.200	.032	.322	6.273	.000
	CONTROL PATERNO	.024	.035	.035	.679	.498
3	(Constante)	6.477	1.155		5.609	.000
	AFECTO MATERNO	.066	.032	.104	2.063	.040
	AFECTO PATERNO	.196	.031	.316	6.255	.000

a. Variable dependiente: PLANIFICACIÓN

Variables excluidas^a

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
						Tolerancia
2	CONTROL MATERNO	-.013 ^b	-.235	.815	-.012	.812
3	CONTROL MATERNO	-.009 ^c	-.169	.866	-.009	.820
	CONTROL PATERNO	.035 ^c	.679	.498	.036	.940

a. Variable dependiente: PLANIFICACIÓN

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL PATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

Hipótesis nula 6. “Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva reorientación positiva de los alumnos de educación primaria”

Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO ^b		Introducir
2		CONTROL PATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
3		CONTROL MATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
4		AFECTO MATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: REORIENTACIÓN POSITIVA

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.225 ^a	.051	.040	3.509
2	.225 ^b	.051	.043	3.504
3	.223 ^c	.050	.044	3.501
4	.212 ^d	.045	.042	3.506

a. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

d. Variables predictoras: (Constante), AFECTO PATERNO

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	235.709	4	58.927	4.786	.001 ^b
	Residual	4408.247	358	12.314		
	Total	4643.956	362			
2	Regresión	235.370	3	78.457	6.389	.000 ^c
	Residual	4408.586	359	12.280		
	Total	4643.956	362			
3	Regresión	230.238	2	115.119	9.390	.000 ^d
	Residual	4413.718	360	12.260		
	Total	4643.956	362			
4	Regresión	207.784	1	207.784	16.909	.000 ^e
	Residual	4436.172	361	12.289		
	Total	4643.956	362			

a. Variable dependiente: REORIENTACIÓN POSITIVA

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

d. Variables predictoras: (Constante), AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

e. Variables predictoras: (Constante), AFECTO PATERNO

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	7.794	1.500		5.197	.000
	AFECTO MATERNO	.039	.040	.056	.977	.329
	CONTROL MATERNO	.026	.039	.038	.658	.511
	AFECTO PATERNO	.150	.036	.222	4.203	.000
	CONTROL PATERNO	-.007	.040	-.009	-.166	.868
2	(Constante)	7.684	1.345		5.715	.000
	AFECTO MATERNO	.038	.039	.055	.967	.334
	CONTROL MATERNO	.025	.039	.037	.646	.518
	AFECTO PATERNO	.151	.035	.224	4.297	.000
3	(Constante)	7.935	1.286		6.169	.000
	AFECTO MATERNO	.048	.036	.070	1.353	.177
	AFECTO PATERNO	.149	.035	.222	4.268	.000
4	(Constante)	9.243	.850		10.874	.000
	AFECTO PATERNO	.142	.035	.212	4.112	.000

a. Variable dependiente: REORIENTACIÓN POSITIVA

Variables excluidas^a

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
						Tolerancia
2	CONTROL PATERNO	-.009 ^b	-.166	.868	-.009	.932
	CONTROL MATERNO	.037 ^c	.646	.518	.034	.820
3	CONTROL PATERNO	-.006 ^c	-.104	.917	-.005	.940
	CONTROL MATERNO	.037 ^c	.646	.518	.034	.820
	AFECTO PATERNO	.070 ^d	1.353	.177	.071	.979
4	CONTROL PATERNO	.005 ^d	.104	.917	.005	.963
	CONTROL MATERNO	.059 ^d	1.145	.253	.060	.987
	AFECTO PATERNO	.070 ^d	1.353	.177	.071	.979

a. Variable dependiente: REORIENTACIÓN POSITIVA

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

d. Variables predictoras en el modelo: (Constante), AFECTO PATERNO

Hipótesis nula 7. “Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva Reflexión de los alumnos de educación primaria”

Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO ^b		Introducir
2		AFECTO MATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
3		CONTROL MATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: REFLEXIÓN

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.199 ^a	.040	.029	3.397
2	.195 ^b	.038	.030	3.395
3	.179 ^c	.032	.027	3.401

a. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, AFECTO PATERNO

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	170.856	4	42.714	3.702	.006 ^b
	Residual	4130.687	358	11.538		
	Total	4301.543	362			
2	Regresión	163.294	3	54.431	4.722	.003 ^c
	Residual	4138.249	359	11.527		
	Total	4301.543	362			
3	Regresión	137.189	2	68.595	5.930	.003 ^d
	Residual	4164.354	360	11.568		
	Total	4301.543	362			

a. Variable dependiente: REFLEXIÓN

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

d. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, AFECTO PATERNO

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	6.632	1.452		4.569	.000
AFECTO MATERNO	.031	.038	.047	.810	.419
CONTROL MATERNO	.040	.038	.061	1.058	.291
AFECTO PATERNO	.092	.034	.141	2.656	.008
CONTROL PATERNO	.095	.038	.133	2.484	.013
2 (Constante)	7.143	1.307		5.466	.000
CONTROL MATERNO	.053	.035	.079	1.505	.133
AFECTO PATERNO	.089	.034	.138	2.597	.010
CONTROL PATERNO	.099	.038	.138	2.581	.010
3 (Constante)	8.069	1.155		6.987	.000
AFECTO PATERNO	.085	.034	.131	2.472	.014
CONTROL PATERNO	.107	.038	.150	2.831	.005

a. Variable dependiente: REFLEXIÓN

VARIABLES EXCLUIDAS^a

Modelo	Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
					Tolerancia
2 AFECTO MATERNO	.047 ^b	.810	.419	.043	.805
3 AFECTO MATERNO	.071 ^c	1.341	.181	.071	.956
CONTROL MATERNO	.079 ^c	1.505	.133	.079	.965

a. Variable dependiente: REFLEXIÓN

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL PATERNO, AFECTO PATERNO

Hipótesis nula 8. “Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva puesta en perspectiva de los alumnos de educación primaria”

VARIABLES INTRODUCIDAS/ELIMINADAS^a

Modelo	VARIABLES INTRODUCIDAS	VARIABLES ELIMINADAS	Método
1	CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO ^b		Introducir
2		AFECTO MATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
3		AFECTO PATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
4		CONTROL PATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: PUESTA EN PERSPECTIVA

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tí. de la estimación
1	.121 ^a	.015	.004	3.188
2	.121 ^b	.015	.006	3.183
3	.108 ^c	.012	.006	3.184
4	.096 ^d	.009	.007	3.183

a. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO

d. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	54.428	4	13.607	1.339	.255 ^b
	Residual	3637.743	358	10.161		
	Total	3692.171	362			
2	Regresión	53.860	3	17.953	1.771	.152 ^c
	Residual	3638.311	359	10.135		
	Total	3692.171	362			
3	Regresión	43.356	2	21.678	2.139	.119 ^d
	Residual	3648.814	360	10.136		
	Total	3692.171	362			
4	Regresión	34.220	1	34.220	3.377	.067 ^e
	Residual	3657.951	361	10.133		
	Total	3692.171	362			

a. Variable dependiente: PUESTA EN PERSPECTIVA

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

d. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO

e. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO

Coefficientes^a

Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficients tipificados	t	Sig.
		B	Error tí.	Beta		
1	(Constante)	8.086	1.362		5.935	.000
	AFECTO MATERNO	-.008	.036	-.014	-.236	.813
	CONTROL MATERNO	.060	.036	.098	1.684	.093
	AFECTO PATERNO	.032	.032	.053	.993	.322
	CONTROL PATERNO	.041	.036	.062	1.132	.258
2	(Constante)	7.946	1.225		6.485	.000

	CONTROL MATERNO	.057	.033	.093	1.735	.084
	AFECTO PATERNO	.033	.032	.055	1.018	.309
	CONTROL PATERNO	.040	.036	.060	1.115	.265
3	(Constante)	8.895	.795		11.188	.000
	CONTROL MATERNO	.054	.033	.088	1.653	.099
	CONTROL PATERNO	.033	.035	.050	.949	.343
4	(Constante)	9.374	.614		15.269	.000
	CONTROL MATERNO	.059	.032	.096	1.838	.067

a. Variable dependiente: PUESTA EN PERSPECTIVA

Variables excluidas^a

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
						Tolerancia
2	AFECTO MATERNO	-.014 ^b	-.236	.813	-.012	.805
3	AFECTO MATERNO	-.019 ^c	-.323	.747	-.017	.811
	AFECTO PATERNO	.055 ^c	1.018	.309	.054	.955
4	AFECTO MATERNO	-.012 ^d	-.208	.835	-.011	.823
	AFECTO PATERNO	.044 ^d	.833	.406	.044	.987
	CONTROL PATERNO	.050 ^d	.949	.343	.050	.972

a. Variable dependiente: PUESTA EN PERSPECTIVA

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO

d. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL MATERNO

Hipótesis nula 9. “Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva Catastrofismo de los alumnos de educación primaria”

Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO ^b		Introducir
2		CONTROL PATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir \geq .100).
3		AFECTO MATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir \geq .100).
4		AFECTO PATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir \geq .100).

a. Variable dependiente: CATASTROFISMO

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.156 ^a	.024	.013	3.336
2	.150 ^b	.023	.014	3.335
3	.137 ^c	.019	.013	3.336
4	.108 ^d	.012	.009	3.344

a. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

d. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	99.624	4	24.906	2.238	.065 ^b
	Residual	3984.376	358	11.130		
	Total	4084.000	362			
2	Regresión	92.154	3	30.718	2.763	.042 ^c
	Residual	3991.846	359	11.119		
	Total	4084.000	362			
3	Regresión	76.744	2	38.372	3.447	.033 ^d
	Residual	4007.256	360	11.131		
	Total	4084.000	362			
4	Regresión	47.458	1	47.458	4.244	.040 ^e
	Residual	4036.542	361	11.182		
	Total	4084.000	362			

a. Variable dependiente: CATASTROFISMO

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

d. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

e. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	6.537	1.426		4.585	.000
	AFECTO MATERNO	.041	.038	.063	1.087	.278
	CONTROL MATERNO	.055	.037	.085	1.472	.142
	AFECTO PATERNO	.063	.034	.099	1.850	.065
2	(Constante)	7.051	1.280		5.511	.000
	AFECTO MATERNO	.044	.037	.068	1.177	.240
	CONTROL MATERNO	.058	.037	.090	1.558	.120
	AFECTO PATERNO	.058	.033	.092	1.738	.083
3	(Constante)	7.860	1.080		7.277	.000
	CONTROL MATERNO	.076	.034	.118	2.239	.026
	AFECTO PATERNO	.054	.033	.085	1.622	.106
4	(Constante)	9.267	.645		14.369	.000
	CONTROL MATERNO	.070	.034	.108	2.060	.040

a. Variable dependiente: CATASTROFISMO

Variables excluidas^a

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
						Tolerancia
2	CONTROL PATERNO	.044 ^b	.819	.413	.043	.932
3	CONTROL PATERNO	.050 ^c	.935	.350	.049	.941
	AFECTO MATERNO	.068 ^c	1.177	.240	.062	.814
4	CONTROL PATERNO	.033 ^d	.630	.529	.033	.972
	AFECTO MATERNO	.058 ^d	.997	.319	.052	.823
	AFECTO PATERNO	.085 ^d	1.622	.106	.085	.987

a. Variable dependiente: CATASTROFISMO

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

d. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL MATERNO

Hipótesis nula 10. “Los vínculos parentales (afecto materno, control materno, afecto paterno y control paterno) no son predictores significativos de la estrategia de regulación emocional cognitiva autorrevaloración de los alumnos de educación primaria”

Variables introducidas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO ^b		Introducir
2		CONTROL PATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
3		AFECTO MATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).
4		CONTROL MATERNO	Hacia atrás (criterio: Prob. de F para salir >= .100).

a. Variable dependiente: AUTO-REVALORACIÓN

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.146 ^a	.021	.011	3.067
2	.146 ^b	.021	.013	3.063
3	.144 ^c	.021	.015	3.060
4	.120 ^d	.014	.012	3.065

a. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

d. Variables predictoras: (Constante), AFECTO PATERNO

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	73.755	4	18.439	1.960	.100 ^b
	Residual	3367.220	358	9.406		
	Total	3440.975	362			
2	Regresión	73.753	3	24.584	2.621	.051 ^c
	Residual	3367.222	359	9.379		
	Total	3440.975	362			
3	Regresión	71.089	2	35.544	3.797	.023 ^d
	Residual	3369.886	360	9.361		
	Total	3440.975	362			
4	Regresión	49.234	1	49.234	5.240	.023 ^e
	Residual	3391.741	361	9.395		
	Total	3440.975	362			

a. Variable dependiente: AUTO-REVALORACIÓN

b. Variables predictoras: (Constante), CONTROL PATERNO, CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

d. Variables predictoras: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

e. Variables predictoras: (Constante), AFECTO PATERNO

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	9.017	1.311		6.880	.000
	AFECTO MATERNO	.018	.035	.031	.531	.596
	CONTROL MATERNO	.040	.034	.068	1.167	.244
	AFECTO PATERNO	.076	.031	.132	2.454	.015
2	(Constante)	9.008	1.175		7.665	.000
	AFECTO MATERNO	.018	.034	.031	.533	.594
	CONTROL MATERNO	.040	.034	.068	1.172	.242
	AFECTO PATERNO	.076	.031	.132	2.495	.013
3	(Constante)	9.345	.990		9.435	.000
	CONTROL MATERNO	.048	.031	.080	1.528	.127
	AFECTO PATERNO	.075	.030	.129	2.455	.015
4	(Constante)	10.347	.743		13.921	.000
	AFECTO PATERNO	.069	.030	.120	2.289	.023

a. Variable dependiente: AUTO-REVALORACIÓN

Variables excluidas^a

Modelo	Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad	
					Tolerancia	
2	CONTROL PATERNO	-.001 ^b	-.015	.988	-.001	.932
3	CONTROL PATERNO	.002 ^c	.039	.969	.002	.941
	AFECTO MATERNO	.031 ^c	.533	.594	.028	.814
4	CONTROL PATERNO	.014 ^d	.264	.792	.014	.963
	AFECTO MATERNO	.059 ^d	1.113	.266	.059	.979
	CONTROL MATERNO	.080 ^d	1.528	.127	.080	.987

a. Variable dependiente: AUTO-REVALORACIÓN

b. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO, AFECTO MATERNO

c. Variables predictoras en el modelo: (Constante), CONTROL MATERNO, AFECTO PATERNO

d. Variables predictoras en el modelo: (Constante), AFECTO PATERNO

APÉNDICE H

SALIDAS COMPUTARIZADAS:
OTROS HALLAZGOS

Pruebas estadísticas de los efectos que tienen las variables demográficas sobre la comprensión lectora

Variables entradas/eliminadas^a

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	GRADO ESCOLAR, Posición entre los hermanos, Género, ¿Eres hijo único? ^b		Intro
2		Posición entre los hermanos	Retroceder (criterio: Probabilidad de F-para-eliminar >= .100).
3		¿Eres hijo único?	Retroceder (criterio: Probabilidad de F-para-eliminar >= .100).

a. Variable dependiente: PUNTAJE TOTAL NIVEL CL

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticas de cambios				
					Cambio de cuadrado de R	Cambio en F	df1	df2	Sig. Cambio en F
1	.253 ^a	.064	.054	1.191	.064	6.490	4	380	.000
2	.252 ^b	.064	.056	1.189	.000	.084	1	380	.772
3	.251 ^c	.063	.058	1.188	-.001	.330	1	381	.566

a. Predictores: (Constante), GRADO ESCOLAR, Posición entre los hermanos, Género, Eres hijo único?

b. Predictores: (Constante), GRADO ESCOLAR, Género, Eres hijo único?

c. Predictores: (Constante), GRADO ESCOLAR, Género

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	36.804	4	9.201	6.490	.000 ^b
	Residuo	538.702	380	1.418		
	Total	575.506	384			
2	Regresión	36.685	3	12.228	8.647	.000 ^c
	Residuo	538.821	381	1.414		
	Total	575.506	384			
3	Regresión	36.219	2	18.109	12.828	.000 ^d
	Residuo	539.288	382	1.412		
	Total	575.506	384			

a. Variable dependiente: PUNTAJE TOTAL NIVEL CL

b. Predictores: (Constante), GRADO ESCOLAR, Posición entre los hermanos, Género, Eres hijo único?

c. Predictores: (Constante), GRADO ESCOLAR, Género, Eres hijo único?

d. Predictores: (Constante), GRADO ESCOLAR, Género

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes es-	t	Sig.
		B	Error estándar	tandarizados		
				Beta		
1	(Constante)	.931	.481		1.935	.054
	Género	.450	.124	.184	3.639	.000
	Eres hijo único?	-.146	.231	-.033	-.634	.526
	Posición entre los hermanos	.016	.055	.015	.290	.772
	GRADO ESCOLAR	.141	.035	.202	4.009	.000
2	(Constante)	.923	.480		1.924	.055
	Género	.453	.123	.185	3.693	.000
	Eres hijo único?	-.126	.220	-.029	-.574	.566
	GRADO ESCOLAR	.140	.035	.201	4.006	.000
3	(Constante)	.687	.247		2.780	.006
	Género	.452	.123	.184	3.683	.000
	GRADO ESCOLAR	.139	.035	.200	3.987	.000

a. Variable dependiente: PUNTAJE TOTAL NIVEL CL

Variables excluidas^a

Modelo		En beta	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticas de colinealidad
						Tolerancia
2	Posición entre los hermanos	.015 ^b	.290	.772	.015	.899
3	Posición entre los hermanos	.005 ^c	.105	.916	.005	.988
	Eres hijo único?	-.029 ^c	-.574	.566	-.029	.998

a. Variable dependiente: PUNTAJE TOTAL NIVEL CL

b. Predictores en el modelo: (Constante), GRADO ESCOLAR, Género, Eres hijo único?

c. Predictores en el modelo: (Constante), GRADO ESCOLAR, Género

Pruebas estadísticas de los efectos que tienen los vínculos parentales sobre la comprensión lectora

Estadísticos de grupo

	Género	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
PUNTOS_COMPRENSION_LECTORA	Hombre	182	1.67	1.166	.086
	Mujer	203	2.05	1.250	.088

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
PUNTOS_COMPRENSION_LECTORA	Se han asumido varianzas iguales	.343	.558	-3.065	383	.002	-.379	.124	-.622	-.136
	No se han asumido varianzas iguales			-3.077	382.376	.002	-.379	.123	-.621	-.137

ONEWAY PUNTOS_COMPRENSION_LECTORA BY GRADO_ESCOLAR
 /MISSING ANALYSIS
 /POSTHOC=SNK ALPHA(.05).

ANOVA de un factor

Notas

Resultados creados		27-JUL-2017 14:34:55
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\Victor Korniejzui\Documents
	Conjunto de datos activo	ovísimo respaldo\respaldo c\Clases\Te-
	Filtro	sis\Reyna\Base de datos_registro de va-
	Peso	riables_REYNA_mayo.sav
	Dividir archivo	Conjunto_de_datos1
	Núm. de filas del archivo de trabajo	<ninguno>
	Definición de los valores perdidos	<ninguno>
Tratamiento de los valores perdidos	Casos utilizados	<ninguno>
		385
Sintaxis		Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos. Los estadísticos de cada análisis se basan en los casos sin datos perdidos para cualquier variable en el análisis.
		ONEWAY PUNTOS_COMPRENSION_LECTORA BY GRADO_ESCOLAR
		/MISSING ANALYSIS
		/POSTHOC=SNK ALPHA(.05).
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.02
	Tiempo transcurrido	00:00:00.02

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\Victor Korniejzruik\Documents\novísimo respaldo\respaldo c\Clases\Tesis\Reyna\Base de datos_registro de variables_REYNA_mayo.sav

ANOVA de un factor

PUNTOS_COMPRENSION_LECTORA

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	49.362	5	9.872	7.111	.000
Intra-grupos	526.144	379	1.388		
Total	575.506	384			

Pruebas post hoc

Subconjuntos homogéneos

PUNTOS_COMPRENSION_LECTORA

Student-Newman-Keuls^{a,b}

GRADO ESCOLAR	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
PRIMERO	66	1.17	
CUARTO	62		1.77
TERCERO	65		1.91
SEXTO	76		1.99
SEGUNDO	61		2.16
QUINTO	55		2.29
Sig.		1.000	.099

Se muestran las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 63.560.

b. Los tamaños de los grupos no son iguales. Se utilizará la media armónica de los tamaños de los grupos. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

```
T-TEST GROUPS=Hijo_unico(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=PUNTOS_COMPRENSION_LECTORA
/CRITERIA=CI(.95).
```

Prueba T

Notas

Resultados creados	27-JUL-2017 14:40:27
Comentarios	
Datos	C:\Users\Victor Korniejzruik\Documents\novísimo respaldo\respaldo c\Clases\Tesis\Reyna\Base de datos_registro de variables_REYNA_mayo.sav
Entrada	Conjunto_de_datos1
	<ninguno>
	<ninguno>
	<ninguno>
	<ninguno>
	<ninguno>

	Núm. de filas del archivo de trabajo		385
Tratamiento de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos. Los estadísticos de cada análisis se basan en los casos que no tienen datos perdidos ni quedan fuera de rango en cualquiera de las variables del análisis.	
	Casos utilizados	T-TEST GROUPS=Hijo_unico(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=PUNTOS_COMPRENSION_LECTORA /CRITERIA=CI(.95).	
Sintaxis			
Recursos	Tiempo de procesador		00:00:00.00
	Tiempo transcurrido		00:00:00.01

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\Victor Korniejzruik\Documents\novísimo respaldo\respaldo c\Clases\Tesis\Reyna\Base de datos_registro de variables_REYNA_mayo.sav

Estadísticos de grupo

	Eres hijo único?	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
PUNTOS_COMPRENSION_LECTORA	si	32	1.94	1.105	.195
	no	353	1.86	1.236	.066

REFERENCIAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R. y Ferreres, A. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial: el test "Leer para comprender". *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 193-200.
- Adam, E., Cela, J., Codina, M. T., Darder, P., Díes de Ulzurrun, A., Fuentes, M., Gómez Bruguera, J. y Traveset, M. (2007). *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela* (2a. ed.). Madrid: Laboratorio Educativo.
- Agudelo Marín, C., Bohórquez Zuleta, M. M. y Galvis Betancur, A. M. (2015). *Competencia en regulación emocional: una mirada desde la escuela* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Alegre, A. (2012). ¿Hay relación entre los estilos educativos de las madres y la inteligencia emocional de los hijos? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 5-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551002.pdf>
- Amirabadi, F. (2011). Investigating the relationships between parenting styles and the EI in children. *International Journal of Academic Research*, 3(3), 795-799.
- Barca Lozano, A., Peralbo Uzquino, M., Brenlla Blanco, J. C., Mascarenhas, S. A. , Seijas Ramos, S. y Morán Fraga, H. (2009). Perfiles motivacionales del alumnado de educación secundaria y rendimiento académico. *Educación Temática Digital: Campinas*, 10(1), 62-84. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c340.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*: Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bjärehed, J. y Lundh, L. (2008). Deliberate self-harm in 14-year-old adolescents: How frequent is it, and how is it associated with psychopathology, relationship variables, and styles of emotional regulation? *Cognitive Behaviour Therapy*, 37(1), 26-37. doi:10.1080/16506070701778951

- Cabello González, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Extremera-Pacheco, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional: *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 155-166.
- Carpio Fernández, M. V., García Linares, M. C. y Mariscal Ernest, P. (2012). El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de educación primaria a secundaria. *Education and Psychology*, 10(1), 129-150.
- Caso-Niebla, J. y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Castellano Díaz, J. E. (2010). *Inteligencia emocional y comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria de la Red No. 4 Distrito del Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Castro Yáñez, G. G., Mathiesen de Gregori, M. E., Mora Mardones, O., Merino Escobar, J. M. y Navarro Saldaña, G. (2012). Habilidades lingüísticas y rendimiento académico en escolares talentosos. *Revista CES Psicología*, 5(2), 40-55.
- Catret, A. (2006). *¿Emocionalmente inteligentes?: una nueva dimensión de la personalidad humana* (3a. ed.). Madrid: Palabra.
- Chan Uuh, J. A. (2011). *La competencia lectora. Estudio diagnóstico sobre la competencia lectora en la escuela telesecundaria "Luis Manuel Aguilar Cruz" de la comunidad de Puerto Aventuras, Quintana Roo* (Tesis de maestría). Instituto de Estudios Universitarios, Puerto Aventuras, Quintana Roo, México.
- Charry Dussán, M. (2008). *Análisis de los factores que inciden en la competencia lectora de los estudiantes de primer semestre de administración de empresas de la Universidad de La Salle* (Tesis de maestría). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Cheavens, J. S., Rosenthal, M. Z., Banawan, S. y Lynch, T. R. (2008). Differences in emotional experience and emotion regulation as a function of age and psychiatric condition. *Aging and Mental Health*, 12(4), 478-487. doi:10.1080/13607860802224284
- Comín, M. A. (2012). El vínculo de apego y sus consecuencias para el psiquismo humano. *Intercanvis*, 29(1), 7-17
- Conangla Marín, M. M. (2005). *Crisis emocionales*. Barcelona: Amat.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (8a. ed.). (2012). *De los derechos humanos y sus garantías, Artículo Tercero*. México: McGraw-Hill.

- Corchete, Sánchez, T. e Iglesias, S. (2007). *Lectura y familia.*: Salamanca: Gráficos LOPE.
- Cortese, A. (2011). *Inteligencia emocional*. Recuperado de http://www.inteligenciaemocional.org/quienes_somos/index.htm.
- Couto Cabral, S. (2011). *Desarrollo de la relación entre inteligencia emocional y los procesos de convivencia: estudio clínico y experimental*. Madrid: Visión Libros.
- Cruz Mendoza, A. (2011). Comprensión lectora: un problema tripartito de los alumnos, docentes, contexto familiar y escolar. *Revista Digital Ciencia y Didáctica*, 59, 4-15. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/view/38763515/na59-01-11-2011-enfoqueseducativos>
- Cuervo Martínez, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.
- Cuevas Cerveró, A. y Vives i Gràcia, J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA: un análisis desde la alfabetización en información. *Anales de Documentación*, 8, 51-70.
- Dávalos, M. T. y León, J. A. (2013). Inferencias emocionales durante la comprensión lectora: un estudio sobre el efecto de la valencia mediante una tarea de decisión léxica. *Uaricha: Revista de Psicología*, 10(21), 111-121.
- Dennis, T. A., Malone, M. M. y Chen, C. C. (2009). Emotional face processing and emotion regulation in children: An ERP study. *Developmental Neuropsychology*, 34(1), 85-102. doi:10.1080/87565640802564887
- Diario Oficial de la Federación. (2013) *Ley General de Educación*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013
- Diener, M., Mangelsdorf, S. C. y Frosch, C. (2002). Infants' behavioral strategies for emotion regulation with fathers and mothers: Associations with emotional expressions and attachment quality. *Infancy*, 3(2), 153-174. doi:10.1207/S15327078IN0302_3
- Domènech-Llaberia, E. y Jané Ballabriga, M. C. (1998). *Actualizaciones en psicopatología Infantil II (de cero a seis años)*. Barcelona: Servei de Publicacions.
- Domínguez-Sánchez, F. J., Lasa-Aristu, A., Amor, P. J. y Holgado-Tello, F. P. (2011). Psychometric properties of the spanish version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Assessment*, 20(2), 253-261. doi:10.1177/10731911110397274

- Enríquez Pérez, A. I. y Hernández Palomino, J. (2010). Desarrollo de habilidades de inteligencia emocional con técnicas ericksonianas. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 3(2), 63-73.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365-384.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garnefski, N. y Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141-149. doi:10.1027/1015-5759.23.3.141
- Garnefski, N., Kraaij, V. y Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 1311-1327.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., Jellesma, F. y Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9–11-year-old children: The development of an instrument. *European Children Adolescent Psychiatry*, 16(1), 1-9. doi:10.1007/s00787-006-0562-3
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14(1), 117-134.
- Gómez Maquet, Y., Vallejo Zapata, V. J., Villada Zapata, J. y Zambrano Cruz, R. (2010). Propiedades psicométricas del Instrumento de Lazos Parentales (Parental Bonding Instrument, PBI) en la población de Medellín, Colombia. *Pensando Psicología*, 6(11), 65-73.
- Gómez Palomino, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNIC@CIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36.
- González Cabanach, R., Souto Gestal, A., Fernández Cervantes, R. y Freire Rodríguez, C. (2011). Regulación emocional y burnout académico en estudiantes universitarios de fisioterapia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 7-18.

- Grossmann, K. y Grossmann, K. E. (2007). Impacto del apego a la madre y al padre durante los primeros años, en el desarrollo psicosocial de los niños hasta la adultez temprana: *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2283/impacto-del-apego-a-la-madre-y-al-padre-durante-los-primeros-anos-en-el-desarrollo-psicosocial-de-los-ninos-hasta-la-adultez-temprana.pdf>
- Güell, M. (2013). *¿Tengo inteligencia emocional?* Barcelona: Kairós.
- Guilera Agüera, L. (2006). *Más allá de la inteligencia emocional: las cinco dimensiones de la mente*. Madrid: Paraninfo.
- Herczeg, C. y Lapegna, M. (2010). Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje. *Lenguas Modernas*, 35, 9-19.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Bapista Lucio, P. (2010) *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera Silva, J. C., Treviño Moore, A. y Ezequiel Navarrete, G. (2009, septiembre). *Factores de riesgo asociados a falta de competencia para la comprensión lectora en niños de primaria*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Hervás, G. y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156.
- Hussian, D. y Bhushan, B. (2011). Posttraumatic stress and growth among Tibetan refugees: The mediating role of cognitive-emotional regulation strategies. *Journal of Clinical Psychology*, 67(7), 720-735. doi:10.1002/jclp.20801
- Instituto Nacional Evaluación Educativa. (2008). *PISA en el aula: lectura*. México: Autor.
- Kinkead Boutin, A. P., Garrido Rojas, L. y Uribe Ortiz, N. (2011). Modalidades evaluativas en la regulación emocional: aproximaciones actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(1), 29-39.
- López de Bernal, M. E. y González Medina, M. F. (2005). *Inteligencia emocional: pasos para elevar el potencial infantil*. México: Dimas.
- López Curbelo, M., Acosta Pérez, I. García García, L. y Fumero Hernández, A. (2006). Inteligencia emocional en policías locales. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 463-447.
- Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology*, 28, 21-31. doi:10.1007/s12144-009-9044-3

- Marchant, T., Lucchini, G. y Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué leer bien es importante? Asociación del dominio lector con otros aprendizajes. *Psykhé*, 16(2), 3-16. doi:10.4067/S0718-22282007000200001
- Márquez-González, M., Fernández de Trocóniz, M. I., Montorio Cerrato, I. y Losada Baltar, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20(4), 616-622.
- Marín Sánchez, M., Teruel Melero, M. P. y Bueno García, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379-391.
- Märtin, D. y Boeck, K. (2004). *EQ. Qué es inteligencia emocional* (4ª ed.). Madrid: Improve.
- Martínez de Díaz, C. (2003). Motivación familiar y su influencia en el desempeño escolar de los alumnos de la II etapa de la escuela básica bolivariana Consuelo Navas, El vínculo, municipio Falcón (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Abierta, Punto Fijo, Venezuela.
- McCoy, D. C. y Raver, C. C. (2011). Caregiver emotional expressiveness, child emotion regulation, and child behavior problems among head start families. *Social Development*, 20(4), 741-761. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00608.x
- McEwen, C. y Flouri, E. (2009). Fathers' parenting, adverse life events, and adolescents' emotional and eating disorder symptoms: The role of emotion regulation. *European Children Adolescent Psychiatry*, 18, 206-216. doi:10.1007/s00787-008-0719-3
- Medrano, L. A., Moretti, L., Ortiz, A. y Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario Regulación Emocional Cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhé*, 22(1), 83-96. doi: 10.7764/psykhe.22.1.473
- Melis, F., Dávila, M. A., Ormeño, V., Vera, V, Greppi, C. y Gloger, S. (2001). Estandarización del P. B. I. (Parental Bonding Instrument), versión adaptada a la población entre 16 y 64 años del Gran Santiago. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 39(2), 132-139.
- Melnick, S. M. e Hinshaw, S. P. (2000). Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: Linkages with social behaviors and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 73-86. doi:10.1023/A:1005174102794

- Mojgan, M., Redzuan, M., Rohani, A. y Mansor, M. (2010). Fathers' emotional intelligence and their response towards their children's behaviors. *Asian Social Science*, 6(8), 68-72. doi: 10.5539/ass.v6n8p68
- Moreno Sánchez, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos Educativos*, 4, 177-196.
- Muñoz de Morales Ibáñez, M. y Bisquerra Alzina, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 401-412.
- Olvera López, Y., Domínguez Trejo, B. y Cruz Martínez, A. (2002). *Inteligencia emocional: manual para profesionales en el ámbito industrial*. México: Plaza y Valdés.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México*. México: OCDE. doi:10.1787/9789264059986-es
- Oriol Granado, X., Gomila Andreu, A. y Filella Guiu, G. (2013). Regulación emocional de los resultados adversos en competición: estrategias funcionales en deportes colectivos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 63-72. doi: 10.4321/S1578-84232014000100008
- Ortega Alcaraz, V. (2015). *Mindfulness y regulación emocional* (Tesis de licenciatura). Universidad de Jaén, Jaén, España.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M. M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12(3-2), 329-341.
- Páez Rovira, D., Martínez Sánchez, F., Sevillano Triguero, V., Mendiburo Seguel, A. y Campos, M. (2012). Medida de estilos de regulación afectiva (MARS) ampliada en ira y tristeza. *Psicothema*, 24(2), 249-254.
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y González Fernández, A. (Comps.). (2013). *Cuestiones en psicología educacional: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. La Laguna, Tenerife: Andocopias.
- Pardo, M. E., Pineda, S., Carrillo, S. y Castro, J. (2006). Análisis psicométrico del inventario de apego con padres y pares en una muestra de adolescentes colombianos. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 289-302.

- Parker, G., Tupling, H. y Brown, L. B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52(1), 1-10. doi:10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x
- Peñafiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.
- Pérez Contreras, B. y Támara Arrázola, E. (2013). Vínculo afectivo en la relación parento-filial como factor de calidad de vida. *Tendencias y Retos*, 18(1), 17-32.
- Pérez Rivera, M. P. (2015). *Relación entre percepción del vínculo afectivo y dificultades de aprendizaje a nivel de lectura y/o escritura en niños de 9 a 12 años de una institución educativa del municipio de Ramiriquí, Boyacá* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Ramos, N. S., Hernández, S. y Blanca, M. J. (2009). Efecto de un programa de mindfulness e inteligencia emocional sobre las estrategias cognitivas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 207-216.
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M. y Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78. doi: 10.5944/ap.12.1.14314
- Rendón Arango, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(2), 349-363.
- Renom Plana, A. (2007). *Educación emocional: programa para educación primaria (6 – 12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Retana-Franco, B. E. y Sánchez-Aragón, R. (2010). Rastreado en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universitas Psychologica*, 9(1), 179-197.
- Richaud de Minzi, M. C., Mesurado, B., Samper García, P., Llorca Mestre, A., Lemos, V. y Tur Porcar, A. M. (2013). Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en Argentina y España. *Ansiedad y Estrés*, 19(1), 1-40.
- Robles Estrada, E., Oudhof van Barneveld, H. y Mercado Maya, A. (2016). Validez y confiabilidad del instrumento de vínculo parental (Parental Bonding Instrument, PBI) en una muestra de varones mexicanos. *Psicogente*, 19(35), 14-24. doi:10.17081/psico.19.35.1205

- Rodríguez Biglieri, R., Auné, S. y Vetere, G. (2012). Regulación emocional en pacientes con trastornos de ansiedad: un estudio comparativo con una muestra comunitaria. *Anuario de Investigaciones*, 19(1), 273-280.
- Rodríguez, M., Carrasco, M. A. y Holgado-Tello, F. (2016). Contribución de la aceptación-rechazo materno y paterno al ajuste psicológico de los hijos: diferencias entre población clínica y general. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(1), 137-146. doi:10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16120
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Sánchez, M. M., Teruel Melero, M. P. y Bueno García, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379-391.
- Santiesteban Naranjo, E. y Velázquez Ávila, K. M. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 103-110.
- Sassenfeld, A. (2012). Consideraciones sobre el apego, los afectos y la regulación afectiva. *Revista Electrónica de Psicoterapia*, 6(3), 548-569. Recuperado de http://www.agorarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V6N3_2012/11_Sassenfeld_Consideraciones%20sobre%20el%20apego-los-afectos-y-la-regulacion-afectiva_CeIR_V6N3.pdf
- Schuppert, H. M., Gisen-Bloo, J., Van Gemert, T. G., Wiersema, H. M., Minderaa, R. B., Emmelkamp, P. M. G y Nauta, M. H. (2009). Effectiveness of an emotion regulation group training for adolescents-a randomized controlled pilot study. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 16(6), 467-478. doi:10.1002/cpp.637
- Schutte, N. S., Manes, R. R. y Malouff, J. M. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation and well-being. *Current Psychology*, 28, 21-31. doi:10.1007/s12144-009-9044-3
- Schutz, P. A., Benson, J. y Decuir-Gunby, J. (2008). Approach/avoidance motives, test emotions, and emotional regulation related to testing. *Anxiety, Stress and Coping*, 21(3), 263-281. doi:10.1080/10615800701787672
- Secretaria de Educación del Estado de Nuevo León. (2012). *Estadísticas educativas. Planeación Educativa*. Recuperado de <http://planeacioneducativa.uienl.edu.mx:8044/EstadisticasEducativasRpt/concentrados/ConcentradoAXGR.aspx>

- Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León. (2013). *Estadísticas educativas. Alumnos por grupo. Inicio de cursos 2013 – 2014*. Nuevo León: *Planeación Educativa del Estado de Nuevo León*. Recuperado de <http://planeacioneducativa.uienl.edu.mx:8044/-EstadisticasEducativasRpt/concentrados/ConcentradoAXGR.aspx>.
- Secretaria de Educación Pública. (2012). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. México: Autor.
- Silva C., J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 43(3), 201-209. doi:10.4067/S0717-92272005000300004
- Sim, L., Adrian, M., Zeman, J., Cassano, M. y Friedrich, W. N. (2009). Adolescent deliberate self-harm: Linkages to emotion regulation and family emotional climate. *Journal of Research on Adolescence*, 19(1), 75-91. doi:10.1111/j.1532-7795.2009.00582.x
- Sineiro García, C. y Paz Míguez, M. J. (2007). Labilidad emocional/afectividad negativa y regulación emocional en hijos de madres ansiosas. *Psicothema*, 19(4), 627-633.
- Torío López, S., Peña Calvo, J. V. y Rodríguez Menéndez, M. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teorías Educativas*, 20(1), 151-178.
- Torres Perdomo, M. E. (2000). La comprensión lectora desde la perspectiva de la investigación andragógica. *Educere*, 4(11), 171-180.
- Ulutas, I. y Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35(10), 1365-1372. doi:10.2224/sbp.2007.35.10.1365
- Vallejo Zapata, V. J. A., Villada Zapata, J. A. y Zambrano Cruz, R. (2007). *Estandarización de la prueba Instrumento de Lazos Parentales (Parental Bonding Instrument) en la población universitaria de Medellín* (Trabajo de licenciatura). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Valles Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 49-61.
- Venegas Silva, E. (2011). *Taller de lectura como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias lectoras en el nivel de educación primaria* (Tesis de maestría). Universidad Tangamanga, San Luis Potosí, México.

- Vergara Maza, F. M. (2005). *Validación de la versión en español del Instrumento de Vínculos Parentales en adolescentes escolarizados y no escolarizados de los municipios Libertador y Rangel del estado Mérida* (Tesis de maestría). Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Barquisimeto, Venezuela.
- Westhues, A., Schmidt, A., Gebotys, R. y Hammond, A. (2009). Comparing the effectiveness of school-based and community-based delivery of an emotional regulation skills program for children. *School Social Work Journal*, 34(1), 74-95.
- White, E. G. (1975). *Ministro de curación*. Buenos Aires: ACES.
- White, E. G. (1998). *Testimonios para la Iglesia* (Vol.1). Buenos Aires: ACES.
- White, E. G. (2007). *Mente, carácter y personalidad* (Vol.1). Buenos Aires: ACES.
- Yepes Correa, G. I. (1996). Participación de la familia en el desarrollo de la comprensión de la lectura: estrategias metodológicas. *Investigación y Educación en Enfermería*, 14(1), 24-35.
- Zhu, X., Auerbach, R. P., Yao, S., Abela, J. R. Z., Xiao, J. y Tong, X. (2008). Psychometric properties of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Chinese version. *Cognition and Emotion*, 22(2), 288-307. doi:10.1080/02699930701369035